



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ARALIK / DECEMBER 2019 • CİLT / VOLUME 39 • SAYI / NUMBER 3

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. İbrahim USLAN
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA
Dekan / Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

24.12.2019

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör

Prof. Dr. İbrahim USLAN

Baş Editör

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES

Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ

Dr. Ahmet GÖKMEN

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeyda ÇİLDEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector

Prof. Dr. İbrahim USLAN

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA

Editors

Asst. Prof. Dr. Hasan ES

Asst. Prof. Dr. Zehni KOÇ

Dr. Ahmet GÖKMEN

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi University

Prof. Dr. Şeyda ÇİLDEN, Gazi University

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi University

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi University

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi University

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University

Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi University

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Doç. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi M. İkbâl YETİŞİR, Ankara Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Arş. Gör. Dr. Şadan ALTINOK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)

eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE
web: www.gefad.gazi.edu.tr
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi University
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, METU
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir University
Asst. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs University
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University
Asst. Prof. Dr. M. İkbâl YETİŞİR, Ankara University

Associate Editör

Res.Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University

Redactors

Res. Asst. Dr. Şadan ALTINOK, Gazi University
Res. Asst. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University
Res. Asst. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi University
Res. Asst. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University
Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University
Res. Asst. Murat ASLAN, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University
Res. Asst. Samed Yasin ÖZTÜRK, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY
web: www.gefad.gazi.edu.tr
e-mail: gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Ahmet IŞIK, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Suat ÜNAL, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Timur VURAL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Arif ÖZER, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Barış KARAELEMA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru Zeynep MUĞALOĞLU, Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Evrim URAL, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem Yıldırım ŞİMŞEK, Eskişehir Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet DEMİREL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Murat GENÇ, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray ZAN, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat ŞEN, Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Selda KILIÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Solmaz AYDIN, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Elif ÇİL, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Gözdegül KARAMIK, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Halil SARI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Handan DEMİRCİOĞLU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Kübra GÜLER SELEK, Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Kenan BULUT, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Neşe BÖRÜ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Ragıp TERZİ, Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Sami PEKTAŞ, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Sevra FIRINCIOĞULLARI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Tuğba BELENLİ, Gazi Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Arş. Dr. Mehmet ŞATA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Ayşegül ALTINOVA ŞAHİN, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

ARALIK/ DECEMBER 2019 • CİLT/VOLUME: 39 • SAYI / NUMBER: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 5E Öğrenme Modeline Dayalı Bilgisayar Animasyonları Destekli Öğretim Materyali
Tasarlama: “Tepkimelerde Hız ve Denge” Ünitesi Örneği
Computer Animations-Supported Instructional Material Design Based on 5E Learning
Model: A Case of “Chemical Speed and Equilibrium” Unit
Nazan CEYLAN & Nilgün SEÇKEN.....1181-1202
- 2-ÇDM Tutum Ölçeğinin Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması ve Çevreye Yönelik
Tutumun Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
Adaptation of 2-MEV Attitude Scale to University Students and Evaluation of the
Attitude Towards Environment in terms of Various Variables
Çınar KILIÇ & Sönmez GİRĞİN.....1203-1233
- Fen ve Matematik Dersi Öğretim Programları Değerlendirme Çalışmaları: 2005-2017
Yıllarındaki Lisansüstü Tezler
Science and Mathematics Curriculum Evaluation Studies: The Graduate Theses of the
2005-2017 Period
Gülçin TAN-ŞİŞMAN, Sinem ÖDÜN-BAŞKIRAN & Tuğba AKTAN-TAŞ..1235-1262
- Oryantiring Sporcularında Ekosentrik, Antroposentrik, Antipatik Yaklaşımların
Rekreasyon Fayda ile İlişkisi
The Relationship Between Recreation Benefit And Ecocentric, Anthroposentric,
Antipatic Approaches in Orienteering Athletes
Suat KARAKÜÇÜK, Tebessüm AYYILDIZ DURHAN, Beyza Merve AKGÜL, Kenan
AKSİN & Ali Selman ÖZDEMİR.....1263-1288
- Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretiminde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme
Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi
Applied Development Activities Reflective Thinking in Teaching in Secondary School
Biology Class Effect on Academic Achievement and Attitudes of Students
Mustafa YEL & Süreyya YİĞİTEL.....1289-1317
- Akademisyenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi ile İlgili Görüşleri
The Opinions of Academicians about School Experience and Teaching Practice Course
Hatice KIRÇIÇEK & İbrahim YÜKSEL.....1319-1345

- Ortaokul Öğrencilerinin Kesirlerle İşlemleri Modelleme Becerilerinin, Matematik Tutumlarının ve Arasındaki İlişkinin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre İncelenmesi
Investigation of Secondary School Student's Modeling Skills, Mathematical Attitudes and Relationships with Fractions According to Some Independent Variables
Kübra Nur IŞIK & Hasan ES.....1347-1380
- Lise Öğrencilerinin Geometrik Yapı Metinlerini Okuma Anlayışlarının Değerlendirilmesi; Kare Örneği
Assessment of High School Students' Reading Comprehension of Geometric Structure Texts; Square Example
Emre BAYSAL & Nejla GÜREFE.....1381-1420
- Dörtgenleri Simetri Perspektifinden İncelemenin Geometrik Düşünmeye Etkisi: Dikdörtgen ve Eşkenar Dörtgen Tanımı Örnekleri
The Impact of Exploring Quadrilaterals from Symmetry Perspective on Geometric Thinking: Cases of Definitions of Rectangle and Rhombus
Sibel KAZAK & Asuman DUATEPE-PAKSU.....1421-1451
- Tevazu Ölçeği Geliştirme Çalışması
Humility Scale Development Study
Baki BÜYÜKSEVİNDİK & Şerife IŞIK.....1453-1485
- Eğitim Örgütleri İçin Anlamli İş Ölçeği
Meaningful Work Scale for Educational Organizations
Ahmet GÖÇEN & Ragıp TERZİ.....1487-1512
- Mobil Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Adaptation of Mobile Learning Readiness Scale: A Validity and Reliability Study
Mehmet ŞATA, Ergün Cihat ÇORBACI & Mahmut Sami KOYUNCU.....1513-1533
- Eleştirel Kuram (Frankfurt Okulu) Bağlamında İdeoloji ve Eğitim İlişkisinin Çözümlemesi
The Resolution of the Relationship between Ideology and Education in the Context of Critical Theory (Frankfurt School)
Bahar Yakut ÖZEK.....1535-1557
- Kurumsal Aidiyet ile Girişimcilik Arasındaki İlişkide Yönetmel Yeterliliğin Aracılık Rolü
The Role of Mediation in the Relationship Between Corporate Approach and Entrepreneurship
Savaş VARLIK & İlhan GÜNBAIYI.....1559-1580

- Eğitim Sisteminde Sınıf Büyüklüğünün Planlama Açısından Değerlendirmesi: Ankara rneği
Evaluation of Class Size in the Educational System in Terms of Planning: The Case of Ankara
Temel ALIK, Hasan TABAK & Burcu YAVUZ TABAK.....1581-1599
- Sınıf ğretmeni Adaylarının ğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamındaki Etkinlik Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi
The Study of the Processes of Primary Teacher Candidates' Activity Planning and Implementation within the Scope of Teaching Practice Course
Derya GİRGIN & avuş ŞAHİN.....1601-1636
- Sosyal Bilgiler ğretmen Adayları Perspektifinden Bilim, Teknoloji, ğretim Materyali, Bilgi-İletişim ve ğretmenlik Algısı
Perceptions of Science, Technology, Instructional Material, Information-Communication and Teaching Profession from Pre-Service Social Studies Teachers' Perspective
Salih USLU, Neziğ ONAL & Mehmet ETİN.....1637-1670
- ğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeylerinin eşitli Değerşkenler Açısından İncelenmesi
An Examination of Pre-Service Teachers' Emotional Intelligence and Profession-Related Anxiety Levels According to Various Variables
Işıl AYKUTLU, Sevim BEZEN, Celal BAYRAK & Nilgün SEÇKEN.....1671-1705
- Okul ncesi Dönem ocuğu Olan Ebeveynlerin İletişim Becerileri ile ocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
A Study on the Relation Between the Communication Skills of the Parents with Pre-School Children and the Social Skills and Problem Behaviour of Their Children
Mehlika KYCEĞİZ & Saide ZBEY.....1707-1734
- İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Kültürel Değerler ve Eğitimi: Bir Durum alışması
Cultural Values and Their Education in Elementary Fourth Grade Turkish Course: A Case Study
Başak KASA AYTEN & Mehmet GÜLTEKİN.....1735-1773

Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi Ziyaretçilerinin Müze Ziyaretlerine İlişkin Düşünceleri Caucasian Front War History Museum Visitors' Views On Museum Visits Hasan ASLAN & Özgür AKTAŞ.....	1775-1796
Liselerin Pansiyonunda Nöbetçi Öğretmen Olmak: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Becoming a Hall Monitor at High School Hostels: Problems and Solutions Abdullah ÇETİN & Sami AYDIN.....	1797-1825
Ön Elemeyi Geçen İstiklal Marşı Bestelerinin Eğitim Müziği Açısından İncelenmesi Analysis of The Independence March Compositions Qualified in Pre-Selection With Regarts to Educational Music Ömer Bilgehan SONSEL & Selçuk BİLGİN.....	1827-1850

GEFAD / GUJGEF 39(3): 1181-1202(2019)

5E Öğrenme Modeline Dayalı Bilgisayar Animasyonları Destekli Öğretim Materyali Tasarlama: “Tepkimelerde Hız ve Denge” Ünitesi Örneği* **

Computer Animations-Supported Instructional Material Design Based on 5E Learning Model: A Case of “Chemical Speed and Equilibrium” Unit

Nazan CEYLAN¹, Nilgün SEÇKEN²

¹MEB, Eskişehir Sivrihisar Fahri Keskin Fen Lisesi, Kimya Öğretmeni
nazankunduz@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi A.B.D
nsecken@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 22.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 31.10.2019

ÖZ

Kimyasal denge ünitesindeki kavramların, soyut yapıları ve öğrencilerin bu kavramların sembolik, makro ve mikro boyutları arasında ilişki kuramamasından dolayı geleneksel yaklaşımlar ile kazandırılmasında zorluklar yaşanmaktadır. Diğer bir sorun ise bu gibi soyut kavramların öğretiminde kullanılacak uygun öğretim materyallerinin sınırlılığıdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerine dayanmaktadır. Soyut kavramların öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümünde; bilgisayar teknolojisinin kullanımı, günlük hayat örnekleri ile zenginleştirilmiş, soyut kavramları somutlaştıracak ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) materyallerinin geliştirilmesi kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında kimya dersi kapsamında 11. sınıf öğretim programında yer alan “Tepkimelerde Hız ve Denge” konusunda 5E öğrenme modeli esas alınarak animasyon ve eğitsel bilgisayar oyunu destekli öğretim materyali geliştirmek ve geliştirilen bu materyalin pilot uygulamasını yaparak son şeklini vermek amaçlanmıştır. 5E öğrenme modeli esas alınarak geliştirilen materyal ADDIE modeli

*Bu çalışma, Nazan CEYLAN (2018)'in “Bilgisayar Animasyonları Destekli 5E Öğrenme Modelinin “Tepkimelerde Hız ve Denge” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasının bir bölümünü kapsamaktadır.

** **Alıntılama:** Ceylan, N. ve Seçken, N. (2019). 5E öğrenme modeline dayalı bilgisayar animasyonları destekli öğretim materyali tasarlama: “tepkimelerde hız ve denge” ünitesi örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1181-1202

kullanılarak hazırlanmıştır. Yazılımın güncellenmesi için 12 lise öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonuçları ve uzmanların önerisi ile yazılıma son şekli verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 5E öğrenme modeli, Animasyon, Tepkimelerde hız ve denge, Sanal laboratuvar, Eğitsel bilgisayar oyunları

ABSTRACT

Teaching the concepts in the chemical balance unit through traditional approaches has been difficult because they are abstract and students cannot make a connection between their symbolic, macro, and micro dimensions. Another problem is the limited number of materials appropriate to teach such abstract concepts. Constructivist method is based on students' daily life experiences. The use of computer technologies in the solution to the problems faced in teaching abstract concepts, developing computer aided teaching (CAT) materials enriched with examples from daily life that would make abstract concepts concrete and would make it easier for students to learn. In this study, the aim is to design an educative computer aided teaching material on "Speed and Balance in Reactions," which is within the 11th grade chemistry teaching program in secondary schools, based on the 5E learning model, make the pilot application of this material, and give it its final shape. The material, which was designed based on 5E learning model, was prepared by using ADDIE model. A pilot application was done with 12 high school students in order to update the software. The software got its final shape after the results of the pilot application and with the suggestions of experts.

Keywords: 5E learning model, Animation, Speed and equilibrium in reactions, Virtual laboratory, Educative computer games

GİRİŞ

Dünyadaki gelişim ve değişimle beraber bireylerden beklenen özellikler de farklılaşmıştır. Artık bireylerden sadece bilgiyi öğrenmesi değil, bilgiyi etkili bir şekilde kullanarak karşılaşılabileceği problemleri çözebilme yeteneğine sahip olması da beklenmektedir. Bireylerin bu yeterlikleri öğretmen merkezli yöntemlerle kazanması da son derece güçtür (BouJaoude, 1991; Guzzetti, 2000; Hewson & Hewson 1984; Özmen ve Kolomuç, 2004; Stavy, 1991). Günümüzde öğrenme ortamlarının öğrenci odaklı olduğu, bilginin üretildiği ortamdan bağımsız olmadığını benimseyen yeni anlayışlar bilim dünyasında genel kabul görmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de bilgiye ve yapısına farklı bir bakış getiren yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşımı temel alan öğretim modelleridir. Yapılandırmacı yaklaşım fen bilimleri eğitiminde öğrencileri pasif

alıcı olmaktan kurtaran, öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sağlayan ve son yıllarda çok kullanılan yaklaşımlardan biridir (Fensham, 1992; Matthews, 2002).

Teknolojinin gelişimi ile birlikte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yapılarını harekete geçirebilecek çoklu ortam destekli öğretim etkinliklerinin öğrenme ortamlarında kullanılması gerekli hale gelmiştir. Bu materyallerin geliştirilmesi ve derslerde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği hatta derse olan tutumlarda olumlu değişimlerin olduğu yönünde bulgular literatürde mevcuttur (Harwood ve McMahon, 1997). Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerde akıl yürütme ve değerlendirme yeterliliği kazandırdığı, öğrencilere görsel ve animasyonlarla desteklenmiş daha zengin bir öğrenme ortamı sunduğu pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Tezcan ve Yılmaz, 2003; Özmen ve Kolomuç, 2004; Allred, 2004; Saka ve Yılmaz, 2005; Karamustafaoğlu vd., 2005; Kıyıcı ve Yumuşak, 2005; Gürses vd., 2006; Akçay vd., 2007; Marbach-Ad vd., 2007; Papestrergiou, 2009; Bülbül, 2010; Uzunkoca, 2012; Güven ve Sülün, 2012; Aydın ve Özyürek, 2017).

BDÖ'nün vazgeçilmezlerinden olan yazılımların eğitimimizde kullanımına göz attığımızda ise daha çok yabancı kaynaklı yazılımların Türkçeye çevrilmiş versiyonları ile karşılaşmakta ve yazılım geliştirme çalışmalarının yetersizliği görülmektedir (Dulger, 2004). Yazılım uzmanları tarafından gerekli akademik ön çalışmalar ve araştırmalar yapılmadan geliştirilen yazılımlar, eğitsel açıdan beklentileri karşılayacak nitelikte olmamaktadır (Dulger'den aktaran Kolomuç, 2009). Nitelik bakımından yetersiz yazılımlar öğrenciye öğrenmesi için gerekli olan yaşantıları sağlayamaz ve öğrenciyi bilgisayar başında edilgen duruma düşürür. Ders kitaplarındaki bilgilerin sadece birkaç örnekle zenginleştirilmesi şeklinde hazırlanan, anlamlı ve kalıcı öğrenmede yetersiz kalan yazılımların yerine öğretimi zenginleştirici ve öğretmene yardımcı olan bireysel yazılımların geliştirilmesi yönündeki çalışmaları yapma zorunluluğu vardır.

Fen eğitiminde özellikle kimya eğitiminde yaşanan diğer bir sorun ise bütün okullarda kimya laboratuvarı olmasına rağmen öğretmenlerin deney yapmamasıdır. Bunun gerekçesi olarak; yetişmesi gereken bir öğretim programının oluşu, öğrencilerin

üniversiteye giriş sınavlarına hazırlandıkları için deney yerine daha çok soru çözümüne ağırlık verilmesi, zaman darlığı, yeterli deney malzemesinin olmaması ve deneylere tüm sınıfın katılımının sağlanamaması gösterilebilir. Bu sebepler BDÖ'nün türlerinden biri olan sanal laboratuvar ya da simülasyon deneyleri uygulamalarının gelişmesine de neden olmuştur. Sanal laboratuvarın gerçek laboratuvar uygulamalarının yerini alması değil gerçek laboratuvar da deney öncesi ön bilgilendirme ve deney sonrası değerlendirme aşamalarında kullanılması hedeflenmektedir. Sanal laboratuvarla öğrencilerin gerçek laboratuvar da kazanacağı deneyim ve el becerisini kazanmaları mümkün gözükmezken (Özdener, 2001; Kelly *vd.*, 2008) bu tür yazılımlar kullanılarak öğrenciler deney açıklarını kapatabilir, zaman açısından deney düzeneklerini hazırlama ve deney sonunda malzemelerin kaldırılması gibi sorunlarla karşılaşmazlar.

Öğrencilerin kimyada anlamakta güçlük çektiği ve yanlış kavramalarına neden olan konulardan birinin de kimyasal denge konusu olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Wheeler ve Kass, 1978; Finley *vd.*, 1982, Gage, 1986). Öğrencilerin kimyasal denge konusunu anlamakta güçlük çekmelerinin nedeni olarak konunun sembolik, makro ve mikro boyutları arasında ilişkinin kurulamaması olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin mol ve derişim kavramlarını birbiri yerine kullandıkları, denge sabitini tam olarak anlayamadıkları, maddelerin derişiminin değişip değişmediğini anlayamadıkları ve Le Chatelier prensibini yorumlayamadıkları belirlenmiştir (Bergquist ve Heikkinen, 1990). Kimyasal denge konusunun öğrenciler tarafından anlaşılmasının kolaylaştırılması için birçok araştırma yapılmıştır (Atasoy, Akkuş ve Kadayıfçı, 2009; Bilgin ve Geban, 2006; Chiu, Chou ve Liu, 2002; Harrison ve Jong, 2005; Kaya, 2013; Lucanus, 2011; Niebert, Marsch ve Treagust, 2012; Tsaparlis, Kousathana ve Niaz, 1998; Voska & Heikkinen, 2000; Yıldırım, Kurt ve Ayas, 2011).

Bu çalışmada fen eğitiminin bir parçası olan kimya eğitiminde başarıyı arttırmak, öğrencilere anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamak amacıyla “Tepkimelerde Hız ve Denge” konusunda yapılandırmacılığa dayalı 5E öğrenme modeli temelinde animasyon

ve eğitsel bilgisayar oyunu destekli bir ders yazılım geliştirilmiş ve geliştirilen yazılımın pilot uygulaması yapıp son şekli verilmiştir.

YÖNTEM

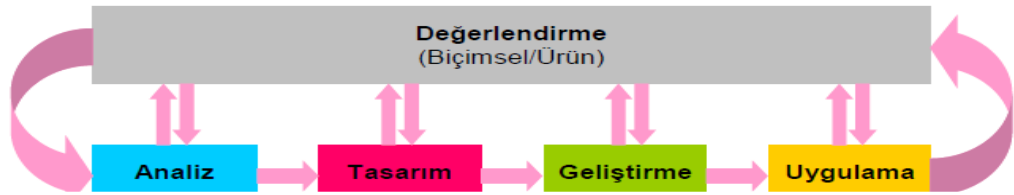
Çalışmada “Tepkimelerde Hız ve Denge” ünitesinin öğretimine yönelik 5E öğrenme modeline dayalı bilgisayar animasyonları destekli bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Materyalin tanıtımı aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma bir yazılım geliştirme çalışmasıdır ve araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Fahri Keskin Fen Lisesinin 11. sınıflarında öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın izinleri Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

5E Öğrenme Modeline Dayalı “Tepkimelerde Hız ve Denge” Konusunda Bilgisayar Animasyonları Destekli Yazılımın Geliştirmesinin Aşamaları

“Tepkimelerde Hız ve Denge” yazılımının geliştirilmesi, bir öğretim tasarım modeli olan ADDIE modeline göre gerçekleştirilmiştir. ADDIE modeli, analiz (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation) aşamalarından oluşan genel bir öğretim sistemi tasarım modelidir (Koneru, 2010’dan aktaran Tatlı ve Ayas, 2011). Şekil 1’de ADDIE modelinin aşamaları verilmiştir.



Şekil 1. ADDIE modeli İhtiyacın belirlenme

Analiz Aşaması

1. İhtiyacın Belirlenmesi:

Kimya pek çok somut ve soyut kavramdan oluşmaktadır. Bu nedenle dersin öğrenciler tarafından algılanması ve öğrencilerin derse seyerek ve isteyerek gelmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin gözünde canlandıramadığı soyut kavramlar derslerde kimyanın deneysel bir bilim dalı olduğu unutulmadan öğrencilerin etkin katılımı ile anlatılmalıdır. Son yıllarda gerçekleştirilen TÜBİTAK destekli “SANLAB” projesi ile birlikte tüm ortaöğretim kimya üniteleri için probleme dayalı öğretim, 5E ve 7E öğrenme modeli destekli ders materyalleri geliştirilmiştir (Feyzioğlu vd., 2011). Bu çalışmada da 2015-2016 yılında uygulanmaya başlanılan 11. sınıf kimya dersi öğretim programında yer alan “Tepkimelerde Hız ve Denge” ünitesine yönelik bir ders materyali geliştirilmiştir. Tepkimelerde Hız ve Denge ünitesi son konu olması nedeniyle çok fazla üzerinde durulamayan ve önemi yeterince kavratılmayan bir konudur. Ünite kimya konulardan aktivasyon enerjisi, hız sabiti, anlık ve ortalama tepkime hızı, kimyasal denge ve Le Chatelier ilkesi gibi çok önemli kavramları içermektedir. Bu nedenle konunun öğretimiminin daha etkili hâle getirilmesi çalışmanın önemini artırmaktadır.

2. Hedef kitlenin belirlenmesi:

Modelin bu aşamasında etkinliğin yapılacağı öğrencilerin özellikleri ve beklentilerini belirlemek için yaş, yaşantı, merak, ilgi ve eğitim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır (Özen ve Karaman, 2001). Bu çalışmanın uygulama grubunu ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Materyal öğrencilerin özellikleri, eğitim düzeyleri ve yaşantıları göz önünde bulundurularak ve öğretim yöntemleri ve ders materyallerine olan ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Tasarım Aşaması

1. Amaçların belirlenmesi:

Deneysel bir bilim dalı olan kimyanın amaçlarından birisi de öğrencilere bilimsel süreçleri kazandırmaktır. Eğer inceleme yapan, sorgulayan, hipotez kuran, deney yapan,

gözlemleyen, analiz yapan, yaptığı analiz sonuçlarını mevcut bilgileri ile harmanlayıp yapılandıran, analitik ve eleştirel düşünen ve teknolojiyi kullanabilen öğrenciler yetiştireceksek derslerde kullanacağımız materyaller de öğrencilere bu davranışları kazandıracak nitelikte olmalıdır. Araştırma kapsamında geliştirilen materyal bu amaçlar dikkate alınarak uzman gözetiminde hazırlanmıştır.

2. İçerik taslağının hazırlanması:

Materyal tasarımı sürecinde içeriğin hazırlanması önemli bir aşamayı oluşturur. Bu aşamada öğretimin çözümlenmesini yapmak hem öğrenen hem de öğretim yöntemi nitelikleri açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda öğrencinin neleri öğrenmesi gerekir sorusu neyin yapılması gerektiği sorusunun yanında daha anlamlıdır.

Materyal geliştirilecek ünite 11. sınıf tepkimelerde hız ve denge ünitesi olarak belirlendikten sonra, Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun önerdiği çeşitli ders kitapları, temel kimya kitapları, üniversiteye hazırlık kitapları ve konuyla ilgili modüllerden faydalanılarak ünitenin içeriği belirlenmiştir. Kazanımlar göz önünde bulundurularak etkinlik ve konu başlıkları belirlenmiştir.

Kimyasal Denge kavramı ve ünite ile ilgili diğer kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve kavram yanlışları literatür taraması ile tespit edilmiş ve bu yanlışlar ünite kazanımlarına göre düzenlenmiştir. Belirlenen kavramların kitaplarda bulunan tanımları incelenmiş ve en uygun olanı seçilmiştir. Kazanımların öğretimine ve belirlenen yanlışların giderilmesine yönelik olarak BDÖ materyalinin senaryoları hazırlanmıştır.

“Tepkimelerde Hız ve Denge” ünitesinin MEB tarafından belirlenen içeriğin kazanımları aşağıda sunulmuştur:

Konu ile ilgili kazanımlar;

11.6.4. Tepkimelerde dengeyi ileri ve geri tepkime hızlarıyla ilişkilendirir.

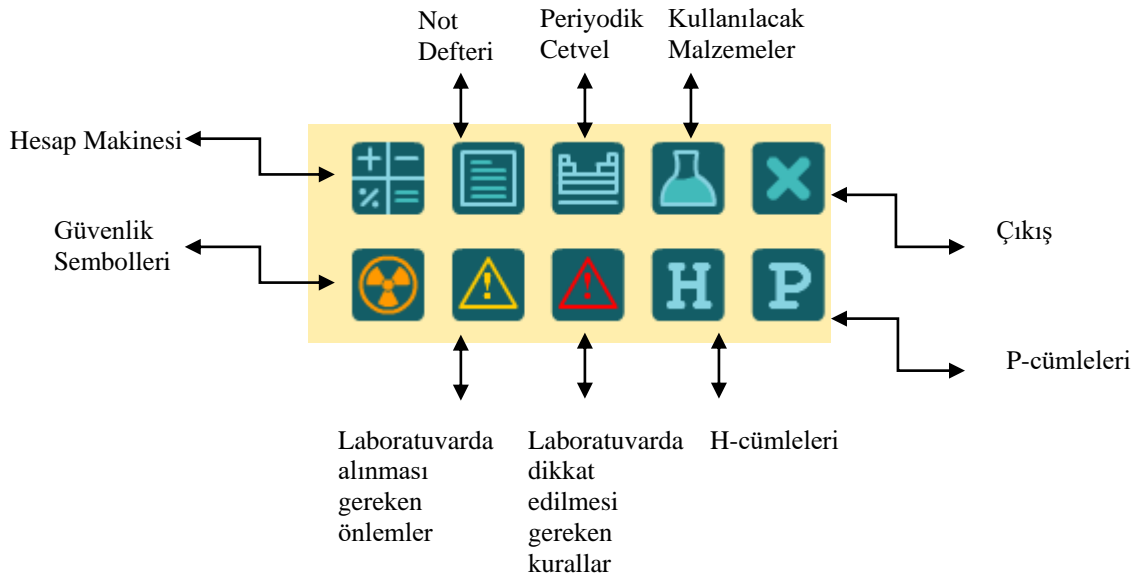
11.6.5. Dengeyi etkileyen faktörleri irdeler.

a. Sıcaklığın, derişimin, kısmi basınçların ve toplam basıncın dengeye etkisi denge ifadesi üzerinden irdelenir.

b. Le Chatelier ilkesi için çeşitli uygulamalar verilir.

c. Katalizör-denge ilişkisi tartışılır (MEB, 2013, s. 37-38)

Bu bilgiler doğrultusunda eğitim yazılımı “Tepkimelerde Hız ve Denge Yazılımı” adı altında hazırlanmış olup “Kimyasal Denge, Dengeyi etkileyen faktörler” başlıklarından oluşmaktadır. Yazılımın araç çubuğu “Not Defteri”, “Hesap Makinesi”, “Periyodik Cetvel”, “Deneylerde kullanılacak malzemeler”, “Laboratuvarında alınacak önlemler”, “Laboratuvarında dikkat edilmesi gereken kurallar”, “Güvenlik Sembolleri”, “H-cümleleri”, “P-cümleleri”, bölümlerinden oluşturulmuştur. Şekil 2’de Tepkimelerde Hız ve Denge” yazılımının araç çubuğunu görüntüsü verilmiştir.

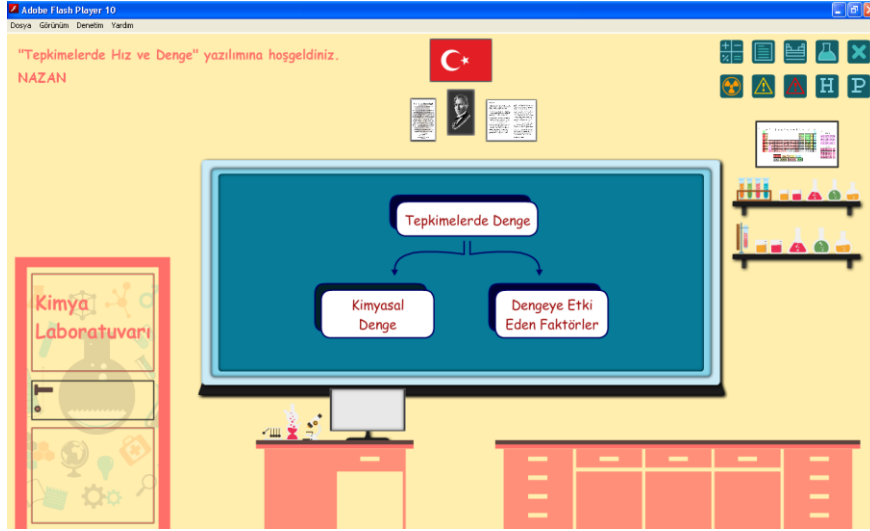


Şekil 2. “Tepkimelerde Hız ve Denge” yazılımının araç çubuğunu ekran görüntüsü

3. İçeriğin düzenlenmesi ve geliştirilmesi:

Öğretmenlerin derslerde kullanmayı planladıkları öğretim materyallerinin etkililiği; dersin kazanımları ışığında içeriğinin hazırlandığı öğretim modeline, görsel tasarım ilke

ve öğelerinin etkili kullanımına bağlıdır (Feyziğolu, 2006). Şekil 3'te "Tepkimelerde Hız ve Denge" yazılımının ana sayfasını görüntüsü yer almaktadır.



Şekil 3. "Tepkimelerde Hız ve Denge" yazılımının ana sayfası

Geliştirilen yazılım yapılandırmacılığın 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan 5E öğrenme modelinin aşamaları ve bu aşamalarda yapılan etkinlikler aşağıda açıklanmıştır.

Merak uyandırma-Katılım-Teşvik etme aşaması (Excite-Engage): Bu aşamanın asıl hedefi öğrencinin hayalindekiler ile öğrenciyi buluşturmadır. Öğrencinin kafasında soru işaretleri oluşmalı ve verilen durumlar öğrencinin dikkatine çekerek öğrenme ortamına etkin katılımına destek vermelidir. Öğrenci öğretmenin onun için hazırladığı etkinliklere odaklanmalıdır. Verilen etkinlikler tüm aşamaları etkilediğinden uygulamalar öğrencilerin beklentilerine uygun şekilde hazırlanmalıdır. Öğrencinin ihtiyaçları ile çevresel durumlar arasında bağlantı kurulabilirse o zaman belirlenen hedefe ulaşılabilir (Kanlı, 2007).

Bu aşamada öğrencilerin derse dikkatlerini çekebilmek amacıyla "Tepkimelerde Hız ve Denge" ünitesinin iki ana başlığı "Kimyasal denge ve dengeyi etkileyen faktörler" in her

biri için ayrı senaryolar yazılmıştır. Senaryolar “Tepkimelerde Hız ve Denge” konusuyla ilgili günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlerden yola çıkılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu senaryolara örnek olarak kimyasal denge başlığı altında öğrenciye dinamik ve statik denge arasındaki farkı kavratılmak için “Sizce tahterevallinin yere paralel durması statik mi dinamik bir denge midir?” sorusu sorulmuş ve animasyonlarla statik ve dinamik denge açıklanmıştır. Benzer şekilde Dengeyi Etkileyen Faktörlerden Derişimin Etkisi başlığı altında “Kan vermek kanı arttırır,” ifadesinden yola çıkarak bir senaryo hazırlanmış (<http://tufian.com/referans/merakUyandirma.html>) ve öğrenciden bunun doğru olup olmadığını keşif aşamasında yapacağı deney ile ispatlaması istenmiştir.

Keşif aşaması (Explore): Bu aşamada, öğrencilere ortak pratik deneyimler yaşamaları için süre ve ortam yaratılır; onlara bilgi ve yeterlilikler geliştirmeleri için olanaklar sağlanır. Yazılımın keşif aşaması için bir sanal laboratuvar geliştirilmiştir. Geliştirilen bu sanal laboratuvarında öğrenciler dengeyi etkileyen faktörlerden derişim (*potasyum kromat ile potasyum dikromatın dengesi*- <http://tufian.com/referans/kesifAsamasi.html>), basınç-hacim etkisi (*Brom kresol indikatörü varlığında CO₂ ile HCO₃⁻ dengesi*) ve sıcaklık etkisi (*Kobalt(II)klorür deneyi*) için farklı üç deney gerçekleştirebileceklerdir. 5E modelinin keşif aşaması gözlem yap, değişkenleri belirle, hipotez kur, deney tasarla, tahminlerde bulun, verileri topla ve kaydet, grafik çiz ve sonuç çıkar alt boyutlarından oluşmaktadır. Geliştirilen materyalde de öğrenciler bu deneyleri yaparken sorunun çözümüne uygun bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenlerini belirlemiş ve bu değişkenleri belirledikten sonra soruya uygun hipotez kurmuşlardır. Öğrencilerin kurdukları hipotezler araştırmacı rehberliğinde öğrenciler tarafından tartışılmış ve doğru hipotez cümlesi kurmaları sağlanmıştır. Bu etkinlikten sonra öğrenciler yapacakları deneyde kullanacakları malzemeleri ve kimyasalları seçecekleri sayfaya yönlendirilmiştir. Deneyde kullanılacak malzeme ve kimyasalları seçtikten sonra ilgili deneyi yapmaya başlamışlardır. Öğrenciler deney etkinliğinin herhangi bir yerinde zorlandıklarında deneyin nasıl yapıldığını anlatan yardım panellerinden yararlanmışlardır. Ayrıca öğrenciler deney aşamasında deney malzemelerinin üzerinde

bulunan ünlem işareti ikonuna tıkladıklarında deney malzemesi ile ilgili gerekli bilgilere ulaşabilmiştir. Bunlara ek olarak bu aşamada öğrencilere yapılan deneyle ilgili olarak sorular sorularak tahminde bulunmaları sağlanmıştır.

Genişletme aşaması (Elaborate): Öğrencilere öğrendikleri olgu ve durumları başka olgu ve durumlara uygulama fırsatı sunar. Bu bilgiler doğrultusunda bu aşamada öğrencilere deneyde kullandıklarını numunenin değişmesi halinde nasıl bir deney tasarlayacakları sorulmuş ve arkadaşlarıyla tartışarak çözüm yolu bulmaları istenecektir. Ayrıca genişletme aşamasında öğrencilere konu ile ilgili sınavlara hazırlık amacıyla pekiştirme ve kendini dene başlıkları ile çoktan seçmeli sorular (<http://tufian.com/referans/genisletme.png>) ve çözümleri de sunulmuştur.

Değerlendirme (Evaluate): Öğretmen, bu aşamada öğrencilerin öğrendiklerini daha resmi olarak değerlendirebilir. En önemli şey, öğrencilerin geribildirim almak zorunda olduğu gerçeğidir. Aslında değerlendirme daha dersin ilk dakikasından başlanarak yapılabilir; ama öğretmen ancak genişletme aşaması tamamlandıktan sonra resmi bir değerlendirme yapabilir. 5E öğrenme modelinin son aşaması olan değerlendirme aşaması için “Denge Oyunu (<http://tufian.com>)” adlı bir eğitsel bilgisayar oyunu geliştirilmiştir. Oyun, öğrencilere “Tepkimelerde Hız ve Denge Yazılımı”nda öğrendiklerini tekrar etme şansı vermektedir. Geliştirilen eğitsel bilgisayar oyunu, bilgi yarışması formatında olup 30 sorudan oluşmaktadır. Oyunun soruları uzman eşliğinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oyunda “soruyu atla”, “yarı yarıya” ve “telefon” olmak üzere üç joker hakkı bulunmaktadır. Öğrenci doğru cevap konusunda emin olmadığında bu joker haklarından da yararlanabilecektir. Şekil 4 'te oyunun örnek ekran görüntüsü yer almaktadır.



Şekil 4 . Denge oyunundan örnek sayfası Geliştirme aşaması

“Tepkimelerde Hız ve Denge” yazılımının içeriği araştırmacı tarafından hazırlanmış ve geliştirildikten sonra yazılım ekibine öykü yaprakları şeklinde teslim edilmiştir. Çalışmanın yazılım ekibini iki BÖTE Bölümü mezunu oluşturmaktadır. Animasyonların hazırlanmasında en etkili programlardan biri Flash programıdır (Vermaat *et al.*, 2003). Flash programının animasyon hazırlamadaki üstünlüğünün yanı sıra, özellikle internet erişimi olan bilgisayarların hemen hemen tümünde Flash oynatıcısının bulunması ve Flash oynatıcısı olmayan bilgisayarlarda bile “swf” uzantılı Flash dosyalarının Internet Explorer tarayıcı programıyla görüntülenebilmesi programın kullanılabilirliğini artıran unsurlardandır. Bu nedenle Flash programında hazırlanan bir yazılımı görüntüleyebilmek için, yazılımın kullanılacağı bilgisayara programın yüklenmesi gerekmemektedir. Bu avantajları nedeniyle materyal, Flash yazılım programı ile hazırlanmakta olup Windows Explorer içeren tüm bilgisayarlarda açılabilir ve kullanılabilir. Ayrıca, çoklu ortam projelerini geliştirmede sıklıkla kullanılan Flash programı ses dosyalarıyla çalışma konusunda da büyük kolaylıklar sağlar (Ünal, 2007). Çalışmada geliştirilen materyalin uygulaması sırasında, programın yukarıda bahsedilen özellikleri araştırmacıya büyük avantaj ve kolaylık sağlamıştır. Bahsedilen tüm bu özellikleri nedeniyle, araştırmada kullanılan BDÖ materyalinin geliştirilmesinde Adobe Flash CS5 programı kullanılmıştır.

Uygulama aşaması

Yazılım geliştirildikten sonra pilot uygulamasının yapılabilmesi için MEB'den gerekli izinler alınmış ve uygulama Eskişehir Sivrihisar Fahri Keskin Fen Lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır.

Değerlendirme aşaması

Uygulamadan önce “Tepkimelerde Hız ve Denge Yazılımı” kimya ve BDÖ alan uzmanları tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasından sonra yazılımda görülen içeriğin ekrana yazılımı sırasında oluşan kelime hataları, komutlardaki eksiklikler, kusurlar, sayfalardaki eksiklikler düzeltilip tekrar kontrol edilmiş, yazılıma son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

BDÖ materyalinin geliştirilme süreci tamamlandıktan sonra, 12 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde materyalin eksikliklerinin ve üzerinde yapılması gerekli düzenlemelerin belirleneceği pilot uygulama yapılmıştır. BDÖ materyalinin, pilot uygulaması, okulun bilgisayar laboratuvarında yürütülmüş ve uygulamalar sırasında laboratuvarında bulunan 6 bilgisayar öğrenciler tarafından iki kişilik gruplar halinde kullanılmıştır.

Pilot çalışma sırasında, araştırmacı tarafından uygulamada tespit edilen eksiklikler not edilmiş ve giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca pilot uygulama süresince yapılandırılmamış mülakatlarla öğrencilerin uygulamalarla ilgili görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamalar neticesinde BDÖ materyalinde düzeltmeler yapılmıştır. Tespit edilen eksiklik ve aksayan yönler yönelik yapılan değişiklikler şunlardır:

- BDÖ materyali içerisinde bazı sayfaların uzun metinler içermesi nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekmediği, sıkılmalarına neden olduğu ve öğrencilerin ekrandaki yazıları okumak istemedikleri gözlenmiştir. Bu nedenle uzun metinler iki ya da üç sayfaya dağıtılarak bu olumsuz durum ortadan kaldırılmıştır.

- BDÖ materyali içerisinde eksik veya yanlış yazılan kelimeler tespit edilerek düzeltilmiştir.
- Bazı animasyon karelerinde daha önce gözden kaçan kodlama hataları tespit edilerek giderilmiştir.
- Ders sürecinde önceki etkinliklere ya da etkinlik içerisinde ileri-geri hızlı bir şekilde geçiş gerektiği durumlar olmuştur. Bu durumlarda öğrenci materyalindeki geçiş kısıtlamalarının sorun teşkil ettiği görülmüş ve sorun giderilmeye çalışılmıştır.

Öğrenciler ve uzmanların geliştirilen BDÖ ile ilgili öne çıkan görüşleri; renklerin genel olarak uyumlu olduğu, verilen örneklerin ve günlük hayattan seçilen senaryoların öğrenci seviyesine uygun olduğu şeklindedir. Bunun yanında uzmanlar yazılımla ilgili olarak; öğrencilere eğlenceli öğrenme ortamı sağladığı, konuyu soyut halden somut hale getirdiği ve karmaşıklığından kurtardığı, kavramları zihinde canlandırmaya olanak tanıdığı, önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesinde yardımcı olduğu, konuyu kendi hızında öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin konuyu zevkle izlemelerini sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yapılan uygulama sonucunda materyalin genel anlamda amaçladığı başarıya ulaştığı görülmüştür. Materyal içerisinde öğrencileri eğlendirici ve ilgi çekici unsurlara daha fazla yer verilerek farklı ünite ve konularla ilgili bu tür BDÖ materyallerinin geliştirilmesi ve öğretimde kullanılmasının öğrencilerin anlama düzeylerini artırmada, kavram yanlışlarını gidermede ve kavramsal değişimi sağlamada daha etkili olacağına inanılmaktadır. Harwood ve McMahon (1997)'un da, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramların öğretiminde onların görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirebilecek multimedya destekli öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve kullanılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği yönündeki bulguları literatürde mevcuttur. Ayrıca bu sonuç; yurt içi ve yurt dışında yapılan Ebenezer (2001), Short (2002), Tezcan ve Yılmaz (2003), Akçay vd. (2003), Özmen ve Kolomuç (2004), Allred (2004), Saka ve Yılmaz (2005), Karamustafaoğlu vd. (2005), Kıyıcı ve

Yumuşak (2005), Obut (2005), Daşdemir (2006), Gürses vd. (2006), İlbi (2006), Tasker ve Dalton, (2006), İskender (2007), Akçay vd. (2007), Afacan, 2008, Marbach-Ad et al. (2008), Bozkurt ve Sarıkoç (2008), Doymus vd., (2009), Papestrergiou (2009), Bülbül (2010) ve Uzunkoca (2012)'nin yapmış olduğu çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenler bu tür programlar kullanarak dersleri hakkında edindikleri video, animasyon, simülasyon ve resimleri kullanarak özellikle görsel ve işitsel zeka olmak üzere bütün zeka türlerini destekleyici, öğrencilerinin düzeylerine uygun ve MEB'in önerdiği birçok teknik, model, yöntem ve yaklaşımlara dayalı öğretim materyali hazırlayabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için; öğrencinin teknolojiye karşı ilgisi göz önünde bulundurularak sadece ortaöğretim değil ilkokul ve ortaokul düzeyinde fen ve teknoloji dersi yanında diğer derslerde de BDÖ kullanılmalı ve bunun için materyaller geliştirilmelidir. Bu materyaller geliştirilirken, materyal geliştirme ilke ve teknikleri dikkate alınmalıdır. Bu süreçte, dikkati dağıtacak gereksiz unsurlara yer verilmeden, sade, ancak kullanışlı bir ara yüz tasarlanmalı, seçilecek renkler ve diğer unsurlar öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmalıdır. Eğitim-öğretim ortamları için materyal geliştirmenin önemi ortadadır. Bu nedenle hem üniversitelerde hem de okullarda materyal gelişimine yönelik AR-GE bölümleri kurulmalı ve bu çalışmalar özendirilmelidir. Geliştirilen yazılımlar, pilot okullarda en az bir yıl uygulanarak eksiklikleri ve hataları tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamalara başlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Afacan, Ö. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin fen teknoloji toplum çevre ilişkisini algılama düzeyleri ve bilimsel tutumlarının tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, H., Feyzioğlu, B. and Tüysüz, C. (2003). The effects of computer simulations on students' success and attitudes in teaching chemistry. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 3(1),7-26.
- Akçay, H., Tüysüz, C. Feyzioğlu, B. ve Uçar, V. (2007). Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisine Bir Örnek: "Radyoaktivite". *DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-106.
- Allred, B. R. T. (2004). *"The Use of Computer-Aided Learning in Chemistry Laboratory Instruction"*, Doctora dissertation, Department of Chemistry, University of Louisville, Louisville, Kentucky.
- Atasoy, B., Akkuş, H., & Kadayıfçı, H. (2009). The effect of a conceptual change approach on understanding of students' chemical equilibrium concepts. *Research in Science and Technological Education*, 27, 267-282.
- Aydın, G. ve Özyürek, C. (2017). Işık kirliliği konusunun bilgisayar destekli kavram karikatürleriyle öğretimi. *Journal of Inquiry Based Activities*, 4(2), 54-71
- Bergquist, W., & Heikkinen, H. (1990). "Student ideas regarding chemical equilibrium". *Journal of Chemical Education*, 70 (2): 140-144.
- Bilgin, I., & Geban, O. (2006). The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students' understanding of chemical equilibrium concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (1), 31-46.
- BouJaoude, S. B. (1991). A Study of the Nature of Students' Understanding about the Concept of Burning, *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8), 689-704.
- Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik Eğitiminde Sanal Laboratuvar Geleneksel Laboratuvarın Yerini Tutabilir mi? *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Bülbül, Y. (2010). *Bilgisayar animasyonları destekli 7e öğrenme döngüsü modelinin difüzyon ve osmoz konusunu anlamaya etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Chiu, M., Chou, C. & Liu, C. (2002). Dynamic process of conceptual change: analysis of constructing mental models of chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (6), 688-712.

- Daşdemir, İ. (2006). "Animasyon Kullanımının İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Olan Etkisi." (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doymuş K., Karaçöp, A ve Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry, *Educational Technology Research and Development*, 58(6), 671-691.
- Dulger, İ. (2004). Case Study on Turkey Rapid Coverage for Compulsory Education Program. *Conference on Scaling up Poverty Reduction Shanghai, China 25-27*.
- Ebenezer, J. V. (2001). A Hypermedia Environment to Explore and Negotiate Students' Conceptions: Animation of the Solution Process of Table Salt, *Journal of Science Education and Technology*, 10(1), 73-92.
- Fensham, P. J., (1992). *Science and technology*. In PW Jackson(Ed.), Handbook of research on curriculum (pp. 789–829). NewYork: Macmillan.
- Feyziğolu, B. (2006). *Farklı Öğrenme Süreçlerinin Temel Kimya Öğretmesinde ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kıyaslamalı Olarak Uygulanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Feyzioğlu, B., Demirdağ, B., Ateş, A., Çobanoğlu, İ. ve Altun E. (2011). *Sanal kimya laboratuvarı uygulama örneği: 7e modeline göre geliştirilmiş titrasyon deneyi. II. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, 5-8 Temmuz 2011, Erzurum.
- Finley, F., Stewart, J. & Yaroch, W., (1982). Teachers' perceptions of important and difficult science content, *Science Education*, 66(4), 531-538
- Gage, B. A., (1986). *PhD Thesis*, University of Maryland, College Park
- Guzzetti, B. J. (2000). Learning Counter Intuitive Science Concepts: What Have We Learned From Over a Decade of Research?, *Reading, Writing, Quarterly*, 16(2), 89-95.
- Gürses, A., Özkan, E. and Kara, Y. (2006). *Effects of computer assisted instruction on Student's achievement in chemical bounding subject. Proceedings of the 6th annual conference of the international educational technology*, Eastern Mediterranean University Famagusta - North Cyprus. 788-793.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Harrison, A. G. & Jong, O.(2005). Exploring the use of multiple analogical models when teaching and learning chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (10), 1135–1159.
- Harwood, W. S. & McMahon, M. M., (1997). Effects of Integrated Video Media on Student Achievement and Attitudes in High School Chemistry, *Journal of Research in Science Teaching*, 34(6), 617-631.


- Hewson, P. W. & Hewson, M. G. (1984). The Role Conceptual Conflict in Conceptual Change and The Design of Science Instruction, *Instructional Science*, 13, 1-13.
- İlbi, Ö. (2006). *Ausubel'in sunuş yöntemi ile bilgisayar destekli öğretim yönteminin kimya ünitelerindeki kavram yanlışlarının önlenmesi açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İskender Mat, B. (2007). *Özel Dershanelerde Animasyon Kullanımıyla Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısına, Hatırda Tutma Düzeyine ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kanlı, U. (2007). *7E Modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımı ile Doğrulama Laboratuvar Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Kavramsal Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karamustafaoglu, O., Aydın, M. ve Özmen, H. (2005). The effect of computer aided teaching on students' acquisitions: the sample of simple harmonical motion. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4),10.
- Kaya, E. (2013). Argumentation practices in classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 35 (7), 1139-1158.
- Kelly, J., Bradley, C. & Gratch, J. (2008). *Science Simulations: Do They Make a Difference in Student Achievement and Attitude in the Physics Laboratory?* Washington, DC: The Catholic University of America. (ERIC Document Reproduction Service No. ED501653).
- Kıyıcı, G. ve Yumuşak, A. (2005). Fen Bilgisi Laboratuvarı Dersinde Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Kazanımları Üzerine Etkisi; Asit-Baz Kavramları ve Titrasyon Konusu Örneği, *TOJET*, , 4(4), 1303–6521.
- Kolomuç, A. (2009). *11. Sınıf "Kimyasal Reaksiyonların Hızları" ünitesinin 5E modeline göre animasyon destekli öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koneru, I. (2010). ADDIE Designing Web-enabled Information Literacy Instructional Modules. *Journal of Library & Information Technology*, 30(3), 23-34.
- Lucanus, C. (2011). A case for de-emphasizing Le Chatelier's principle in high school chemistry courses. *Teaching Science*, 57 (4), 51-52.
- Marbach-Ad, G., Rotbain, Y. & Stavy, R., (2007). Using computer animation and illustration activities to improve high school students' achievement in molecular genetics, *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 3, 273-292.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11 (2), 121-134.

- MEB (2013). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Niebert, K., Marsch, S. & Treagust, D.F. (2012). Understanding needs embodiment: A theory-guided reanalysis of the role of metaphors and analogies in understanding science. *Science Education*, 96 (5), 849–877.
- Obut, S. (2005). *İlköğretim 7. sınıf, “Maddenin İç yapısına Yolculuk” ünitesindeki atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun eğitsel oyunlarla bilgisayar ortamında öğretimi ve buna yönelik bir model geliştirme.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Manisa.
- Özdener, N. (2001). Deneysel Verileri Değerlendirme İmkânı Tanıyan ve Dönüt Verebilen Sanal Laboratuvarların Geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 107-120.
- Özen, Ü. ve Karaman, S. (2001). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Sistem Tasarımı, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (2), 81-102.
- Özmen, H. ve Kolomuç, A. (2004). Bilgisayarlı Öğretimin Çözümler Konusundaki Öğrenci Başarısına Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 57–68.
- Papastreghiou, M. (2009). Digital Game- Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on Educational Effectiveness and Student Motivationl, *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Saka, A. Z. ve Yılmaz, M. (2005). Bilgisayar Destekli Fizik Öğretiminde Çalışma Yapraklarına Dayalı Materyal Geliştirme ve Uygulama, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3),17.
- Short, D. (2002). “*Computer- based mathematics instruction: Automated remedial branching*”. (Unpublished Master’s Thesis), California State University, Dominguez Hills.
- Stavy, R., (1991). Using Analogy to Overcome Misconceptions About Conservation of Matter, *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 305-313.
- Tatlı, Z. ve Ayas, A. (2011). *Sanal Kimya Laboratuvarı Geliştirilme Süreci. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ- Turkey.
- Tasker, R. and Dalton, R. (2006). Research into practice: Visualization of the molecular world using animations. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 141–159.
- Tezcan, H. ve Yılmaz, Ü. (2003). Kimya öğretiminde kavramsal bilgisayar animasyonları ile geleneksel anlatım yöntemin başarıya etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14).
- Tsaparlis, G., Kousathana, M, & Niaz, M. (1998). Molecular-equilibrium problems: Manipulation of logical structure and of m-demand, and their effect on student performance. *Science Education*, 82, 437–454.

- Uzunkoca, F. (2012). *İlköğretim 7. Sınıflarda ekosistem konusunun öğretiminde geleneksel ve BDÖ yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. F. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ünal, S., (2007). “Atom ve molekülleri bir arada tutan kuvvetler” konularının öğretiminde yeni bir yaklaşım: BDÖ ve KDM'nin birlikte kullanımının kavramsal değişime etkisi. (Doktora Tezi), KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Vermaat, J. H., Kramers-Pals, H. & Schank, P. (2003). *The use of animations in chemical education*. Paper presented at the International Convention of the Association for Educational Communications and Technology, October 22-26, Anaheim, CA, USA.
- Voska, K.W. & Heikkinen, H.W. (2000). Identification and analysis of student conceptions used to solve chemical equilibrium problems. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (2), 160–176.
- Wheeler, A. E. & Kass, H. (1978). Student misconception in chemical equilibrium, *Science Education*; 62(2), 223-232
- Yıldırım, N., Kurt, S. and Ayas, A. (2011). The effect of the worksheets on students' achievement in chemical equilibrium. *Journal of Turkish Science Education*, 8 (3), 44-58.

ORCID

Nazan CEYLAN  <https://orcid.org/0000-0002-5768-4605>

Nilgün SEÇKEN  <https://orcid.org/0000-0002-8678-8024>

SUMMARY

With the developments and changes in the world, new approaches have become central in the world of science which assert that learning environments should be student-centered and that knowledge cannot be independent of the environment in which it is generated. One of such approaches is the constructivist approach, which brings a new perspective to knowledge and its structure, and different teaching models related to this. Different models are suggested for the application of constructivist learning approach in science education. These models are four-step model, 5E learning model, and 7E learning model. With the advancement of technology, the use of multimedia aided teaching activities which would stimulate students' cognitive, sensory, and psychomotor structures in learning environments becomes a necessity. It has been underlined in various studies that computer aided teaching enables students to have proficiency in reasoning and evaluation and that it provides a richer learning environment as it is aided by visuals and animations (Tezcan and Yılmaz, 2003; Özmen and Kolomuç, 2004; Allred, 2004; Saka and Yılmaz, 2005; Karamustafaoğlu et al., 2005; Kiyıcı and Yumuşak, 2005; Gürses et al., 2006; Akçay et al., 2007; Marbach-Ad et al., 2007; Papestrergiou, 2009; Bülbül, 2010; Uzunkoca, 2012). One of the indispensable components of CAT is a software; the software used in our education system are usually Turkish translations of foreign softwares, and the software development studies are obviously insufficient. A software that was designed by software experts without the necessary academic research and study does not meet educative expectations in terms of their quality (Dulger, qt. in Kolomuc, 2009). Software that is subpar cannot give students the necessary experience, the student becomes a passive participant in front of the computer. Instead of the software which is prepared only by adding a couple of new examples to the existing knowledge in course books and which is insufficient in providing meaningful and permanent learning, individual software which is enriching and helpful to the teacher should be developed. Another problem faced in science teaching, especially chemistry teaching, is that teachers do not do experiments although each school has a chemistry laboratory. Several things can be considered as the reason for this, namely, there is a teaching program to be completed, Q&As take precedence over experimenting in laboratories because students prepare for the university entrance exam, lack of time, lack of sufficient materials for experiments, and not being able to get the whole class to participate in the experiment. These reasons resulted in the development of virtual laboratory or simulation experiments applications, which are types of CAT. Studies show that one of the topics students have difficulty understanding in chemistry and embrace wrong concepts is chemical balance (Wheeler & Kass, 1978; Finley et al., 1982; Gage, 1986).

In this study, too, the aim was to design an educative computer aided teaching material on "Speed and Balance in Reactions" and an animation based on the 5E learning model in order to ensure meaningful and permanent learning in students and to give it its final shape by making the pilot application of this material.

Method

Because this is a software development study, there was no model or universe-sample selection; a study group was indicated. Study group of this research consists of 12 11th graders enrolled at

Eskişehir Fahri Keskin Science High School during 2017-2018 academic year. Permit for the study was taken from Eskişehir Provincial Directorate of National Education.

The development of “Speed and Balance in Reactions” software was realized according to ADDIE, which is one of the teaching design models. ADDIE is a general teaching design model which consists of five steps: , analysis, design, development, implementations, and evaluation.

Findings, Conclusion and Discussion

As a result of the application, it was seen that the material has generally reached what it set out to reach. It is believed that accommodating more aspects students would find entertaining and interesting and developing such CAT materials on different units and topics would be more effective in increasing students’ level of learning, in getting rid of misconceptions, and in ensuring a conceptual change.

2-ÇDM Tutum Ölçeğinin Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması ve Çevreye Yönelik Tutumun Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*

Adaptation of 2-MEV Attitude Scale to University Students and Evaluation of the Attitude Towards Environment in terms of Various Variables

Çınar KILIÇ¹, Sönmez GİRGIN²

¹Tandoğan Şehit Mucip Arıgan Ortaokulu, Fen Bilimleri Öğretmeni, Ankara, Türkiye, cinar19kilic@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, MFBE Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD. Ankara, Türkiye, e-posta: sonmez.girgin@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 29.03.2019

Yayına Kabul Tarihi: 11.11.2019

ÖZ

Her kademede öğrenim gören öğrencinin çevreye yönelik tutumları belirlenerek sonuçlara göre çevre eğitim programları düzenlenebilir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencileri için Türkçeye uyarlanmış olan İki faktörlü Çevresel Değerler Modeli (2-ÇDM) tutum ölçeğinin üniversite öğrencilerine uyarlanması ve üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması için üniversitede öğrenim gören 312 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin üniversite düzeyine uygunluğuna doğrulayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Ölçek "Koruma" ve "Kullanma" adında iki faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .83; koruma boyutu için .83 ve kullanma boyutu için .71 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin yapısının üniversite düzeyine uygun olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumunu çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek için ölçek 100 öğrenciye uygulanmıştır. Cinsiyet ve çevre kuruluşuna üyelik bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamışken eğitim ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çevre, 2-ÇDM Tutum Ölçeği, Uyarlama, Sınıf Düzeyi, Eğitim Düzeyi

***Alıntıla:** Kılıç, Ç. ve Girgin, S. (2019). 2-ÇDM Tutum Ölçeğinin Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması ve Çevreye Yönelik Tutumun Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1203-1233.

ABSTRACT

Environmental education programs can be organized according to the results by determining the attitudes of students studying at each level towards the environment. The aim of this study is to adapt the two-factor Environmental Values Model (2-MEV) attitude scale to university students that was adapted for Turkish secondary school students before, and to examine the attitudes of university students towards the environment in terms of various variables. The scale was applied to 312 students studying at university in order to conduct validity and reliability of the study. The scale, which has 20 items, has two dimensions called "Preservation" and "Utilization". Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as .83 for the whole scale; .83 for preservation dimension, and .71 for utilization dimension. The results showed that the structure of the scale was suitable for university level. The scale was applied to 100 students in order to evaluate the attitudes of university students towards the environment in terms of various variables. While there was no significant difference in terms of gender and environmental membership, significant differences were found between education and class level.

Keywords: *Environment, 2-MEV Attitude Scale, Adaptation, Class Level, Education Level*

GİRİŞ

Yaşanılan hayat ancak dünyadaki tüm canlı ve cansız varlıklarla beraber bir bütün ve sınıksız dengeli bir ilişki içerisinde devam edebilecek bir sistemdir. Bu sistemin parçalarından biri olan insanın çevresindeki canlı ve cansız varlıklar arasındaki sağlıklı ve dengeli ilişkinin devam etmesini sağlamak için çaba harcaması gerekir. Çevresel problemler, insanın doğal dünyayla ve onun sistemleriyle olan ilişkilerinden kaynaklanan problemlerdir. İnsan, doğal dünyanın izlerini kullanmaya ve değiştirmeye neden olamaz, çünkü gıda, giyecek ve barınak, su kaynağımız ve soluduğumuz hava için doğaya bağlıyız. Fakat insan eylemlerinin istenmeyen etkileri, küresel ısınma, türlerin sayısının azalması gibi derin sorunlara yol açıyor ve önceki nesillerin hiç karşılaşmadığı zorlukları ortaya çıkaran durumlar yaratıyor (Attfield, 2013).

Herkes doğal kaynakların sınırlı olduğunu bilir (Desjardins, 1999). Buna rağmen insanlar, doğadaki kaynakları bilinçsiz ve kendi çıkarları doğrultusunda kullanarak doğrudan veya dolaylı olarak su kaynaklarının kirlenmesi, tüketimi ve orada yaşayan canlıların zarar görmesi, tarım alanlarındaki verimliliğin azalması, orman tahribatı,

kuraklık, hava kirlenmesi ve endüstriyel kirlenme gibi daha birçok ekolojik soruna neden olmaktadır.

İnsanlığın yaşadığı ekolojik sorunlardan birisi olan çevre sorunları, tabii nedenler dışında insan faaliyetlerine bağlı olarak çevreyi oluşturan ögeler arasındaki ilişkilerin bozulmasıyla da ortaya çıkmaktadır (Yıldız, Yılmaz ve Sipahioğlu, 2011). İnsan faaliyetleri ile ortaya çıkan çevre sorunlarının, insanı etkiliyor ve etkilemeye devam edecek olması çözümün yine insan sayesinde gelebileceğinin bir göstergesidir. Bu durumun önüne ancak iyi planlanmış bir çevre eğitimi ile geçilebilir. Çevreye karşı duyarlı, çevre bilincine ve çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip gençler yetiştirilerek mevcut sorunlara çözüm üretmeye istekli bir toplum yapısının temelleri atılabilir. Eğitim, çevre yanlısı bir yönde tutumların sürdürülebilir ve olumlu bir şekilde geliştirilmesini amaçlamalıdır. Çevreyle ilgili tutumlardan bahsederken, çevreye zararı önlemeye ya da azaltmaya hatta çevre yararına eylemlere yol açabilecek tutumlardan söz edilmektedir (Bogner, 2018).

Tutum, bireylerin yaşantı ve deneyimleri ile öğrenme süreci sonunda oluşan kişiye özgü davranışları şekillendirici bir unsurdur. Belirli bir durum karşısında bireyin nasıl davranacağına yönelik eğilim hakkında bilgi verir. Kişiye özgü olan ve gözle görülmesi olası olmayan tutum, düşünce, duygu ve davranışlarla bir ilişki içerisinde. Kişilerin davranışlarına bakılarak belirli bir duruma karşı tutumu tespit edilebilir (Tavşancıl, 2006). Bireylerin yaşantıları sonucunda edindikleri deneyimler, çevreye karşı gösterdikleri davranış eğilimlerinin ve tutumlarının oluşmasına neden olmaktadır.

Tutum ölçme yöntemlerinden biri olan ölçekler, belirli bir tutumu ölçmek için birbiriyle bağlantılı cümlelere bireyin verdiği cevaplara bir puan vererek ölçme esasına dayanır (Tavşancıl, 2006). Elde edilen veriler sayesinde olumsuz olduğu düşünülen tutumlar belirlenerek, bu durumun nasıl düzeltileceğine yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir.

Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçmek için Kibbe, Bogner ve Kaiser (2014) tarafından geliştirilen bir tutum ölçeği olan Two Factors Model of Environmental Values (2-MEV) ölçeği, Kılıç (2018) tarafından İki faktörlü Çevresel Değerler Modeli

(2-ÇDM) tutum ölçeği adıyla Türkçeye uyarlanmıştır. Literatür incelemesi sonucunda çevreye yönelik tutumu ölçmek için geliştirilen veya uyarlanan ölçeklerin faktör yapılarının birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Ölçeklerin sahip oldukları madde yapılarına göre bazı ölçeklerde (Maskan, Akkuş ve Demir, 2005; Özata Yücel ve Özkan, 2014) bilişsel düzeyde (“çevre eğitiminin önemi”, “düşünce”) faktör adlandırmaları, bazı ölçeklerde (Maskan ve diğerleri, 2005) duyuşsal düzeyde (“kaygı”, “hoşlanma”, “çevre eğitimine olan öğrenci ilgisi”) faktör adlandırmaları ve bazı ölçeklerde (Maskan ve diğerleri, 2005; Timur ve Yılmaz, 2013) ise davranışsal düzeyde (“katılma”, “kişinin ekonomik yararına olan kaynak kullanımı”) faktör adlandırmaları yapılmıştır. Kimi ölçekler (Özsevgeç ve Artun, 2012) ise çevre konularını içerecek şekilde faktör isimleri içermektedir. Çevreye yönelik tutum açısından “çevreyi koruma” ve “çevreyi kullanma” adı altında bir faktör yapılandırması gerçekleştiren tek ölçek olarak 2-MEV tutum ölçeğine rastlanmıştır. Bundan dolayı çevreye yönelik iki zıt tutum olarak kabul edilebilecek çevreyi koruma ve çevreyi kendi çıkarları doğrultusunda kullanma faktörlerine sahip 2-MEV tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmış ve 2-ÇDM (iki faktörlü Çevresel Değerler Modeli) tutum ölçeği adıyla uyarlama gerçekleştirilmiştir.

Her ne kadar teorik yapı olarak çevresel algı alanındaki tutumlar hâlâ tartışılıyor olsa da psikologların çoğu, bilişsel (gerçekler, bilgi veya anlayış) duygusal (duygu ve his) ve konjektif (eylem ve davranış) bileşenlerini bir çerçeve olarak kabul ediyor. 2-MEV tutum ölçeğinde, yakından ilişkili bir dizi tutum belirtmek için “değer” terimi kullanılmaktadır. Bu nedenle birinci dereceden faktörler “tutum”, üst düzey faktörler “değerler” olarak etiketlenmiştir. Bu durum başlangıçta ekolojik tutumların özelliklerini belirler. Birinci dereceden faktörler yoluyla ve ekolojik/çevresel tutum kümelerini içine alan iki ilişkisiz yüksek dereceli faktörle (Koruma ve Kullanma) bir teori üzerine kuruludur. (Bogner ve Wiseman, 2006). “Çevresel Değerler” olarak adlandırılan bu iki faktörlü yapı, çevrenin korunmasını ve korunmasını yansıtan biyolojik merkezli bir boyut (Koruma); ve bir antroposentrik, doğal kaynakların kullanımını yansıtan bir boyuta (kullanım) sahiptir (Wiseman ve Bogner, 2003). Faktörlerin yapısı, bir

katılımcının bir boyuttaki konumunu bundan bağımsız olarak değiştirmesine izin verir. Dolayısıyla, model hem çevrenin korunmasına yüksek önem vermek hem de doğal kaynakları kullanma ihtiyacı arasında bir çelişki ortaya koymaktadır (Bogner ve Wiseman, 2002). Alanyazında 2-MEV tutum ölçeğinin kullanımı ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Schnellera, Johnsonb ve Bogner (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma ile 2-MEV tutum ölçeği Meksika örnekleme uygulanarak İspanyolca diline uyarlanmıştır. Bu çalışma sonucunda ölçeğin aynı faktör yapısını koruduğu belirlenmiştir.

Kibbe, Bogner ve Kaiser (2014) tarafından öğrencilerin çevre tutumlarını belirlemek amacıyla İrlanda'da öğrenim gören 308 ortaokul öğrencisinin katılımı ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin, bireylerin sahip olabileceği çevre tutumunun iki farklı yönü olan "Koruma" ve "Kullanma" boyutlarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Lieflander ve Bogner (2014) 2-MEV ölçeğini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çevre eğitimi programlarının düzenlenmesi sırasında öğrencilerin cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerinin göz önüne alınması gerektiği, ayrıca eğitimin küçük yaşlarda daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Binngießer ve Randler (2015) hayvanlara yönelik tutumlara ölçeklerde pek fazla yer verilmediğini belirttikleri çalışmalarında Hayvan Tutum Ölçeği, Orta Tutum Ölçeği ve 2-MEV modeline dayalı çevresel tutum ölçeği Almanya'da öğrenim gören 543 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda çevresel tutumlar ile hayvan tutumları arasında yakından bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Eğitim programlarının iyi planlanması ve olumsuz yönlerinin düzenlenmesi için kullanılabilir bir ölçek geliştirmek için Bogner (2018) çalışmasında 2-MEV tutum ölçeğinin faktörlerine ek olarak Doğanın Takdiri ölçeğinin maddelerinden ilave yaparak 289 İrlandalı ortaokul öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ölçekteki toplam madde sayısını azaltarak 20 maddeden oluşan bir form hâline getirmiştir.

Orijinali ortaokul öğrencileri için geliştirilen 2-MEV tutum ölçeği, Wiseman, Wilson ve Bogner (2012) tarafından 368 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Öğretim kademesi değişmesine rağmen “Koruma” ve “Kullanma” faktörlerinin yapısında herhangi bir tutarsızlık tespit edilmemiştir ve bu durum geliştirilirken çalışma grubu olarak ortaokul öğrencilerinin seçildiği 2-MEV ölçeğinin, üniversite öğrencilerine de uygulanabileceği yönünde yorumlanmıştır. Buradan hareketle Kılıç ve Girgin (2019) tarafından aslına uygun olarak ortaokul öğrencilerine uygulanarak Türkçeye uyarlanan 2- ÇDM tutum ölçeğinin Türkçe formunun üniversite öğrencilerine uygulanabilir olup olmadığını belirlemek için geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Literatürde üniversite öğrencilerine uygulanabilecek birbirine zıt kabul edilebilecek “Koruma” ve “Kullanma” faktörlerine sahip 2-ÇDM dışında başka bir ölçek bulunmadığından dolayı bu uyarlama çalışmasının önem taşıdığına inanılmaktadır.

Ayrıca bu çalışmada, 2-ÇDM tutum ölçeği uygulanarak üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek de amaçlanmaktadır. Amaca ulaşabilmek için belirlenen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutum düzeyleri nasıldır?

Öğrencilerin 2-ÇDM tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında;

2. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmamız, ortaokul öğrencileri için geliştirilen 2-ÇDM tutum ölçeğinin üniversite öğrencilerine yönelik bir ölçek uyarlama ve üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik

tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, bir olayı, bir nesne ya da bireyi herhangi bir değiştirme uğraşı olmaksızın sahip olduğu koşullar içinde betimlemeye çalışır (Karasar, 2013).

Ortaokul öğrencileri için geliştirilen 2-ÇDM tutum ölçeğinin mevcut maddelerinin gerek konu kapsamı gerekse yaş grubuna uygun cümle yapısına sahip olma durumu bakımından üniversite öğrencilerine uygulanabilir olup olmadığı hakkında bir alan uzmanı ve bir dil bilimciden uzman görüşü alınmıştır. Görüşler sonucunda ölçeğin mevcut yapısının üniversite öğrencilerine uygulanabileceği anlaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2017–2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için iki farklı çalışma grubu belirlenmiştir.

Çalışma Grubu 1

Ölçek uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında Kass ve Tinsley (1979), Tabachnick ve Fidell (1966) ve Field (2000) ölçekte bulunan madde sayısının en az beş veya on kat bireye veya en az 300 bireye ulaşılması gerektiğini; ifade etmişlerdir (Kass ve Tinsley (1979); Tabachnick ve Fidell (1966); Field (2000); aktaran Seçer, 2015). Uzmanların vermiş olduğu bilgilerden hareketle uygulamada analizlerin doğru sonuç vermesine katkı sağlamak adına en az 300 öğrenci ile çalışılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci çalışma grubunu farklı sınıf düzeylerine sahip 312 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 1’de birinci çalışma grubuna ait demografik özellikler sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu 1'e Ait Demografik Özellikler

Değişkenler	Demografik Özellikler	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Sınıf Düzeyi	1	78	25.0
	2	71	22.8
	3	87	27.9
	4	76	24.4
Cinsiyet	Kız	194	62.2
	Erkek	118	37.8
TOPLAM		312	100

Çalışma Grubu 2

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu farklı eğitim ve sınıf düzeylerine sahip 100 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 2'de ikinci çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubu 2'e Ait Demografik Özellikler

Değişkenler	Demografik Özellikler	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	69	69.0
	Erkek	31	31.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	74	74.0
	Yüksek Lisans	26	26.0
Sınıf Düzeyi	1	18	18.0
	2	19	19.0
	3	20	20.0
	4	17	17.0
	Yüksek Lisans	26	26.0
Çevre Kuruluşuna Üyelik	Üye	43	43.0
	Üye Değil	57	57.0
TOPLAM		100	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bulunan Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve çevre kuruluşu üyeliğine ilişkin bilgileri içermektedir.

İkinci bölüm ise İki faktörlü Çevresel Değerler Modeli (2-ÇDM) Tutum Ölçeği'nden oluşmaktadır. Orijinali Kibbe ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen bu ölçek Kılıç (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşan "Koruma" ve 9 maddeden oluşan "Kullanma" adında iki faktör ve toplam 20 maddeye sahiptir. Ölçeğin "Koruma" faktöründen 4 madde (madde 3, 6, 8, 10) ve "Kullanma" faktöründen 5 madde (madde 11, 13, 15, 18, 20) olmak üzere toplam 9 maddesi olumsuz olarak ifade edilmiştir. "Koruma" faktöründeki olumsuz maddeler "Kullanma" faktörüne ve "Kullanma" faktöründeki olumsuz maddeler ise "Koruma" faktörüne yönelik ifadeler içermesinden dolayı ölçek, 11 maddesi "Koruma" (madde 1, 2, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 20) ve 9 maddesi "Kullanma" (madde 3, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 19) adındaki faktörlere ait olmak üzere iki boyuta sahiptir. Bu iki faktör birbirine zıt olarak kabul edilebilmektedir. "Koruma"nın kapsadığı ana faktörlere Kaynakları Önemsemek, Destekleme Niyeti, Doğadan Hoşlanma ve Gelişme Limitleri gibi örnekler verilirken "Kullanma" Doğa Üstü İnsan, İnsan Egemenliği, Doğayı Değiştirme ve olumsuz cümleyle ifade edilen Doğanın Dengesi ana faktörleriyle örneklendirilir (Kibbe ve diğerleri, 2014). Ölçek maddeleri 5'li Likert ölçeği olarak derecelendirilmiştir (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Çok Katılıyorum). 2-ÇDM tutum ölçeğinden alınabilecek puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte ve puanların yükselmesi öğrencilerin çevreye yönelik tutum düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin model uyumu için ölçüt olarak alınan değerleri $\chi^2/df=3.14$ ($p=.000$), RMSEA=.065, CFI=.95, RMR=.037, SRMR=.052, NNFI=.95 ve GFI=.90, ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa, $\alpha = .88$, Koruma boyutu için $\alpha = .78$ ve Kullanma boyutu için $\alpha = .79$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

2-ÇDM ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Her bir maddenin toplam korelasyonları hesaplanmış, güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin her bir faktörü ve geneli için hesaplanmıştır. Faktörler arasındaki lineer ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğinin üniversite öğrencilerine uygunluğunun tespiti için doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi LISREL 8.80 programı ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında daha önce açılımlı faktör analizi ile belirlenmiş bir ölçeğin doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesini sağlar. Yurtdışında geliştirilmiş olan bir ölçeğin faktör yapısının uyarlanmanın yapılacağı kültürle tutarlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini sağlar (Seçer, 2015). Ölçeğin daha önce belirlenmiş olan mevcut yapısının üniversite öğrencileri örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmek istendiği için DFA uygulanmıştır. DFA ile yapı geçerliğini hesaplamak için model uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Model uyumu için χ^2/df (Chi-Square/Degree of Freedom), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness of Fit Statistic), IFI (Incremental Fit Index), RMR (Root Mean Square Residua), SRMR (Standardized Root Mean Square Residua), NNFI (Non-Normed Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerleri ölçüt olarak alınmıştır. χ^2/df değeri için 3'ün altı; RMSEA için .080'in altı; IFI için .90'ın üstü; RMR ve SRMR için .080'in altı; NNFI için .90 üstü, AGFI ve GFI için .85'in üstü önerilmiştir (Schumacher ve Lomax, 2004).

2-ÇDM ölçeğinin üniversite öğrencilerine uyarlanması için gerçekleştirilen uygulamada katılımcı sayısının 300'den az olmamasına dikkat edilerek 312 öğrenciye ölçek

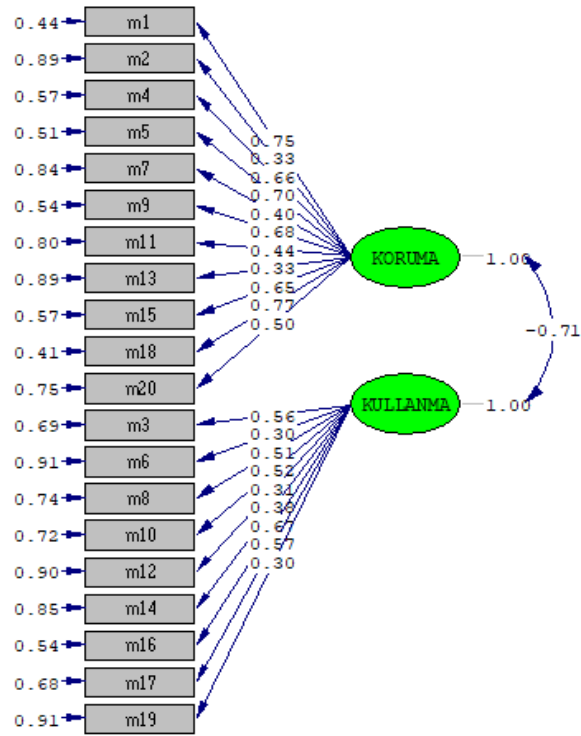
uygulanmıştır. Öğrencilerinin verdiği cevaplar olumlu maddelerde Hiç katılmıyorum = 1, Katılmıyorum = 2, Kararsızım = 3, Katılıyorum = 4 ve Çok katılıyorum = 5 olarak puanlanırken, olumsuz maddelerde ise numaralandırma tersine puanlandırılarak (Çok katılıyorum = 1, Katılıyorum = 2, Kararsızım = 3, Katılmıyorum = 4 ve Hiç katılmıyorum = 5) analizler gerçekleştirilmiştir.

Ölçek uyarlaması sonrasında gerçekleştirilen ikinci uygulamada verilerin istatistiksel analizleri SPSS 20.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistikler incelenmiş ayrıca ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin mevcut yapısının durumunu ortaya çıkartmak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve standardize edilmiş değerlerin yer aldığı diyagram Şekil 1’de sunulmuştur.



Chi-Square=470.00, df=169, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 1. 2- ÇDM'ye İlişkin DFA Değerleri

Şekil 1'de modeli oluşturan maddelerin hata varyansları ile maddelerin ilişkili oldukları faktörlere ait faktör yük değerleri görülmektedir. Koruma faktörü için faktör yük değerleri .33 ile .77 arasında, Kullanma faktörü için faktör yük değerleri .30 ile .67 arasında değişmektedir. DFA sonucunda tüm maddeler için t değerlerinin manidar olması ve hata varyanslarının çok yüksek olmaması sebebiyle değerlerin uygun olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Model uyumu için; χ^2/df , RMSEA, GFI, IFI, RMR, SRMR, NNFI ve AGFI değerleri incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Model Uyum İndeksleri ve Kriter Değerler

		Kriter Değerler	Model Uyum İndeksleri
	χ^2		470.00
	df		169
	p		.000
	χ^2/df	≤ 3	2.78
	RMSEA	$< .080$.076
2-ÇDM	GFI	$\geq .85$.87
	IFI	$\geq .90$.93
	RMR	$\leq .080$.077
	SRMR	$\leq .080$.074
	NNFI	$\geq .90$.92
	AGFI	$\geq .85$.85

Tablo 3'te sunulan modele ilişkin elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranının (χ^2/df) 2.78 olduğu görülmektedir. Bu değer 3 veya daha altında olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Schumacher ve Lomax, 2004). Buna göre, elde edilen değer model için iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir. Schumacher ve Lomax (2004)'e göre RMSEA değerinin .080 ve altında bir değer olması, GFI ve AGFI değerinin .85 ve üzerinde bir değer olması, IFI ve NNFI değerinin .90 ve üzerinde bir değer olması, RMR ve SRMR .080 ve altında bir değer olması model uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Buna göre analiz sonucunda modele ilişkin RMSEA değeri 0,076 olarak belirlenmiştir. RMSEA değerine göre, model kabul edilebilir bir uyum değerine sahiptir. İncelenen uyum indekslerinden GFI=0,85, IFI=0,93, NNFI=0,91, RMR=.077, SRMR=.074, NNFI=.92 ve AGFI=.85 olarak bulunmuştur. Belirtilen uyum indeks değerlerinin kriterlere uygun olmasından dolayı modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Analizler ışığında ölçeğin 2 faktörlü yapısını koruduğu görülmüştür. Ölçeğin sahip olduğu boyutların birbirleriyle ve toplam puanla olan ilişkisi gösteren korelasyon katsayılarına ait bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Faktörlerin Birbiriyle ve Ölçeğin Tümüne İlişkin Korelasyon Katsayıları

Parametreler		2-ÇDM	Koruma Boyutu	Kullanma Boyutu
2-ÇDM	r	1	.88*	.80*
	p		.000	.000
Koruma Boyutu	r		1	-.42*
	p			.000

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin 2-ÇDM ölçeğinden aldıkları puanlar ile bu ölçeğin iki faktörü arasında, çevresel değerler tutum puanı ile Koruma ve Kullanma boyutları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = .88$, $r = .80$, $p < .001$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Birbirine zıt kabul edilen iki faktöre ait maddeler uygun şekilde tersine kodlandığı için Koruma ve Kullanma boyutlarının aralarında ise negatif ($r = -.42$, $p < .001$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak .70-1 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak söylenebilir (Büyüköztürk, 2014).

Ölçeğin iki faktöründe yer alan her bir maddenin, ölçülmek istenen kavramla ne derecede ilişkili olduğunun belirlenmesi için madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Daha sonra ölçekte yer alan tüm maddelerin, ölçtükleri özellikler bakımından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Madde Toplam Korelasyonları ve Grupların Madde Puanları Arasındaki Farklar

Madde	Madde Toplam ¹ Korelasyonu	t değeri ² (%27 alt ve üst gruplar)	Madde	Madde Toplam ¹ Korelasyonu	t değeri ² (%27 alt ve üst gruplar)
	Koruma Faktörü			Kullanma Faktörü	
1	.67**	8.98*	3	.49**	11.54*
2	.31**	9.49*	6	.41**	5.90*
4	.54**	7.55*	8	.47**	10.67*
5	.61**	8.06*	10	.54**	11.11*
7	.33**	10.13*	12	.33**	9.53*
9	.59**	9.54*	14	.45**	8.22*
11	.43**	10.23*	16	.59**	10.59*
13	.31**	9.73*	17	.48**	11.83*
15	.57**	8.99*	19	.30**	9.35*
18	.65**	9.85*			
20	.47**	11.45*			

* p< .001 (t test)

** p< .001 (Korelasyon)

¹n=508²n₁=n₂=137

Tablo 5 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının koruma faktörü için .31 ile .67 arasında kullanma faktörü için ise .30 ile .59 arasında değiştiği, ayrıca t değerlerinin (p<.001) anlamlı olduğu görülmektedir. Tablodaki sonuçlara bakıldığında, maddeler ile toplam arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014).

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

2-ÇDM ölçeğinin tamamının ve sahip olduğu iki faktörün güvenilirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin bütünü ve iki faktörü için ayrı ayrı yapılmış olan güvenilirlik analizi sonuçlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Tamamına ve Her Bir Faktörüne Ait Güvenirlik Analiz Sonuçları

Durumlar	2-ÇDM	Koruma Faktörü	Kullanma Faktörü
Cronbach Alfa (α)	.83	.83	.71
Madde Sayısı	20	11	9

Tablo 6 incelendiğinde görüleceği gibi analizler sonucu 2-ÇDM güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa, $\alpha = .83$, ölçeğin Koruma boyutu için $\alpha = .83$ ve Kullanma boyutu için $\alpha = .71$ bulunmuş ve Büyüköztürk (2014)'e göre $\alpha \geq .70$ değerinin üzerinde olduğundan ölçeğinin yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

Çevreye Yönelik Tutumun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin 2-ÇDM ölçeğinden almış oldukları puanlara göre tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmış ve araştırmanın birinci alt problem olan “Öğrencilerin çevreye yönelik tutum düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik betimsel istatistiksel analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. 2-ÇDM Tutum Ölçeği’nden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S	Mod	Medyan
2-ÇDM Ölçeği	100	79.24	9.22	87	80
Koruma Faktörü	100	45.86	5.84	47	47
Kullanma Faktörü	100	33.38	4.96	35	33

Tablo 7 incelendiğinde görüleceği üzere öğrencilerin ölçeğin tamamından aldıkları puanların ortalaması 79.24’tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 olduğuna göre öğrencilerin toplam puan ortalamalarına göre çevreye yönelik tutum düzeylerinin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. 11 maddeye sahip koruma faktöründen alınabilecek en yüksek puan 55, öğrencilerin bu faktöre ait puan ortalamaları 45.86 ve 9 maddeye sahip kullanma faktöründen alınabilecek en yüksek puan 45, öğrencilerin bu faktöre ait puan ortalamaları 33.38 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerin 2-ÇDM ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların cinsiyetlerine göre farklılığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasının tercih edilmesinin sebebi araştırma sorusunun iki kategorili bağımsız değişken ve bir bağımlı değişkene sahip olmasıdır. Dağılımın normalliği için mod, medyan ve ortalama incelenmiştir. Bu niceliklerin birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerine

bakılmıştır. İki değerin de -1 ile +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün de 30 kişinin üzerinde olmasından dolayı dağılım normal kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016) t-testinin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çevreye Yönelik Tutumlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
2-ÇDM	Kız	69	80.28	8.96	98	1.69	.077
	Erkek	31	76.94	9.53			
Koruma Faktörü	Kız	69	46.55	5.90	98	1.79	.302
	Erkek	31	44.32	5.50			
Kullanma Faktörü	Kız	69	33.72	4.87	98	1.04	.094
	Erkek	31	32.61	5.15			

Tablo 8’in incelenmesinden görülebileceği gibi öğrencilerin çevreye yönelik toplam, koruma ve kullanma faktörlerine göre tutum puanları ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, toplam puan $t(98)=1.69$, $p > .05$. koruma faktörü $t(98)=1.79$, $p > .05$ ve kullanma faktörü $t(98)=1.04$, $p > .05$.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerin 2-ÇDM ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların eğitim düzeylerine göre farklılığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasının tercih edilmesinin sebebi araştırma sorusunun iki kategorili bağımsız değişken ve bir bağımlı değişkene sahip olmasıdır. Dağılımın normalliği için mod, medyan ve ortalama incelenmiştir. Bu niceliklerin birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. İki değerin de -1 ile +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün de 30 kişinin üzerinde olmasından dolayı dağılım normal kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016) t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
2-ÇDM	Lisans	74	76.77	9,086	98	5.05	.000
	Yüksek Lisans	26	86.27	5,127			
Koruma Faktörü	Lisans	74	44.61	6,045	98	3.86	.000
	Yüksek Lisans	26	49.42	3,227			
Kullanma Faktörü	Lisans	74	32.16	4,882	98	4.54	.000
	Yüksek Lisans	26	36.85	3,283			

Tablo 9'un incelenmesinden görülebileceği gibi öğrencilerin çevreye yönelik toplam, koruma ve kullanma faktörlerine göre tutum puanları ortalamaları arasında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Toplam puan $t(98)=5.05$, $p < .01$, koruma faktörü $t(98)=3.86$, $p < .01$ ve kullanma faktörü $t(98)=4.54$, $p < .01$. 2-ÇDM tutum ölçeği yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=86.27$), lisans düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalamasına göre ($\bar{X}=76.77$) daha büyük olduğundan bu fark yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin lehinedir. Koruma faktöründeki ortalamalar açısından yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}=49.42$), lisans düzeyindeki öğrencilere ($\bar{X}=44.61$) göre daha yüksek puan aldıklarından bu fark yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin lehinedir. Kullanma faktöründeki ortalamalar açısından yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}=36.85$), lisans düzeyindeki öğrencilere ($\bar{X}=32.16$) göre daha yüksek puan aldıklarından bu fark yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin lehinedir. Bu bulgu, çevreye yönelik tutumlar ile öğrencilerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanırken yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için öğrencilerin 2-ÇDM ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin, sınıf düzeyine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu testin

uygulanmasının tercih edilmesinin sebebi araştırma sorusunun ikiden fazla kategorili bağımsız değişken ve bir bağımlı değişkene sahip olmasıdır. Dağılımın normalliği için mod, medyan ve ortalama incelenmiştir. Bu niceliklerin birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. İki değer de -1 ile +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün de 30 kişinin üzerinde olmasından dolayı dağılım normal kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016) Örneklemin betimsel istatistiği sonuçları Tablo 10'de ve kesitsel (anlam çıkarıcı) istatistiği sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S
2-ÇDM	1.Sınıf	18	76,39	8,01
	2.Sınıf	19	74,11	9,80
	3.Sınıf	20	78,50	9,23
	4.Sınıf	17	78,12	9,23
	Yüksek Lisans	26	86,27	5,13
	TOPLAM	100	79,24	9,22
	Koruma Faktörü	1.Sınıf	18	44,22
2.Sınıf		19	42,74	7,45
3.Sınıf		20	46,60	5,26
4.Sınıf		17	44,76	5,83
Yüksek Lisans		26	49,42	3,23
TOPLAM		100	45,86	5,84
Kullanma Faktörü		1.Sınıf	18	32,17
	2.Sınıf	19	31,37	4,44
	3.Sınıf	20	31,90	4,87
	4.Sınıf	17	33,35	6,27
	Yüksek Lisans	26	36,85	3,28
	TOPLAM	100	33,38	4,96

Tablo 11. Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
2-ÇDM	Gruplararası	1964.293	4	491.073	7.226	.000	YL-
	Gruplariçi	6455.947	95	67.957			1.sınıf, YL-
	Toplam	8420.240	99				2.sınıf, YL- 3.sınıf, YL- 4.sınıf
Koruma Faktörü	Gruplararası	595.040	4	148.760	5,085	.000	YL-
	Gruplariçi	2779.000	95	29.253			2.sınıf,
	Toplam	3374,040	99				
Kullanma Faktörü	Gruplararası	459.572	4	114.893	5.535	.000	YL-
	Gruplariçi	1971.988	95	20.758			1.sınıf, YL-
	Toplam	2431.560	99				2.sınıf, YL- 3.sınıf,

Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı için $F(4, 95)=7.226$, $p < ,01$, koruma faktörü için $F(4, 95)= 5,085$, $p < ,01$ ve kullanma faktörü için $F(4, 95)= 5.535$, $p < .01$ Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

2-ÇDM ölçeğinin tamamı için sınıf düzeyine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan analiz sonuçlarına göre, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ($\bar{X}=86.27$), 3. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=78.50$), 4. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=78.12$), 1. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=76,39$) ve 2. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=74.11$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Koruma faktörü için sınıf düzeyine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan analiz sonuçlarına göre, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutumları

(\bar{X} =49,42), 2. sınıf öğrencilerine (\bar{X} =42,74) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kullanma faktörü için sınıf düzeyine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan analiz sonuçlarına göre, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutumları (\bar{X} =36,85), 1. sınıf öğrencilerine (\bar{X} =32,17), 3. sınıf öğrencilerine (\bar{X} =31,90) ve 2. sınıf öğrencilerine (\bar{X} =31,37) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe çevreye yönelik tutum puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerin 2-ÇDM ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre farklılığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasının tercih edilmesinin sebebi araştırma sorusunun iki kategorili bağımsız değişken ve bir bağımlı değişkene sahip olmasıdır. Dağılımın normalliği için mod, medyan ve ortalama incelenmiştir. Bu niceliklerin birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. İki değer de -1 ile +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün de 30 kişinin üzerinde olmasından dolayı dağılım normal kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016) t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Çevreyle İlgili Kuruluşa Üye Olma Durumuna Göre Çevreye Yönelik Tutumlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

	Çevre Kuruluşuna Üyelik	N	\bar{X}	S	sd	t	p
2-ÇDM	Üye	43	78.40	9,409	98	.79	.429
	Üye Değil	57	79.88	9.111			
Koruma Faktörü	Üye	43	45.09	6,458	98	.14	.256
	Üye Değil	57	46.44	5.308			
Kullanma Faktörü	Üye	43	33.30	4,523	98	4.54	.893
	Üye Değil	57	33.44	5.298			

Tablo 12'nin incelenmesinden görülebileceği gibi öğrencilerin çevreye yönelik toplam, koruma ve kullanma faktörlerine göre tutum puanları ortalamaları arasında çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Toplam puan $t(98)=.79$, $p > .05$. koruma faktörü $t(98)=.14$, $p > .05$ ve kullanma faktörü $t(98)=5.54$, $p > .05$. Bu sonuç, çevreye yönelik tutumlar ile çevre kuruluşuna üye olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Kılıç (2018) tarafından orijinali Kibbe ve diğerleri (2014)'nin geliştirdiği 2-MEV tutum ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve 2-ÇDM tutum ölçeği adıyla Türkçe literatüre kazandırılmıştır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencileri için geliştirilen 2-ÇDM tutum ölçeğinin üniversite öğrencilerine de uygulamaya uygun olup olmadığını belirlemek için bir çalışma yürütülmüştür. İlk aşamada, ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan Türkçe formunun üniversite öğrencilerine uygulanmasına cümle yapısı olarak uygun olup olmadığı konusunda uzman görüşüne başvurulmuş ve olumlu bildirimler alınmıştır. Ardından ölçeğin iki faktörlü yapısının üniversite öğrencileri örnekleminde de geçerli bir model olup olmadığı DFA ile incelenmiştir. Ölçek, DFA ile hesaplanan uyum indekslerine göre iki faktörlü model ile uyum sağlamıştır. Elde edilen bulgular, modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamı ve iki faktörü (Koruma ve Kullanma) için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerleri sırası ile .83, .83, .71 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Sonuç olarak, iki faktörden oluşan ölçeğin faktör yapısının üniversite öğrencileri örnekleminde de korunduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerine yönelik olarak uyarlanması gerçekleştirilen 2- ÇDM tutum ölçeğinin üniversite öğrencileri ile uygulaması gerçekleştirilmiş ve beş alt probleme cevap aranmıştır. Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerini inceleyen bu çalışmada öğrencilerin, ölçeğin tamamından ($\bar{X} = 79,24$), koruma faktöründen ($\bar{X} = 45,86$), kullanma faktöründen ($\bar{X} = 33,38$) aldıkları ortalama puanlara

göre çevreye yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları bulunmuştur. Bu bulgu öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde ve olumlu olduğunu tespit eden Kahyaoğlu ve Özgen (2012)'in çalışmalarıyla örtüşmektedir. Fakat, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının düşük ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşan bazı çalışmalarla (Şama, 2003; Erol ve Gezer, 2006; Atasoy ve Ertürk, 2008) örtüşmemektedir.

2-ÇDM tutum ölçeğinden alınan puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak üzere yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ölçeğin tamamı, koruma ve kullanma faktörü bakımından karşılaştırıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç birkaç çalışmayla (Öner Armağan, 2006; Öztürk Kahrıman, 2010; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Kanbak, 2015; Kılıç ve Girgin, 2018)) paralellik göstermektedir. Fakat bazı çalışmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu çevreye yönelik tutuma sahip olduğunu göstermiştir (Sadık ve Çakan, 2010; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Nalçacı ve Beldağ, 2012; Sarıgöz, 2013; Önder, 2015; Girgin ve Er, 2016; Teyfur, 2017). Bazı çalışmalar ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha olumlu çevreye yönelik tutuma sahip olduğunu göstermiştir (Aydın ve Çepni, 2012; Erkol ve Uğulu, 2013; Zengin ve Kunt, 2013).

2-ÇDM tutum ölçeğinden alınan puanlar ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin ölçeğin tamamı, koruma faktörü ve kullanma faktörü bakımından yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre eğitim düzeyi arttıkça çevreye yönelik tutum puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

2-ÇDM tutum ölçeğinden alınan puanlar ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak çevreye yönelik tutum puanlarının ölçeğin tamamı, koruma ve kullanma faktörleri bakımından değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek ortalamanın yüksek lisans öğrencilerine, en düşük ortalamanın ise 2. sınıf öğrencilerine

ait olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Ek, Kılıç, Ögdüm, Düzgün ve Şeker (2009)'in çalışması ile örtüşmektedir ve sınıf düzeyleri arasındaki bu farklılığın sebebinin çevre ve çevre sorunları ile bağlantılı bir ders veya dersler içinde bir konu olarak yer veriliyor olduğu düşündürmektedir.

2-ÇDM tutum ölçeğinden alınan puanlar ile çevre kuruluşuna üyelik arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç Sadık ve Sarı (2010)'nın çalışmayla paralellik göstermektedir. Fakat Ek ve diğerleri (2009)'nin çevre ile ilgili düzenlenen herhangi bir aktiviteye katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının katılmayanlara göre anlamlı bir farklılığa sahip olması sonucu ile örtüşmemektedir.

Üniversite öğrencilerine kullanılabilirliğine yönelik uyarlaması yapılan 2-ÇDM tutum ölçeği, düşünsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda 20 maddeye sahiptir. Madde sayısının azlığından dolayı üniversite öğrencilerinin sıkılmadan kısa sürede cevaplayabileceği bir tutum ölçeği olma özelliği göstermektedir. Ayrıca ölçek, birbirine zıt kabul edilebilen iki faktöre sahiptir. Bundan dolayı çevreyi kendi çıkarları doğrultusunda değil çevre yararını gözeterek çevre merkezli bir anlayışla “Koruma” ve çevreyi kendi çıkarları doğrultusunda insan merkezli bir anlayışla “Kullanma” faktörleri sayesinde üniversite öğrencilerinin çevreye karşı var olan tutumunun tespitine olanak sağlamaktadır. Çevre sorunlarının çözülebilmesi için öğrencilere çevre konusunda eğitim verilmesi, öğrencilerde çevre bilinci, çevreye yönelik olumlu tutum ve kalıcı davranışların geliştirilmesi önem teşkil etmektedir (Kayalı, 2010). Bu ölçek sayesinde üniversite öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında insanı mı yoksa çevreyi mi merkeze aldıkları ortaya çıkarılabilmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen bulguların ışığında çevre eğitimi konusunda düzenlemeler yapılabilir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerine yönelik uyarlaması yapılan 2-ÇDM tutum ölçeği, çevreye yönelik tutumunun belirlenmesi için gerçekleştirilecek benzer çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKLAR


- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122. <https://www.pegem.net> adresinden erişilmiştir.
- Attfield, R. (2013). *Environmental Ethics*. Bodmin: Polity.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207. <http://www.zgefdergi.com> adresinden erişilmiştir.
- Binngießer, J., & Randler, C. (2015). Association of the environmental attitudes “preservation” and “utilization” with pro-animal attitudes. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(3), 477-492. <https://files.eric.ed.gov> adresinden erişilmiştir.
- Bogner, F. X. (2018). Environmental values (2-MEV) and appreciation of nature. *Sustainability*, 10(2), 350. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.
- Bogner, F.X., & Wiseman, M. (2002). Environmental perception: Factor profiles of extreme groups. *European Psychologist*, 7, 225–238. doi:10.1027//1016-9040.7.3.225.
- Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2006). Adolescents’ attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist*, 26, 247–254. Retrieved from <https://link.springer.com>.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Desjardins, J.(1999). *Environmental Ethics*. California: Mayfield.
- Ek, H. N., Kılıç, N., Ögdüm, P., Düzgün, G. ve Şeker, S. (2009). Adnan menderes üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136. <http://www.kefdergi.com> adresinden erişilmiştir.
- Erkol, S. ve Uğulu, İ. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji ve çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 243-251.


- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Girgin, S. ve Er, F. (2016). Eko-okullarda ve klasik okullarda 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması. Proceedings of International Teacher Education Conference, 283.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online Dergisi*, 6(3), 452-468.
- Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.
- Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: farklı değişkenler açısından Kocaeli üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-90.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 258-268.
- Kılıç, Ç. (2018). *2-MEV (iki faktörlü çevresel değerler modeli) tutum ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Ç. ve Girgin, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeyleri. 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu bildirileri 2, 822-830.
- Kılıç, Ç., & Girgin, S. (2019). 2-ÇDM (İki faktörlü çevresel değer modeli) tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *JRES*, 6(1), 38-56
- Kibbe, A., Bogner, F. X., & Kaiser, F. G. (2014). Exploitative vs. appreciative use of nature – Two interpretations of utilization and their relevance for environmental education. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 106-112.
- Lieflander, A. K., & Bogner, F. X. (2014). The effects of children's age and sex on acquiring pro-environmental attitudes through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 45(2), 105-117.
- Maskan, A. K., Akkuş, Z. ve Demir, R. (2005). Çevreye ilişkin bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(137), 89-93.

- Mete, A. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına çevre koruma kulübü'nün etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Nalçacı, A. ve Beldağ, A. (2012). İlköğretim 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi (Erzurum örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28), 141-154.
- Önder, R. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-124.
- Öner Armağan, F. (2006). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale il merkezi örnekleme)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014) Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 27-48.
- Özsevgeç, T. ve Artun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri için çevreye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. XI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize.
- Öztürk Kahrıman, D. (2010). *Preschool children's attitudes toward selected environmental issues*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351-365.
- Sadık, F., & Sarı, M. (2010). Student teachers' attitudes towards environmental problems and their level on environmental knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 129-141.
- Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 87-105.
- Schneller A.J., Johnson B., & Bogner, F.X. (2013). Measuring children's environmental attitudes and values in northwest Mexico: validating a modified version of measures to test the model of ecological values (2-MEV). *Environmental Education Research*, 61-75.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ. US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.

- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B. G.& Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson: Boston
- Teyfur, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 1*, 73-87.
- Timur, S. ve Yılmaz, M. (2013). Çevre davranış ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2)*, 317-333.
- Wiseman, M., & Bogner, F.X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality and Individual Differences 34*, 783–794.
- Wiseman, M., Wilson, G., & Bogner, F. X. (2012). Environmental values and authoritarianism. *Psychology Research, 2(1)*, 25-31.
- Yıldız, K., Yılmaz, M. ve Sipahioğlu, Ş. (2011). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz.
- Zengin, U. ve Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10(23)*, 155-165.

ORCID

Çınar KILIÇ  <https://orcid.org/0000-0002-4004-6906>

Sönmez GİRGIN  <https://orcid.org/0000-0003-0290-2721>

SUMMARY

Purpose

In order to measure the attitudes of secondary school students towards the environment, an attitude scale developed by Kibbe, Bogner and Kaiser (2014) was adapted to Turkish by Kılıç (2018). The aim of this study is to adapt the two-factor Environmental Values Model (2-MEV) attitude scale that was adapted to Turkish language for secondary school students to university students and to examine the attitudes of university students towards the environment in terms of various variables.

Method

This study is a descriptive study in the survey model. The research was conducted in the second term of 2017-2018 academic year. A field expert and a linguist have received expert opinion about whether the existing items of the 2-MEV attitude scale developed for secondary school students are applicable to university students both in terms of subject and appropriate sentence structure for the age group. As a result of the opinions, it was understood that the current structure of the scale could be applied to university students. There are two different study groups. The first study group consisted of 312 university students with different grade levels and genders. After the adaptation study was completed, a separate study group was formed for the implementation of the scale. The second study group consisted of 100 university students with different levels of education and class. The students' attitudes towards the environment were examined in terms of different variables such as gender, education level, class level, and membership in the environmental organization. The 2-MEV attitude scale used in the study consisted of two factors called Preservation and Utilization and 20 items in total. 11 items were positive and 9 items contained negative expressions. Materials with negative expression were reversed.

Findings, Results and Discussion

Confirmatory factor analysis method was used to determine the construct validity of the scale for university students. As a result of the analysis ($\chi^2=470.00$, $df=169$, $RMSEA=.076$, $p<.001$), it is observed that the two-factor structure of the scale also protects the university students in the sample. Model fit indices ($GFI=.87$, $IFI=.93$, $RMR=.077$, $SRMR=.074$, $NNFI=.92$, $AGFI=.85$) were obtained from CFA results. It can be said that the model has an acceptable fit due to the compliance of the specified index values. Among the two factors of this scale, there is a high level, positive and significant ($r = .88$, $r = .80$, $p <.001$) relationship between the two factors of the scale. The item total correlations ranged from .31 to .67 for the preservation factor and from .30 to .59 for the utilization factor, and t values ($p <.001$) were significant. The reliability coefficient Cronbach Alpha was $\alpha = .83$ for the whole scale, $\alpha = .83$ for the preservation factor and $\alpha = .71$ for the utilization factor. As a result of the analysis, it can be said that the 2-MEV attitude scale maintains the current structure of the university students and is applicable. After the scale adaptation was carried out, an application was made to examine the attitudes of university students towards the environment in terms of various variables. While there was no

significant difference between students' attitudes towards environment with gender and being a member of the environmental organization, significant differences were found between education level and class level. Thanks to this scale, it was revealed that university students take human (utilization factor) or environmental (preservation factor) center in their attitudes towards environment. In the light of the findings obtained as a result of the implementation of the scale, environmental education arrangements can be made. As a result, the 2-MEV attitude scale adapted for university students can be used in similar studies to determine the attitude towards the environment.

Ek**İki Faktörlü Çevresel Değerler Modeli (2-ÇDM) Tutum Ölçeği**

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok Katılıyorum
1. Kırsal bölgelerin inşaat alanlarıyla kaplandığını görmek beni üzüyor.					
2. Uzun bir banyo yapmak yerine duş alarak su tasarrufu yaparım.					
3. Nesli tükenme tehlikesi altındaki canlıları korumak için özel alanlar ayırmak zorunda değiliz.					
4. Doğa ile uyum içinde yaşamazsak insanlık yavaş yavaş yok olup gidecektir.					
5. İhtiyacım olmadığında ışığı daima kapatırım.					
6. Toplum en büyük çevre sorunlarını bile çözmeye devam edecektir.					
7. Fabrika bacalarından çıkan kirli duman beni kızdırır.					
8. Sessiz doğal dış mekanlar beni tedirgin eder.					
9. Göllerde ve nehirlerde ne çeşit canlılar yaşadığını bilmek ilgi çekicidir.					
10. Bir gölün kenarında oturup yusufçukları uçarken izlemek sıkıcıdır.					
11. Yabani otlar güzel çiçekler kadar önemlidir.					
12. Gezegenimiz sınırsız kaynaklara sahiptir.					
13. Çevre için endişelenmek ülkenin kalkınma planlarını engellemez.					
14. Doğa kendini her zaman yenileyebilir.					
15. İnsanlar doğayı kendilerine uygun gördükleri şekilde değiştirmemelidir.					
16. Tarla açmak için ormanları yok edebiliriz.					
17. İnsanların şehir dışına yolculuk yapabilmesi için daha fazla yol yapmalıyız.					
18. Diğer canlılar da insanlar kadar önemlidir.					
19. İnsanlar çevre kirliliği konusunda aşırı endişeleniyor.					
20. Korunması gerekenler sadece ekonomik değeri olan bitki ve hayvanlar değildir.					

**Fen ve Matematik Dersi Öğretim Programları
Değerlendirme Çalışmaları: 2005-2017 Yıllarındaki
Lisansüstü Tezler***

**Science and Mathematics Curriculum Evaluation Studies:
The Graduate Theses of the 2005-2017 Period**

Gülçin TAN-ŞİŞMAN¹, Sinem ÖDÜN-BAŞKIRAN², Tuğba AKTAN-TAŞ³

¹Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim.
gtan@hacettepe.edu.tr

²TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi, Biyoloji Bölümü.
sodun@tedankara.k12.tr

³TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi, Matematik Bölümü.
taktan@tedankara.k12.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 24.05.2018

Yayına Kabul Tarihi: 11.11.2019

ÖZ

Lisansüstü eğitim kapsamında yürütülen araştırmalar, ülkelerin bilime ilişkin ürettikleri politikalara yön vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada da, Türkiye’de 2005-2017 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde fen bilimleri ve matematik alanlarında yürütülen program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarının demografik özellikleri, yöneme ilişkin özellikleri, program değerlendirme süreç ve uygulamaları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın veri seti, güncellik ve program-odaklı yapılan değişiklikler dikkate alınarak, 2005-2017 yılları arasında temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde fen bilimleri ve matematik alanlarında yürütülen ve ulusal tez merkezine kayıtlı olan program değerlendirme lisansüstü tez çalışmaları kapsamında oluşturulmuştur. Elde edilen toplam 60 tez, araştırma soruları doğrultusunda geliştirilen tez inceleme formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarının, çoğunlukla (f=47) yüksek lisans düzeyinde ve ilköğretim anabilim dallarında (f=12) yürütüldüğü; doktora tezlerinin (f=13) ise eğitim bilimleri (f=4) ve eğitim programları öğretim (f=4) bilim dallarında tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda, nitel araştırma yöntemleri en az tercih edilen yöntem iken; her iki düzeyde de olasılığa dayalı örnekleme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Veri toplama araçlarında ise genellikle yüksek lisans düzeyinde tek bir veri toplama aracı (f=30); doktora ise (f=10) birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Program

* **Alıntılama:** Tan-Şişman, G., Ödün-Başkiran, S., ve Aktan-Taş, T. (2019). Fen ve matematik dersi öğretim programları değerlendirme çalışmaları: 2005-2017 yıllarındaki lisansüstü tezler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1235-1262.

değerlendirmenin gerek kuramsal temelleri gerekse uygulamaya dönük süreçlerinde, her iki düzeydeki tez çalışmalarında da oldukça yüzeysel ve dar bir kapsamda ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Program değerlendirme, Lisansüstü tezler, Matematik ve Fen Bilimleri dersleri

ABSTRACT

The research studies carried out within the scope of graduate education are of utmost importance to direct the nations' policies on science. The purpose of the study was to investigate primary and secondary school level science and mathematics curriculum evaluation graduate theses conducted in Turkey during the 2005-2017 period, in terms of demographic and methodological characteristics and curriculum evaluation processes/practices. Considering the latest curriculum-based changes, the data set were selected within the scope of master or doctoral thesis on science or mathematics curriculum evaluation completed in 2005-2017 period and accessible in the National Theses Center database. A total of 60 graduate theses were analyzed through theses analysis form. According to findings, the majority of curriculum evaluation studies were master theses (f=47) conducted in primary education department (f=12); dissertations (f=13) were mostly conducted in the department of educational sciences (f=4) and curriculum and instruction (f=4). Qualitative methods were the least preferred research method in the studies. Random sampling was the most used strategy in both master theses and dissertations. While a single data collection instrument was preferred in master theses (f=30), more than one data collection instruments were preferred in dissertations (f=10). The study also revealed that not only the theoretical bases but also the procedures followed during curriculum evaluation process were dealt with in a very superficial and narrow scope in both master theses and dissertations.

Keywords: Curriculum evaluation, Graduate theses, Mathematics and Science courses

GİRİŞ

Geçmişten günümüze toplumların gelişmesi ve ilerlemesinde, eğitimin niteliği en temel göstergeler arasında yer almaktadır. Özellikle günümüz bilgi ve teknoloji çağında, eğitim sisteminin en üst seviyesindeki üniversiteler, bilginin araştırılması, geliştirilmesi, üretilmesi, uygulanması ve yayılması faaliyetlerinin merkezi konumundadır. Bu bağlamda da üniversitelerin işlevlerinden biri olan lisansüstü eğitim ile toplumun bilimsel, teknolojik, sosyolojik, ekonomik ve kültürel alanlarda gelişimine dair bilim/bilgi üretilmesi ve ihtisaslaşma yoluyla yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Lisansüstü programlar aracılığıyla, en genel anlamda, bireylere bağımsız araştırmalar yürütebilme, olay/olguları bilimsel dayanaklar

çerçevesinde geniş ve derin bir perspektifle yorumlama gibi birçok becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ], 2011). Lisansüstü eğitim kapsamında yürütülen araştırmalar, ülkelerin bilime ilişkin ürettikleri politikalara yön vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Türkiye bağlamında ele alındığında, Cumhuriyet'ten günümüze değişmeyen gündem maddelerinden biri olan eğitimde kalitenin artırılmasına ilişkin olarak özellikle eğitim bilimleri alanında yürütülen araştırmalar, hem eğitim-öğretim uygulamalarına hem de eğitim reformlarına bilimsel dayanak oluşturma açısından önemli bir kaynaktır.

Diğer bir taraftan, ülkemizde özellikle son 15 yılda program-odaklı reformlar oldukça hızlı bir süreç içinde gerçekleştirilmektedir. Örneğin 2004-2005 yılı itibariyle pilot uygulaması tamamlanarak uygulamaya konulan ilköğretim düzeyindeki matematik dersi öğretim programları 2009, 2013, 2017 ve 2018 yılları arasında yeniden güncellenmiştir. Türkiye'de program geliştirme alanının öncülerinden olan Varış (1969) program geliştirme sürecinin “sistemik ve bilimsel bir yaklaşım” (s.23) gerektirdiğini belirterek; program geliştirmeyi “bir araştırma süreci” (s.24) olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda program geliştirme süreci, doğası gereği sürekli bir değişim ve yapılanma içinde daha iyiye ulaşma yolunda ilerlemek zorundadır. Bu sürekliliğin sağlanmasında da program değerlendirme en temel aşamalardan biridir. Zira program değerlendirme hem yeni geliştirilecek programlara hem de uygulamada olan programların etkililiğine ilişkin alınacak kararların temel dayanaklarından biridir (Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Wiles ve Bondi, 2011). Program değerlendirme, bilimsel ve sistemik bir süreç izlenerek, geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarıyla ilgili paydaşlardan elde edilecek verilerin analizi ile ulaşılan kanıtlar doğrultusunda programın etkililiğine ilişkin karar verme sürecidir (Erden, 1998). Bu bağlamda da, programın değeri ve yeterliğinin ortaya konulması amacıyla (Scriven (1967) yürütülen program değerlendirme çalışmaları, dinamik bir süreç olan program geliştirmenin de başlangıç noktası olarak kabul edilir (Adıgüzel ve Özudoğru, 2014).

Ülkemizde yürütülen program değerlendirme çalışmaları, resmi olarak MEB bünyesindeki ilgili müdürlüklerin sorumluluğunda olmakla birlikte; lisansüstü tez ve

diğer akademik çalışmaları da kapsamaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, sistematik ve kapsamlı bir sürecin izlenmemesi, sınırlı düzeyde paydaş katılımı, program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin dikkate alınmaması gibi sorunlar ortaya konulmuştur (Aslan ve Sağlam, 2015 Akt. Yapıcıoğlu, Kara ve Sever, 2016; Gökmenoğlu, 2014; Kurt ve Erdoğan, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Özdemir, 2009; Yüksel, 2010). Bunlara ek olarak, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yürütülen program yenileme veya güncelleme çalışmalarında da mevcut programların değerlendirme süreç ve sonuçlarına ilişkin detaylı bilgiler kamuoyu ile paylaşılmamaktadır. Bu bağlamda, eğitim bilimleri alanında üretilen lisansüstü tezler, ülkenin eğitim politikalarına yön verme ve bilimsel veriye dayalı çözüm önerileri geliştirme açısından oldukça değerlidir.

Ülkemizin gerek ulusal (Örneğin, Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi [ABİDE]; Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS], vb.) gerekse uluslararası düzeyde gerçekleştirilen değerlendirme ve izleme çalışmalarında (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA]; Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [TIMSS]) ortaya koyduğu fen ve matematik okuryazarlığı sonuçları dikkate alındığında, eğitimin ayrılmaz bileşenlerinden biri olan programların etkililiğinin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda da, fen ve matematik dersi öğretim programları değerlendirme çalışmalarının demografik özellikleri (türü, yıl, üniversite, enstitü ve ana bilim dalı), yöntemlerine ilişkin özellikleri (yöntem, örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları), program değerlendirme süreç ve uygulamaları (program değerlendirmenin kuramsal temellerine yer verme, model/yaklaşımlar, paydaşlar, vb.) açısından incelenmesi, programların etkililiğine ilişkin karar verme sürecinde ihtiyaç duyulan bilimsel kanıtların niceliği ve niteliği açısından gereklilik arz eden bir durumdur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkiye’de 2005-2017 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde fen bilimleri ve matematik alanlarında yürütülen program değerlendirme

lisansüstü tez çalışmalarının demografik özellikleri, yöntemlerine ilişkin özellikleri, program değerlendirme süreç ve uygulamaları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, lisansüstü program değerlendirme tezlerinin demografik ve yönetime ilişkin özellikleriyle birlikte, program değerlendirme süreç ve uygulamaları açısından incelenmesine odaklanan bir betimsel içerik analizi çalışmasıdır. Betimsel içerik analizi çalışmaları, belli bir odak, alan veya konu çerçevesinde belirli bir zaman diliminde yürütülen nitel ve nicel araştırmalardaki mevcut durum ve eğilimlerin tanımlayıcı bir yaklaşımla incelenmesine odaklanan sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Dinçer, 2018).

Araştırmanın veri kaynağını, güncellik ve program-odaklı yapılan değişiklikler dikkate alınarak, 2005-2017 yılları arasında temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde fen bilimleri ve matematik alanlarında yürütülen program değerlendirme lisansüstü tez çalışmaları oluşturmaktadır. Tez çalışmalarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve araştırma problemi odağında belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların incelenmesine olanak sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda, veri setinin seçimi “İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeyinde fen ve teknoloji, matematik dersi veya ortaöğretim (lise) düzeyinde matematik, fizik, kimya, biyoloji dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak 2005-2017 yılları arasında tamamlanan ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı olan yüksek lisans veya doktora tezleri” ölçütü dikkate alınarak Şekil 1’deki veri seti oluşturma aşamaları takip edilerek yürütülen işlemler sonucunda, toplam 60 lisansüstü tez çalışması araştırma kapsamında incelenmiştir.



Şekil 1. Veri Setinin Oluşturulmasında Takip Edilen Aşamalar

Veri setini oluşturan 60 tez, araştırma soruları doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen tez inceleme formu (Ek-1) aracılığıyla çözümlenerek; betimleyici istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de 2005-2017 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde fen bilimleri ve matematik alanlarında yürütülen program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarının demografik özellikleri, yöntemlerine ilişkin özellikleri, program değerlendirme süreç ve uygulamaları açısından incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk problemine ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre, incelenen toplam 60 tez çalışmasından, 47’si yüksek lisans ve 13’ü doktora tezidir. Tablo 1’de verildiği gibi lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2005-2017 yılları arasında yüksek lisans düzeyinde her yıl en az bir tez çalışması tamamlanırken; doktora düzeyinde 2005, 2008, 2010 ve 2011 yıllarında tamamlanan tez çalışması bulunmamaktadır.

Tablo 1. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımları

Tezin Yılı / Türü	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Yüksek Lisans	1	4	9	5	4	6	7	2	1	2	1	2	3
Doktora	0	1	1	0	1	0	0	2	3	1	2	1	1
<i>Toplam</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde 31 farklı üniversitede gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Tablo 2’de verilen bulgulara

göre, program değerlendirme yüksek lisans tezlerinin en fazla ($f=5$) Afyon Kocatepe Üniversitesinde; doktora tezlerinin ise Hacettepe Üniversitesi'nde ($f=3$) yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 2. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarının Üniversitelere Göre Dağılımları*

Tezin tamamlandığı Üniversite/ Türü	Afyon Kocatepe	Balıkesir	Selçuk	Gazi	Hacettepe	A. İzzet Baysal	M. Sıtkı V. Cumhur	Fırat	Karadeniz Teknik	Ondokuz Mayıs	Ege	Marmara	Ç. Onsekiz Mart	Uludağ	Yüzüncü Yıl	Çukurova
Yüksek Lisans	5	2	3	3	0	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Doktora	0	2	1	1	3	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Toplam</i>	5	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2

* Tablodaki üniversitelerin dışında; 15 farklı üniversite birer çalışma ile alana katkı sağlamıştır.

Tezlerin yürütüldüğü ana bilim dallarına ilişkin bulgularda, en fazla program değerlendirme yüksek lisans tezi Sosyal Bilimler Enstitülerinin İlköğretim Ana Bilim dallarında ($f=12$); doktora düzeyinde ise Sosyal Bilimler Enstitülerinin Eğitim Bilimleri ($f=4$) ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinin Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dallarında ($f=4$) tamamlanmış olduğu görülmektedir. Tablo 3'te tez çalışmalarının enstitü ve ana/bilim dallarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarının Enstitü ve Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımları

Enstitü/ Türü	Sosyal Bilimler E.				Eğitim Bilimleri E.				Fen Bilimleri E.				
	Ana Bilim /Bilim Dalları*												
	iÖ	EPÖ	EB	İş/EY	EY	EPÖ	FE	OFMA	iÖ	FE	iÖ	MAT	ME
Yüksek Lisans	12	11	4	1	1	4	0	5	3	3	3	0	0
<i>Toplam</i>			29					12			6		
Doktora	0	0	4	0	0	4	1	2	0	0	0	1	1
<i>Toplam</i>			4				7				2		

* iÖ: İlköğretim; EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim; EB: Eğitim Bilimleri; İş/EY: İşletme Fakültesi, Eğitim Yönetimi; EY: Eğitim Yöntemi; FE: Fen Eğitimi; OFMA: Ortaöğretim Fen ve Matematik; MAT: Matematik; ME: Matematik Eğitimi

Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, yüksek lisans düzeyinde nicel yöntemlerin ($f=33$), doktora düzeyinde ise karma araştırma yöntemlerinin ($f=8$) diğerlerine göre daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Tablo 4'te program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarında Kullanılan Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma Yöntemleri	Nicel	Nitel	Karma
Yüksek Lisans	33	6	8
Doktora	4	1	8
Toplam	37	7	16

Tablo 5'te verildiği gibi, araştırmanın program değerlendirme tezlerinde kullanılan örnekleme yöntemlerine ilişkin bulgularında ise, yüksek lisans tezlerinde en fazla olasılığa dayalı örnekleme ($f=19$) tercih edilirken; doktora tezlerinde amaçlı örnekleme ($f=5$) ile olasılığa dayalı ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma örnekleme ($f=5$) diğerlerine göre daha sık kullanılmıştır.

Tablo 5. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarında Kullanılan Örnekleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Örnekleme Yöntemleri	Olasılığa Dayalı	Amaçlı	Karma	Sayım
Yüksek Lisans	19	11	1	3
Doktora	2	5	5	0
Toplam	21	16	6	3

Tablo 6'da verilen, veri toplama araçlarına ilişkin bulgularda, program değerlendirme yüksek lisans tezlerinde sadece tek bir veri toplama aracı ($f=30$) ile verilere ulaşmanın yaygın olduğu; doktora tezlerinde ise ($f=10$) birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Veri Toplama Araçlarının Çeşitliliği	Yüksek Lisans	Doktora
Bir veri toplama aracı	30	3
İki farklı veri toplama aracı	14	5
Üç farklı veri toplama aracı	3	1
Dört farklı veri toplama aracı	0	4

Araştırma kapsamın dâhil edilen 60 program değerlendirme tezlerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde, tüm doktora tezlerinde geçerlik/güvenirliliğe ilişkin en az bir işlem yürütüldüğü buna karşılık yedi yüksek lisans tezinde ise geçerlik/güvenirlilik çalışmalarına ilişkin bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, tablo 7’de verildiği gibi, hem yüksek lisans ($f=11$) hem de doktora tezlerinde ($f=4$) üç farklı geçerlik/güvenirlilik çalışması ile yürütülen çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarında Geçerlik ve Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları	Uzman Görüşü (UG)	Pilot Çalışma (PÇ)	Güvenirlilik katsayısı (GK)	UG + PÇ	Yapı Geçerliliği (YG) + GK	UG + GK	UG + PÇ + GK	UG + PÇ + Madde analizi (MA)	UG + GK + MA	GK + YG + PÇ	GK + YG + GK	GK + YG + PÇ + GK	GK + YG + PÇ + GK + MA	Belirtilmemiş
Yüksek Lisans	4	1	1	1	6	2	11	0	3	2	0	9	0	7
Doktora	0	1	0	0	0	1	2	4	0	0	1	2	2	0

Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarında Program Değerlendirme Süreç ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın son problemine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, hem yüksek lisans ($f=36$) hem de doktora ($f=9$) program değerlendirme çalışmalarının ilköğretim kademesinde yürütüldüğü ve her iki düzeydeki lisansüstü program değerlendirme çalışmalarının (yüksek lisans $f=22$; doktora $f=5$) çoğunluğunun matematik dersine yönelik olduğu görülmüştür. Tablo 8’de verildiği gibi ortaöğretim kademesinde ise hem

yüksek lisans ($f=6$) hem de doktora ($f=5$) program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla fen bilimleri (biyoloji, fizik, kimya) derslerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir taraftan, araştırma kapsamında incelenen program değerlendirme tezleri arasında ortaöğretim kademesinde kimya dersinin değerlendirilmesine yönelik yüksek lisans tezi ve yine ortaöğretim kademesinde matematik dersinin değerlendirilmesine yönelik doktora tezine rastlanamamıştır.

Tablo 8. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yürütüldüğü Ders ve Kademelere İlişkin Bulgular

Kademeler ve Dersler	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
İlköğretim Fen	14	4	18
Ortaöğretim Fen	6	4	10
<i>Biyoloji</i>	2	2	4
<i>Fizik</i>	4	1	5
<i>Kimya</i>	0	1	1
İlköğretim Matematik	22	5	27
Ortaöğretim Matematik	5	0	5

Program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarında, program değerlendirmeye ilişkin açıklamalara (kuramsal temeller, alan yazın taraması vb. bölümler kapsamında) yer verilme durumuna yönelik bulgularda ise, 14 yüksek lisans tezi ve iki doktora tezinde bu açıklamalara hiç yer verilmediği tespit edilirken; program değerlendirme standartlarının ise sadece iki yüksek lisans tezinde kuramsal çerçeve kapsamında oldukça sınırlı düzeyde ele alındığı görülmüştür. Tablo 9'da program değerlendirmenin kuramsal temellerine lisansüstü tez çalışmalarından yer verilme durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 9. Program Değerlendirmenin Kuramsal Temellerine İlişkin Açıklamalara Yer Verilme Durumu

Program Değerlendirmenin kuramsal temellerine ilişkin açıklamalara yer verilme durumu	Yüksek Lisans	Doktora
Yer verilmemiştir	14	2
Yetersiz (<i>1-2 paragraf</i>)	5	1
Kısmen Yeterli (<i>Ayrı bir başlık altında genel bir çerçeve</i>)	8	0
Yeterli (<i>Ayrı bir başlık altında kuramsal temellere, modellere, vb. ilişkin açıklamalar</i>)	20	10

Program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarında, program değerlendirmenin bir model kapsamında yürütülmesine ilişkin elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamında incelenen 47 yüksek lisans tezinin sadece 10'unda; doktora tezlerinin ise sadece beşinde program değerlendirme bir model kapsamında yürütülmüştür. Tablo 10'da program değerlendirmede model kullanımına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 10. Program Değerlendirmede Model Kullanımına İlişkin Bulgular

Program Değerlendirme Modelleri ve Kullanımı	Yüksek Lisans	Doktora
Kullanılmıştır	10	5
<i>Demirel Analitik Model</i>	1	0
<i>Tyler-Hedefe Dayalı Program Değ. Modeli</i>	3	0
<i>Stake-Uyguluk Olasılık Modeli</i>	1	2
<i>Tyler-Hedefe Dayalı Program Değ. ve Eisner- Eğitsel Eleştiri Modeli</i>	0	1
<i>Hedef ve Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı</i>	0	1
<i>CIPP</i>	3	0
<i>Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli</i>	1	1
<i>Program değerlendirme süreç modeli</i>	1	0
Kullanılmamıştır	37	8

Son olarak Tablo 11'de verildiği gibi, program değerlendirme sürecine dâhil edilen paydaşlara ilişkin olarak elde edilen bulgularda, yüksek lisans tez çalışmalarının çoğunluğunda ($f=29$) paydaş olarak sadece öğretmenlere yer verildiği; doktora tezlerinde ise çoğunlukla ($f=8$) hem öğretmen hem de öğrenci katılımıyla yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 11. Program Değerlendirme Lisansüstü Tez Çalışmalarında Paydaşlara İlişkin Bulgular

Paydaşlar*	Öğretmenler (ÖĞ)	Öğrenciler (Ö)	Veliler (V)	Ö+ÖĞ	Ö+ÖĞ+ Müfettişler (M)	ÖĞ+M+Yöneticiler (Y)	Ö+ÖĞ+ Program Geliştirme, Ölçme Değerlendirme ve Alan Eğitimi Uzmanları
Yüksek Lisans	29	2	1	12	1	1	0
Doktora	4	0	0	8	0	0	1
<i>Toplam</i>	<i>33</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>20</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

*1 çalışmada veri kaynağı öğretim programıdır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye’de 2005-2017 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde fen bilimleri ve matematik alanlarında yürütülen program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarının demografik özellikleri, yöntemlerine ilişkin özellikleri, program değerlendirme süreç ve uygulamaları açısından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda toplam 60 program değerlendirme lisansüstü tez çalışmasının demografik özelliklerine ilişkin bulgulardan, program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde ve ilköğretim anabilim dalında yürütüldüğü; doktora tezlerinin ise eğitim bilimleri ve eğitim programları ve öğretim bilim dallarında tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Program değerlendirme odağında yürütülen yüksek lisans tezlerinin nicelik olarak doktora tezlerinden daha fazla olması, lisansüstü eğitim sürelerinin farklılaşması ile ilişkilendirilebilir. Fakat yürütülecek program değerlendirme çalışmasının amaçları ve değerlendirilen programın özellikleri, zaman yönetimine ilişkin planlamada belirleyici rol üstlenmektedir. Diğer bir ifade ile program değerlendirme çalışmalarının süresi, lisansüstü eğitim sürelerine göre değil; tez çalışmasının odağını oluşturan değerlendirilecek programın özelliklerine göre belirlenmelidir. Bu çalışma kapsamında incelenen lisansüstü program değerlendirme tezlerinin tümü, kısa süreli (örneğin kurs gibi) programlara yönelik olmayıp; en az 1 yıllık süreç içinde sistematik veri toplama süreci gerektiren çalışmalardır. Dolayısıyla, benzer çalışmalar yürütecek araştırmacıların program değerlendirmenin doğası ve gerekliliklerinin bilincinde olarak bu süreci yönetmesi program değerlendirme sonucunda alınacak kararların niteliği açısından oldukça önemlidir.

Lisansüstü tezlerin yürütüldüğü anabilim dalları göz önüne alındığında, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) ana bilim dalının program değerlendirme alanındaki çalışmalara öncü olması beklenirken; araştırma bulgularında farklı ana bilim dalı ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç alanyazınla paralellik göstermekle birlikte (Gökmenoğlu, 2014; Hazır-Bıkmaz, Aksoy, Tatar, ve Atak-Altınyüzük, 2013; Kurt ve Erdoğan, 2015) iki farklı açıdan sorgulama gerektirmektedir: (1) Program değerlendirme görevini

yürüten kişilerin özellikleri neler olmalıdır? ve (2) Program değerlendirme uzmanı yetiştirme görevi hangi lisansüstü programın amaçları arasındadır? En genel ifadeyle programın etkililiğinin ortaya konulması amacıyla yürütülen program değerlendirme çalışmalarının niteliği, değerlendirmeci olarak görev yapan kişilerin yetkinlikleriyle doğrudan ilişkilidir (Cooksy ve Mark, 2012; Stobart, 2009). Bu bağlamda da, “program değerlendirme ≠ araştırma” vurgusunun ön plana çıkarılması gerekmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Gökmenoğlu, 2014; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016). Diğer bir ifadeyle, program değerlendirme çalışmalarının yürütülmesinde, değerlendirmecinin bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine hâkim olması gerekliliğinin yanında, değerlendirilecek programın doğasına uygun yaklaşım ve modellerin seçilmesi, değerlendirmenin amacına göre paydaş ve veri toplama araçlarının belirlenmesi, uygulanması ve analiz süreçleri sonunda ulaşılan bulguların raporlaştırılarak, gerekli karar alma mekanizmalarının harekete geçirilmesi gerekmektedir (Azzam, 2011; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016; Gökmenoğlu, 2014; Oliva ve Gordon, 2012; Wholey, Hatry ve Newcomer, 2010). Bu karmaşık ve çok boyutlu sürecin sağlıklı yürütülebilmesi, program geliştirme ve değerlendirmenin kuramsal temellerine hâkim olmayı gerektirmektedir. Bunlara ek olarak “Program değerlendirme uzmanı yetiştirme görevi hangi lisansüstü programın amaçları arasındadır?” sorgulanması gereken diğer durumdur. EPÖ lisansüstü programlarının en temel amaçları arasında program değerlendirme uzmanı yetiştirme görevi yer almaktadır (Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016); bu amaç doğrultusunda da gerek yüksek lisans gerekse doktora programlarının zorunlu dersleri arasında Program Değerlendirme veya Eğitimde Program Değerlendirme derslerine yer verilmektedir (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012). Bu bağlamda, EPÖ ana bilim dallarının program değerlendirme lisansüstü tez çalışmalarında var olan bilgi birikimi ve uzmanlığıyla öncü çalışmaların yürütülmesine daha fazla katkı sağlaması ve aynı zamanda eğitim fakültelerinin farklı ana bilim dallarında program değerlendirme alanında çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik derslerin verilmesi veya seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Ayrıca, 2007 yılında yüksek lisans tezlerinde; 2013 yılında ise doktora tezlerinde nicel bir artış yaşandığı, bununla birlikte, özellikle yüksek lisans tezlerinde 2011 yılından sonra bir düşüş yaşandığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, ülkemizde program değerlendirme alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının MEB tarafından yürütülen program yenileme ve güncelleme çalışmalarının yıllarına paralel olarak ilerlediği söylenebilir. 2018 yılında tüm kademelerde ve derslerde yapılan program yenileme çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, ilerleyen yıllarda program değerlendirme tezlerinin sayıca artması beklenen bir sonuç olmakla birlikte, bu çalışmalardan elde edilen sonuçların yenilenen veya güncellenen programlara yansıtılıp yansıtılmadığı da yanıt bekleyen sorular arasındadır. Nitekim program değerlendirme çalışmalarında ulaşılan sonuçlar ilgili programın geleceğine ilişkin kararlar alınmasını gerektirir (Westbury, 1970; akt. Gökmenoğlu, 2014). Bu bağlamda da, lisansüstü tez çalışmaları kapsamında yürütülen program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının ilgili programların iyileştirilmesinde kullanılması, program değerlendirme tezlerinin araştırma-odaklı raporlar olmaktan çıkartarak, nihai amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen program değerlendirme tez çalışmalarının yöntemlerine ilişkin elde edilen bulgularda, nicel yöntemlerin yüksek lisans düzeyinde; karma araştırma yöntemlerinin ise doktora düzeyindeki tez çalışmalarında daha sık kullanıldığı; örnekleme yöntemlerinde ise her iki düzeyde de olasılığa dayalı yöntemlere ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama araçları açısından, yüksek lisans düzeyinde çoğunlukla tek bir veri toplama aracının; doktora tezlerinde ise en az iki veri toplama aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, incelenen 60 tez çalışmasının yöntemine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, nicel yöntemin ağırlık kazandığı genellikle anket yoluyla elde edilen bulgularla sınırlı olduğu sonucuna ulaşılabılır. Fakat araştırma kapsamında incelenen program değerlendirme tezleri, yüksek lisans ve doktora düzeyi açısından karşılaştırıldığında, doktora seviyesinde yürütülen program değerlendirme tezlerinin yöntemsel özelliklerinin daha bilimsel bir yaklaşımla ve program değerlendirmenin doğasına uygun şekilde

yürütüldüğü açıkça görülmektedir. Örneğin incelenen tüm doktora tezlerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalara yer verildiği tespit edilirken; yedi yüksek lisans tezinde ise geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin hiçbir bilgiye rastlanamamıştır. Bilimsel dayanakların yeterli düzeyde sağlanamadığı program değerlendirme çalışmalarından elde edilecek sonuçların gerçek durumun ortaya konulamaması ve programın geleceğine yönelik hatalı kararların verilmesini beraberinde getireceği açıktır. Alanyazında da program değerlendirme çalışmalarının nicel yöntemlerle ve dar kapsamlı veri toplama araçları ile yürütüldüğü yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Kurt ve Erdoğan, 2015; Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün, 2005; Yüksel, 2010). Buradan hareketle, gelecekte yürütülecek lisansüstü program değerlendirme tezlerinin detaylı ve çok boyutlu bulgulara ulaşılmasına olanak veren yöntemler ile yürütülmesi ve buna bağlı olarak geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış farklı veri toplama araçlarının kullanılması ile örnekleme yöntemlerinde çeşitliliğin sağlanması önerilebilir.

Araştırmanın program değerlendirme süreç ve uygulamalarına ilişkin olarak elde edilen bulgular ışığında, hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin çoğunlukla ilköğretim kademesinde yürütüldüğü ve yine program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla matematik dersine yönelik olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile 2005-2017 yılları arasında yürütülen lisansüstü tez çalışmaları kapsamında ilköğretim matematik dersi öğretim programları 27 kez; ilköğretim fen programları 18 kez değerlendirilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Gökmenoğlu (2014) ve Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever (2016) tarafından önemle vurgulanan aynı programın tekrar tekrar benzer yöntemler izlenerek değerlendirilmesinin ilgili programın geleceğine ilişkin nasıl bir değer kazandırdığının sorgulanması gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. İlköğretim düzeyinde yürütülen program değerlendirme tezlerinin nicelik olarak gittikçe artan bir eğilim göstermesine rağmen; ortaöğretim kademesinde bu durum değişmektedir. 2005-2017 yılları arasında yürütülen lisansüstü tez çalışmaları kapsamında ortaöğretim matematik ve fizik dersi öğretim programları beşer kez; ortaöğretim biyoloji programları dört kez ve ortaöğretim kimya programları da bir kez değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak, kimya dersinin

değerlendirilmesine yönelik yüksek lisans tezi ve yine ortaöğretim kademesinde matematik dersinin değerlendirilmesine yönelik doktora tezine rastlanamamıştır. Elde edilen bu sonuçlar, ortaöğretim fen ve matematik alanlarına yönelik program değerlendirme tez çalışmalarının oldukça sınırlı olduğunun ve dolayısıyla bu kademelerdeki fen bilimleri ve matematik derslerine ilişkin programların daha nitelikli hâle getirilebilmesi adına daha fazla nitelikli çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca, bu durum ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarının öncelikle ilköğretim kademesinde yürütülmesi, ortaöğretim fen ve matematik alanlarına yönelik lisansüstü eğitim veren ana bilim dallarının ilköğretim lisansüstü eğitim programlarına göre daha az sayıda olması gibi nedenlerle ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın program değerlendirme süreç ve uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgularda, her iki düzeydeki tez çalışmalarında program değerlendirmenin kuramsal temellerine yeterli düzeyde yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bir program değerlendirme tez çalışmasında kuramsal çerçevenin çizilmemesi, kuramsal dayanakların açıklanmaması ve gerekçelendirilmemesi, program değerlendirme yaklaşım, model ve standartlarının kuramsal olarak ortaya konulmaması hem yürütülen araştırmanın bilimselliği hem de değerlendirilecek programın doğasına uygun süreç ve uygulamaların planlanması ve yürütülmesini engelleyecektir. Kuramsal dayanaklardan yoksun bir program değerlendirme çalışmasından elde edilen sonuçlara göre program hakkında alınacak kararların da yeni sorunların başlangıcı olacağı açıktır. Araştırma bulgularına ek olarak, kuramsal temellere yer verilme durumu ana bilim dallarına göre ayrıca incelendiğinde, lisansüstü tez çalışmalarında program değerlendirmenin kuramsal temellerine çoğunlukla ilköğretim ana bilim dallarında yürütülen yüksek lisans düzeyindeki tezlerde yer verilmediği; bu durumun doktora düzeyinde daha olumlu olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, EPÖ ana bilim dallarında yürütülen program değerlendirme tez çalışmalarında çok az sayıda da olsa kuramsal temellerin yeterli düzeyde verilmediği görülmüştür.

Lisansüstü tez çalışmalarının, program değerlendirme kuramsal temellerine yer verme durumlarına ilişkin elde edilen sonuçlara benzer olarak, incelenen tezlerde program değerlendirme model ve yaklaşımlarının da nadiren kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle yüksek lisans tez çalışmalarının çoğunluğunda program değerlendirme model ve yaklaşımlarının kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya ek olarak, program değerlendirme modellerinin lisansüstü tezlerde kullanım durumları ana bilim dallarına göre ayrıca incelendiğinde oldukça çarpıcı bulgular elde edilmiştir. Örneğin, araştırma kapsamına incelenen 2005-2017 yılları arasında ilköğretim ana bilim dallarında tamamlanan yüksek lisans program değerlendirme tezlerinin tümü, program değerlendirme modeli kullanılmadan yürütülmüştür. Az sayıda da olsa EPÖ ana bilim dallarında yürütülen tez çalışmalarında da benzer duruma rastlanması da düşündürücüdür. Bir program değerlendirme çalışmasında model ve yaklaşım, en genel anlamda sürecin; ihtiyaçlar, amaçlar, bağlam, değerlendirilecek programın doğası, ihtiyaç duyulan verinin özellikleri ve buna bağlı olarak tercih edilecek bilimsel araştırma yöntemleri, paydaş katılımı, değerlendirme uzmanına yüklenen rol ve sorumluluklar açısından sistematik bir yol haritasına dayalı olarak yürütülmesini ve süreç sonunda programın geleceğine ilişkin kararların, bilimsel veriye dayalı kanıtlar odağında alınmasına olanak sağlar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Gredler, 1996). Alanyazında da program değerlendirme çalışmalarında modellerden yararlanılmasına ilişkin uzman grupların genel görüşü; kuramsal çerçeveyi oluşturması ve sürecin planlanması yönünden model kullanılmasının önemli olduğu yönündedir. Hatta çoklu bakış açısı kazandırması açısından birden çok model kullanılmasının gerekliliğine ilişkin ortak görüşler üzerinde durulmuştur (Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016). Ayrıca, alanyazında ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarında model kullanımının oldukça nadir olduğu yönünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aslan ve Sağlam, 2015; Gökmenoğlu, 2014; Kurt ve Erdoğan, 2015). Gökmenoğlu (2014) özellikle EPÖ ana bilim dalı dışında tamamlanan tezlerde program değerlendirme modellerinin kullanılmamasını, tez çalışmasını yürüten araştırmacıların program değerlendirme alanında ders alma durumları ve uzmanlaşma düzeyleri ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Bu sonuçlar ışığında, EPÖ ana bilim dallarında yürütülen

program değerlendirme tez çalışmalarının; EPÖ dışında yürütülen çalışmalara örnek ve öncü olacak nitelikte her aşamasının titizlikle hazırlanması önerilmektedir. EPÖ alanı dışında yürütülecek program değerlendirme yüksek lisans tezlerinde, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinden destek alınması (eş danışmanlık, uzman görüşü alma, vb.); doktora tezlerinde ise Tez İzleme Komitesi üyelerinden en az birinin EPÖ öğretim üyeleri arasından seçilmesi gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük süreçlerinin niteliği açısından önerilmektedir.

Lisansüstü program değerlendirme tezlerinde veri kaynaklarına, ilişkin bulgularda ise yüksek lisans düzeyinde tek bir paydaş grubu olarak sadece öğretmenler ($f=29$); doktora tezlerinde ise öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir paydaş grubu ($f=8$) ile program değerlendirme çalışmalarının yürütüldüğü görülmüştür. Ülkemizde program değerlendirme çalışmaları yapılırken öğretmenler öncelikli olmak üzere, öğrencilerin ve düşük bir oranda da öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması, değerlendirmenin çoklu bakıştan uzaklaştığının göstergelerindedir (Aslan ve Sağlam, 2015). Diğer bir taraftan, ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarındaki paydaş katılımı, çeşitliliği ve özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, alan ve alan eğitimi uzmanlarının ağırlıklı olduğu, sınırlı sayıda öğretmenin bu komisyonlar da görev aldığı ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine yeterince başvurulmadığı görülmektedir (Demirel, 1992; Sever, Kürüm Yapıcıoğlu ve Atik Kara, 2019). Yine alanyazında yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin, uyguladıkları öğretim programlarına yönelik bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu (Hakan, Sağlam, Yaşar, Gültekin ve Deveci, 2011; TED, 2009) da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda da, yürütülen program değerlendirme çalışmalarında veri kaynağı olarak sadece programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak karar verme, yanlış uygulamalara sebep olabilir. Buradan hareketle, gelecekte yürütülecek program değerlendirme çalışmalarında, program değerlendirmenin kuramsal temelleri dikkate alınarak; program değerlendirme yaklaşım, model ve standartları çerçevesinde sistematik, bilimsel ve farklı paydaş grupları ile çoklu bakış açısına sahip verilerin elde edilmesine olanak sağlayan çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- *Abat, Ç. Z. E. (2016). *9. sınıf matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Adıgüzel, O., C. ve Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 124-136.
- *Akça, S. (2007). *İlköğretim 5.sınıf 2005 matematik programının öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- *Aközbek, A. (2008). *Lise 1. sınıf matematik öğretim programının Cipp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- *Alp, M. (2007). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi yeni müfredat programının incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- *Altındağ, A. (2017). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2015). *Türkiye 'de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi*. Üçüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- *Avcu, T. (2009). *Yedinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- *Aydoğdu, Ö. (2007). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Kütahya ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Ayyıldız, Z. (2010). *Yeni lise biyoloji öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Azzam, T. (2011). Evaluator characteristics and methodological choice. *American Journal of Evaluation*, 32(3), 376-391.

- *Başar, T. (2016). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı'nın değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Batdal, G. (2006). *İlköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- *Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- *Bülbül, M. F. (2010). *İlköğretim ikinci kademede uygulanan yeni fen ve teknoloji programının öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirilerek verimlilik düzeyinin belirlenmesi: Bahçelievler örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- *Canoğlu, S. N. (2014). *Türkçe ve matematik öğretim programlarının değer tabanlı program değerlendirme modeline göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer.
- Cooksy, L. J. & Mark, M. M. (2012). Influences of evaluation quality. *American Journal of Evaluation*, 33(1), 79-87.
- *Çakmak, M. (2013). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- *Dağlar, G. S. (2008). *2005 yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27 -43.
- Demirhan İşcan, C. ve Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi ve öneriler. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138
- *Demirtaş, Z. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanma sürecinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- *Devlez, M. F. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi programı mantık öğrenme alanının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- *Dilek, N. Ş. (2010). *2004 fen ve teknoloji programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- *Evirgen, E. (2013). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fitzpatrick, J. L. Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004) *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, N.Y: Longman.
- *Gedik, N. B. (2017). *3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Gökmenoğlu, T. (2014). The wide angle: Program evaluation studies in Turkey in terms of models and approaches. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 55-70.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. NJ: Pearson Education.
- Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Devenci, H. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmet-içi eğitim gereksinimleri*. I.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=129893 adresinden erişilmiştir.
- Hazır-Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak-Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 259-274.
- *Hıdıroğlu, Ç. N. (2016). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının kesirler ünitesinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- *İlhan, B. (2006). *Türkiye'de genel ortaöğretim kurumları 9.sınıf matematik eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- *İncecik, A. (2017). *Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.


- *İyiol, H. F. F. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf matematik programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- *Karagöz, E. (2010). *İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- *Karal, A. (2010). *Yeni 9. sınıf fizik dersi müfredat programının fizik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Kardaş, G. (2008). *Yeni ilköğretim birinci kademe matematik dersi programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- *Koyuncu, K. (2014). *2007 ortaöğretim fizik öğretim programının ilk dört yıllık uygulamasının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Köycü, E. (2009). *Yeni 2005 ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- *Kubat, U. (2015). *Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- *Kuloğlu, A. (2015). *Lise fizik dersi öğretim programlarının Newton ve Kuantum paradigmaları perspektifinden değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri: 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Kürüm-Yapıcıoğlu, D., Atik-Kara, D. ve Sever, D. (2016). Trends and problems in curriculum evaluation studies in Turkey: The perspective of domain experts. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12), 91-114.
- *Mercan, Z. (2011). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının eğitim durumu boyutunun öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- *Ocak, R. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2013). *Developing the curriculum*. (8th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.


- *Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Essex, England: Pearson Education Limited.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- *Övez, D. T. F. (2012). *Matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi (cebir öğrenme alanı)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (ss. 126-149). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- *Öztekin, A. (2013). *Ortaöğretim 10.sınıf kimya dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- *Pektaş, Y. (2012). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- *Şahan, H. H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Saracalioğlu, P. Ü. (2007). *İlköğretim 3. sınıf matematik dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk bakımından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- *Savatyapan, S. (2007). *Yeni lise 1 (2005) biyoloji dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. R. E. Stake (Ed.). Curriculum evaluation, Chicago: McNally.
- *Şeker, E. (2007). *Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi (Gümüşhane ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- *Şentürk, Ö. (2017). *İlkokul 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı'nın değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sever, D., Kürüm-Yapıcıoğlu, D. ve Atik Kara, D. (2019). Eğitim programları ve öğretim alan uzmanlarının görüşlerine göre alanın sorunları ve sorunlara


- yönelik çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 419-451.
- *Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- *Soycan, B. S. (2006). *2005 yılı ilköğretim 5. sınıf matematik programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Stobart, G. (2009). Determining validity in national curriculum assessments. *Educational Research*, 51(2), 161- 179.
- *Taşçı, Ş. (2011). *Fizik öğretim programının uygulanmasının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Türk Eğitim Derneği [TED], (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği
- *Tekeş, F. (2008). *2005 ikinci kademe matematik programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Topal, N. (2009). *2004 fen ve teknoloji programının öğretmenler açısından değerlendirilmesi; Samsun örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- *Tuncel, T. (2015). *Lise matematik dersi öğretim programı ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- *Tüzün, K. O. (2007). *Yeni 2005 ilköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- *Uludağ, İ. (2012). *İlköğretim (1-5) matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Varış, F. (1969) Eğitim program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2011). *Curriculum development: A guide to practice* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). *The Meta - evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey*. 33. Annual ATEA Conference (s. 498- 504). Queensland, Australia.
- *Yazıcı, E. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6.sınıf öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- *Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim I. kademe matematik dersi öğretim programı'nın kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- *Yılmaz, Ş. (2011). *Yeni ilköğretim ikinci kademe matematik dersi programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- *Yolbaşlı, C. (2010). *Yeni fizik öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2011). *Türkiye yüksek öğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass

ORCID

Gülçin TAN-ŞİŞMAN  <https://orcid.org/0000-0002-3806-6086>

Sinem ÖDÜN-BAŞKIRAN  <https://orcid.org/0000-0003-2895-2321>

Tuğba AKTAN-TAŞ  <https://orcid.org/0000-0001-6141-6649>

SUMMARY

The aim of this study was to investigate primary and secondary school level science and mathematics curriculum evaluation graduate theses conducted in Turkey during the 2005-2017 period. As a descriptive content analysis study, the present research was focused on the demographic and methodological characteristics as well as curriculum evaluation processes/practices implemented in the graduate theses. The data set were selected by the following criteria as "The master thesis or doctoral dissertation on primary/secondary school level science or mathematics curriculum evaluation completed in the 2005-2017 period and accessible from the National Theses Center (Council of Higher Education) database. A total of 60 graduate theses met the criteria were analyzed through theses analysis form developed by the researchers. The results were presented in terms of descriptive analysis methods (e.g. frequencies and percentages).

According to the findings, 47 master thesis and 13 dissertations were conducted on primary or secondary school level science or mathematics curriculum evaluation, between the years of 2005-2017. It was found that there was an increase in number of master theses in 2007 and dissertations in 2013. These studies were carried out in 31 different universities and most of the master thesis (f=5) were carried out at Afyon Kocatepe University; dissertations were conducted at Hacettepe University (f=3). Considering the findings related to departments, while most of the curriculum evaluation master theses were conducted in primary education department (f=12); dissertations were conducted in the educational sciences departments (f=4) and curriculum and instructions departments (f=4). Findings of the educational stages of the studies examined showed that both master (f=41) and the doctoral (f=9) curriculum evaluation theses were aimed at evaluating science and mathematics programs at primary and secondary levels.

It was found that quantitative methods (f=33) in master level and mixed research methods (f=8) in doctoral level were frequently used. In relation to sampling methods, random sampling (f=19) was preferred mostly in master theses; purposeful sampling (f=5) and mixed (both random and purposeful sampling) methods (f=5) in dissertations were used more frequently than others. It was also found that the data were obtained from only one data collection tool (f=30) at master's level in curriculum evaluation theses; in the dissertations (f=10), it was found that the data were obtained with more than one data collection tool. In seven of the curriculum evaluation thesis studies, information on validity / reliability issues was not mentioned. In the findings of the theoretical and practical implications of the curriculum evaluation in the graduate theses, theoretical foundations of the curriculum evaluation were adequately mentioned in only 20 master theses and 10 dissertations; and the program evaluation standards were taken into consideration in only two master theses. The use of the curriculum evaluation model was taken into consideration in 10 master theses and 5 dissertations. In addition to these findings, while the curriculum evaluation was carried out with only teachers in master theses (f=29); the dissertations (f=8) were mostly conducted with both the teachers and the students.

In this study, totally 60 curriculum evaluation studies on science and mathematics courses in the 2005-2017 period were investigated. In the light of findings, it can be concluded that the majority

of curriculum evaluation studies were master theses (f=47) and conducted in the primary education department (f=12); dissertations (f=13) are conducted in the educational sciences department (f=4) and curriculum and instruction department (f=4). Qualitative methods were least preferred research method in the studies. Random sampling was the most used sampling strategy in both master theses and dissertations. While a single data collection instrument was preferred in master theses (f=30), more than one data collection tools were preferred in dissertations (f=10). The study also revealed that not only the theoretical bases but also the procedures followed during curriculum evaluation process were dealt with in a very superficial and narrow scope in both master theses and dissertations.

Taking all these results into account, for the theoretical foundations of the curriculum evaluation and the implementation process in the graduate theses; it is very important to use methods and techniques that will enable systematic, scientific, valid and reliable data to be obtained within the framework of curriculum evaluation approach/models to shed light of issues. In this manner, the results of the graduate theses can contribute to both curriculum development and curriculum evaluation process.

EK-1: Tez İnceleme Formu

A. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		
1. Tez başlığı/Yazarı:	4. Üniversite:	
2. Düzeyi: <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora	5. Enstitü: <input type="checkbox"/> SBE <input type="checkbox"/> EBB <input type="checkbox"/> FB	
3. Yıl:	6. Ana bilim dalı	
B. YÖNTEME İLİŞKİN ÖZELLİKLER		
1. Yöntem: <input type="checkbox"/> Nicel <input type="checkbox"/> Nitel <input type="checkbox"/> Karma		
2. Örneklem yöntemi:	<input type="checkbox"/> Olasılığa dayalı örnekleme (varsa türü)..... <input type="checkbox"/> Amaçlı örnekleme (varsa türü)..... <input type="checkbox"/> Karma <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/> Bilgi verilmemiş	
3. Veri toplama araçları	<input type="checkbox"/> Başarı testi <input type="checkbox"/> Ölçek <input type="checkbox"/> Anket <input type="checkbox"/> Gözlem	<input type="checkbox"/> Görüşme <input type="checkbox"/> Doküman analiz formu <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/> Bilgi verilmemiş
4. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları	<input type="checkbox"/> Uzman görüşü <input type="checkbox"/> Pilot çalışma <input type="checkbox"/> Faktör analizi	<input type="checkbox"/> Güvenirlik katsayısı <input type="checkbox"/> Madde analizi <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/> Bilgi verilmemiş
C. PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜREÇ VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖZELLİKLER		
1. Değerlendirilen Program	<input type="checkbox"/> İlköğretim matematik <input type="checkbox"/> İlköğretim fen <input type="checkbox"/> Ortaöğretim biyoloji	<input type="checkbox"/> Ortaöğretim fizik <input type="checkbox"/> Ortaöğretim kimya <input type="checkbox"/> Ortaöğretim matematik
2. Program değerlendirmenin kuramsal temellerine yer verme durumu	<input type="checkbox"/> Yeterli (<i>Ayrı bir başlık altında genel kuramsal temellere, modeller vb. açıklamalarla</i>)	
	<input type="checkbox"/> Kısmen yeterli (<i>Ayrı bir başlık altında genel açıklamalarla</i>)	
	<input type="checkbox"/> Yetersiz (<i>Ayrı bir başlık kullanılmadan, en fazla 1-2 paragraflık çok genel ifadelerle</i>)	
	<input type="checkbox"/> Yer verilmemiştir.	
3. Program değerlendirme modeli kullanma durumu:	<input type="checkbox"/> Kullanılmıştır. <i>Kullanılan Model</i> <input type="checkbox"/> Tyler-Hedefe Dayalı <input type="checkbox"/> Stake-Uyguluk Olasılık <input type="checkbox"/> CIPP <input type="checkbox"/> Eisner- Eğitsel Eleştiri <input type="checkbox"/> Demirel Analitik Model <input type="checkbox"/> Diğer	<input type="checkbox"/> Kullanılmamıştır.
	<input type="checkbox"/> Bilgi verilmemiştir. <input type="checkbox"/> Sadece kuramsal olarak yer verilmiştir. <input type="checkbox"/> Hem kuramsal olarak yer verilmiş, hem de süreçte nasıl yansıtıldığı açıklanmıştır.	
5. Program değerlendirmeye katılan paydaşlar	<input type="checkbox"/> Öğretmenler <input type="checkbox"/> Öğrenciler <input type="checkbox"/> Veliler <input type="checkbox"/> Müdür/Yöneticiler	<input type="checkbox"/> Müfettişler <input type="checkbox"/> Program geliştirme uzmanları <input type="checkbox"/> Alan/eğitimi uzmanları <input type="checkbox"/> Diğer ...

Oryantiring Sporcularında Ekosentrik, Antroposentrik, Antipatik Yaklaşımların Rekreasyon Fayda ile İlişkisi*

The Relationship Between Recreation Benefit And Ecocentric, Anthroposentric, Antipatic Approaches in Orienteering Athletes

Suat KARAKÜÇÜK¹, Tebessüm AYYILDIZ DURHAN¹, Beyza Merve AKGÜL¹,

Kenan AKSIN¹, Ali Selman ÖZDEMİR²

¹Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

ksuat@gazi.edu.tr, tebessum@gazi.edu.tr

bmakgul@gazi.edu.tr, kenanaksin@gmail.com

²Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ozdemiraliselman@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 27.06.2019

Yayına Kabul Tarihi: 24.09.2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı oryantiring sporcularının ekosentrik (doğa merkezli), antroposentrik (insan merkezli) çevre ve çevrenin korunmasına yönelik antipatik tutumlarını incelemek ve rekreasyona yönelik fayda ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmaya ulusal düzeyde yarışmalara katılan lisanslı kulüp sporcularından oluşan ve kolayda örneklem yoluyla seçilen 294 oryantiring sporcusu katılmış, veriler Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen, Erten (2007)'nin Türkçeye uyarladığı "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" ve Akgül, Ertüzün ve Karaküçük'ün 2018 yılında geçerlik güvenirlik çalışması yaparak Türkçeye uyarladıkları "Rekreasyon Fayda Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız tek örneklem testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA testinden, grup içi karşılaştırmalar için Tukey(HSD-LSD) testinden ve Pearson Korelasyon testinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada çevre tutumu için .84, rekreasyon fayda için .95 iç tutarlılık katsayısı elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda oryantiring sporcularının Katılımcıların çevreye yönelik antroposentrik tutumları en yüksek ortalamayı elde etmişken (44,19± 8,87), ekosentrik tutum puanlarının ortalamaya yakın olduğu (65,30±8,24), antipatik tutum puanlarının ise ortalamanın altında (25,69±13,66) kaldığı belirlenmiştir. Rekreasyon fayda ölçeğine bakıldığında orta düzeyde rekreasyon fayda puanı (103,35±13,78) sergileyen katılımcılar, en yüksek fayda puanını fiziksel (30,27±4,40), en düşük fayda alt boyut puanını ise psikolojik alt

* **Alıntılama:** Karaküçük, S., Ayyıldız-Durhan, T., Akgül, B.M., Aksin, K., ve Özdemir, A.S. (2019). Oryantiring sporcularında ekosentrik, antroposentrik, antipatik yaklaşımların rekreasyon fayda ile ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1263-1288.

boyutta (34,49±4,95) elde etmiştir. Rekreasyon fayda ölçeğinde ise orta düzeyde rekreasyon fayda puanı sergileyen katılımcılar, en yüksek fayda puanını fiziksel, en düşük fayda alt boyut puanını ise psikolojik alt boyutta elde etmişlerdir. Elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların eğitim düzeyi, algıladıkları gelir düzeyi, günlük boş zaman süreleri ve oryantiring yapma süreleri ile çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlar ve rekreasyon fayda ölçeği arasında anlamlı farklılıklar saptanmışken cinsiyet değişkeni ile ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bulgulara göre, katılımcılardan eğitim düzeyi ortaokul ve altı olanların, gelir durumunu kötü olarak niteleyenlerin, günlük boş zaman süresi diğer gruplara oranla daha yüksek olanların antipatik tutum puanları, lisans ve üzeri eğitim düzeyinde olan katılımcıların ve oryantiring sporunu en uzun süre yapan katılımcıların ekosentrik tutum puanı, gelir durumunu iyi olarak niteleyenlerin psikolojik fayda alt boyut puanları diğer gruplara oranla daha yüksek olarak saptanmıştır. Aynı zamanda çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum ve rekreasyon fayda ölçekleri arasında yapılan pearson korelasyon analizine göre çevre tutumu ile rekreasyon fayda arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda eğitimin, gelirin ve oryantiring sporunu daha uzun süre yapmanın bireylerin çevreye yönelik tutumlarını değiştirebileceği, aynı zamanda psikolojik açıdan rekreasyonel fayda elde edilmesinde gelirin rekreasyon fayda düzeyi değiştirebileceği araştırma sonucunda ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Oryantiring, Çevre Tutumu, Rekreasyon Fayda

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the antipathic attitudes of the orienteering athletes towards the protection of the ecocentric (nature centered), anthropocentric (human centered) environment and the environment, and to determine its relationship with benefit through recreation. The study included 294 orienteering athletes, selected by random sampling, from licensed club athletes participating in competitions at national level. The data were obtained by "Ecocentric, Anthropocentric and Antipathic Attitude Towards Environment Scale which is developed by Thompson and Barton (1994) and was adapted to Turkish by Erten (2007). And the Recreational Benefit Scale is used, was developed and reliability studies in the Turkish version by Akgül, Ertüzün and Karaküçük (2008) In the analysis of the data, descriptive statistics, independent single sample test, one-way ANOVA test, Tukey (HSD-LSD) test for in-group comparisons and Pearson Correlation test were used. In this study, .84 for environmental attitude and .95 internal consistency coefficient for recreation benefit were obtained. As a result of the analyzes, the anthropocentric attitudes of the orienteering athletes had the highest average (44,19 ± 8,87), while the ecocentric attitude scores were close to the average (65,30 ± 8,24) and the antipathic attitude scores were below the average (25, 69 ± 13,66). When the recreation benefit scale is examined, participants who exhibit a moderate recreation benefit score (103.35 ± 13.78) have the highest benefit score in the physical (30.27 ± 4.40) and the lowest benefit subscale score in the psychological subscale (34,49) ± 4,95). On the recreation benefit scale, participants with moderate recreation benefit scores received the highest benefit score in the physical subscale and the lowest benefit subscale score in the psychological subscale. According to the findings, significant differences were found between the participants' educational level, perceived income level, daily leisure and orienteering time, ecosentric, anthropocentric and antipathic attitudes towards environment and recreation benefit scale, but no statistically significant difference was found between the gender variable and the scales. According to the findings, the antipathic attitude scores of the participants with lower education level, those with lower income level, those

with poor income status and those with higher daily leisure compared to the other groups, the ecocentric attitude score of the participants with higher education level and those who made the orienteering sport the longest, psychological benefit subscale scores of those who described income as good were found to be higher than other groups. At the same time, according to the pearson correlation analysis between the ecocentric, anthropocentric and antipathic attitude towards the environment and recreation benefit scales, a moderate positive relationship was found between environmental attitude and recreation benefit. As a result of the research, it can be stated that education, income and orienteering sport may change the attitudes of individuals towards the environment for a longer period of time, and it can be stated that income can change the level of recreation benefit in terms of psychological benefit.

Keywords: *Orienteering, Environment Attitude, Recreation benefit*

GİRİŞ

Yön bulma kavramı ve ihtiyacından doğan oryantiring branşının ilk olarak İsveç'te ortaya çıktığı bilinmektedir. İlk yapılmaya başlandığı yıllarda sadece ordu mensupları yani askerler tarafından yapılmaktaydı. Oryantiring kelimesi ilk defa “bilinmeyen arazileri geçmek” anlamında 1886 yılında kullanılmıştır (Andersson, 2001) Harita ve pusula kullanarak araziye yerleştirilmiş olan hedefleri harita üzerinde verilen sıraya göre en kısa sürede bulmaya/uğramaya dayalı bir doğa sporu olan oryantiringte arazide işaretli bir güzergâh olmadığı için sporcu kendi seviyesine göre hedefler arası istediği rotayı tercih etmekte özgürdür (Aksın, 2019). Başlangıçta doğa sporu olarak ortaya çıkan “oryantiring” etkinliği, günümüzde kapsamı genişlemek suretiyle bir serbest zaman etkinliği olarak rekreasyon ve turizm çerçevesinde yaygınlaşma göstermektedir (Özaltın ve diğ., 2006). Türkiye’de özellikle 21. yy. başlarında sivilleşmeye başlayan ve hızlı bir gelişim gösteren oryantiring sporu, coğrafi yapıya uygun olması sebebiyle önemli bir büyüme göstermiştir. Bu büyümede etkili olan diğer bir faktör ise Türkiye’nin uygun iklim koşullarına sahip olmasıdır (Yıldız, 2015). Söz konusu iklim koşullarını değerlendirmek adına, oryantiring gibi boş zamanlarda yapılan rekreasyonel aktiviteler kullanılırken çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumların önemi ortaya çıkmaktadır. Ekosentrik düşünce merkezli bir birey, atıkların geri kazanılmasında veya geri dönüşümünde, su ve enerjinin verimli kullanılmasında çevrenin korunmasını ön planda tutarken antroposentrik kişiler; çevreyi, insanların

yaşam kalitesinin yükseltilmesinde ve insanın yaşamını devam ettirmesinde vazgeçilmez olduğu için korumak istemektedirler. Çevrenin korunmasına yönelik itici düşüncelere sahip bireyler çevreye yönelik antipatik tutum geliştirebilmektedir (Erten, 2007). Dolayısıyla çevre kullanımındaki tutum, sürdürülebilir rekreasyon anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bireyler rekreasyonel anlamda katıldıkları aktiviteler vasıtasıyla düzeyini fiziksel, psikolojik, sosyal, eğitimsel, rahatlama, estetik gibi pek çok fayda sağlamakta (Bammel, 1996; Hung, 2012; Heintzman, 2009; Mensink ve ark., 1999; Yue, 2012), bu fayda düzeyi en çok psikolojik, sosyal ve fizyolojik olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında rekreasyonel anlamda yapılan oryantiring aktivitelere katılan sporcularının ekosentrik (doğa merkezli), antroposentrik (insan merkezli) ve çevrenin korunmasına yönelik antipatik tutumları incelenerek, rekreasyon fayda ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır, aynı zamanda katılımcıların demografik özellikleri ile çevreye yönelik tutumları ve rekreasyonel anlamda elde ettiklerini düşündükleri fayda düzeyleri karşılaştırılarak oryantiring sporcularının çevreye yönelik tutum ve rekreasyon fayda düzeyleri araştırılmıştır. Doğayı kullanarak spor yapan oryantiring sporcularının doğayı kullanımı doğrultusundaki tutumları, sürdürülebilir çevre kullanım açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla oryantiring sporcularının çevreyi sürdürülebilir kullanımı ve bu bağlamda rekreasyonel anlamda elde ettikleri fayda durumunu değerlendirmek amaçlanmıştır. Katılımcıların çevreyi kullanarak gerçekleştirdiği bu faaliyetler çerçevesinde rekreatif olarak yaptıkları oryantiring sporu vasıtasıyla rekreasyonel anlamda belirli bir fayda sağladıkları düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırma bulgularının çevre kullanımını içeren farklı branşlar için de rekreasyonel fayda ve çevre tutumu açısından belirleyici olması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmaya ulusal düzeyde yarışmalara katılan lisanslı kulüp sporcularından oluşan ve kolayda örnekleme yoluyla seçilen 294 oryantiring sporcusu katılmış, veriler Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen, Erten (2007)'nin Türkçeye uyarladığı "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği" ve Ho (2008)

tarafından geliştirilen, Akgül, Ertüzün ve Karaküçük'ün 2018 yılında geçerlik güvenirlik çalışması yaparak Türkçeye uyarladıkları "Rekreasyon Fayda Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada yer alan veri araçlarından olan "Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği", ekosentrik tutumların ölçüldüğü 11 madde, antroposentrik tutumların ölçüldüğü 8 madde ve antipatik tutumların ölçüldüğü 7 madde olmak üzere toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "çok az katılmıyorum", "kararsızım", "biraz katılıyorum", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" yanıtlarının yer aldığı 7'li Likert tipi bir ölçektir. Rekreasyon Fayda Ölçeği ise fiziksel alt boyutta yedi madde, psikolojik alt boyutta sekiz madde ve sosyal alt boyutta dokuz madde ihtiva eden, toplamda 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 iken en düşük puan 25 olarak belirlenmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik yapılan Skewness-Kurtosis, Test of Normality ve Kolmogorov-Smirnov testleri sonrası verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için parametrik testler kullanılmıştır. Dolayısıyla verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız tek örneklem testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA testinden, grup içi karşılaştırmalar için Tukey (HSD-LSD) testinden ve Pearson Korelasyon testinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada çevre tutumu için .84, rekreasyon fayda için .95 iç tutarlılık katsayısı elde edilmiştir.

BULGULAR**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenlerin Sıklık ve Yüzdeler Dağılımları

	N=(294)		
	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	180	61,2
	Kadın	114	38,8
Eğitim	Ortaokul ve altı	60	20,4
	Lise	99	33,7
	Lisans ve üzeri	135	45,9
Gelir	Az	58	19,7
	Orta	134	45,6
	İyi	102	34,7
En uzun süre yaşanılan yer	Kırsal alan	50	17,0
	Kentsel alan	164	55,8
	Metropol	80	27,2
Günlük boş zaman süreniz	1-2 saat	189	64,3
	3-4 saat	65	22,1
	5-6 saat	26	8,8
	7+	14	4,8
Oryantiring yapma süresi	1-2 yıl	150	51,0
	3-4 yıl	74	25,2
	5-6 yıl	35	11,9
	7+	35	11,9

Katılımcıların çoğunlukla erkek (%61,2), lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip (%45,9), gelir düzeylerini orta olarak niteleyen (%45,9), en uzun süre kentsel alanda yaşadığını ifade eden (%55,8), günlük boş zaman süresinin çoğunlukla 1-2 saat olduğunu ifade eden (%64,3) ve oryantiring yapma süresinin ise 1-2 yıl arasında olduğunu belirten (%51,0) bireylerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Çevre Tutum ve Rekreasyon Fayda Ölçeklerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n=(294)			
	Min.	Maks.	\bar{x}	ss
Ekosentrik tutum	23,00	117,00	65,30	8,87
Antroposentrik tutum	8,00	56,00	44,19	8,24
Antipatik tutum	7,00	49,00	25,69	13,66
Rekreasyon fayda	59,00	121,00	103,35	13,78
Fiziksel fayda	15,00	35,00	30,27	4,40
Psikolojik fayda	19,00	42,00	34,49	4,95
Sosyal fayda	21,00	46,00	38,58	5,61

Katılımcıların çevreye yönelik antroposentrik tutumları en yüksek ortalamayı elde etmişken ($44,19 \pm 8,87$), ekosentrik tutum puanları ortalamaya yakın olduğu ($65,30 \pm 8,24$), antipatik tutum puanları ise ortalamanın altında ($25,69 \pm 13,66$) kaldığı belirlenmiştir. Rekreasyon fayda ölçeğine bakıldığında orta düzeyde rekreasyon fayda puanı ($103,35 \pm 13,78$) sergileyen katılımcılar, en yüksek fayda puanını fiziksel ($30,27 \pm 4,40$), en düşük fayda alt boyut puanını ise psikolojik alt boyutta ($34,49 \pm 4,95$) elde etmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni ile Çevre Tutumu ve Rekreasyon Fayda Ölçekleri Arasındaki İlişki

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Ekosentrik	Erkek	180	64,89	9,78	-1,007	0,315
	Kadın	114	65,96	7,22		
Antroposentrik	Erkek	180	44,63	7,64	1,158	0,248
	Kadın	114	43,49	9,09		
Antipati	Erkek	180	26,82	13,71	1,781	0,076
	Kadın	114	23,92	13,45		
Rekreasyon Fayda	Erkek	180	103,08	13,51	-0,422	0,673
	Kadın	114	103,78	14,25		
Fiziksel Fayda	Erkek	180	30,36	4,35	0,418	0,676
	Kadın	114	30,14	4,49		
Psikolojik Fayda	Erkek	180	34,32	4,91	-0,719	0,473
	Kadın	114	30,14	4,49		
Sosyal Fayda	Erkek	180	34,32	4,91	-0,730	0,466
	Kadın	114	34,75	5,02		

*p<0,05

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının ve rekreasyon fayda puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız örneklem T-testi sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeni ile ölçme araçları arasında anlamlı ilişki bulunmazken istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmamasına karşın ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımda kadın katılımcıların, antipatik yaklaşımda erkek katılımcıların ortalamaları daha yüksek olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda toplam fayda puanlarında ve sosyal

Fayda puanlarında kadınların; fiziksel ve psikolojik fayda alt boyutlarında ise erkeklerin daha yüksek ortalamalar elde ettiği görülmektedir.

Tablo 4. Çevre Tutumu ve Rekreasyon Fayda Ölçekleri ile Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

	Eğitim	n	\bar{x}	ss	F	p
Ekosentrik	Ortaokul ve altı	60	64,25	7,07	3,839	0,023*
	Lise ^b	99	63,85	9,23		
	Lisans ve üzeri ^a	135	66,84	9,13		
	Toplam	294	65,30	8,87		
Antroposentrik	Ortaokul ve altı	60	45,23	6,73	0,920	0,400
	Lise	99	44,42	7,42		
	Lisans ve üzeri	135	43,55	9,34		
	Toplam	294	44,19	8,24		
Antipati	Ortaokul ve altı ^a	60	37,25	7,74	32,79	0,000*
	Lise ^c	99	22,73	13,23		
	Lisans ve üzeri ^b	135	22,73	13,36		
	Toplam	294	25,69	13,66		
Rekreasyon Fayda	Ortaokul ve altı	60	102,98	10,48	0,046	0,955
	Lise	99	103,65	14,14		
	Lisans ve üzeri	135	103,29	14,86		
	Toplam	294	103,35	13,78		
Fiziksel Fayda	Ortaokul ve altı	60	29,86	3,41	0,694	0,500
	Lise	99	30,09	4,78		
	Lisans ve üzeri	135	30,59	4,50		
	Toplam	294	30,27	4,40		
Psikolojik Fayda	Ortaokul ve altı	60	34,16	3,90	0,205	0,815

	Lise	99	34,68	4,89		
	Lisans ve üzeri	135	34,49	5,41		
	Toplam	294	34,49	4,95		
Sosyal Fayda	Ortaokul ve altı	60	38,95	4,17	0,565	0,569
	Lise	99	38,87	5,63		
	Lisans ve üzeri	135	38,20	6,15		
	Toplam	294	38,58	5,61		

*p<0,05

a>b>c

Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında ortaokul ve altı eğitim grubunda olan katılımcıların antipatik tutumları diğer gruplara göre daha yüksekken, ekosentrik tutuma bakıldığında lisans ve üzerinde eğitim seviyesine sahip katılımcıların diğer gruplara oranla daha yüksek ekosentrik tutum puanı ortaya koydukları gözlemlenmektedir.

Tablo 5. Çevre Tutumu ve Rekreasyon Fayda Ölçekleri ile Algılanan Gelir Değişkeni Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

	Algılanan Gelir	n	\bar{x}	ss	F	p
Ekosentrik	Kötü	58	64,41	7,81	0,429	0,651
	Orta	134	65,70	8,96		
	İyi	102	65,29	9,36		
	Toplam	294	65,30	8,87		
Antroposentrik	Kötü	58	45,34	7,52	1,256	0,286
	Orta	134	43,41	8,35		
	İyi	102	44,54	8,45		
	Toplam	294	44,19	8,24		
Antipati	Kötü ^a	58	30,22	13,59	4,332	0,014*
	Orta ^c	134	24,01	13,02		
	İyi ^b	102	25,33	14,08		
	Toplam	294	25,69	13,66		
Rekreasyon Fayda	Kötü	58	103,70	12,88	2,871	0,058
	Orta	134	101,41	15,68		
	İyi	102	105,70	11,10		
	Toplam	294	103,35	13,78		
Fiziksel Fayda	Kötü	58	30,08	4,33	2,091	0,125
	Orta	134	29,82	4,76		
	İyi	102	30,98	3,86		
	Toplam	294	30,27	4,40		
Psikolojik Fayda	Kötü	58	34,68	4,82	3,187	0,043*
	Orta ^b	134	33,74	5,59		
	İyi ^a	102	35,36	3,91		
	Toplam	294	34,49	4,95		
Sosyal Fayda	Kötü	58	38,93	5,01	2,274	0,105
	Orta	134	37,84	6,22		
	İyi	102	39,36	4,98		
	Toplam	294	38,58	5,61		

*p<0,05

a>b>c

Katılımcıların algıladıkları gelir düzeyi ile çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının yanı sıra, rekreasyon fayda puanları arasındaki farkların incelendiği tek yönlü varyans analizi Anova testi sonucunda, çevreye yönelik tutum ile katılımcıların algıladıkları gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgunun yanı sıra, rekreasyon fayda ölçeği incelendiğinde, katılımcılardan gelir düzeyini iyi olarak niteleyenlerin rekreasyon fayda alt boyutlarından psikolojik fayda alt

boyutunda diğer gelir gruplarına göre daha yüksek ortalama elde ettiği ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koyduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 6. Çevre Tutumu ve Rekreasyon Fayda Ölçekleri ile Günlük Boş Zaman Değişkeni Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

	Günlük boş zaman	n	\bar{x}	ss	F	p
Ekosentrik	1-2 saat	189	64,96	8,28	1,550	0,202
	3-4 saat	65	66,29	10,01		
	5-6 saat	26	63,38	10,38		
	7+	14	68,92	7,33		
	Toplam	294	65,30	8,87		
Antroposentrik	1-2 saat	189	44,06	7,58	0,046	0,987
	3-4 saat	65	44,36	8,79		
	5-6 saat	26	44,57	9,20		
	7+	14	44,35	12,42		
	Toplam	294	44,19	8,24		
Antipati	1-2 saat ^c	189	24,58	13,06	2,912	0,035*
	3-4 saat ^b	65	25,56	13,99		
	5-6 saat	26	29,69	15,09		
	7+ ^a	14	33,92	14,62		
	Toplam	294	25,69	13,66		
Rekreasyon Fayda	1-2 saat	189	103,08	13,27	0,171	0,916
	3-4 saat	65	103,64	13,51		
	5-6 saat	26	105,00	17,72		
	7+	14	102,57	15,01		
	Toplam	294	103,35	13,78		
Fiziksel Fayda	1-2 saat	189	30,03	4,41	0,564	0,639

	3-4 saat	65	30,78	3,54		
	5-6 saat	26	30,69	5,58		
	7+	14	30,42	5,58		
	Toplam	294	30,27	4,40		
Psikolojik Fayda	1-2 saat	189	34,50	4,81	0,346	0,792
	3-4 saat	65	34,36	4,97		
	5-6 saat	26	35,19	5,88		
	7+	14	33,57	5,15		
	Toplam	294	34,49	4,95		
Sosyal Fayda	1-2 saat	189	38,54	5,24	0,086	0,968
	3-4 saat	65	38,49	5,85		
	5-6 saat	26	39,11	7,70		
	7+	14	38,57	5,44		
	Toplam	294	38,58	5,61		

*p<0,05

a>b>c

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların günlük boş zaman süreleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki Anova testi sonuçlarına göre; antipatik tutum ile günlük boş zaman süresi arasında oluşan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Tukey HSD testi ile incelenmiş, boş zamanını yedi saat ve üzeri olarak niteleyen katılımcıların, günlük boş zaman süresini 1-2 saat ve 3-4 saat olarak niteleyen katılımcılara oranla daha yüksek bir antipatik tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Rekreasyon fayda ölçeği ve günlük boş zaman süresi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7. Çevre Tutumu ve Rekreasyon Fayda Ölçekleri ile Oryantiring Yapma Süresi Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

	Oryantiring yapma süresi	n	\bar{x}	ss	F	p
Ekosentrik	1-2 yıl ^c	150	63,86	8,80	5,602	0,001*
	3-4 yıl ^b	74	65,68	9,85		
	5-6 yıl	35	65,54	8,06		
	7 yıl ve üzeri ^a	35	70,48	5,36		
	Toplam	294	65,30	8,87		
Antroposentrik	1-2 yıl	150	44,08	7,74	0,118	0,949
	3-4 yıl	74	44,18	7,50		
	5-6 yıl	35	44,94	9,75		
	7 yıl ve üzeri	35	43,91	10,28		
	Toplam	294	44,19	8,24		
Antipati	1-2 yıl	150	25,82	13,67	0,311	0,817
	3-4 yıl	74	25,66	13,00		
	5-6 yıl	35	27,02	13,41		
	7 yıl ve üzeri	35	23,91	15,53		
	Toplam	294	25,69	13,66		
Rekreasyon Fayda	1-2 yıl	150	102,92	13,95	0,552	0,647
	3-4 yıl	74	103,75	14,19		
	5-6 yıl	35	101,91	14,26		
	7 yıl ve üzeri	35	105,77	11,78		
	Toplam	294	103,35	13,78		
Fiziksel Fayda	1-2 yıl	150	30,03	4,45	1,141	0,333
	3-4 yıl	74	30,14	4,61		
	5-6 yıl	35	30,31	4,22		
	7 yıl ve üzeri	35	31,54	3,79		
	Toplam	294	30,27	4,40		
Psikolojik Fayda	1-2 yıl	150	34,46	4,92	1,360	0,255
	3-4 yıl	74	34,75	4,73		
	5-6 yıl	35	33,14	5,95		
	7 yıl ve üzeri	35	35,42	4,34		
	Toplam	294	34,49	4,95		
Sosyal Fayda	1-2 yıl	150	38,43	5,62	0,114	0,952
	3-4 yıl	74	38,85	5,73		
	5-6 yıl	35	38,45	5,85		
	7 yıl ve üzeri	35	38,80	5,30		
	Toplam	294	38,58	5,61		

*p<0,05

a>b>c

Katılımcıların oryantring yapma süresi ile çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları ve rekreasyon fayda ölçeği toplam puanları ve alt boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi Anova sonuçlarına göre oryantring yapma süresi arttıkça katılımcıların ekosentrik tutum düzeylerinin aynı oranda artış gösterdiği görülmektedir. Buna göre en yüksek ekosentrik tutum puanını yedi yıl ve üzeri oryantring yapanlar elde ederken en düşük ekosentrik tutum puanını 1 ila 2 yıl arasında oryantring ile ilgilenmiş olan katılımcılar elde etmiştir. Rekreasyon fayda ölçeği ve oryantring yapma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 8. Ekosentrik, Antroposentrik, Antipatik Çevre Tutumu ile Rekreasyon Fayda Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Ekosentrik	Antroposentrik	Antipati	Rekreasyon Fayda	Fiziksel Fayda	Psikolojik Fayda	Sosyal Fayda
Ekosentrik	Korelasyon katsayısı	1						
	Sig. (2-tailed)							
	n	294						
Antroposentrik	Korelasyon katsayısı	,337**	1					
	Sig. (2-tailed)	,000						
	n	294	294					
Antipati	Korelasyon katsayısı	-,091	,291**	1				
	Sig. (2-tailed)	,121	,000					
	n	294	294	294				
Rekreasyon Fayda	Korelasyon katsayısı	,466**	,297**	-,135*	1			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,021				
	n	294	294	294	294			
Fiziksel Fayda	Korelasyon katsayısı	,457**	,260**	-,157**	,902**	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,007	,000			
	n	294	294	294	294	294		
Psikolojik Fayda	Korelasyon katsayısı	,386**	,234**	-,167**	,930**	,785**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,000	,000		
	n	294	294	294	294	294	294	
Sosyal Fayda	Korelasyon katsayısı	,444**	,319**	-,061	,926**	,739**	,787**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,294	,000	,000	,000	
	n	294	294	294	294	294	294	294

*p<0,05,**p<0,01

Oryantiring sporuyla ilgilenen bireylerin çevre tutumları ile rekreasyon fayda düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla oryantiring sporcularının çevreye yönelik ekosentrik ve antroposentrik tutumlarının olumlu olmasına paralel olarak rekreasyonel anlamda elde ettikleri fayda düzeyinin de artış gösterdiği ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Oryantring sporcularının insan merkezli (antroposentrik), doğa merkezli (ekosentrik) ve antipatik tutumlarının yanı sıra rekreasyon fayda düzeylerinin ve her iki ölçüm aracının birbiriyle olan ilişkisinin incelendiği araştırma bulgularına göre; katılımcıların çevreye yönelik antroposentrik tutumları en yüksek ortalamayı elde etmişken ($44,19 \pm 8,87$), ekosentrik tutum puanları ortalamaya yakın olduğu ($65,30 \pm 8,24$), antipatik tutum puanları ise ortalamanın altında ($25,69 \pm 13,66$) kaldığı belirlenmiştir. Tamamen doğa içinde ve doğa kaynakları kullanılarak gerçekleştirilen oryantiring sporunu yapan sporcuların, doğayla bu kadar iç içe olmalarına rağmen insan merkezli çevre tutumlarının yüksek olması, çevresel duyarlılık bakımından bir sorun olarak değerlendirilebilir. Ayrıca çevresel duyarlılığı ve korumacılığı reddetme veya önemsememe, böyle bir sorunun varlığına inanmama gibi sonuçlar ortaya koyan antipatik tutumun çok az ve belirli oranlarda da olsa bulunması da ayrı bir sorun olarak görülebilir. Nitekim doğa içinde ve çevresel kaynaklar kullanılarak gerçekleştirilen oryantiring sporunu yapan sporcuların, “doğa insana yararlı olduğu süre korunmalıdır” temel anlayışında olan insan merkezli çevre tutumu yaklaşımını ağırlıklı olarak benimsiyor olması düşündürücüdür. Sporcuların eğitim ve çevresel tutuma karşı olumlu tutumları, gerek aldıkları eğitim gerekse toplumsal yaşam etkileri kısmen de olsa antroposentrik yaklaşımı doğurmaktadır denilebilir. Doğa ile uyum yerine doğaya hâkim olma ilkesini benimsemiş olan aydınlanma düşüncesi, insanın bütün canlılardan daha üstün görülmesine yol açmıştır. Bunun sonucunda insan, doğadaki dengelerini gözetmek ve doğa ile uyumlu yaşamak yerine, doğayla arasındaki ilişkiyi salt bir çıkar ilişkisine dönüştürmüştür (Kılıç, 2006). Antroposentrik yani insan merkezli

yaklaşımların benimsenmesinin bu bağlamda düşündürücü bir bulgu olduğu söylenebilir. Bireylerin çevreye ilişkin algılarına yalnızca insan merkezli bakış açısı değil çevre merkezli bakış açısının da eklenmesi gerekmektedir. Çevre ahlakındaki olumlu değişimde, insan ırkından olmayan her şeyin, madde ve kaynakların, hayvan ve bitki topluluklarının yalnızca insanlık için yaratılmadığının anlaşılması önemli bir adım olacaktır. Çünkü insanoğlu da diğer varlıklar gibi doğal ağ ve düzen içinde bir parçadır ve onlarda diğer varlıkların dışında veya üstünde olmayıp bütünün önemli bir parçası olması söz konusudur (Karaca, 2007). Sürdürülebilir çevre adına, çevreyle etkileşim halinde olan sporcuların bu bilinçle hareket edilmesi önem teşkil etmektedir.

Rekreasyon fayda ölçeğine bakıldığında orta düzeyde rekreasyon fayda puanı ($103,35 \pm 13,78$) sergileyen katılımcılar, en yüksek fayda puanını fiziksel ($30,27 \pm 4,40$), en düşük fayda alt boyut puanını ise psikolojik alt boyutta ($34,49 \pm 4,95$) elde etmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların eğitim düzeyi, algıladıkları gelir düzeyi ve oryantiring yapma süreleri ile çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlar ve rekreasyon fayda ölçeği arasında anlamlı farklılıklar saptanmışken katılımcıların cinsiyet değişkeni ile ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bulgulara göre, katılımcılardan eğitim düzeyi ortaokul ve altı olanların, gelir durumunu kötü olarak niteleyenlerin antipatik tutum puanları, lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip katılımcıların ve oryantiringi en uzun süre yapan katılımcıların ekosentrik tutum puanı, gelir durumunu iyi olarak niteleyenlerin psikolojik fayda alt boyut puanları diğer gruplara oranla daha yüksek olarak saptanmıştır. Aynı zamanda çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum ve rekreasyon fayda ölçekleri arasında yapılan pearson korelasyon analizine göre çevre tutumu ile rekreasyon fayda arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Araştırma kapsamında eğitimin, gelirin ve oryantiringi daha uzun süre yapmanın bireylerin çevreye yönelik tutumlarını değiştirebileceği aynı zamanda psikolojik açıdan rekreasyonel fayda elde edilmesinde gelirin rekreasyon fayda düzeyi değiştirebileceği ifade edilebilir.

Oryantring sporcularının bu araştırma kapsamında çevreye yönelik insan merkezli, doğa merkezli tutumlarının orta düzeyde olduğu ancak insan merkezli yaklaşımın doğa merkezli yaklaşıma nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bu araştırma sonuçlarına göre, antipatik tutumların ortalamasının altında seyrettiği görülmektedir. Yapılan bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak erkek öğrencilerin antipatik tutum puanlarının yüksek olduğunu ifade eden araştırmalara da rastlanmaktadır (Erten ve Aydoğdu, 2011; Bozdemir ve Faiz, 2018; Kasalak, Yurcu ve Akıncı, 2018). Aynı zamanda insan merkezli ve doğa merkezli yaklaşımda kız öğrencilerin genellikle erkeklere oranla daha yüksek puan sergiledikleri görülmektedir. Karakaya ve Çobanoğlu'nun (2012) yaptıkları araştırmada; İnsanı merkeze alan ve almayan yaklaşımlara göre eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının betimlenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin %85 gibi büyük çoğunluğunun çevreye yönelik bakış açılarının araştırmamızın aksine insanı merkeze almayan yani doğa-merkezli yaklaşımlar yönünde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre, okul öncesi bölümü öğrencilerinin de diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha doğa-merkezli bakış açılarına sahip olduğu görülmüştür. Karahan'ın (2009) yaptığı araştırma hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilirken elde edilen veriler ışığında öğrencilerin ekosentrik tutum puan ortalaması $62,28 \pm 8,33$ antroposentrik tutum puan ortalaması $43,66 \pm 7,48$ ve çevreye yönelik antipatik tutum puan ortalaması $17,88 \pm 8,33$ olarak saptanmış, bu doğrultuda hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik ve antroposentrik tutuma sahip olduğu, çevre merkezli yaklaşımın araştırmamızın tersine insan merkezli yaklaşımdan daha yüksek bir ortalama sergilediği görülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmayla paralel olarak antipatik yaklaşımın bu örneklem grubunda da diğer yaklaşımlara oranla daha düşük ortalamalar elde ettiği görülmektedir. Erten ve Aydoğdu'nun (2011) Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışlarına yönelik yaptıkları araştırmada iki ülke katılımcıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın nedeninin çevre bilinçlerinin farklılığından

kaynaklandığı düşünülmektedir. Türk ve Azeri öğretmen adaylarının çevre merkezli, insan merkezli ve çevrenin korunmasına karşın bireylerin itici tutumlarının genel puanları arasında bulunan farklılardan, bu araştırma bulgularından farklı olarak, Türk öğretmen adaylarının Azeri öğretmen adaylarından daha çevre merkezli tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Thompson ve Borton (1994) yapmış oldukları çalışmada, çevre tutumlarının temelini oluşturan iki neden arasındaki ilişkiyi incelemiştir: Doğa merkezcilik (ekosentrik) ve insan merkezlik (antroposentrik). Araştırmacılar çalışma kapsamında, ekosentrik ve antroposentrik tutumları ve çevresel konulardaki genel isteksizliği ölçebilmek için ölçek geliştirmiştir. Çalışmaya toplamda 115 birey katılmıştır. Ekosentrizm, antroposentrizm ve çevresel konulardaki genel ilgisizliği ölçen maddeler ön araştırmada geliştirilmiş ve test edilmiştir. Ekosentrik tutum ölçeği yedi madde, antroposentrik tutum ölçeği dokuz madde ve çevresel konulara karşı genel ilgisizlik ölçeği ise dokuz maddeden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, çevresel tutum ve davranışlar üzerine yapılacak gelecek araştırmalarda ekosentrik-antroposentrik ayrımın etkilerinin tartışılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Rekreasyon fayda ölçeği alt boyutlarından psikolojik alt boyutun gelir düzeyi ile değişim gösterdiği araştırma bulgularımızda yer alırken literatürde rekreasyon fayda durumunun psikolojik açıdan belirgin olduğunu ortaya koyan araştırmalara (McDonald ve Schreyer, 1991; Heintzman, 2009) ve fizyolojik alt boyut (Mensink ve ark., 1999) ile sosyal alt boyutun daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu gösteren çalışmalara (Yue, 2012) rastlanmaktadır. Algılanan gelir düzeyinin rekreasyon fayda düzeyini değiştirmediğini ifade eden Dergance ve ark.'nın 2003 yılında yaptıkları araştırmada gelir düzeyinin rekreasyonel olarak fiziksel aktivite yapan bireylerin elde ettikleri fayda düzeyine bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda rekreasyon fayda ölçeği ve farklı ölçüm araçları arasında yapılan analizlere de literatürde yer verilmektedir (Chao, 2013; Chiung ve ark., 2014; Kelly, 1978; Kuo, 2013; Ortner ve Mancini 1990; Philipp, 1997; Rundek ve Bennett, 2006; Shyu, 2012). Rekreasyonel fayda ve çevreye yönelik tutumların birlikte incelendiği araştırmalara literatürde sıkça yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan rekreasyonel aktiviteler belirli bir rekreasyonel

fayda sağlayacağı gibi özellikle doğada yapılan oryantring gibi aktivitelerin de yine çevre tutumunu değiştireceği öngörülmektedir. Dolayısıyla birbiriyle içe geçmiş olan bu iki kavram araştırma sonucunda elde edilen bulgularda da yer aldığı gibi oryantring gibi doğa temelli aktivitelerde daha çok ortaya çıkmakta ve birbiriyle ilişki içinde olmaktadır. Rekreasyonel aktivite çeşitleri üzerinde yapılacak olan bu tarz çalışmaların ve örneklem gruplarının genişletilerek literatüre bilimsel yönüyle araştırmaların eklenmesi özellikle rekreasyon alanında mevcut ihtiyacı karşılamaya yönelik önemli adımlar oluşturacaktır.


Araştırma sonuçlarına göre doğal kaynaklar kullanılarak ve doğa içinde yapılan spor aktiviteleri ve organizasyonlarına katılan sporcu ve diğer elemanların çevre bilgisine sahip olması ve ekolojik farkındalıklarının artırılması yönündeki gereklilik ortaya koyulmuştur. Sporcu ve diğer organizasyon elemanlarının her türlü hazırlık kampları ve diğer programlarında bu yönde eğitimlere yer verilmesi de yine araştırma bulgularına dayanarak önerilebilir. Bu gereklilikten yola çıkılarak ilgili federasyon ve oryantring sporcularına yönelik çevre eğitim seminerleri düzenlenebilir. Doğayı kullanarak sportif organizasyon yapan federasyonlar (dağcılık, kayak vb.) ve diğer kurumların da organizasyon katılımcılarına doğayla ilgili seminerler vermesi öneriler arasında yer almaktadır. Aynı zamanda farklı branşlardaki sporcuların çevreyle olan etkileşimlerinin, tutumlarının ve bu aktiviteler doğrultusunda rekreasyonel anlamda elde ettikleri fayda durumlarının belirlendiği araştırmalar literatüre kazandırılarak rekreasyon uzmanları tarafından uygulanacak rekreasyonel program ve organizasyonların düzenlenmesinde aracı rol oynayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR


- Akgül, B., Ertüzün, E., Karaküçük, S. (2018). Leisure Benefit Scale: A Study of Validity and Reliability. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 25-34.
- Aksın, K. (2019). *Oryantiring Terminolojisi*. Ankara, Gazi Kitabevi, 2.
- Andersson, G. (2001). *Orienteering What's That?*. Silva Sweden, 14.
- Bammel, G., Burrus Bammel, L.L. (1996). *Leisure and human behavior*. Dubuque, Iowa: W. C. Brown.
- Bozdemir, H., Faiz, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 61-75.
- Chao, C.C. (2013). The relationship among leisure involvement, leisure benefits, and happiness of elementary schoolteachers in Taiwan county. *International Research in Education*, 1(1), 29-51.
- Chiung, E.H, Cheng, Y.T., Shane, C.L. (2014). A study of the influence of college students' exercise and leisure motivations on the leisure benefits – using leisure involvement as a moderator. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 8(8), 2382-2386.
- Dergance, J.M., Calmbach, W.L., Dhanda, R., Miles, T.P., Hazuda, P.H., Mouton, C. P. (2003). Barriers to and benefits of leisure time physical activity in the elderly: differences across cultures. *Journal of American Geriatrics Society*, 51, 863–868.
- Erten, S. (2007). The Adaptation Study of the Ecocentric, Anthropocentric and Antipathetic Attitudes toward Environment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 67-74.
- Erten, S., Aydoğdu, H. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı Öğrencilerde, Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Karşı Antipatik Tutum Anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 158-169.
- Heintzman, P. (2009). The spiritual benefits of leisure. *Leisure/Loisir*, 33(1), 419-445.
- Hung, H.J. (2012). A study on leisure benefits breaking through leisure activities. *Journal of National Taiwan Normal University*, 3(4), 77-92.
- Karaca, C. (2007). Çevre, İnsan ve Etik Çerçevesinde Çevre Sorunlarına ve Çözümlerine Yönelik Yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Karahan-Okuroğlu, G. (2012). Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 3, 27-38.


- Karakaya, Ç., Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı Merkeze Alan (Antroposentrik) ve Almayan (Nonantroposentrik) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 23-35.
- Kasalak, M.A., Yurcu, G., Akıncı, Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarının değerlendirilmesi: Akdeniz Üniversitesi İİBF örneği. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness*, 1(2), 24-33.
- Kılıç, S. (2006). Modern Topluma Ekolojik Bir Yaklaşım. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 108-127.
- Kuo, C. T. (2013). Leisure involvement, leisure benefits, quality of life, and job satisfaction. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 421-428
- McDonald, B.L., Schreyer, R. (1991). *Spiritual benefits of leisure participation and leisure settings*. Driver, B.L., Brown, P.J., Peterson G.L. (Editör), Benefits of leisure (179 - 194). State College, PA: Venture Publishing.
- Mensink, G.B.M., Ziese, T., Kok, F.J. (1999). Benefits of Leisure-time physical activity on the cardiovascular risk profile at older age. *International Journal of Epidemiology*, 28, 659-666.
- Ortner, D.K., Mancini, J.A. (1990). Leisure Impacts on family interaction and cohesion. *Journal of Leisure Research*. 22: 125-137.
- Özaltın, O., Gül, A. (2006). *Rekreasyon ve Turizm Kapsamında Orienteering (Hedef Bulma) Etkinliğinin Önemi ve Ülkemizdeki Durum Analizi*, Turizm ve Mimarlık Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Antalya, 263-271.
- Philipp, S.F. (1997). Race, gender and leisure benefits. *Leisure sciences*, 19, 191-207.
- Rundek, T., Bennett D.A. (2006). Cognitive leisure activities, but not watching TV, for future brain benefits. *Neurology*, 66, 794-795.
- Shyu, C.S. (2012). A study on the relationship among free-time management, leisure constraints and leisure benefits of employees in resort hotel. *The Journal of Global Business Management*, 8(1), 166-174.
- Thompson, S.C.G., Barton. M.A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14(2), 149-157.
- Yıldız, K. (2015). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin örgüt içi iletişime etkisi: Türkiye Oryantiring Federasyonu Örneği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Doktora Tezi, 13-14.
- Yue, G.J. (2012). *The relationship between leisure involvement of remote control plane activities and leisure benefits*. University of the Great Leaf. School of Management. Master Thesis.


ORCID

Suat KARAKÜÇÜK  <https://orcid.org/0000-0001-9144-7307>

Tebessüm AYYILDIZ DURHAN  <https://orcid.org/0000-0003-2747-6933>

Beyza Merve AKGÜL  <https://orcid.org/0000-0003-2950-4221>

Kenan AKSİN  <https://orcid.org/0000-0002-9896-4988>

Ali Selman ÖZDEMİR  <https://orcid.org/0000-0002-2513-6073>

SUMMARY

The "orienteering" activity, which initially emerged as a nature sport, is becoming widespread in the framework of recreation and tourism as a leisure activity by expanding its scope today (Özaltın et al., 2006). In Turkey, especially in the 21st century, the orienteering sport, which showed a rapid development in the early years, showed significant growth due to the fact that it was suitable for the geographical structure. The acting is another factor in this growth has Turkey's favorable climate conditions (Yıldız, 2015). In order to evaluate these climatic conditions, the importance of ecocentric, anthropocentric and antipathic attitudes towards the environment emerges when recreational activities such as orienteering are used. An ecocentric mind-centered individual, while recycling or recycling waste, water and energy efficient use of environmental protection while giving priority to anthropocentric people; they want to protect the environment because it is indispensable in improving the quality of life of people and maintaining human life. Individuals with repulsive thoughts about environmental protection can develop antipathic attitudes towards the environment (Erten, 2007). Therefore, the attitude in environmental use forms the basis of sustainable recreation. In this context, individuals provide many benefits such as physical, psychological, social, educational, relaxation and aesthetics through recreational activities (Bammel, 1996; Hung, 2012; Heintzman, 2009; Mensink et al., 1999; Yue, 2012), this level of benefit is mostly psychological, social and physiological. In the light of all this information; the aim of this study is to investigate the antipathic attitudes of the orienteering athletes towards the protection of the ecocentric (nature centered), anthropocentric (human centered) environment and the environment, and to determine its relationship with recreation benefit. The study included 294 orienteering athletes, selected by random sampling, from licensed club athletes participating in competitions at national level, The data were obtained by "Ecocentric, Anthropocentric and Antipathic Attitude Towards Environment Scale which is developed by Thompson and Barton (1994) and adapted to Turkish by Erten (2007). And the Recreational Benefit Scale is used, which developed and reliability studies in the Turkish version by Akgül, Ertüzün and Karaküçük (2008) In the analysis of the data, descriptive statistics, independent single sample test, one-way ANOVA test, Tukey (HSD-LSD) test for in-group comparisons and Pearson Correlation test were used. In this study, .84 for environmental attitude and .95 internal consistency coefficient for recreation benefit were obtained. As a result of the analyzes, the anthropocentric attitudes of the orienteering athletes had the highest average ($44,19 \pm 8,87$), while the ecocentric attitude scores were close to the average ($65,30 \pm 8,24$) and the antipathic attitude scores were below the average ($25, 69 \pm 13,66$). When the recreation benefit scale is examined, participants who exhibit a moderate recreation benefit score ($103.35 \pm$

13.78) have the highest benefit score in the physical (30.27 ± 4.40) and the lowest benefit subscale score in the psychological subscale (34.49 ± 4.95). On the recreation benefit scale, participants with moderate recreation benefit scores received the highest benefit score in the physical subscale and the lowest benefit subscale score in the psychological subscale. According to the findings, significant differences were found between the participants' educational level, perceived income level, daily leisure and orienteering time, ecosentric, anthropocentric and antipathic attitudes towards environment and recreation benefit scale, but no statistically significant difference was found between the gender variable and the scales. According to the findings, the antipathic attitude scores of the participants with lower education level, those with lower income level, those with poor income status and those with higher daily leisure compared to the other groups, the ecocentric attitude score of the participants with higher education level and those who made the orienteering sport the longest, psychological benefit subscale scores of those who described income as good were found to be higher than other groups. At the same time, according to the pearson correlation analysis between the ecocentric, anthropocentric and antipathic attitude towards the environment and recreation benefit scales, a moderate positive relationship was found between environmental attitude and recreation benefit. As a result of the research, it can be stated that education, income and orienteering sport may change the attitudes of individuals towards the environment for a longer period of time, and it can be stated that income can change the level of recreation benefit in terms of psychological benefit.

GEFAD / GUJGEF 39(3): 1289-1317(2019)

**Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretiminde Uygulanan
Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin
Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerindeki
Etkisi***

**Applied Development Activities Reflective Thinking in
Teaching in Secondary School Biology Class Effect on
Academic Achievement and Attitudes of Students**

Mustafa YEL¹, Süreyya YİĞİTEL²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar
Eğitimi.musyel@gazi.edu.tr

²Milli Eğitim Bakanlığı. sureyyayigitel@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 06.08.2019

Yayına Kabul Tarihi: 11.05.2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 12. sınıf otuz öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında “Gaz Alışverişi Akademik Başarı Testi”, “Biyoloji Tutum Ölçeği”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerini içeren “Öğretmen El Kitabı” ve “Öğrenci El Kitabı” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 20 paket programı kullanılırken veriler Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Görüşme formuyla elde edilen veriler betimsel analiz edilip öğrenci görüşleri frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlara göre biyoloji dersi öğretiminde, deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim etkinliklerine göre biyoloji dersi akademik başarı ve biyoloji dersine yönelik tutumu olumlu yönde arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Düşünme, Yansıtıcı düşünme, Biyoloji öğretimi*

* **Alıntılama:** Yel, M. ve Yiğitel, S. (2019). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1289-1317.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effects of reflective thinking activities in secondary education biology lesson teaching on students' academic achievement and attitudes. The research was designed as an experimental design with pretest-posttest control group. The study group consisted of 30 students in 12th grade. In order to collect the research data, the Gas Exchange Academic Achievement Test, Biology Attitude Scale and Semi-Structured Interview Form were used. In the study, a Teacher's Handbook and a Student Handbook were used which included reflective thinking development activities. In the analysis of the data, the data were evaluated by using the Mann Whitney U-Test and the Wilcoxon Signed Ranks Test while using the SPSS 20 package program. The data obtained by the interview form were analyzed descriptively and student opinions were expressed as frequency and percentage. According to the results of the research, it was determined that the activities of developing reflective thinking applied to the experimental group in biology lesson teaching were more effective in increasing the attitude towards biology lesson academic success and biology course according to traditional teaching activities applied to control group. Suggestions were made in the light of the findings of the study.

Keywords: *Thinking, Reflective thinking, Teaching, Reflective teaching.*

GİRİŞ

Sürekli değişim gösteren dünyada farklılaşan teknoloji ve bilimi yakalamak, yenilikçi yöntemlerin uygulanması ile gerçekleşecektir. Özellikle 21. yüzyılda biyoloji bilimindeki büyümenin çığ gibi artacağı ve öğretim programlarının bu artan bilgi birikimine uyarlanarak tekrar yapılandırılması gerektiği bilinen bir gerçektir.

İçinde bulunduğumuz zamanda eğitim-öğretim programları eğitimin temel dinamiklerinden olan öğrencilerin düşünmeye ve düşündüğünü ortaya çıkarmaya dayalı becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Eğitim-öğretim programlarında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için uygulanabilecek düşünme becerilerinden biri de yansıtıcı düşünmedir. Öğrenenlerin üretken düşünmeyle donatıldığı yansıtıcı düşünmenin önemi eğitim-öğretim sürecinde giderek artmaktadır. Yansıtıcı düşünme, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, Dewey (1933) ilk taşlarını ortaya koyarak temelini attığı yansıtıcı düşünme ifadesini, var olan bir bilgiyi ve onun getirdiği hedeflere varmayı sağlayan kavramların yapısını aktif, daimi ve önemseyerek düşünme olarak anlamlandırmaktadır. Taggart ve Wilson (1998), yansıtıcı düşünmenin sorun çözüme odaklı yönünü de vurgulayarak eğitimde var olan problemler üzerinde akla uygun

kararlar alarak bu kararların getirdiği sonuçları değerlendirme süreci şeklinde ifade etmektedirler.

Yansıtıcı düşünme becerileri eğitim ortamında öğrencilere temel ihtiyaçlarından olan sosyalleşme gereksinimlerinin karşılanmasında ve yaşantılara yönelik farkındalık ile verimli düşünme yetilerinin kazandırılmasında olumlu yönde önemli bir etki oluşturmaktadır (Ersözlü ve Kazu, 2011).

Yansıtıcı düşünmenin amacı öğrenenlere ezbere dayalı tanımlar, formüller öğretmekten ziyade, öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını arttırarak öğrenmeyi daha etkili, verimli ve kalıcı hale getirmektir (Pollard, 1999). Öğrenciler, öğrenme süreci içerisinde yansıtıcı düşünme becerisini elde ederek kendi öğrenme yollarını keşfedip öğrenim süreçlerini yönetebilme yeteneğine sahip olacaklardır (Yorulmaz, 2006).

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaşantılarının oluşturulmasını ve etkinliklerinin uygulanmasını sağlayan yansıtıcı öğretimde öğretene ile öğrenen arasında verimli diyalogu sağlamak, öğrenenleri etkili öğrenmeye motive ederek sürekli sorgulamalarına fırsat vermek amacıyla eğitimde düzenlemeler yapmak bir ihtiyaçtır (Taşpınar, 2010). Öğretene açısından yansıtıcı düşünme, öğrenme ortamını yönetme ve problemleri çözüme ulaştırma, sınıfın sevilirliğini arttırma, öğretene öğrenme sürecinin verimliliğine katkıda bulunma yönleriyle öğretmenlere yol göstermektedir (Ünver, 2003).

Öztürk (2003)'e göre yansıtıcı düşünme, sorunun farkına varmak ve çeşitli yöntemlerle bu sorunun farklı yönlerini görmektir. Oruç (2000) yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlerin mesleki tatminini sağladığını ve öğretim sürecinde öğretmenlerin iş motivasyonlarını arttırdığını, öğretmenlerin meslekteki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Gösterilen davranış yansıtılmak istenilenden farklı olabilir. Belirtilen sebepten yalnızca kendi geçmiş deneyimlerimiz hakkında düşünerek değil, değişim içinde olan yaşamımız boyunca devamlı gelişimimizi sağlayan yansıtıcı düşünmeyi süreklilik oluşturacak şekilde hayatımıza dâhil etmeliyiz (Beaty, 1997).

Yansıtıcı düşünme, öğretim yöntemleri hakkında bilgi yapılandırmasını, eğitim uzmanlarının tekelinden çıkararak öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerini,

kazanımlarını, elde ettikleri sonuçları da öğretim yöntemi gelişimine dahil eder (cümle gözden geçirilmeli ne ifade ettiği anlaşılıyor) (Zeichner ve Liston 1996, s.5). Konu ile ilgili araştırmalar genel olarak incelenip değerlendirildiğinde; yansıtıcı düşünme becerisiyle ilgili çalışmaların çoğunlukla öğretmen adaylarının katılımıyla yapıldığı görülmektedir (Burhan Horasanlı, 2015; Ekiz, 2006; Erginel, 2006; Güvenç, 2012; Karadağ, 2010; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Kozan, 2007; Köksal, 2006; Köksal ve Demirel, 2008; Lee, 2005; Meral, 2009; Norton, 1994; Özbek, 2014; Özçalı, 2007; Özden, 2012; Powell, 2005; Semerci, 2007; Şahin, 2009; Şanal, 2006; Yıldız, 2012; Yorulmaz, 2006;). Araştırma sonuçları genel olarak yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adayları ve öğretmenlerin kavram hatalarını en aza indirmede, yansıtıcı günlük tutma becerisi ve yansıtma davranışları göstermeyi arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine ülkemizde az sayıda araştırma mevcuttur (Bölükbaşı, 2004; Demiralp, 2010; Ersözlü, 2008; Karaoğlan Yılmaz, 2014; Keskinliç, 2010; Kırnık, 2010; Tok, 2008; Yetim, 2014; Yıldırım, 2012). Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalar içinde ise biyoloji dersi ve üniteleri ile ilgili çalışmalar çok daha az sayıdadır (Seyhan, 2013).

Yaşama iç içe olan biyoloji dersinde yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretimi oldukça gereklilik göstermektedir. Yurt içinde yansıtıcı düşünme hakkında geliştirilen araştırmalar daha çok öğretmen yetiştirmeye yönelik olduğundan ortaöğretim düzeyinde yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılması açısından yansıtıcı düşünme becerilerinin ortaöğretim biyoloji dersinde akademik başarıya ve tutuma etkisinin ortaya konması gerekli bulunmuştur. Bu araştırma böyle bir gereksinimi karşılamak için yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, “Ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine

etkisini araştırmaktır.” Araştırmanın hedefini gerçekleştirmeye yönelik aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı bakımından öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3 ve 6. Alt problem birleştirilebilir. Tek tabloda ifade edilebilir. Bu şekilde 12 tane alt problem makale değilde tez çalışması gibi olmuş. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir)

4.Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4 ve 7. Alt problem birleştirilebilir. Tek tabloda ifade edilebilir. Bu şekilde 12 tane alt problem makale değilde tez çalışması gibi olmuş. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir)

5.Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı bakımından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından öntest ve sontest puanları arasında fark var mıdır?

8.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı bakımından sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından sontest puanları arasında fark var mıdır? Bu alt problem bence kalıcılıktan önce verilip yorumlanmalı(bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

10.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından sontest puanları arasında fark var mıdır?

11.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından kalıcılık test puanları arasında fark var mıdır?

12.Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun uygulama sonunda gaz alış verişi bilgisi ve biyoloji dersine yönelik tutumlarıyla ilgili görüşleri nelerdir? Bu alt probleme gerek olduğunu düşünmüyorum. Zaten bulgularda yeterince yer verilmemiş, görüşlere-yüzdeler (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma desenlerinden birisi olan deneysel desende tasarlanmıştır. Çalışmada yarı deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen araştırma deseni olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında fen ağırlıklı 12. sınıfta öğrenim görmekte olan otuz öğrenci, çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Kaç kişi deney, kaç kişi kontrol grubu belirtilsin. Ayrıca çalışma grubunun demografik özellikleri belirtilirse iyi olur. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir)

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama araçları olarak “Gaz Alışverişi Akademik Başarı Testi (GAABT)”, “Biyoloji Tutum Ölçeği (BTÖ)”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Etkinlikler içeren “Öğretmen El Kitabı” ve “Öğrenci El Kitabı” kullanılmıştır. Bu etkinlik materyalleri veri toplama aracı olarak kullanıldı mı? (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir)

Veri toplama araçları ayrı başlıklar altında anlatılsın. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir)

Gaz Alışverişi Akademik Başarı Testi 110 fen ağırlıklı 12. sınıf lise öğrencisine uygulanarak 2012 yılında geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Test, 24 çoktan seçmeli beş şıklı sorulardan oluşmaktadır. Puanlamada, çoktan seçmeli sorularda, doğru yapılan her bir maddeye bir puan, yanlış yapılamaya ise sıfır puan verilmiştir. Testin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0,87 olarak bulunmuştur. Bu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı sonucu testin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Testin Kuder-Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı 0,891 olarak bulunmuştur. Bu katsayı da testin üst düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Soruların ortalama güçlük derecesi 0,362 olarak tespit edilmiştir.

Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği 15 adet madde içermektedir. Sorular 5’li likert tipte hazırlanmış olup ölçekte yer alan seçenekler “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde verilmiştir. Ölçek 15-75

puan aralığında değerlendirilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük puan “15”, en yüksek puan “75”tir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,983 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin üst düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Tutum ölçeğinin yazarı kim, kaynak belirtilsin(bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

Yarı yapılandırılmış görüşme formu sekiz soru içermekte ve araştırmacı tarafından eğitim programı ve biyoloji eğitimi uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünme ve gaz alışverişi ile ilgili literatür araştırılarak yapılan çalışmalar incelenmiştir (Bölükbaşı, 2004; Ersözlü, 2008; Karaoğlan Yılmaz, 2014; Keskinçilç, 2010; Kırmık, 2010; Köksal, 2005; Seyhan, 2013; Şahin, 2010; Yetim, 2014; Yıldırım, 2012;). Gaz alışverişiyle ilgili kitaplar araştırılmıştır (Campbell ve Reece, 2010, s.886; Eroschenko, 2008, s.288; Jones ve Jones, 2003, s.65; Keeton ve Gould, 2000, s.794; Kula, 2011).

Yapılan literatür taraması sonunda yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler dikkate alınarak gaz alışverişi ile ilgili öğretmen el kitabı ve öğrenci el kitabı hazırlanarak uygulanmıştır. Öğretmen el kitabı ve öğrenci el kitabı toplam üç haftayı içeren ve üç bölümden oluşan etkinlik setini içermektedir. Etkinlikler kendi içinde bir sistematığe sahip olup aşağıdaki basamakları içermektedir:

- Hazırlık ve Ön Bilgileri Harekete Geçirme Aşaması
- Yaşantıya Odaklanma Aşaması
- Bilgiyi Örgütleme ve Sunma Aşaması
- Yansıtma Aşaması
- Değerlendirme Aşaması. Etkinlikler bir veri toplama aracı değil. Bu yüzden araştırmacının uygulama aşamasında bahsedilebilir. Ayrıca örnek bir etkinlik kısaca verilebilir. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

Verilerin Analizi Bu başlığa gerek olduğunu düşünmüyorum. Bulgular kısmında hangi testlerin kullanıldığı belirtilebilir. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

Araştırmanın Uygulama Aşamaları

1. Yansıtıcı düşünmeye dayalı olarak gaz alış-verişi (terim ise gaz alış- verişi yazılmalı) ünitesi öğretimi için öğretmen el kitabı ve öğrenci el kitabı hazırlanmıştır.

2. Ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

3. Lise fen ağırlıklı 12. sınıfta öğrenim görmekte olan otuz öğrenci ile sekiz hafta süre ile pilot çalışma yapılmıştır.

4. Tez uygulaması için deney ve kontrol grubu belirlenmiştir.

5. Tez uygulamasının başında deney ve kontrol gruplarına ölçme araçları uygulanmıştır.

6. Tez uygulamasının başında kontrol ve deney grupları gaz alış verişi akademik başarı ve biyoloji dersine yönelik tutum ön testlerine tabi tutulmuştur. Uygulama sürecinde 3hafta süre ile kontrol grubuna geleneksel yönteme dayalı gaz alış verişi eğitimi, deney grubuna yansıtıcı düşünmeye dayalı gaz alış verişi eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Geleneksel yöntemin içeriği açıklanmalı. “Öğretim programına dayalı” şeklinde belirtilebilir (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

7. Tezin uygulama sürecinde deney grubunda öğretmen el kitabı ve öğrenci el kitabı ile öğrenci merkezli olarak dersler işlenmiştir. Tezin uygulama sürecinde kontrol grubunda geleneksel yönteme dayalı gaz alış verişi eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “12. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı” kullanılarak düz anlatım ve soru cevap yöntemleri ile öğretmen merkezli olarak dersler işlenmiştir. Tez kelimesini kullanmayalım. Çalışma ya da araştırma olabilir. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

8. Tez uygulamasının sonunda deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

9. Tez uygulamaları sonunda kontrol ve deney grubuna gaz alış verişi akademik başarı ve biyoloji dersine yönelik tutum testi son testler olarak uygulanmıştır.

10. Son testler uygulandıktan 3 hafta sonra kontrol ve deney grubuna gaz alış veriş testi akademik başarı testi ve biyoloji dersine yönelik tutum testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçlarına göre bulgular aşağıda verilmiştir:

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak, “*Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Gaz Alış Veriş Testi Akademik Başarı Testi Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	15.07	226.00	106.00	0.78
Kontrol Grubu	15	15.93	239.00		

Tablo 1’e göre, sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U=106.00; p>0.05).

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak, “*Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubunun ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	14.90	223.50	103.50	0.70
Kontrol Grubu	15	16.10	241.50		

Tablo 2'ye göre, sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde deney ve kontrol grubunun BDTÖ öntest puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığı saptanmıştır (U=103.50; p>0.05).

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak, “Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Kontrol grubunun öntest-sontest gaz alış verişi ünitesi akademik başarı testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubu Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi Öntest Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı sontest-	Negatif Sıra	0	0	3.41	0.00
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı öntest	Pozitif Sıra	15	8	20	
	Eşit	0			
	Toplam	15			

Tablo 3'e göre, kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası gaz alış verişi akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z=3.41; p<0.05). Gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. (Kontrol

grubunda da başarı artmış. 9. Alt problemde deney grubundaki artışın fazlalığından bahsedilebilir) (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak “*Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest biyoloji dersine yönelik tutumları testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği Öntest Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Sontest	Negatif Sıra	7	8,07	56.50	0.25	0.79
Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Öntest	Pozitif Sıra	7	6.93	48.50		
	Eşit	1				
	Toplam	15				

Tablo 4’e göre, kontrol grubunun Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği öntest ve sontest puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($Z=0.25$; $p>0.05$). Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun biyoloji dersine yönelik tutumları anlamlı olarak değişmemiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak, “*Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Kontrol grubunun sontest, kalıcılık testi gaz alış verişi ünitesi akademik başarı testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi Sontest Kalıcılık Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Sontest	Negatif Sıra	15	8	120	3.42	0.00
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Kalıcılık Testi	Pozitif Sıra	0	0	0		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

Tablo 5'e göre, kontrol grubunun Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi puanları uygulama sonrasında anlamlı olarak düşmüştür ($Z=3.42$; $p<0.05$). Bu sonuç geleneksel yöntemeye dayalı gaz alış verişi eğitimi gören kontrol grubunun gaz alış verişine yönelik akademik başarı düzeyinde deneysel işlemde üç hafta sonrasında önemli düşüş olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik olarak “*Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı bakımından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Deney grubunun öntest sontest gaz alış verişi ünitesi akademik başarı testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.Deney Grubu Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi Öntest Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı sontest	Negatif Sıra	0	0	0	3.43	0.00
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı öntest	Pozitif Sıra	15	8	120		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

Tablo 6'ya göre, deney grubunun Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi puanları yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun gaz alış verişine yönelik akademik başarı düzeyinde önemli artış oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 3'teki gibi açıklanabilir. (bunlar daha önce başkası tarafından yapılmış düzeltmelerdir

Araştırmanın yedinci alt amacına yönelik olarak, “Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından öntest ve sontest puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest biyoloji dersine yönelik tutumları testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. DeneY Grubu Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği Öntest Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Sontest	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.41	0.00
Biyolojine Dersi Yönelik Tutum Öntest	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

Tablo 7'e göre, deneY grubunun Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği öntest sontest puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($Z=3.41$; $p<0.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deneY grubunun biyoloji dersine yönelik tutumlarının anlamlı olarak arttığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt amacına yönelik olarak “Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deneY grubunun akademik başarı bakımından sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. DeneY grubunun sontest kalıcılık testi gaz alış verişi ünitesi akademik başarı testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deneysel Grubu Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi Sontest Kalıcılık Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Sontest	Negatif Sıra	6	7.17	43	0.18	0.85
	Pozitif Sıra	7	6.86	48		
Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Kalıcılık Testi	Eşit	2				
	Toplam	15				

Tablo 8'e göre, deneysel grubunun Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi puanları uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişmemiştir ($Z=0,182$; $p>0,05$). Bu sonuç yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deneysel grubunun gaz alış verişiyle ilgili akademik başarı düzeyinde deneysel işlemden üç hafta sonrasında önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacına yönelik olarak “Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deneysel gruba, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından sontest puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deneysel ve kontrol grubunun ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	22.97	344.50	0.50	0.00
Kontrol	15	8.03	120.50		

Tablo 9'e göre, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi sontest puanlarının aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ve önemli olup olmadığı Mann Whitney U Testi Sonuçları saptanmıştır (U=0,500; p<0.05). Bu bulgu deneysel işlem bitiminin sonrasında bilgi değişkenine göre deney grubu ile kontrol grubu arasında Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi sontest puanları bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin lise 12. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersinde akademik başarılarını arttırdığını belirtmektedir. Bu sonuç biyoloji dersinde gaz alış verişi ünitesinin öğretiminde yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın onuncu alt amacına yönelik olarak “Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun biyoloji dersine yönelik tutumları bakımından sontest puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubunun ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	23.00	345.00	0.00	0.00
Kontrol	15	8.00	120.00		

Tablo 10'a göre, Mann Whitney U Testi sonuçları deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği sontest puanlarının aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U=0.00$; $p<0.05$). Bu bulgu deneysel işlem bitiminin sonrasında tutum değişkenine göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin biyoloji dersi gaz alış verişi eğitiminde öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın on birinci alt amacına yönelik olarak “Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı bakımından kalıcılık test puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubunun ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi Kalıcılık Testi Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	23	345	0.00	0.00
Kontrol Grubu	15	8	120		

Tablo 11’e göre, Mann Whitney U Testi sonuçları deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin göre Gaz Alış Verişi Akademik Başarı Testi kalıcılık testi puanlarının aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($U=0.00$; $p<0.05$). Bu bulgu deneysel işlem bitiminden üç hafta sonrasında bilgi değişkenine göre

deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinlikleri ile gerçekleştirilen biyoloji dersi gaz alış verişi eğitiminin bilgi kalıcılığında olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın on ikinci alt amacına yönelik olarak, “*Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun uygulama sonunda gaz alış verişi bilgisi ve biyoloji dersine yönelik tutumlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ifade değerlendirilmiş, oluşturulan kategoriler frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Uygulama sonrasında deney grubu ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunun gaz alış verişi ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı, birçok yeni kavram edindikleri anlaşılmaktadır. Yeni kazanılan kavramlar arasında gaz alış verişi, solunum, soluk alma, soluk verme, taşıma sıvısı, karbonik anhidraz, omurilik soğanı, pons ve homeostasi gibi kavramlar yer almaktadır. Uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlar deney grubunun biyoloji dersine yönelik tutumlarında biyoloji dersini daha çok sevmek, hoşlanmak, biyoloji dersinden daha çok zevk almak gibi olumlu değişiklikler meydana geldiğine işaret etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ortaöğretim biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin biyoloji dersi akademik başarısı ve biyoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gaz alış verişi akademik başarı testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmaması, akademik başarı sontest ve kalıcılık testi puanlarında deney grubu lehine farklılığın çıkmış olması, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına katkı sağladığı yapılan bu araştırmayla ortaya konmaktadır. Bu sonuç, biyoloji dersi eğitiminde yansıtıcı düşünme etkinliklerini içeren eğitimin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu

şeklinde ifade edilebilir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin farklı akademik seviyelerde ve konu alanlarında öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen benzer araştırmaların yapılan bu araştırmayı destekleyici benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bölükbaşı (2004), Ersözlü (2008), Karaoğlan Yılmaz (2014), Keskinçilic (2010), Kırmık, (2010), Seyhan (2013), Yıldırım (2012), çalışmalarında da deneysel işlem sonucunda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle öğretimin yapıldığı deney ve geleneksel öğretim etkinliklerine göre öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları artmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme temeline uygun öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun başarı ortalaması daha yüksektir ve geleneksel öğretim etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu ile deney grubu arasındaki ortalama farkları istatistiksel olarak analiz edildiğinde istatistiksel fark deney grubu lehinedir. Yetim (2014), çalışmasında yansıtıcı düşünme ve yabancı dil dersi akademik başarısı arasında yansıtma alt boyutunda negatif yönde, eleştirel yansıtma alt boyutunda pozitif yönde zayıf bir bağlantı olduğu belirtilmiştir. Yapılan başka bir araştırma da Şahin (2010)'in öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmadır. Öntest - sontest ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sontest sonuçlarında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada biyoloji dersi eğitiminde, deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulan geleneksel yöntemlere göre biyoloji dersine yönelik tutumu olumlu yönde arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen Bölükbaşı (2004), Ersözlü (2008), Seyhan (2013), çalışmalarında da yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin derse yönelik tutumu arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Tok (2008) çalışmasında, araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda, geleneksel öğretim yönteminin yapıldığı kontrol grubuna göre, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ancak Yıldırım (2012) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı

düşünme temeline dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel öğretim yönteminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında deneysel işlemler sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Uygulama sonrasında deney grubuna uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda yansıtıcı tartışmalar, grup günlüğü, laboratuvar çalışması temasının deney grubunun yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin uygulamasında beğendiği, öğrenmeyi arttıran etkinlikler arasında en çok ifade edilen etkinliktir. Ayrıca yaratıcı düşünme, yansıtıcı günlük tutma, afiş hazırlama, iki kolonlu öğrenme yazıları yazma, ilan panosu, kavramlarla düşünceleri yansıtma, kavramları eşleştirme, kavramları haritası, düşünmeyi öğrenelim ve akciğer modeli yapma etkinlikleri de deney grubunun yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamasında beğendiği, öğrenmeyi arttıran etkinlikler arasında bulunmaktadır. Bu bilgilere göre deney grubunun yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin uygulamasında beğendiği, öğrenmeyi arttıran pek çok etkinlik ifade ettiği görülmektedir. Uygulama sonrasında deney grubu ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunun gaz alış verışı ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı, birçok yeni kavram edindikleri ve deney grubunun biyoloji dersine yönelik tutumlarında biyoloji dersini daha çok sevmek, hoşlanmak, biyoloji dersinden daha çok zevk almak gibi olumlu değişiklikler meydana geldiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen Seyhan (2013) çalışmasında, nitel verilerde en fazla öğrenilen kavramın nöron olduğu ve öğrencilerin sinir sistemiyle ilgili en fazla öğrendiği kısmın ise nöron çeşitleri ile görevleri olduğu, en fazla kullanılan yöntemin şekil, şema çizme olduğu belirlenmiştir. Seyhan (2013) çalışmasında sonuç olarak bilgilerin yansıtıcı düşünme temeline dayalı öğretim uygulamaları ile daha iyi öğretildiğini belirtmiştir. Bu sonucun daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular kapsamında aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur:

- Biyoloji dersi eğitimine yönelik öğretim etkinlikleri planlanırken yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerine yönelik uygulamalara yer verilebilir.
- Yansıtıcı düşünme etkinlikleri öğrencilerin bireysel ve kalıcı öğrenmelerini sağlar. Bu amaçla bu eğitici etkinlikler tüm derslere yönelik geliştirilebilir.
- Her kademe öğretim programında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerine yer verilebilir. Öğrencilerin bütün eğitim öğretim kademelerinde kullandığı ders kitaplarında ve yardımcı kitaplarında yansıtıcı düşünme becerilerini içeren etkinliklere yer verilebilir.
- Yansıtıcı düşünme becerilerini kazandıran çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler tasarlamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Beaty, L. (1997). Becoming a professional teacher in higher education. <http://www.graham-russell-pead.co.uk/articles-pdf/being-a-teacher.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- Bölükbaşı, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Burhan Horasanlı, E. (2015). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin online platformlar vasıtasıyla yansıtıcı düşünme etkinliği* (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Ön test - son test kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Campbell, N. A., & Reece, J. B. (2010). *Biyoloji* (Çev. Gündüz E., Demirsoy A., Türkan İ.). Ankara: Palme.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA.
- Dewey, J. (1933). *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
- Doğanay, A., & Tok Ş. (2007). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar*. A. D. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*(s.215-277) içinde. Ankara: Pegema.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5 (1), 45-57. 8 Mart 2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr>. adresinden erişilmiştir.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroschenko, V. P. (2008). *Histoloji atlası fonksiyonel ilişkileriyle* (Çev. Demir, R.). Ankara: Palme.

- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ersözlü, Z. N., & Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Grimmett, P.P., MacKinnon, A.M., Erickson, G.L., & Riecken, T.J. (1990). Reflective practice in teacher education. In R.T. C. Editor, W.R.H. Editor, & M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Vega.
- Jones, M., & Jones, G. (2003). *Biyoloji* (Çev. Gündüz G., Süzen B.). İstanbul: Birol.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G. (2014). *E-öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına, sosyal buradallığına ve güdülenmesine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keeton, W. T., & Gould, J. K. (2000). *Genel biyoloji* (Çev. Demirsoy A., Türkan İ.). Ankara: Palme.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıflar ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi


- Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kolb, D. (1984). *The process of experiential learning*. NJ: Prentice Hall.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Kula, F. (2011). *Biyoloji 12*. Ankara: Palme.
- Lasley, T. J. (1992). Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development*, 13(1), 24-29.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teacher's reflective thinking. *Teaching and teacher*, 21, (1), 699-715.
- Meral, E. (2009). *Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Norton, J.L. (1994). Creative thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers. Annual Meeting of the Association of Teacher Educators'da sunulan bildiri, <http://eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sq1/contentstorage01/0000019b/0/15/43/dc.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oruç, İ. (2000). *Effects of reflective teacher training program on teachers' perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özçallı, S. (2007). *Öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği açısından hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi* (Doktora


- Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. (2003). *Developing A Reflective Reading Model* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192
- Pollard, A. (1999). *Reflective teaching in the primary school, a handbook for the classroom*. London: Cossell.
- Powell, E. (2005). Conceptualising and facilitating active learning: teachers video stimulated reflective dialogues. *Reflective Practice*, 6 (3), 407-418.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. United States of America: Basic.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri*, 7(3), 729-754.
- Seyhan, B.Ç. (2013). *Sinir sistemi konusunun öğretilmesinde kullanılan yansıtıcı düşünme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Stout, C. J. (1989). Teachers views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 512-524.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Şanal, E., S. (2006). *Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005) *Promoting reflective thinking in teachers 44 action strategies*. California: Corwin.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568. org.tr/vol7say3/v7s3m2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-28.
- Wakefield, J. (1996). *Educational psychology: Learning to be a problem solver*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldız, İ. (2012). *Web tabanlı akran değerlendirme sistemine yerleştirilmiş yönlendirici yardım stratejilerinin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretmen öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, Y., & Yılmaz, Y. (2005). Parametrik olmayan testlerin pazarlama alanındaki araştırmalarda kullanılması: 1995-2002 arası yayın taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (3), 177-199.
- Zeichner, M. K., & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Yazarlar aşağıdaki alana ORCID numaralarını ekleyeceklerdir.

ORCID

Mustafa YEL  <https://orcid.org/0000-0002-1997-699X>

Süreyya YİĞİTEL  <https://orcid.org/0000-0001-5511-2841>

SUMMARY

The science of biology has an important place in the world which is renewed rapidly with the accesses it aims. The aim of biology teaching based on reflective thinking is to develop the process of identifying, analyzing and deciding the individual problems of students. In biology teaching based on reflective thinking, it is only in the forefront to develop decision-making and problem-solving skills by reflecting every stage of learning instead of content (Doğanay, 2003, p. 21).

The aim of this study is to determine the effects of reflective thinking activities in secondary education biology lesson teaching on students' academic achievement and attitudes. Reflective thinking in recent years been the subject of research in Turkey. Teaching biology lessons such as life itself, meaning reflective thinking skills is gaining meaning. studies on reflective thinking in Turkey usually to bring in students' reflective thinking skills at the secondary level is for teacher training, to determine the effect of reflective thinking skills in high school biology classes in academic achievement and attitude was necessary. This research was born of such a need.

In this research, quantitative research model was used. The research was designed in experimental design which is one of the models of quantitative models. In this study, experimental design as a pretest-posttest control group was determined as quasi-experimental design. In this study, the independent variable applied to the experimental group is reflective reflective thinking. Biology education was applied to the control group based on the traditional method and the experimental group on reflective thinking.

The study group consisted of 30 students who were studying in the 12th grade in the 2013-2014 academic year. The experimental and control groups are randomly assigned. In the study, data collection tools such as Gas Exchange Academic Achievement Test, Biology Attitude Scale, Semi-structured Interview Form, Reflective Thinking-Improving Activities Teacher's Handbook and Student Handbook were used. The data of the study were analyzed with the Attitude Scale for Academic Achievement Test and Biology Course and analyzed using SPSS 20 package program. In the analysis of quantitative data, Mann Whitney U-Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used with SPSS 20 package program. The data obtained from the semi-structured interview form were analyzed by using descriptive statistics. The semi-structured interview forms applied to the students were expressed in expressing the expression, the categories were expressed as frequency and percentage. In the research stage of the 12th grade biology lesson gas exchange unit based on the reflective thinking activities of the research, the researcher made a literature review about the literature, the teacher's handbook and the student's handbook were prepared. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was 0.87 and the Kuder-Richardson (KR-20) reliability coefficient was found to be 0.891. The average difficulty level of the questions was determined as 0.362. The questions in the scale of attitude towards the biology course were prepared in 5-point Likert type. The scale was evaluated within the range of 15-75 points and the lowest score was "15 ekten and the highest score was ekten 75 Ölçek. The Cronbach Alpha reliability value of the scale was calculated as 0,983. During the implementation period, gas exchange training based on traditional method and gas exchange training based on reflective thinking were carried out to the control group for 3 weeks.

In the biology lesson, it was determined that the reflective thinking activities applied to the experimental group were more effective in increasing the academic achievement and attitudes towards biology course in the biology course compared to the traditional method applied to the control group. Therefore, it is very important to use reflective thinking development activities in biology education.

GEFAD / GUJGEF 39(3): 1319-1345(2019)

Akademisyenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi ile İlgili Görüşleri*

The Opinions of Academicians about School Experience and Teaching Practice Course

Hatice KIRÇIÇEK¹, İbrahim YÜKSEL²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Kamışlı Hayrettin Konak Ortaokulu Batman,
htckrccek@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
ibrahimyukse17@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 07.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 31.11.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, akademisyenlerin 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından güncellenen lisans programlarında ana bilim dalını yeni kazanan öğrenciler için Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde okul deneyimi dersinin kalkması, öğretmenlik uygulaması dersine ek olarak öğretmenlik uygulaması 2'nin ilavesi ve dersin öğretmenlik mesleğini nasıl yansıttığına dair görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2018- 2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ile Temel Eğitim bölümlerindeki akademisyenlerden gönüllü olanlardan seçilmiş toplam otuz akademisyenle yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi, veri toplama aracı olarak da araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada görüşme formundan elde edilen cevaplar temalandırılıp sonuçlardan yola çıkarak yorumlamalar yapılmıştır. Okul deneyimi dersinin programdaki yeri temasına baktığımızda akademisyenlerin çoğunluğu dersin kalkmaması gerektiğini ve bu dersin okul ortamını tanımak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca birçok akademisyen ise öğretmen adayları bu derste aktif olmadığı için kaldırılıp yerine öğretmenlik uygulaması-I dersinin gelmesinin daha mantıklı olduğu görüşünü benimsemiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin programdaki yeri temasına baktığımızda birçok akademisyen yeni program ile uygulama şansı arttığı için bu değişikliği olumlu bir durum olarak nitelendiriyor. Karşıt görüş

* **Alıntılama:** Kırçıçek, H. ve Yüksel, H. (2019). Akademisyenlerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1319-1345.

olarak öğretmenlik uygulaması dersinin okul deneyimi dersini karşılayamayacağını ve okulu tanımada yetersiz kalacağını savunanlar da bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması-I/II, Akademisyen*

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the views of academicians about the removal of the School Experience course at Mathematics and Science Education Department for the students who have recently got the department in the undergraduate programs which were updated by the Higher Education Council (HEC) in the academic year of 2018-2019, addition of Teaching Practice 2 in addition to Teaching Practice course and how the course reflects the teaching profession. The research was conducted with 30 academicians selected from the volunteers of the Mathematics and Science Education and Basic Education Departments in the education faculty of a public university in the fall semester of 2018-2019 academic year. In this study, the case study method from qualitative research designs was preferred and the interview form developed by the researchers was used as the data collection tool and content analysis was performed. In the study, the answers obtained from the interview form were themed and interpretations were made based on the results. When we look at the theme of the place of School Experience course in the program, the majority of practice academicians stated that the course should not be taken and that this course is necessary to recognize the school environment. In addition, many practice academicians adopted the opinion that removal of the course and replacement of it by Teaching Practice-I course is more logical as prospective teachers weren't active in this course. When we look at the place of the application of Teaching Practice in the program, many practice academicians defines this change as a positive situation because the chance to apply it with the new program has increased. In contrast, there are also other academicians who argue that the teaching practice course cannot meet the school experience course and will be insufficient to recognize the school.

Keywords: *School Experience, Teaching Practice-I / II, Academicians*

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemleri ve gelişmişlik düzeyleri incelendiğinde ülkelerin eğitim düzeyleri ile gelişmişlik düzeyleri arasında bir uyum olduğu görülmektedir. Ülkelerin gelişebilmesinde bireylerin eğitimi önem arz etmektedir. İyi eğitilen nesiller nitelikli bireyler olarak, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek ülke gelişimine katkı sağlamaktadır. Bir ülkenin içinde yaşayan toplumun ekonomik, kültürel ve sosyal olarak kalkınması, eğitim sistemindeki yeni oluşumları takip etmesi ile ilişkilidir (Katrancı, 2008).

İyi bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim sisteminin yapı taşıdır. Bir eğitim sisteminin başarılı olabilmesi, o sistemde görevli olan öğretmenlerin çalışmasına ve kalitesine bağlıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Bu kalitelere sahip olmayan öğretmenlerin geleceği etkili ve sağlam inşa etmeleri beklenemez. Ülkemizde bireylerin iyi eğitim alabilmeleri için öncelikle kaliteli öğretmenler yetiştirmek gerekmektedir (Saratlı, 2007). Ülkemizde eğitim fakülteleri, eğitim gören öğrencilerine öğretmenlik mesleğinin şartlarını en uygun şekilde hazırlamaktadır (Aylar ve Aksin, 2011).

Akademisyen, hem uygulama okulundaki etkinliklerle hem de akademik boyutla ilgilenmektedir. Akademisyen her türlü mesleki gelişime yönelik teorik bilgiler sunmakta ve derste uygulanan özel öğretim yöntemleri için seçenekler sağlamaktadır (McNamara, 1995). Öğretmenlik uygulaması sürecinde akademisyen, öğretmen adaylarına dönüt sağlamada süreçle ilgili literatürdeki yöntem ve tekniklerden yararlanarak dönüt sağlamada en etkili parçalardan birisidir (Hurst & Wilkin, 1992). Öğretmenlik uygulaması, iyi öğretmenliğe açılan yolun en önemli noktalarından biridir. Öğretmenlik uygulaması sürecinin işleyişi ile ilgili yeterli olmamakla beraber resmî belgeler bulunmaktadır ve bunlara belirli çerçevede uyulmaktadır. Ancak uygulama sürecinin kontrolünde ve teorik dersler ile öğretmen adayının yetişmesinde çok büyük rol oynayan akademisyen bazı durumlarda yetersiz kalmaktadır.

Eğitim fakültelerinde lisans programlarında yer alan okul deneyimi dersi hem kalite hem de işlevsellik yönünden önem taşımaktadır. Okul deneyimi dersi, öğretmen adaylarının sınıf içindeki olumsuzlukların önüne geçmek amacıyla iki yıldan fazla olmayacak şekilde izlendiği, başarılı gibi görünen bir yoldur (Kocatürk, 2006). Okul deneyimi dersi öğretmen adaylarına sadece mesleki yeterlilik değil aynı zamanda öğretmenliğe başladığı zaman görev yaptığı okulundaki sistemli yapıya da katkı kazandırmaktadır (Ceylan ve Akkuş, 2007). Aynı zamanda öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleği ile ilgili duygu ve düşüncelerini, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir sınıf ortamında yaşama imkânı sunmaktadır. Burada önemli olan dersin nitelikli ve etkili bir biçimde işlenmesidir. Dersin hedeflerine ulaşılabilmesi için bir saat teorik, dört saat uygulama olarak haftada beş saat olmak üzere, ders içeriğe uygun bir şekilde yürütülmelidir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Okul deneyimi dersinin amacı doğrultusunda öğretmen adayları, gittikleri Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda deneyimli öğretmenleri izleme ve öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanma imkanı yakalamaktadırlar. Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak bugüne kadar çeşitli modeller ortaya atılmıştır. Öğretmenin kendini sürekli geliştirmekte olan toplumların yeni ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması günümüzde hala önemini koruyan sorunlardan biridir (Akgül, 2006).

Sarıtaş (2007), öğretmen adaylarının okul deneyimi dersindeki gözlemleri sonucu, öğretmenlik mesleğine yönelik duygu ve düşüncelerinin etkilendiğini belirtmektedir. Okul deneyimi dersi, öğretmenlik mesleğini tanıma ve anlama noktasında en önemli basamaklardan biri olup iyi bir şekilde planlandığı takdirde öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlar. Öğretmen adaylarının, dersin amacına uygun olup olmadığı hakkındaki görüşleri dersin içeriğini daha da verimli hale getirebilir. Bu nedenle fen bilgisi eğitimi ana bilim dalı ve diğer ana bilim dallarındaki öğretmen adaylarının 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından güncellenen lisans programlarında ana bilim dalını yeni kazanan öğrenciler için okul deneyimi dersinin kalkmasına ve dersin öğretmenlik mesleğini nasıl yansıttığına dair akademisyenlerin görüşlerini belirlemek önemlidir.

Problem Durumu

Bu çalışmanın genel problem durumu, “Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı ve diğer (Matematik Eğitimi, Biyoloji Eğitimi, Fizik Eğitimi, Kimya Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi) ana bilim dallarındaki akademisyenlerin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü’nde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması I/II dersleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi eğitimi ana bilim dalı ve diğer ana bilim dallarındaki 2018-2019 eğitim-öğretim yılında YÖK tarafından güncellenen lisans programlarında akademisyenlerin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü’nde okul deneyimi dersinin kalkmasına ve öğretmenlik uygulaması I/II dersleri ile ilgili öğretmenlik mesleğini nasıl yansıttığına dair görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM**Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olay ya da olguyu bulunduğu tabii hakiki yaşam çerçevesi içinde belirleyen, durumları çok yönlü, sistemli ve ayrıntılamasına inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, fen bilgisi eğitimi ana bilim dalı ve diğer anabilim dallarındaki akademisyenlerin 2018-2019 eğitim-öğretim yılında YÖK tarafından güncellenen lisans programlarında anabilim dalını yeni kazanan öğrenciler için okul deneyimi dersinin kalkmasına ve öğretmenlik uygulaması I/II derslerine dair görüşleri detaylı olarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde matematik ve fen bilimleri eğitimi ile temel eğitim bölümlerinde görev yapmakta olan rastgele seçilmiş toplam otuz akademisyen ile yapılmıştır.

Araştırmada yer alan akademisyenler, A1, A2, A3..... A29 ve A30 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca akademisyenlerin ana bilim dallarına ve cinsiyetlere göre demografik veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete Ait Demografik Veriler

Cinsiyet	F	%
Erkek	16	53,3
Kadın	14	46,7

Tablo 2. Anabilim Dalına Ait Demografik Veriler

Anabilim Dalı	F	%
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı	7	23,33
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	6	20
Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı	5	16,66
Fizik Eğitimi Anabilim Dalı	4	13,33
Kimya Eğitimi Anabilim Dalı	3	10
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	3	10
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	2	6,66

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, alan yazın taraması ile Türkiye’de konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek ve araştırmacı tarafından alanında altı uzmanın görüşü alınarak geliştirilen görüşme maddeleri ile elde edilmiştir. Araştırmanın görüşme maddelerini oluşturmak için öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmada problem durumunda belirlenen amaçlara ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan öğretmen adaylarının durumu için akademisyenlere yönelik açık uçlu görüşme maddeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada akademisyenlerin düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın taranarak öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersini vermiş akademisyenlerle ilgili 24 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Altı madde okul deneyimi dersi altı madde de öğretmenlik uygulaması dersi için altı uzmandan gelen görüşler doğrultusunda oluşan yazılı mülakat için görüşme maddeleri geliştirilmiştir. Oluşturulan mülakat

formunda yer alan maddeler altı uzmanın görüşü doğrultusunda geliştirilmiş ve kapsam geçerliğı sağlanmıştır. Her bir mülakat 25-35 dakika sürmüştür. Mülakatlar sürecinde akademisyenlerin görüşleri, onlardan izin alınarak görüşme formu kâğıdına yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi genellikle yazılı ve görsel verilerin analizinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümden gelimci bir yol izlenmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikle araştırma konusuyla ilgili kategoriler geliştirmektedir. Bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle veya görseller sayılmaktadır. Kategori gelişim aşamasında aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yapmayı tasarlayan diğer araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmeye dikkat edilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2010). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Buna göre toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan bu kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Böylece içerik analizi ile elde edilen verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada verileri analiz ederken aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir: Elde edilen verilerdeki görüşme maddeleri iki uzman tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar üzerinden yazıya çevrilmiştir. Daha sonra yazılar teker teker incelenerek herhangi bir tutarsızlık olmamasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda çalışmanın amacına uygun kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı, uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve toplam uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik % 90'dan fazla çıkmış olup bu oranın % 90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles and Huberman, 1994).

BULGULAR

Bu kısımda yarı yapılandırılmış görüşme formu sonunda, eski ve yeni programlara göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin durumu hakkında akademisyenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplar ve bu cevaplara ait frekans değerleri ve rastgele seçilmiş bazı akademisyenin görüşlerine yer verilmiştir.

Okul Deneyimi Dersi Görüşme Maddeler Bulguları

Akademisyenlere 1. Maddede “Okul deneyimi dersinin programdaki yeri” teması işlenmiştir. Akademisyenlerin bu maddeye verdiği cevaplar Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1. Akademisyenlerin Okul Deneyimi Dersinin Programdaki Yeri ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Okul Deneyimi Dersinin Programdaki Yeri	Öğretmen adayları bu derste aktif olmadığı için kaldırılıp yerine öğretmenlik uygulaması-I dersinin gelmesi daha mantıklı	9
	Okul ortamını tanımak için faydalıydı	8
	Ders kalkmamalıydı	8
	Tecrübe kazanmak için gerekli bir dersti	1
	Ders iki dönem olmalıydı	1
	Ders 3. sınıfta verilmeliydi	1
	Öğretmen adayının akademik gelişimi için önemli bir dersti	1
	Daha nitelikli ders haline getirilebilirdi	1

Tablo 1’e bakıldığında, akademisyenlerin 1. madde ile ilgili görüşlerini içeren sekiz kod bulunmaktadır. Dokuz akademisyen; öğretmen adaylarının yeni gelen derste yeterince aktif olmadığını, yerine öğretmenlik uygulaması-I dersinin gelmesinin daha mantıklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul ortamını tanımak için faydalı bir ders olduğunu ve dersin kalkmaması gerektiğini sekizer akademisyen belirtmiştir. Tüm akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında okul deneyimi dersinin faydalı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

1. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Öğretmen adayının “okulu tanınması bakımından” faydalı bir dersti. Dersin kalkmasını uygun bulmadım.”

UA9: “Okul deneyimi dersinin kapsamı yeni programda yine yer alacak. Öğretmenlik uygulaması I ve II olarak iki döneme yayıldı. Var olan okul deneyimi dersinin içeriğinin güncellenmesi gerekiyordu. Bu nedenle olumlu buluyorum .”

UA12: “Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi programları mesleki anlamda tanıma ve uygulama eğitimi sağlamayı amaçlar. Bir öğretmenin mesleki açıdan çalışma ortamı olan okullara yönelik “tanıtım ve işleyiş” mantığını öğrenmesi için oluşturulan okul deneyimi dersinin kaldırılması yanlıştır .”

2. maddede “Okul deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğine katkısı” teması işlenmiştir. Akademisyenlerin bu maddeye verdiği cevaplar Tablo 2’de bulunmaktadır.

Tablo 2. Akademisyenlerin Okul Deneyimi Dersinin Öğretmenlik Mesleğine Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Okul Deneyimi Dersinin Öğretmenlik Mesleğine Katkısı	Mesleği tanımak için faydalı	14
	Tecrübe kazandırıyor	8
	Gözlem yapmak yeterli değil deneyim kazanılmaz	3
	Okul ortamını tanımak	3
	Faydalı olduğunu düşünmüyorum	3

Tablo 2’ye bakıldığında, akademisyenlerin 2. madde ile ilgili görüşlerini içeren beş kod bulunmaktadır. On dört akademisyen, “Okul Deneyimi” dersinin mesleği tanımak için faydalı olduğunu belirtirken üç akademisyen bu on dört akademisyenden farklı olarak dersin faydalı olmadığını ifade etmiştir. Diğer akademisyenler yine okul deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğine katkısı ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

2. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Her mesleğin bir görünen bir de arka yüzü vardır. Okul deneyimi mesleğin arka yüzünü öğreten bir dersti. Bu anlamda okul deneyimi dersini faydalı buluyorum.”

UA9: “Okul deneyimi dersinin amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tanımalarıydı. Bunun için okul yapısını, öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri gözlemlemeleri gerekiyordu. Maalesef amaca uygun olarak işlenmedi. Öğrencilerin çoğu okula bile gitmeden dersi geçti. Uygulama kötü olduğu için faydalı olmadı. Aslında çok faydalı bir ders olduğunu düşünüyorum.”

UA12: “Bir öğretmenin çalışacağı kurumdaki sistemi öğrenmesi oldukça önemli. Öğretmenlik sadece ders vermek değil, sistem içindeki tüm yapıyı bilmek ile de birebir ilgilidir.”

Akademisyenlere 3. maddede “uygulama okulunun öğretmenlik mesleğine katkısı” maddesi sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdiği cevaplar Tablo 3’te bulunmaktadır.

Tablo 3. Akademisyenlerin Uygulama Okulunun Öğretmenlik Mesleğine Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Uygulama Okulunun Öğretmenlik Mesleğine Katkısı	Tecrübe	9
	Mesleği tanıma	8
	Öğrenciyi tanıma	5
	Okul ortamını tanıma	5
	Gözlem yapma becerisi	5
	Meslektaşı tanıma	4
	Yöneticiyi tanıma	3
	Veliyi tanıma	2
	PAB gelişimi açısından fayda sağlıyor	2
	Uygulama okulu ve uygulama öğretmenine bağlı	1
	Destek hizmetlerini tanıma	1

Tablo 3’e bakıldığında, akademisyenlerin 3. madde ile ilgili görüşlerini içeren on bir kod bulunmaktadır. Tüm akademisyenler, uygulama okulunun öğretmenlik mesleğine katkısı hakkında birçok beceri açısından faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

3. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Öğretmen adayına; meslektaşı, yöneticiyi, öğrenciyi, okul ortamını, destek hizmetlerini ve veliyi tanıma gibi olanaklar kazandırır.”

UA9: “Okul deneyimi dersinde öğretmen adayları okullarda eğitim almayacaklar aslında. Onlar gözlem yapacak, yaptıkları gözlemi teorik derste akademisyen ile tartışacaklar. Ama bunu maalesef yapamadık.”

UA12: “Mesleki anlamda ülkemizde geçerli olan kanun ve yönetmelikleri tanıyacaktır. Öğretmenin idari görevlerini öğrenecektir .”

Akademisyenlerin 4. maddede “Okul deneyimi dersinin değerler eğitimine katkısı” sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdiği cevaplar Tablo 4’te bulunmaktadır.

Tablo 4. Akademisyenlerin Okul Deneyimi Dersinin Değerler Eğitimine Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Okul Deneyimi Dersinin Değerler Eğitimine Katkısı	Evet katkısı vardır	13
	Katkı sağladığını düşünmüyorum	9
	Okul ortamına bağlı	5
	Bazıları için katkı sağlıyor	3

Tablo 4’e bakıldığında, akademisyenlerin 4. madde ile ilgili görüşlerini içeren dört kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin “Okul Deneyimi” dersinin değerler eğitimine katkısı hakkında on üç akademisyen katkısı olduğunu düşünürken dokuz akademisyen, bu on üç akademisyenden farklı olarak katkısının olmadığını belirtmiştir.

4. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Biz genelde bu değerleri en iyi şekilde yaşayan ve yansıtan okulları seçip, öğrencileri oralara gönderiyorduk. Dolayısıyla katkı sağladığını düşünüyorum.”

UA9: “Katkı sağlamadığını düşünüyorum. Hatta öğretmen adaylarında var olan değerleri zedelediğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen adayları –miş gibi davranıyor. Mesela gitmediği okula gitmiş gibi davranıyor.”

UA12: “Bu anlamda okul yönetiminde yer alan öğretmenler için belirtilen özellikleri belirleyebilme şansları olabilir. Ancak okul deneyimi dersi yukarıda belirtilen değerler açısından çok fazla katkı sağlayacak bir yapı göstermiyor.”

Akademisyenlerin 5. maddede “Uygulama öğretmenin öğretmenlik katkısı” maddesi sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdiği cevaplar Tablo 5’te bulunmaktadır.

Tablo 5. Akademisyenlerin Uygulama Öğretmenin Öğretmenlik Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Uygulama Öğretmenin Öğretmenlik Katkısı	Uygulama okulu ve uygulama öğretmenine bağlı	9
	Olumlu yada olumsuz katkıları oluyordu	8
	Evet katkısı oldu	7
	Uygulama okulu ve akademisyene bağlı	5
	Model olmadığını düşünüyorum	1

Tablo 5’e bakıldığında, akademisyenlerin 5. madde ile ilgili görüşlerini içeren beş kod bulunmaktadır. Uygulama öğretmenin öğretmenlik katkısı hakkında katkısı olduğunu düşünen yedi akademisyen bulunurken bir akademisyen katkısı olmadığını düşündüğünü belirterek zıt bir görüş bildirmiştir.

5. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Kesinlikle öğretmen adayı için uygulama öğretmeni bir modeldir. Bu nedenle gerek okulun gerekse uygulama öğretmenin seçimi önemlidir.”

UA9: “Nasıl öğretmen olmamaları gerektiği konusunda model olduklarını düşünüyorum. Öğretmen adayları sistemin çöktüğünü, öğretmenlerin teoriğe uygun ders işlemediklerini, asla onlar gibi öğretmen olmak istemediklerini söylüyorlar.”

UA12: “Bu tamamen okullarda görev alan uygulama öğretmenlerinin yaklaşımına göre değişiklik gösteren bir konu. Okul deneyimi dersi için görev

alan uygulama öğretmeni ne yapacağını iyi biliyorsa öğretmen adayları için iyi bir model olabiliyor.”

Akademisyenlerin 6. maddede “Okul deneyimi dersinin iletişim becerilerine katkısı” maddesi sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar Tablo 6’da bulunmaktadır.

Tablo 6. Akademisyenlerin Okul Deneyimi Dersinin İletişim Becerilerine Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Okul Deneyimi Dersinin İletişim Becerilerine Katkısı	Öğretmenliğe geçiş fırsatı sunduğu için evet geliştirir	18
	Katkısı yoktur	5
	Okulu tanıma fırsatı sunduğu için evet geliştirir	4
	Uygulama öğretmenine bağlı	2
	Gözleme dayalı bir ders olduğu için katkısı düşük	1

Tablo 6’ya bakıldığında, akademisyenlerin 6. madde ile ilgili görüşlerini içeren altı kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin “Okul Deneyimi” dersinin iletişim becerilerine katkısı hakkında yirmi beş akademisyen okul deneyimi dersinin iletişim becerileri üzerine bir şekilde katkı sağladığını düşünürken bu akademisyenlerden farklı olarak beş akademisyen katkısı olmadığını ifade etmiştir.

6. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: *“Okulu, tüm öğeleriyle tanıma fırsatı bulduğu için öğretmen adayının iletişim becerisinin geliştiğini düşünüyorum.”*

UA9: *“Düşünmüyorum. Çünkü öğretmen adayları okullarda öğretmenler odasına bile almak istemiyorlar. Buda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden soğumasına neden oluyor.”*

UA12: *“Kesinlikle geliştirdiğini düşünüyorum.”*

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Görüşme Maddeleri Bulguları

Akademisyenlere 1. maddede “Öğretmenlik uygulaması dersinin programdaki yeri” teması işlenmiştir. Akademisyenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar Tablo 7’de bulunmaktadır.

Tablo 7. Akademisyenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Programdaki Yeri ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Programdaki Yeri	Uygulama şansı arttığı için öğretmenlik uygulaması dersinin 2 dönem verilmesi olumlu bir durum	12
	Öğretmenlik uygulaması dersi okul deneyimi dersini karşılayamaz	9
	Bir değişiklik olmamıştır	3
	Öğretmenlik uygulaması dersi okulu tanımada yetersiz olur	2
	Önemli olan derslerin niteliğinin artırılması	2
	Her iki derste 2 dönem verilmeli	1
	Uygun planlanırsa okul deneyimi dersinin eksikliği giderilebilir	1

Tablo 7’ye bakıldığında, akademisyenlerin 1. madde ile ilgili görüşlerini içeren yedi kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin programdaki yeri hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Çoğunluk, bu değişikliği “Uygulama şansı arttığı için öğretmenlik uygulaması dersinin 2 dönem verilmesi olumlu bir durum” şeklinde ifade ederek bu durumu olumlu karşılamaktadır.

1. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Öğretmenlik Uygulaması I dersi, Okul Deneyimi dersini karşılar nitelikte görünmüyor. Bu nedenle eski haliyle daha uygundu diye düşünüyorum.”

UA9: “İçerik düzenlenmeyip ad değiştirmekle değişen bir şey olmaz ancak yönergenin öğretmenlik uygulaması dersine göre hazırlanmış olması nedeniyle yapılan değişikliği olumlu buluyorum. Okul deneyimi dersinde bir grup 10 kişi olunca okullarda aşırı kalabalıklar oluşuyor .”

UA12: “Öğretmenlik Uygulaması dersinin iki dönem uygulanması olumlu bir yaklaşım ancak içerik bakımından okul sistemini tanımada yetersiz kalıyor.”

2. maddede “Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmenlik mesleğine katkısı” teması işlenmiştir. Akademisyenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar Tablo 8’de bulunmaktadır.

Tablo 8. Akademisyenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmenlik Mesleğine Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmenlik Mesleğine Katkısı	Tecrübe kazandırmaktadır	12
	Mesleği tanımak için faydalı	9
	Öğretmenlik mesleğini yansıtmıyor	3
	Öğretmen adayı yeterince aktif olmadığı için faydası yetersiz	1
	Öğretmenlik uygulaması dersi otantik öğrenme olduğu için faydalı	1
	Öğretmen adaylarına görev verilirse faydalı	1
	Dersin verildiği dönem sayısı artırılmalıdır	1
	Okul ortamına bağlı	1
	Özgüven ve özyeterlik açısından faydalı	1

Tablo 8’e bakıldığında, akademisyenlerin 2. madde ile ilgili görüşlerini içeren dokuz kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin öğretmenlik mesleğine katkısı ile ilgili üç akademisyen yirmi yedi akademisyenin aksine öğretmenlik mesleğini yansıtmadığını yani katksının olmadığını belirtmiştir.

2. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Öğretmenlik Uygulaması tam bir otantik öğrenmedir. Yani işin mutfağında çalışmaktadır. Bu nedenle faydalı olduğunu düşünüyorum.”

UA9: “Öğretmen adayları yeterince ders anlatamıyor. Hem öğretmen hem de okuldaki öğrenciler öğretmen adayından ders dinlemek istemiyor. Bu nedenle

öğretmenlik mesleğini yansıtmıyor. Öğretmen adaylarına çokta faydalı olduğunu düşünmüyorum.”

UA12: *“Kesinlikle uygulanması gereken bir ders. Üniversitede gördüğü teorik eğitimin uygulaması açısından faydalı. Yeni mezunların hemen atanmaları durumunda, öğretmen adayına mesleki tecrübe kazandırabilecek bir ders.*

Akademisyenlere 3. maddede “Öğretmenlik uygulaması dersinin saat yeterliliği” maddesi sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar Tablo 9’da bulunmaktadır.

Tablo 9. Akademisyenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Saat Yeterliliği ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Saat Yeterliliği	Yeterli değil	16
	Yeterli	7
	Önemli olan saat değil dersin niteliği olmalı	3
	Öğretmenlik Uygulaması 2. sınıftan itibaren verilmeli	2
	Her ülke için saat farklı olabilir	1
	Uygulama öğretim sürecinde sık sık yapılmalı	1

Tablo 9’a bakıldığında, akademisyenlerin 3. madde ile ilgili görüşlerini içeren altı kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin saat yeterliliği hakkında on altı akademisyen yeterli olduğunu belirtirken yedi akademisyen saatin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

3. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: *“Öğretmenlik Uygulaması dersi, fakülte ile ortak planlar yaparak haftada 2 gün (16 saat) olmalı diye düşünüyorum. Mevcut uygulamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum.”*

UA9: “Saatin çok olması değil o saat içerisinde nasıl eğitim verildiği önemlidir. Şimdiye kadar uygulandığı şekilde 1000 saat de uygulansa faydalı olmaz. Nicelikten öte nitelik önemlidir. Öğretmenlik Uygulaması adı altında okullarda seçmeli açılıp bu seçmeli derslerde öğretmen adayları ders verebilir.”

UA12: “Tabi ki yeterli değil. Ancak ülkemiz şartlarında değerlendirildiğinde daha fazlasını yapmak okullarımız açısından oldukça zor görünüyor.”

Akademisyenlerin 4. maddede “Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirme yöntemi” maddesi sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar Tablo 10’da bulunmaktadır.

Tablo 10. Akademisyenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirme Yöntemi ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirme Yöntemi	Yöntem uygundur	9
	Objektif bir değerlendirme değildir	7
	Değerlendirme amacına ulaşmıyor	6
	Geliştirilmesi gerekiyor	4
	Öğretmen adayını sadece uygulama öğretmeni değerlendirmeli	1
	PAB açısından değerlendirme uygun değildir	1
	Süre yetersiz olduğu için değerlendirme eksik kalıyor	1
	Öğrenci sayısı fazla olduğu için değerlendirme eksik kalıyor	1

Tablo 10’a bakıldığında, akademisyenlerin 4. madde ile ilgili görüşlerini içeren sekiz kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin değerlendirme yöntemi hakkında birçok çeşitli görüş ortaya çıkmıştır. Dokuz akademisyenin aksine yirmi bir akademisyen değerlendirme yöntemini uygun bulmamaktadır.

4. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Yöntemi uygun buluyorum. Yöntem gerek yöneticiyi ve gerekse uygulama öğretmeni ve danışma öğretmenini aktif kılıyor. Yeterli vakti olanlar uygundur.”

UA9: “Eğer hakkıyla uygulanırsa güzel yöntem. Aslında öğretmen adayları da MEBBİS sistemine girip kendisi hakkında yazılanları inceleyebilmeli ve ona göre kendini düzeltmeli.”

UA12: “Belirtilen sistem tam anlamıyla uygulanabilse uygun. Ancak, özellikle akademisyen bir dönemde ancak bir kere öğrenciyi dinleyebiliyor. Bütün değerlendirme uygulama öğretmenine kalıyor.”

Akademisyenlerin 5. maddede “Öğretmenlik uygulaması dersinin alan eğitimi bilgisine katkısı” maddesi sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar Tablo 11’de bulunmaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Alan Eğitimi Bilgisine Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Alan Eğitimi Bilgisine Katkısı	Uygulama boyutunda katkısı vardır	11
	Tecrübe açısından faydalıdır	9
	Kısmen	6
	Katkısı olduğunu düşünmüyorum	2
	Uygulama öğretmenine bağlı faydalı olabilir	1
	Adayın eksikliklerini görmesi için faydalı	1

Tablo 11’e bakıldığında, akademisyenlerin 5. madde ile ilgili görüşlerini içeren altı kod bulunmaktadır. “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin alan eğitimi bilgisine katkısı hakkında, yirmi sekiz akademisyenin aksine iki akademisyen öğretmenlik uygulaması dersinin alan eğitimi bilgisine katkısının olmadığını ifade etmiştir.

5. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “Tecrübeli bir öğretmenle çalışmalarını halinde faydalı buluyorum. Öte yandan “alan bilgisi” genel olarak fakültede alınmalı diye düşünüyorum. Zira kaynağa dayanmadan, sadece duyarak alan bilgisi geliştirmenin zararlı olacağını düşünüyorum.”

UA9: “*Faydalı olmadığını düşünüyorum. Çünkü öğretmen adayları yeterince derslerde aktif olamıyor. Öğretmenler sınıfını teslim etmek istemiyor.*”

UA12: “*Alan eğitiminde öğretmen adayları için çok büyük bir yarar sağladığını düşünmüyorum. Öğretmen adayı ancak anlatacağı ders konusunda sınıfa hazırlanıp gidiyor. Bu da alan eğitimi açısından çok yetersiz.*”

Akademisyenlerin 6. maddede “Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi bilgisine katkısı” maddesi sorulmuştur. Akademisyenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar Tablo 12’de bulunmaktadır.

Tablo 12. Akademisyenlerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınıf Yönetimi Bilgisine Katkısı ile İlgili Görüşleri ve Frekansları

Tema	Kod	f
Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınıf Yönetimi Bilgisine Katkısı	Tecrübe kazandırır	15
	Öğretmenliğe geçiş fırsatı sunduğu için evet geliştirir	8
	Teorikten pratiğe geçiş imkanı sunuyor	4
	Uygulama öğretmenine bağlı	2
	Öğrencilerle ilişki kurma yönünden faydalı	1
	Okul Deneyimi dersinde katkısı vardır	1

Tablo 12’ye bakıldığında, akademisyenlerin 6. madde ile ilgili görüşlerini içeren altı kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi bilgisine katkısı hakkında yirmi dokuz akademisyen öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi bilgisine bir şekilde katkısının olduğunu düşünürken bir akademisyen katkısı olmadığını belirtmiştir.

6. madde ile ilgili bazı akademisyenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

UA1: “*Konu hakkındaki tüm teorik bilgilerini sınavacakları bir ders olduğunu düşünüyorum.*”

UA9: “Öğretmen adayı sürekli derslere girmediği için öğrenciler tarafından yadırganıyor. Sınıf yönetimi konusunda başarısız olduklarını düşünüyorum. Bu konuda aslında tam verim alamıyoruz. Öğrenciler, öğretmen adayını dinlemeye gittiğimizde yapay davranıyor. Doğal olmuyor. Bu nedenle de sınıf yönetimi konusundaki gelişmelerini inceleyemiyoruz.”

UA12: “Bu durum daha çok uygulama öğretmenin bu konudaki doğru yaklaşımı ile ilgilidir. Bazen olumlu yönü olabileceği gibi uygulama öğretmenin yanlış metodolojisi öğretmen adayını yanıltabilir.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, kullanılan görüşme formundan elde edilen bulgular ve yapılan yorumlara dayanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul Deneyimi

Okul deneyimi dersinin programdaki yeri temasına baktığımızda akademisyenlerin çoğunluğu dersin kalkmaması gerektiğini ve bu dersin okul ortamını tanıtmaya açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca birçok akademisyen ise öğretmen adayları bu derste aktif olmadığı için kaldırılıp yerine “Öğretmenlik Uygulaması-I” dersinin gelmesinin daha mantıklı olduğu görüşünü benimsemiştir. Demir (2012), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve bu problemlerin yok edilmesi için çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada, okul deneyimi dersinin faydalı olduğu ancak birçok eksikliği olduğu ve gereken değeri görmediği belirlenmiştir. Yüksel ve Kırçıçek (2019) öğretmen adaylarının okul deneyimi ile ilgili görüşlerini aldıkları çalışmalarında, dersin kalkmaması gerektiğini ve bu dersin mesleki tecrübe kazanmak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Okul deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğine katkısı temasına baktığımızda akademisyenlerin çoğu okul deneyimi dersinin mesleği tanımak için faydalı olduğunu ve tecrübe kazanmak için gerekli bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca az sayıda

akademisyen gözlem yapmanın yeterli olmadığını, okul deneyimi dersinin amacına uygun olarak işlenmediğini ve mesleği tanımak için faydalı bir ders olmadığı görüşlerini desteklemektedir.

Uygulama okulunun öğretmenlik mesleğine katkısı temasına baktığımızda akademisyenlerin çoğu uygulama okulunun tecrübe kazanmak için önemli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle mesleği, meslektaş, yöneticiyi, öğrenciyi, okul ortamını, destek hizmetlerini, veliyi tanımak için büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. PAB gelişimi açısından fayda sağladığını ve gözlem yapma becerisini geliştirdiğini destekleyen olduğu gibi dersin mesleğe katkısının uygulama okulu ve uygulama öğretmenine bağlı olduğunu aktaran da olmuştur. Güngör (2018), yaptığı çalışmada akademisyenlerin ders takip süreciyle ilgili yaşadıkları problemlerin uygulama okullarının uzak olmasından kaynaklandığı ve bu sebeple sürece yeterli bir şekilde dâhil olamadıklarını belirlemiştir. Yeşilyurt'un (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının uygulama okulu kaynaklı olarak okul yöneticilerin çeşitli konularda zayıflık içinde olması, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutum sergilemesi tespit edilmiştir.

Okul deneyimi dersinin değerler eğitime katkısı temasına baktığımızda; akademisyenlerin bir kısmı bu dersin tüm değerler açısından katkı sağlayan bir uygulama olduğunu bir kısmı ise katkısının olmadığını belirtmişlerdir.

Uygulama öğretmenin öğretmenlik katkısı temasına baktığımızda akademisyenler uygulama okulu ve uygulama öğretmenine bağlı olduğunu, olumlu olumsuz katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenin öğretmen adayının bir model olmadığını düşünen de olmuştur. Güngör (2018), yaptığı çalışmada okul deneyimi dersinde uygulama öğretmenlerinin etkinlik yapmak ile ilgili bilgilerinin olmadığı belirlenerek etkinliklerin gerçekleştirilmesi hususunda bir sorumluluk hissetmedikleri sonucuna varılmıştır. Uygulama etkinliklerin takibini gerçekleştirmedikleri ve adaylara dönüt vermedikleri tespit edilmiştir. Arslantaş ve Yıldız'ın (2013) çalışmalarında uygulama öğretmenlerinin bilgi eksikliğinden dolayı okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamındaki etkinlikleri eksiksiz ve plânlı bir şekilde yürütmedikleri belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin çoğunlukla uygulama öğretmenlerinin

tutumu sebebiyle istenilen seviyede gerçekleştirilemediği belirtilmiştir. Sonuçlarımıza karşıt olarak ise; Çoban ve İleri (2017) araştırmalarında, uygulama öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirmek için öğretmen adaylarına yeterli bir şekilde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Yeşilyurt (2010), çalışmasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni kaynaklı, yetersiz uygulama yaptırma, derse ve adaya değer vermeme gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varmıştır.

Okul deneyimi dersinin iletişim becerilerine katkısı temasına baktığımızda akademisyenlerin birçoğu öğretmenliğe geçiş ve okulu tanıma fırsatı sunulduğu için evet geliştirir demiştir. Ayrıca akademisyenlerin bazıları katkısı olmadığını bazıları da bu katkının uygulama öğretmenine bağlı olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleğine katkısı temasına baktığımızda akademisyenlerin çoğu öğretmenlik uygulaması dersinin tecrübe kazanmak için gerekli bir ders olduğunu belirtmiştir. Ayrıca az sayıda akademisyen öğretmen adayına yeterince görev verilmediği için bu dersin öğretmenlik mesleğini yansıtmadığını aktarmışlardır. Eraslan'ın (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunun uygulama okullarında yeterince uygulama yapma imkânı bulamadıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin saat yeterliliği temasına baktığımızda, akademisyenlerin çoğu ders saatinin yeterli olmadığını aktarmıştır vurgulamıştır. Az sayıda akademisyen ise ders saatinin yeterli olduğunu önemli olanın saat değil dersin nitelikli olması olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirme yöntemi temasına baktığımızda, akademisyenlerin bir kısmı değerlendirme yöntemini uygun bulduğunu bir kısmı ise objektif bir değerlendirme olmadığı için yöntemin amacına ulaşmadığını bu yüzden yöntemi uygun bulmadıklarını belirtmiştir. Güngör (2018), yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinde akademisyenlerin ve uygulama öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinde bir standardın olmadığı ve değerlendirmelerin kişilere göre değişiklik gösterebildiği tespit edilmiştir. Özmen'in (2008) çalışmasında akademisyenler

arasında, gerek rapor formatı olarak gerekse değerlendirme tarzı olarak bir standardın bulunmadığı ve her akademisyen kendine göre bazı uygulamalar ile değerlendirme yaptığı belirtilmiştir. Öğretmenlik uygulamasının mevcut değerlendirme yöntemi ise katılımcıların çoğunluğu tarafından yetersiz bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının değerlendirildiği ders sayısının yetersiz olmasının, derslerin yeterince takip edilememesinin ve değerlendirme sürecinde kişilere göre değişebilen ölçütlerin bulunmasının etkili olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin alan eğitimi bilgisine katkısı temasına baktığımızda akademisyenlerin çoğu uygulama boyutunda katkı sağlayarak tecrübe kazandırdığını belirtmiştir. Bu katkının uygulama öğretmenine bağlı olduğunu söyleyen akademisyenleri de olduğu gibi öğretmen adayları derste yeterince aktif olmadığı için katkısı olmadığını aktaran akademisyenleri de bulunmaktadır.


Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi bilgisine katkısı temasına baktığımızda akademisyenlerin birçoğu öğretmenliğe geçiş fırsatı sunduğu ve tecrübe kazandırdığı için katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı akademisyenler; bu katkının uygulama öğretmenine bağlı olduğunu belirtmiştir.


KAYNAKLAR

- Akgül, A. (2006). *Fakülte okul işbirliği programının müzik öğretmeni adayları tarafından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Arslandaş, H. İ. ve Yıldız M. A. (2013). “Öğretmenlik uygulaması” dersinin, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-84.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Büyükoztürk, S., Cakmak, E. K., Akgün, O, E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, T. ve Akkuş, Z. (2007). Okul deneyimi II uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişiklikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 213-225.
- Çoban, A. ve İleri, T. (2017). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersi hakkındaki görüşleri: Amasya Üniversitesi örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 77-89.
- Demir, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Güngör, İ. (2018). *Sosyal bilgiler eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin takip süreci ve değerlendirme yöntemine ilişkin görüşler* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Hurst, B., & Wilkin, M. (1992). Guidelines for mentors. In M. Wilkin (Ed.), *Mentoring in Schools* (pp.43-57) London: Kogan Page.
- Kahyaoglu, M. ve Yangın S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Katrancı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Kocaturk, F. (2006). *Okul deneyimi II ders ile ilgili uygulama öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mcnamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching & Teacher Education, 11*, 51- 61.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi - I ve okul deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 25-37.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 11(1)*, 323-343.
- Saratlı, E. (2007). *Okul Deneyimi I dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık hizmetinin yeterliliği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi ı uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1)*, 121-143.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yetim, A., ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(2)*, 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimsek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, İ., & Kırçıçek, H. (2019). The views of prospective teachers about school experience course in the department of science education and other departments. *International Journal of Higher Education, 8(1)*, 160-170. doi:10.5430/ijhe.v8n1p160

ORCID

Hatice KIRÇİÇEK  <https://orcid.org/0000-0002-6681-7967>

İbrahim YÜKSEL  <https://orcid.org/0000-0001-5686-9344>

SUMMARY

Purpose

The aim of this study is to determine the views of Academicians about the removal of the School Experience course at Mathematics and Science Education Department for the students who have recently got the department in the undergraduate programs which were updated by the Higher Education Council (HEC) in the academic year of 2018-2019, addition of Teaching Practice 2 in addition to Teaching Practice course and how the course reflects the teaching profession.

Method

In this research, a case study pattern from qualitative research designs was used. The research was carried out with 30 faculty members randomly selected from the faculty members of Mathematics and Science Education and Basic Education Departments in the education faculty of a state university in the fall semester of the academic year 2018-2019. The interview questions developed by the researchers were used as data collection tool. There are a total of 12 questions, 6 for School Experience course and 6 for Teaching Practice course. Content analysis was performed in data analysis.

Findings

The most important issues about the place of the School Experience course in the program for the practice academicians are that prospective teachers are not active in this course and it is more logical that the course should be removed and instead Teaching Practice-I course should be taught.

The most important issue that the practice academicians state about the contribution of the School Experience course to the teaching profession is that it is useful to recognize the profession.

“”

The most important issue that practice academicians have focused on the contribution of the practice school to the teaching profession is “experience”.

The most important issue that practice academicians state on the contribution of the School Experience to the values education is that "Yes, it makes contribution."

The most important issue that practice academicians state on the contribution of the practice teacher to the teaching profession is that "Yes, it makes contribution."

The most important issue that practice academicians state on the contribution of School Experience course to the communication skills is that "It develops skills as it offers the opportunity to transition to teaching."

The most important issues that the practice academicians are focused on the place of the Teaching Practice course in the program; "It is a positive situation that the teaching practice course is given 2 semesters because the chance of practice is increased" and "Teaching Practice course cannot meet the School Experience course".

The most important issue that practice academicians have focused on the contribution of the Teaching Practice course to the teaching profession is "experience".

The most important issue which the practice academicians emphasize about the time adequacy of the course is that "it's not enough".

The most important issues that practice academicians emphasize on the evaluation method of the Teaching Practice course are "The method is appropriate" and "It's not an objective evaluation".

About the contribution of the Teaching Practice course to the knowledge of field education; there have been a number of practice academicians who say "There is a contribution in implementation dimension".

The most important issue that the practice academicians state about the contribution of the Teaching Practice course to the knowledge of class management is "It gains experience".

Results and discussion

The majority of practice academicians stated that the School Experience course should not be taken and that this course is necessary to recognize the school environment. Many of them also stated that, since many prospective teachers were not active, this course should be removed and replaced with the Teaching Practice-I course. Most of the practice academicians stated that the School Experience course is useful for getting to know the profession and is a necessary to gain experience. They stated that they made a great contribution to know the profession, colleague, manager, student, school environment, support services and tutors.

As regards the contribution of the practice teacher to the teaching profession, the practice academicians stated that this is related to the practice school and practice teacher and has a positive or negative contribution. Many practice academicians have described this change as a positive situation, as the chance to implement with the new program has increased. In addition, there are also those who argue that the teaching practice course can't meet the school experience course.

**Ortaokul Öğrencilerinin Kesirlerle İşlemleri Modelleme
Becerilerinin, Matematik Tutumlarının ve Arasındaki
İlişkinin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre
İncelenmesi * ****

**Investigation of Secondary School Student's Modeling
Skills, Mathematical Attitudes and Relationships with
Fractions According to Some Independent Variables**

Kübra Nur IŞIK ¹, Hasan ES ²

¹MEB Matematik öğretmeni, kbrnurgazi15@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı,
hasanes@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 24.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 25.10.2019

ÖZ

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kesirlerle işlemler konusunu modelleme becerileri ve matematik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı tanesi ortaokul ve altı tanesi imam-hatip ortaokulu olmak üzere rastgele seçilen 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı 479'dur. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Kesirlerle İşlemler Konusunu Modelleme Testi" ve Aşkar (1986) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16 programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, matematik tutumu ile başarı puanı arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür. Matematik tutumu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir ve 6. sınıfların matematik tutumu 7. sınıflara göre olumlu yönde daha yüksektir. 1. dönem matematik karne notu ve günlük ders çalışma süresi arttıkça matematik tutumu da olumlu yönde artmaktadır. Matematik tutumu matematikte başarılı olacağı inancına göre anlamlı farklılık göstermektedir ve başarılı olacağına inananların matematik tutumları olumlu yönde daha yüksektir. Başarı puanı sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir

* **Bu araştırmanın bir kısmı I. Uluslararası Matematik ve İlgili Birimler Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuş ve çalışma tez olarak yayımlanmıştır.

** **Alıntılama:** Işık, K. ve Es, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kesirlerle işlemleri modelleme becerilerinin, matematik tutumlarının ve arasındaki ilişkinin bazı bağımsız değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1347-1380.

ve 7. sınıfların başarı puanı 6. sınıflara göre daha yüksektir. 1. dönem matematik karne notu arttıkça başarı puanı da artmaktadır. Başarı puanı matematikte başarılı olacağı inancına göre anlamlı farklılık göstermektedir ve başarılı olacağına inananların başarı puanları daha yüksektir. 1. dönem matematik karne notu arttıkça başarı puanı da artmaktadır. Başarı puanı matematikte başarılı olacağı inancına göre anlamlı farklılık göstermektedir ve başarılı olacağına inananların başarı puanları daha yüksektir. Analiz sonucuna göre matematik tutumu ile başarı puanı arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.34$; $p<0.05$). Buna göre matematik tutumunun olumlu yönde artması başarı puanını da arttıracaktır. Ayrıca başarı puanının artması %11.00 oranında matematik tutumuna bağlıdır.

Anahtar Sözcükler: Matematik tutumu, Modelleme becerisi, Kesirlerle işlemler, Ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

In this study, the relationship between the ability of middle school students to model processes with fractions and their attitudes towards mathematics were examined. The research was carried out with 6th and 7th grade students, randomly selected from 6 secondary schools and 6 imamahatip secondary schools, located in Kecioren District National Directorate of Education, Ankara province during 2016-2017 educational year. The number of students evaluated is 479. In this study, Personal Information Form developed by the researcher, Modeling Tests on Fractions and Math Attitude Scale developed by Aşkar (1986) were used. In the analysis of the data, SPSS 16 software was used. According to the results obtained from the research, it was found that there was a positive and moderately strong correlation between mathematics attitude and achievement score. Mathematical attitudes are significantly differentiating in accordance with grade, and the mathematical attitude of the 6th Grade is higher than the 7th Grade in positive direction. The mathematical attitude is also increasing positively as the first term mathematics grades and the duration of the course work increase. The attitude of mathematics shows a significant difference according to the belief that they will be successful in mathematics and the attitudes of those who believe that they will succeed are higher in positive direction. The achievement score is significantly different according to grade, and the achievement score of the 7th grade is higher than the 6th grade. As the first term mathematics grades score increases, the achievement score also increases. The achievement score shows a significant difference according to the belief that they will be successful in mathematics and the success scores of those who believe that they will be successful are higher. According to the results of the analysis, there was a moderate positive relationship between math attitude and achievement score ($r = 0.34$; $p < 0.05$). Accordingly, a positive increase in mathematics attitude will also increase the achievement score. On the other hand, the increase in the achievement score depends on the math attitude of 11.00%.

Keywords: Mathematics attitude, Modeling skills, Operations with fractions, Junior high school students

GİRİŞ

Matematik, soyut düşüncelerimizi sistematik biçimde ifade edebilmemizi sağlayan bir evrensel dil, evrensel kültür ve bir yazılım teknolojisidir. Yaratıcı düşüncelerin matematiksel dilde ifade edilmesi onun çok daha iyi algılanmasına yardımcı olur. Matematik eğitimi ise matematiği öğrenme ve öğretme sürecindeki çalışmaları kapsar. Bu süreçteki bütün etkinlikler zihinsel becerilerin kazandırılmasına dayalıdır. Öğrencilerin, matematiksel tutum ve becerileri kazanabilmeleri ancak yeni matematiksel kavramları zihinde yapılandırma ile gerçekleşir (Mirasyedioğlu, Hacısalihoğlu ve Akpınar, 2004, s. 12).

Zihinde kavramları yapılandırma işlemleri için birçok yöntem kullanılabilir. Bunlardan son yıllarda fazlasıyla kullanılan yöntem modellemedir. Keskin (2008)'in matematiksel modellemeyi gerçek hayat problemlerini zihinsel yolla çözme süreci olarak tanımlamasından yola çıkarak modellemenin matematiksel ifadeleri bir süreç olarak zihinde yapılandırıp daha sonra şekillerle göstererek öğrenmenin somutlaşmasını sağladığı yorumu çıkarılabilir. Aynı zamanda tüm sınıf seviyelerinde uygulanılabileceği için kullanışlıdır.

Kesirler konusu, matematik dersi sayılar ve işlemler öğrenme alanının elemanıdır ve ilkokul 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmaktadır. Bu öğretim sağlanırken özellikle modelleme yönteminden yararlanılmaktadır. Modelleme yöntemi Piaget'in bilişsel evrelerinden somut işlemler döneminde (6-11 yaş) olan çocukların algılama seviyesine uygundur. Çünkü modelleme öğrenmeyi tekdüzelikten ve ezberden kurtarıp anlamlı hale getirmektedir. Soyut olan kesir kavramını sembol ve şekillerle göstererek öğretim ilkelerinden somuttan soyuta kavramını uygulamaya yardımcı olur. Ayrıca öğrenci modelleme yöntemini kullanarak matematiği farklı bir dile dökecek bu da küçük yaşlardan itibaren matematik okuryazarlığına katkı sağlayacaktır.

Tutum ise belirli nesne, durum, kavram ya da insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997, s. 98). Birey olumsuz bir tutum geliştirdiği objeye karşı ilgisiz kalır, onu sevmez, takdir etmez ve onunla uğraşmaz,

hatta kendisine göre bir iş olmadığını düşünür (Baykuş, 2000). Buradan hareketle kesirlerle işlemleri modelleme konusunu etkileyen birçok bağımsız değişken olabilir. Bunlardan matematik dersine yönelik tutumun kesirlerle işlemler konusunu modelleme üzerindeki etkisi araştırılacaktır.

"Ortaokul öğrencilerinin kesirlerle işlemler konusunu modelleme becerileri ve matematik tutumları arasındaki ilişki nedir?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin kesirlerle işlemler konusunu modelleme becerileri ve matematik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışma kapsamında cevap aranacak alt problemlerden bazıları şunlardır:

1. Öğrencilerin modelleme becerileri ile matematik dersi tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin kesirlerde işlemler konusunu modelleme becerileri ile matematik dersi tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Matematik dersinde başarılı olacağına inanma ile kesirlerde işlemler konusunu modelleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin ders çalışma süreleri ile kesirlerde işlemler konusunu modelleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin cinsiyetleri ile kesirlerde işlemler konusunu modelleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi ile kesirlerde işlemler konusunu modelleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin akademik başarıları ile kesirlerde işlemler konusunu modelleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışma, ortaokul öğrencilerinin kesirlerle işlemler konusunu modelleme becerileri ve matematik arasındaki korelasyonu inceleyeceğinden önem arz etmektedir. Tutum, matematiksel tutum ve kesirlerde işlemler konusu ile alakalı birçok çalışma (Akın, 2002; Bayturan,2004; Ekizoğlu ve Tezer, 2007) olmasına rağmen kesirlerde işlemler

konusunu modelleme ve matematik dersi tutumu arasındaki ilişkiye dayalı çalışmaların sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla araştırma öğrencilerin birçok bağımsız değişkene (sınıf düzeyi, cinsiyet, okul türü vb.) bağlı olarak matematik dersi tutumları hakkında bilgi vermekle beraber tutumdaki bu değişikliğin kesirlerde işlemler konusunu modelleme becerileri üzerindeki etkisi hakkında bilgi verecektir. Ayrıca ileriki yıllarda yapılacak olan araştırmalara kaynak olarak veri sağlayacağından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, modelleme testinin geliştirilmesi ve veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı veren tarama çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonunun olmadığı (Büyüköztürk, 2014, s.2), geçmişte ya da halen yaşanan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2012, s.79).

Araştırmanın Evren ve Örneklem Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde ortaokul seviyesinde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara il genelinde toplam 280909 öğrenci bulunmakla beraber bu öğrencilerin 137372 tanesi erkek öğrenci ve 143537 tanesi kız öğrencidir. Ayrıca çalışmanın evreninde 451 ortaokul ve 91 imam hatip ortaokulu olmak üzere toplam 542 okul bulunmaktadır. Okulların merkezi konumda bulunması, ulaşım kolaylığı, verileri uygulamada ve toplamada ekonomiklik ve seçilen okulların evreni temsil etme gücüne bakılarak uygun örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Çalışma evreninde erkek öğrencilerin oranı % 48.90 ve kız öğrencilerin oranı % 51.10'dur. Örnekleme ise evreni temsil etmesi açısından bu orana yakın olacak şekilde seçim yapılmıştır. Seçilen örneklemedeki erkek öğrenci oranı

% 49.50 ve kız öğrenci oranı % 50.50'dir. Çalışmanın pilot uygulaması için örnekleme, Ankara ili Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulda bulunan 6. ve 7. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 124 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler üç şube 6. sınıf ve iki şube 7.sınıf olmak üzere farklı beş şubeden alınmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında okulda bulunan bütün 6. ve 7. sınıflar çalışmaya dahil edilmiştir. Pilot okulun seçilme sebebi okulun merkezi bir konumda olması, ulaşım bakımından rahatlığı ve ilçede, o yıl uygulanan lise giriş sınavında 1. olarak akademik anlamda başarılı olmasıdır. Çünkü pilot uygulamada kullanılan soruların ayırt ediciliği önemlidir. Öğrencilerin 6. ve 7. sınıf düzeyinde olması ise, kesirlerle modelleme işlemi kazanımlarının 6. sınıf düzeyinde başlaması ve 7. sınıf düzeyinde devam etmesine bağlıdır. Pilot uygulamada başarı testi ismi verilen kesirlerle işlemleri modelleme becerisini ölçen elli soruluk başarı testi uygulanmıştır. Çalışmanın esas uygulaması için seçilen örnekleme ise, Ankara ili Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı tanesi ortaokul ve altı tanesi imam-hatip ortaokulu olmak üzere çalışmayı yeterli kılacak ve örnekleme temsil edecek öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak 12 tane ortaokuldan rastgele karışık seçilen 6. ve 7. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 506 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilere göre araştırmaya toplamda 224 6. sınıf öğrencisi ve 282 7. sınıf öğrencisi olmak üzere 506 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 6. sınıfa giden kız öğrenci sayısı 101, 6. sınıfa giden erkek öğrenci sayısı 123, 7. sınıfa giden kız öğrenci sayısı 155 ve 7. sınıfa giden erkek öğrenci sayısı 127'dir. Ancak 27 öğrencinin boş kağıt verdiği ve kağıtlarda herhangi bir işlem yapmadığı görüldüğü için çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu şekilde kayıp veri olması önlenmeye çalışılmıştır. Böylece örnekleme öğrenci sayısı 479 olmuştur.

Tablo 1'de örnekleme ait olan kişisel bilgiler (sınıf düzeyi, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, aile gelir durumu) verilmiştir.

Tablo 1. Kişisel Bilgiler

		n	%
Sınıf Düzeyi	6	207	43.20
	7	272	56.80
Cinsiyet	Kız	242	50.50
	Erkek	237	49.50
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	11	2.30
	İlkokul Mezun	105	21.90
	Ortaokul Mezun	111	23.20
	Lise Mezun	166	34.70
	Yüksekokul Mezun	86	18.00
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	5	1.00
	İlkokul Mezun	61	12.70
	Ortaokul Mezun	105	21.90
	Lise Mezun	166	34.70
	Yüksekokul Mezun	142	29.60
Kardeş Sayısı	0-1	244	50.90
	2-3	213	44.50
	4-5	16	3.30
	6 Ve Üstü	6	1.30
	Üst Düzey	66	13.80
Aile Gelir Durumu	Orta Düzey	396	82.70
	Alt Düzey	17	3.50

Araştırmaya katılan öğrencilerin %43.20'si 6.sınıf, %56.80'i 7. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %50.50'si kız, %49.50'si erkektir. Öğrencilerin %34.70'inin annesi lise, %23.20'sinin ortaokul ve %21.90'ının annesi ilkokul mezunudur. Öğrencilerin %34.70'inin babası lise, %29.60'ının babası yüksekokul ve %21.90'ının babası ortaokul mezunudur. Öğrencilerin %50.90'ının hiç kardeşi yok ya da tek kardeşi varken %44.50'sinin iki ya da üç kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerin %82.70'inin ailesinin geliri orta düzeydedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için kullanılan araçlar, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Kesirlerle İşlemler Konusunu Modelleme Testi" ve Aşkar (1986) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği"dir.

Kişisel bilgi formunda, öğrencilerin okulu, sınıf düzeyi, cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumu, kardeş sayıları, öğrencilere göre ailelerinin gelir durumunun alt-orta-üst düzeyden hangisine dahil olduğunu, yüz üzerinden birinci dönem karne notu, günlük ders çalışma süresi ve matematikte başarılı olup olmayacağına dair inancını belirten toplam on soru bulunmaktadır. Modelleme testi ise pilot uygulamada 50, esas uygulamada 16 sorudan oluşmaktadır. Sorular oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığının 6. ve 7. sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki sorular temel alınarak ve öğrenci sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu test öğrencilerin kesirlerle işlemleri modelleme becerilerini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Soru sayısının indirilmesinde öğrencilerin sınıf seviyeleri ve modelleme becerisinin yapısının düşünme ve düşündüğünü aktarmaya dayalı bir beceri olduğu göz önünde bulundurulmuş olup ayrıca aynı kazanımı ölçen sorular uzman görüşleri yardımıyla elenmiştir. Uzmanlar soruları indirgemedi aynı kazanıma ait soruları seçmekten ziyade farklı kazanıma ait soruları bulundurmanın ölçmede kapsam geçerliğini sağlayacağını belirterek elemeye bulduklarını ifade etmişlerdir. Modelleme testinin güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's alfa katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan likert tipi tutum ölçeği, Aşkar (1986) tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik katsayısı Aşkar (1986) tarafından 0.96 olarak bulunmuştur (Aşkar,1986). Ölçek, on tanesi (4, 6, 7, 13, 14, 16, 17,18,19,20) anlamca olumlu, on tanesi (1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15) anlamca olumsuz yirmi maddeden oluşmaktadır.

Olumlu maddelere örnekler:

4- Matematikten hoşlanırım.

-Matematiğe ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını dilerim.

18-Matematik dersinde neşe duyarım.

Olumsuz maddelere örnekler:

1-Matematik dersi beni huzursuz eder.

10-Matematik derslerin içinde en sevimsizidir.

12-Matematik dersinde zaman geçmek bilmez.

Veri Toplama Yöntemi

Veriler, Ankara ilinde rastgele seçilen ortaokullarda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerine "Seçmeli Matematik Uygulamaları" dersinde gerekli izinler alınarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama her sınıfta iki ders saati (80 dakika) sürmüştür. Her sınıfta farklı günlerde öğrencilerin "Seçmeli matematik uygulamaları dersi"nin bulunduğu güne göre farklı zaman dilimlerinde yapılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu", "Matematik Tutum Ölçeği" ve "Kesirlerle İşlemler Konusunu Modelleme Testi" aynı anda verilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce her sınıfta aynı örnekle araştırmanın ne istediği açıklanmıştır. Ayrıca uygulama esnasında anlaşılmayan yerler belirtilmiş olup ölçek maddeleri her sınıfta tek tek açıklanmıştır.

Modelleme Testinin Geliştirilmesi

Pilot çalışma ve esas uygulamaya katılan öğrencilerin modelleme testine vermiş oldukları cevapların dağılımı, SPSS 16 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca matematik tutumu ve başarı testi arasındaki ilişkiyi incelemek adına regresyon analizi, korelasyon testi ve UNIVARITE ANOVA testi ile analiz yoluna gidilmiştir.

Veriler SPSS programına kodlanırken öğrenci cevapları üç ayrı şekilde (doğru , kısmen doğru , yanlış) kabul edilerek kodlanmıştır. Burada kısmen doğru ifadesi ile kast edilen öğrencinin çözümde modellemeden yararlanmasıdır. Örneğin, öğrenci cevaba ulaşmak için $3/4$ ile $1/2$ kesirlerinin çarpımını modelleyecek olsun. Öğrenci ayrı ayrı bu kesirleri modelleyebilmiş ancak bu iki kesrin çarpımını modellemede yetersiz kalmış ise cevap kısmen doğru olarak kabul edilmiştir. Çünkü çalışmada ölçmek istediğimiz öğrencilerin aritmetik kullanarak doğru cevaba ulaşmaları değil çözümde modelleme becerisini kullanmalarıdır. Burada öğrenci modelleme bilgisinin olduğunu göstermiş ancak cevabı modelleme ile yapamadığı için kısmen doğru kabul edilmiştir.

Tablo 2. Pilot Verilerden Elde Edilen Soruların Cevaplanma Oranları

	Yanlış		Kısmen Doğru		Doğru	
	n	%	n	%	n	%
1-koşu yarışı	16	12.90	27	21.80	81	65.30
2-elmanın yarısı	43	34.70	28	22.60	53	42.70
3-sarışın erkek	78	62.90	23	18.50	23	18.50
4-yenilen pasta	4	3.20	13	10.50	107	86.30
5-çeyrek ekmek	9	7.30	10	8.10	105	84.70
6-şehir hareket	51	41.10	13	10.50	60	48.40
7-musluk	45	36.30	12	9.70	67	54.00
8-simit bölüşme	94	75.80	21	16.90	9	7.30
9-etek pantolon	115	92.70	9	7.30	0	0.00
10-yemek çorba	43	34.70	9	7.30	72	58.10
11-çikolata	78	62.90	13	10.50	33	26.60
12-apartman	69	55.60	12	9.70	43	34.70
13-gün	62	50.00	24	19.40	38	30.60
14-ayran yoğurt	119	96.00	4	3.20	1	0.80
15-kanepeler koltuk	93	75.00	24	19.40	7	5.60
16-pizza	55	44.40	18	14.50	51	41.10
17-zeytinyağı	81	65.30	30	24.20	13	10.50
18-su bardak	98	79.00	17	13.70	9	7.30
19-oyun parkuru	99	79.80	20	16.10	5	4.00
20-çamaşır ipi	116	93.50	8	6.50	0	0.00
21-boyama	58	46.80	10	8.10	56	45.20
22-evin çatısı	79	63.70	36	29.00	9	7.30
23-yüzme kursu	90	72.60	28	22.60	6	4.80
24-baklavacı	114	91.90	10	8.10	0	0.00
25-ders çalışma	96	77.40	7	5.60	21	16.90
26-salatalık domates	114	91.90	10	8.10	0	0.00
27-tırmanma	110	88.70	14	11.30	0	0.00
28-anket	104	83.90	20	16.10	0	0.00
29-kütle	118	95.20	6	4.80	0	0.00
30-portakal dilimi	103	83.10	19	15.30	2	1.60
31-ayran	88	71.00	7	5.60	29	23.40
32-kitap yarışı	122	98.40	2	1.60	0	0.00
33-ayva	115	92.70	9	7.30	0	0.00
34-çikolata verme	113	91.10	11	8.90	0	0.00
35-oyuncak	116	93.50	3	2.40	5	4.00
36-tavuk	120	96.80	4	3.20	0	0.00
37-tepsi baklava	122	98.40	2	1.60	0	0.00
38-insan vücudu	109	87.90	13	10.50	2	1.60
39-çocuk çikolata anne	109	87.90	12	9.70	3	2.40

40-okul dersane	112	90.30	8	6.50	4	3.20
41-en boy sınıf	123	99.20	1	0.80	0	0.00
42-sabun tozu	119	96.00	4	3.20	1	0.80
43-yarım börek	105	84.70	17	13.70	2	1.60
44-yolu yürümek	124	100.00	0	0.00	0	0.00
45-uyku tost sınır	112	90.30	3	2.40	9	7.30
46-oburlar	115	92.70	8	6.50	1	0.80
47-raf bölmek	121	97.60	2	1.60	1	0.80
48-güllaç	120	96.80	4	3.20	0	0.00
49-poşet	122	98.40	1	0.80	1	0.80
50-pide	114	91.90	7	5.60	3	2.40

Tablo 2’de pilot çalışma için 124 öğrenciye uygulanan “Kesirlerle İşlemler Modelleme Testi” ne verilen cevapların dağılımı gösterilmiştir.

Buradan hareketle esas uygulama için elli adet kesirlerle işlemler modelleme sorusu arasından soruların pilot uygulamada yapılmış olma istatistikleri, uzman görüşleri ve soruların ait olduğu kazanımlar ele alınarak soru sayısında sınırlama yoluna gidilmiştir. Alanında yetkin olan dört uzmana aynı anda modelleme testindeki elli adet soru numaraları ile iletilmiş ve her birine iki hafta olmak üzere soruları incelemek için süre verilmiştir. Seçilen uzmanların her biri devlet okullarında kadrolu öğretmen olarak çalışmakta ve yüksek lisans öğrenimlerine devam etmekte olup her biri buldukları okullarda 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin derslerine girmektedir. Aşağıda uzmanların esas uygulama için seçmiş oldukları yirmi adet soru, numaralarıyla birlikte belirtilmiştir.

Uzman 1: 1,2,4,6,7,9,12,15,16,18,20,21,28,30,31,36,38,42,45,49.

Uzman 2: 2,3,7,8,11,14,16,17,18,21,24,26,28,30,34,35,36,42,47,49.

Uzman 3: 2,3,6,7,10,11,17,18,21,23,24,25,26,28,30,33,35,39,43,49.

Uzman 4: 1,2,3,4,7,8, 13,14, 16,17,18,24,28,33,35,36,43,44,48,49.

Uzmanlara gönderilen uzman görüşü formunda her bir sorunun altında modelleme becerisinin ölçmeyi hedeflediği kazanım belirtilmiştir. Örneğin, ‘Ahmet bir elmanın 7/9 unu kesti. Kestiği elmanın yarısını kardeşine verdi. Ahmet’in kardeşine verdiği elma miktarını modelleyiniz.’ sorusu ‘Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını hesaplar.’ kazanımına örnektir. Uzmanlar bu kazanımları ve örneklemin sınıf düzeyini göz

önünde bulundurarak eleme yoluna gitmiştir. Uzmanların seçmiş olduğu sorulardan hareketle şu şekilde seçim yapılmıştır. Öncelikle dört uzmanın da ortak olarak belirttiği 2, 7, 18, 28, 49. sorular seçilmiştir. Daha sonra üç uzmanın da ortak olarak belirttiği sorular belirlenmiştir. Bu soruların numaraları şu şekildedir: 3, 16, 17, 24, 30, 35, 36. Geriye kalan problemler ise kazanımlar vasıtasıyla belirlenmiştir. Sonuç olarak esas testte uygulanacak sorular farklı kazanımlara ve ölçme becerilerine sahip olacak biçimde 1, 2, 3, 7, 11, 14, 16, 17, 18, 24, 28, 30, 35, 36, 38, 49 olmak üzere toplam on altı soruya indirgenmiştir. Aşağıda bu sorular ve kazanımları belirtilmiştir:

1-Sude ve Enes koşu yarışı yapıyorlar. Sude koşacakları yolun $\frac{2}{8}$ 'ini Enes ise $\frac{3}{8}$ 'ini koşmuştur. Hızları değişmediğine göre hangisinin yarışı daha önce bitireceğini modelleyiniz. (Kazanım: Paydaları eşit olan kesirlerle çıkarma işlemi yapar.)

2-Ahmet bir elmanın $\frac{7}{9}$ 'unu kesti. Kestiği elmanın yarısını kardeşine verdi. Ahmet'in kardeşine verdiği elma miktarını modelleyiniz. (Kazanım: Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını hesaplar.)

3-Bir gruptaki öğrencilerin $\frac{1}{4}$ 'ü kız öğrencidir. Erkek öğrencilerin ise $\frac{2}{3}$ 'ü sarıdır. Sınıftaki sarıların erkek öğrenci miktarını modelleyiniz. (Kazanım: Bütün, yarım, çeyrek ifadelerini birbirine dönüştürür.)

7-Boş bir havuzun $\frac{3}{15}$ 'ini A musluğu, $\frac{2}{5}$ 'ini B musluğu doldurmaktadır. Havuzun kalan kısmını ise C musluğu doldurduğuna göre C musluğunun havuzun kaçta kaçını doldurduğunu modelleyiniz. (Kazanım: Paydaları farklı olan kesirlerle toplama işlemi yapar.)

11-Suna bir çikolatanın $\frac{2}{9}$ 'unu yemiştir. Kalanın $\frac{3}{7}$ 'sini ise Semra yemiştir. Geriye çikolatanın kaçta kaçını kaldığını modelleyiniz. (Kazanım: Parçayı bütüne tamamlayarak kesrin, istenen kesir kadarını hesaplar.)

14- Suzan'ın ayran yapmak için $1\frac{1}{7}$ bardak suya ve su miktarının $\frac{1}{2}$ 'si kadar yoğurda ihtiyacı vardır. Ayran miktarının yoğurt miktarının kaç katı olduğunu modelleyiniz. (Kazanım: Tam sayılı kesrin, basit kesir kadarını hesaplar.)

16- Bir pizzanın $1\frac{3}{8}$ ini Sanem, $\frac{1}{4}$ ünü ise Sinem yediğine göre hangisinin daha fazla pizza yediğini modelleyiniz. (Kazanım: Tam sayılı kesir ile basit kesri karşılaştırır.)

17- Bir bakkal her biri $\frac{1}{5}$ litrelik 25 şişeyi zeytinyağı ile dolduruyor. Zeytinyağı miktarını modelleme ile bulunuz. (Kazanım: Tam sayı ile basit kesri çarpar.)

18- Bir sürahide $3\frac{6}{9}$ litre su vardır. Bir bardak ise $\frac{1}{3}$ litre su alabilmektedir. Sürahideki suyun tamamını doldurmak için kaç bardak gerektiğini modelleyiniz. (Kazanım: Paydaları farklı olan tam sayılı kesir ile basit kesrin bölme işlemini yapar.)

24- Ömer bir baklavacıdan $\frac{3}{10}$ kg cevizli baklava, aldığı cevizli baklava miktarının $\frac{4}{3}$ 'ü kadar da fındıklı baklava almıştır. Ömer'in aldığı fındıklı baklava miktarını modelleyiniz. (Kazanım: Bir basit kesrin bileşik kesir kadarını bulur.)

28- Kübra Nur Öğretmen sınıfında öğrencilerin en çok sevdiği pastayı araştırmak için bir anket uygulamıştır. Öğrencilerin $\frac{1}{12}$ si çilekli, $\frac{1}{6}$ 'sı çikolatalı geri kalanı ise muzlu pasta sevdiğini söylemiştir. Muzlu pasta sevenlerin çilekli pasta sevenlerin kaçta kaçı olduğunu modelleyiniz. (Kazanım: Paydaları farklı basit kesirleri toplayarak bütüne ulaşır.)

30- Bir miktar portakal her birine $1\frac{1}{8}$ dilim düşecek şekilde 8 çocuğa paylaştırılıyor. Toplam portakal miktarını modelleyiniz. (Kazanım: Bir tam sayılı kesir ile tam sayının çarpımını bulur.)

35- Hakan sahip olduğu 36 tane oyuncağın $\frac{4}{9}$ 'unu kardeşine vermiştir. Hakan kardeşine kaç tane oyuncak verdiğini modelleyerek gösteriniz. (Kazanım: Bir tam sayının basit kesir kadarını hesaplar.)

36- Bir tavuk günde 6 tane yumurta yumurtluyor. Bu yumurtaların ise $\frac{3}{7}$ 'si çatlıyor. Sağlam olan yumurtaların miktarını modelleyiniz. (Kazanım: Bir tam sayının basit kesir kadarını hesaplar.)

38- İnsan vücudunun $\frac{3}{4}$ ü sudur. İnsan vücudunda bulunan suyun ise $\frac{2}{3}$ ü hücrelerde bulunduğuna göre hücrelerimizdeki su miktarını modelleyiniz. (Kazanım: İki basit kesrin çarpma işlemini yapar.)

49- Cimri bir aile $2 \frac{2}{3}$ kg fıncığı hemen bitmesin diye her biri $\frac{4}{6}$ kg olan poşetlere koymuştur. Cimri ailenin kaç tane poşete ihtiyacı olduğunu modelleyiniz. (Kazanım: Bir tam sayılı kesri basit kesre böler.)

Soruların seçiminde kazanımların farklılığı esas alınmasına rağmen 35 ve 36. sorularda kazanımın aynı olmasının nedeni tam sayının paydayı bölüp bölmeme durumu dikkate alınmıştır. Yani öğrenci 35. soruda $36'yı$ 9 ile kalansız bölebilirken, 36.soruda $6'yı$ 7'ye tam olarak bölememektedir.

Tablo 3'te çalışmanın örneklemindeki öğrencilerin matematik dersine ilişkin I. dönem Matematik dersi karne notları, günlük ders çalışma süreleri ve matematikte başarılı olacağına inanma durumları verilmiştir.

Tablo 3. Matematik Dersine İlişkin Bilgiler

		n	%
1. Dönem Matematik Karne Notu	0-25	10	2.10
	26-50	46	9.60
	51-74	144	30.10
	75-100	279	58.20
Günlük Ders Çalışma Süresi	0	26	5.40
	1	153	31.90
	2	179	37.40
	3	75	15.70
	4 Ve Üstü	46	9.60
Matematikte Başarılı Olacağınıza İnanıyor Musunuz?	Evet	374	78.10
	Hayır	105	21.90

Öğrencilerin %2.10'unun 1.dönem matematik karne notu 0-25 arasında, %9.60'ının 26-50 arasında, %30.10'unun 51-74 arasında, %58.20'sinin 75-100 arasındadır. Öğrencilerin %5.40'ı günlük hiç ders çalışmamakta, %31.90'ı 1 saat, %37.40'ı 2 saat, %15.70'i 3 saat ve %9.60'ı günlük 4 ve daha fazla saat ders çalışmaktadır. Öğrencilerin %78.10'u matematikte başarılı olacağına inanırken %21.90'ı başarılı olacağına inanmamaktadır.

Tablo 4. Modelleme Testine Verilen Cevap Dağılımı

		Yanlış	Kısmen doğru	Doğru
Sude ve Enes koşu yarışı yapıyorlar. Sude koşacakları yolun 2/8'ini Enes ise 3/8'ini koşmuştur. Hızları değişmediğine göre hangisinin yarışı daha önce bitireceğini modelleyiniz.	<i>n</i>	78	111	290
	%	16.30	23.20	60.50
Ahmet bir elmanın 7/9'unu kesti. Kestiği elmanın yarısını kardeşine verdi. Ahmet'in kardeşine verdiği elma miktarını modelleyiniz.	<i>n</i>	221	93	165
	%	46.10	19.40	34.50
Bir gruptaki öğrencilerin ¼'ü kız öğrencidir. Erkek öğrencilerin ise 2/3'ü sarıdır. Sınıftaki sarışın erkek öğrenci miktarını modelleyiniz.	<i>n</i>	399	35	45
	%	83.30	7.30	9.40
Boş bir havuzun 3/15'ini A musluğu 2/5' ini B musluğu doldurmaktadır. Havuzun kalan kısmını ise C musluğu doldurduğuna göre C musluğunun havuzun kaçta kaçını doldurduğunu modelleyiniz.	<i>n</i>	271	35	173
	%	56.60	7.30	36.10
Suna bir çikolatanın 2/9unu yemiştir. Kalanın 3/7sini ise Semra yemiştir. Geriye çikolatanın kaçta kaç kaldığını modelleyiniz.	<i>n</i>	323	74	82
	%	67.40	15.40	17.20
Suzan'ın ayran yapmak için 1 1/7 bardak suya ve su miktarının 1/2si kadar yoğurda ihtiyacı vardır. Ayran miktarının yoğurt miktarının kaç katı olduğunu modelleyiniz.	<i>n</i>	403	67	9
	%	84.10	14.00	1.90
Bir pizzanın 1 3/8ini Sanem 1/4ünü ise Sinem yediğine göre hangisinin daha fazla pizza yediğini modelleyiniz.	<i>n</i>	137	108	234
	%	28.60	22.50	48.90
Bir bakkal her biri 1/5 litrelik 25 şişeyi zeytinyağı ile dolduruyor. Zeytinyağı miktarını modelleme ile bulunuz.	<i>n</i>	173	206	100
	%	36.10	43.00	20.90
Bir sürahide 3 4/9 litre su vardır. Bir bardak ise 1/3 litre su alabilmektedir. Sürahideki suyun tamamını doldurmak için kaç bardak gerektiğini modelleyiniz.	<i>n</i>	393	26	60
	%	82.10	5.40	12.50
Ömer bir baklavacıdan 3/10 kg cevizli baklava, aldığı cevizli baklava miktarının 4/3ü kadar da fındıklı baklava almıştır. Ömer'in aldığı fındıklı baklava miktarını modelleyiniz.	<i>n</i>	390	89	0
	%	81.40	18.60	0.00
Kübra Nur Öğretmen sınıfında öğrencilerin en çok sevdiği pastayı araştırmak için bir anket uygulamıştır. Öğrencilerin 1/12 si çilekli, 1/6sı çikolatalı geri kalanı ise muzlu pasta sevdiğini söylemiştir. Muzlu pasta sevenlerin çilekli pasta sevenlerin kaçta kaç olduğunu modelleyiniz.	<i>n</i>	334	29	116
	%	69.70	6.10	24.20
Bir miktar portakal her birine 1 1/8 dilim düşecek şekilde 8 çocuğa paylaşılıyor. Toplam portakal miktarını modelleyiniz.	<i>n</i>	369	104	6
	%	77.00	21.70	1.30
Hakan sahip olduğu 36 tane oyuncağın 4/9 unu kardeşine	<i>n</i>	203	194	82

veriyor. Hakan'ın kardeşine kaç tane oyuncak verdiğini modelleyerek gösteriniz.	%	42.40	40.50	17.10
Bir tavuk günde 6 tane yumurta yumurtluyor. Bu yumurtaların ise 3/7'si çatlıyor. Sağlam olan yumurtaların miktarını modelleyiniz.	<i>n</i>	302	160	17
İnsan vücudunun 3/4'ü sudur. İnsan vücudunda bulunan suyun ise 2/3'ü hücrelerde bulunduğuna göre hücrelerimizdeki su miktarını modelleyiniz.	%	63.10	33.40	3.50
Cimri bir aile 2 2/3 kg fındığı hemen bitmesin diye her biri 4/6 kg olan poşetlere koymuştur. Cimri ailenin kaç tane poşete ihtiyacı olduğunu modelleyiniz.	<i>n</i>	381	72	26
	%	79.50	15.10	5.40
	<i>n</i>	389	68	22
	%	81.20	14.20	4.60

Tablo 4'te modelleme testini yanıtlayan öğrencilerin vermiş olduğu cevapların yüzdeleri gösterilmiştir.

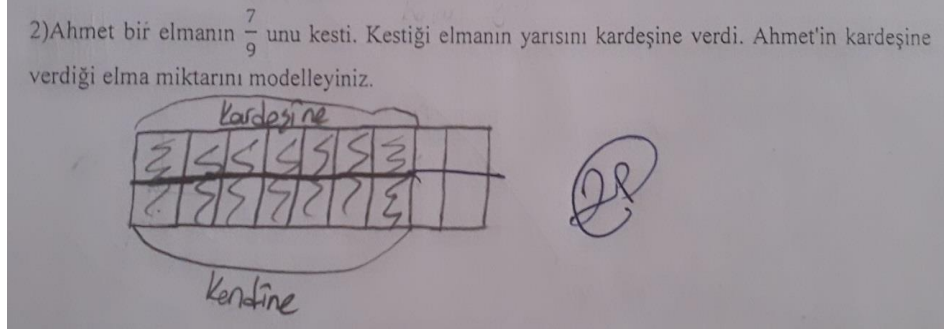
Buna göre en fazla doğru yanıt verilen sorular: Koşu yarışı (60.50 yapılma oranı ile), pizza (48.90 yapılma oranı ile) ve musluk (36.10 yapılma oranı ile) kısaltma isimleri verilen sorular olmuştur.

Öğrencilerin en çok doğru yaptığı sorular incelendiğinde paydaları eşit olan kesirleri karşılaştırarak çıkarma işlemi yapmada zorluk çekmedikleri, tam sayılı kesir ile basit kesir kavramları kıyaslanırken tam sayılı kesrin bir tam sayı ile basit kesirden oluştuğunu göz önüne alarak öğrencilerin yorumda bulunduğu ve paydaları farklı olan kesirlerde toplama işleminde öğrencilerin denk kesirleri kullanarak zorluk yaşamadıkları görülmüştür.

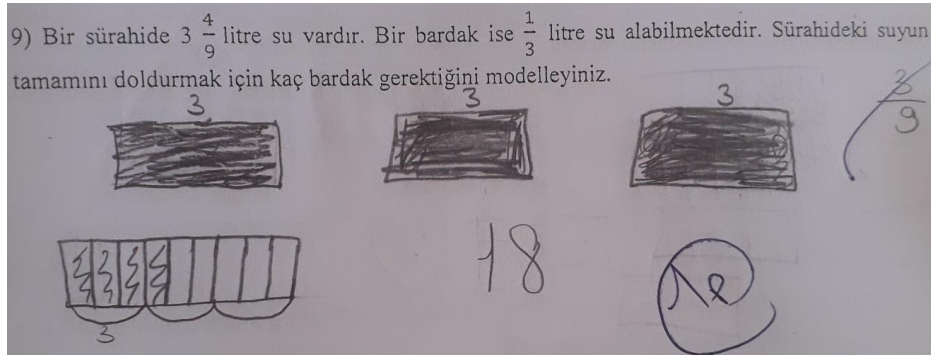
Veri Analizi

Modelleme testinin SPSS programına veri girişi yapılırken kodlama doğru, kısmen doğru ve yanlış olarak girilmiştir. Doğru verilen yanıtlar "2", kısmen doğru yanıt "1" ve yanlış ise "0" olarak sisteme kodlanmıştır. Bu şekilde kodlanmasının sebebi araştırmanın amacını saptırmamaktır. Öğrencilerden bazıları modelleme testindeki soruların cevaplarını bulmuşlardır ancak sonuca ulaşırken süreçte modellemeden yararlanmamıştır. Bu yüzden bu cevaplar yanlış olarak kabul edilmiştir. Kısmen doğru verilen cevaplar ise öğrenci çözüm yolunda modellemeden yararlanmış fakat ufak hatalarda bulunmuştur. Doğru olarak kodlanan cevaplar ise tamamı ile modelleme ve

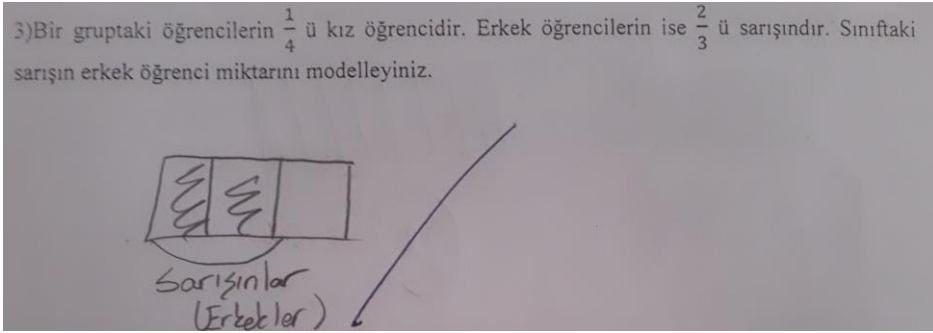
doğru sonuca ulaşanlardan oluşmaktadır. Aşağıda doğru, kısmen doğru ve yanlış olarak cevaplanan sorulara öğrenci cevapları bire bir örnek olarak verilmiştir.



Öğrenci soruyu algılamış, modellemeden yararlanarak doğru sonuca ulaşmıştır. Bu yüzden doğru yanıtın karşılığı olarak SPSS'e 2 olarak kodlanmıştır.



Öğrenci soruyu anlamış, modelleme ile ifade etmeye çalışmış fakat basit kesri denkleştirerek modelleme yoluna gidememiştir. Ancak tam sayılı kesri modelleme becerisi kısmen doğru kabul edilip 1 puan verilmiştir.



Öğrenci burada soruyu algılayamadığı için modellemesi tamamen yanlış ve sorudan bağımsız olmuştur. SPSS’ye yanlış cevap karşılığı olarak “0” biçiminde kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersi tutumu ile başarı testinin betimsel istatistikleri aşağıdaki Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Matematik Tutumu ve Başarı Testinin Betimsel İstatistikleri

	n	Min.	Maks.	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Matematik Tutum	479	1.00	5.00	3.65	0.88	-0.55	-0.24	0.94
Başarı Puanı	479	0.00	90.63	26.91	17.38	0.86	0.63	0.80

Araştırmaya katılan 479 öğrencinin matematik tutum puanları ortalaması 3.65 ± 0.88 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin matematik tutumları ortalamanın üstünde ve iyi yöndedir. Öğrencilerin başarı puanları ortalaması 100 puan üzerinden 26.91 ± 17.38 ’dir. Buna göre öğrencilerin başarıları çok düşüktür.

Matematik tutumu ve başarı testinin güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Cronbach’s alfa katsayısı hesaplanmıştır. Matematik tutum ölçeğinin katsayısı 0,94; başarı testinin 0,80 olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s alfa katsayısı ölçeğin güvenilirlik düzeyini vermektedir. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanmaktadır (Nunnally, 1967, s.248) :

- $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Buna göre ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri çok yüksektir.

Matematik tutumu ve başarı puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 arasındadır. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld & Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins & Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Buna göre çalışmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Matematik tutumu ile başarı puanı arasındaki ilişki pearson korelasyon testi, matematik tutumunun başarı puanı üzerindeki etkisi regresyon testi ile analiz edilirken matematik tutumunun ve başarı puanının sosyodemografik özelliklere göre farklılık gösterme durumu UNIVARITE ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

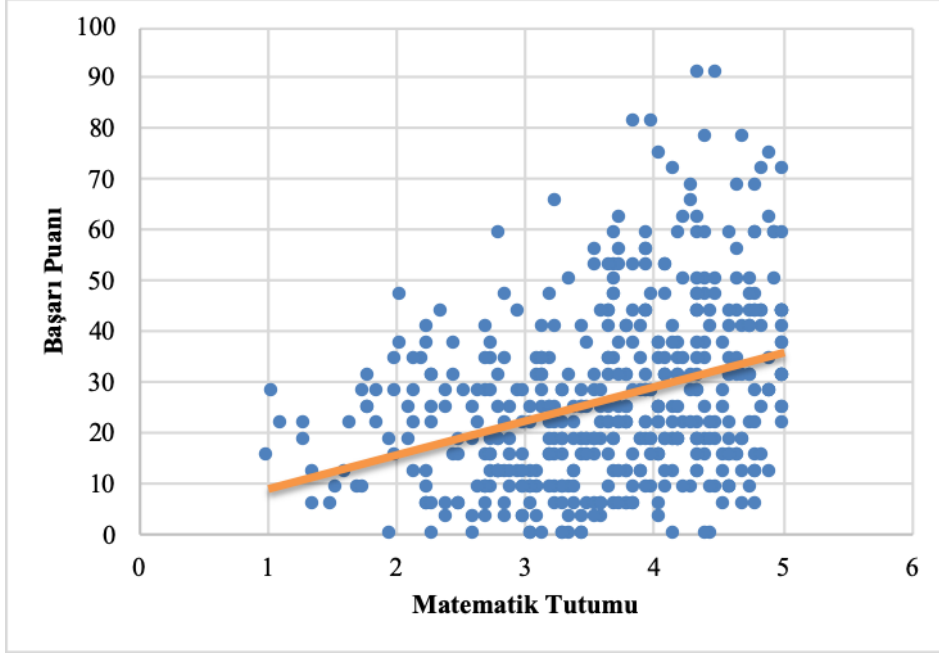
Korelasyon testi, nicel iki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlenmesinde, regresyon testi ise bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla uygulanmaktadır. UNIVARITE ANOVA testi, bir bağımlı değişkenin birden fazla bağımsız nitel değişkene göre farklılık gösterme durumunun test edilmesi amacıyla uygulanmaktadır.

Matematik tutumu ile başarı puanı arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Matematik Tutumu ile Başarı Puanı Arasındaki İlişki

		Matematik Tutum
Başarı Puanı	Korelasyon	.34**
	p	0.00
	n	479

Analiz sonucuna göre matematik tutumu ile başarı puanı arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.34$; $p<0.05$). Buna göre matematik tutumu olumlu yönde yüksek olan kişilerin başarı puanları da yüksektir.



Şekil 1. Matematik tutumu ile başarı puanı arasındaki ilişki grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, matematik tutumu ile başarı puanı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre matematik tutumu yüksek olan öğrencilerin başarı puanları da yüksektir.

Matematik tutumunun başarı puanı üzerindeki etkisinin analiz edilmesi amacıyla yapılan regresyon testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Matematik Tutumunun Başarı Puanı Üzerindeki Etkisi

Bağımlı	Bağımsız	Katsayı	sh	t	p	R ²
Başarı Puanı	Matematik Tutum	6.70	0.84	7.91	0.00	0.11

Analiz sonucuna göre matematik tutumunun başarı puanı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir (B=6.70; p<0.05). Buna göre matematik tutumunun olumlu yönde artması, başarı puanını da arttıracaktır. Bununla birlikte başarı puanının artması %11.00 oranında matematik tutumuna bağlıdır.

Tablo 8. Başarı Puanının Sosyodemografik Özellikler Açısından Farklılaşma Analizi

		Başarı Puanı		Test İstatistiği	p değeri
		Ort.	ss		
Sınıf Düzeyi	6	23.39	14.63	29.15	0.00*
	7	29.60	18.79		
Cinsiyet	Kız	28.85	17.45	2.75	0.09
	Erkek	24.94	17.12		
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	26.00	16.09	0.30	0.82
	Ortaokul Mezunu	24.89	18.01		
	Lise Mezunu	26.28	15.88		
	Yüksekokul Mezunu	31.98	20.14		
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	24.48	17.01	1.12	0.34
	Ortaokul Mezunu	22.53	14.01		
	Lise Mezunu	26.70	16.83		
	Yüksekokul Mezunu	31.54	19.38		
Kardeş Sayısı	0-1	28.29	17.57	2.21	0.11
	2-3	26.44	17.14		
	4 Ve Üstü	16.20	13.86		
Aile Gelir Durumu	Üst Düzey	26.57	17.00	0.64	0.52
	Orta Düzey	27.11	17.54		
	Alt Düzey	23.72	15.43		
1. Dönem Matematik Karne Notu	0-25	12.82	7.28	26.30	0.00*
	26-50	13.66	9.44		
	51-74	19.38	11.40		
	75-100	33.49	18.09		
Günlük Ders Çalışma Süresi	0	29.69	18.36	2.16	0.07
	1	25.31	16.93		
	2	27.25	17.35		
	3	29.25	18.59		

	4 Ve Üstü	25.55	16.41		
Matematikte Başarılı Olacağımıza İnanıyor Musunuz?	Evet	29.21	17.95		
	Hayır	18.75	12.09	8.18	0.00*

*p<0.05

Başarı puanının sosyodemografik özelliklere açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan UNIVARITE AVONA testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Analiz sonucuna göre başarı puanı sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara göre 7. sınıfların başarı puanı 6. sınıflara göre daha yüksektir. Bu beklenmedik bir sonuçtur. Çünkü 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı olan tutumları 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı olan tutumlarından yüksek çıkmıştır. Fakat matematik tutumuna bağlı olarak başarı puanının da 6. sınıf öğrencilerinde yüksek çıkması beklenirken 7. sınıf öğrencilerinin başarı puanları daha yüksek çıkmıştır.

Bir diğer açıdan bakılacak olunursa kesirlerle işlemler konusunu modelleme 6. sınıf düzeyinin konusu olmasına rağmen 7. sınıfların başarı ortalamalarının yüksek olması beklenmedik bir neticedir.

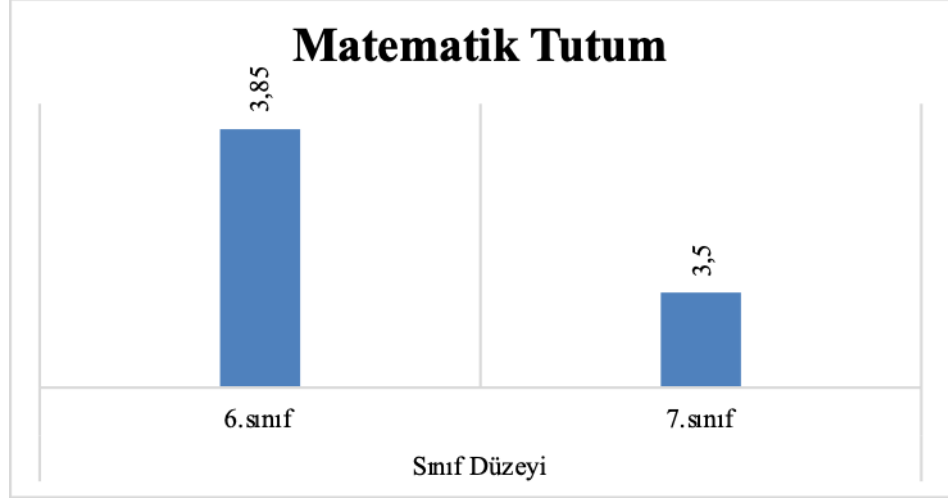
Tablo 9. Çoklu Regrasyon Testi

Bağımlı	Bağımsız	B	sh	t	p	R ²	F
Başarı Puanı	Matematik Tutum	4.43	0.86	5.10	0.00*		
	Cinsiyet	-3.90	1.42	-2.73	0.00*		
	1. Dönem Matematik Karne Notu	8.31	1.01	8.21	0.00*	0.24	38.35*
	Günlük Ders Çalışma Süresi	-2.01	0.70	-2.84	0.00*		

*p<0.05

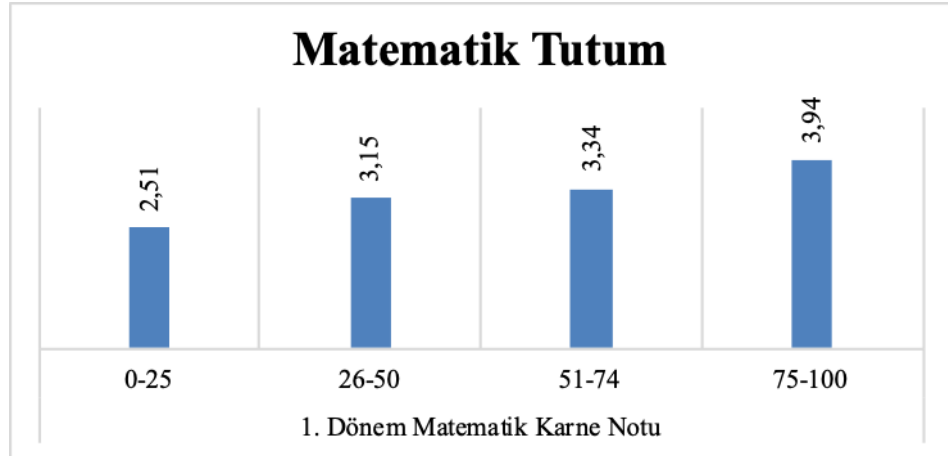
Yapılan regresyon analizi sonucunda kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=38.352; p<0.05).

Analiz sonucuna göre matematik tutumu, cinsiyet, 1. Dönem Matematik Karne Notu ve Günlük Ders Çalışma Süresi, başarı puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilidir ($p < 0.05$).



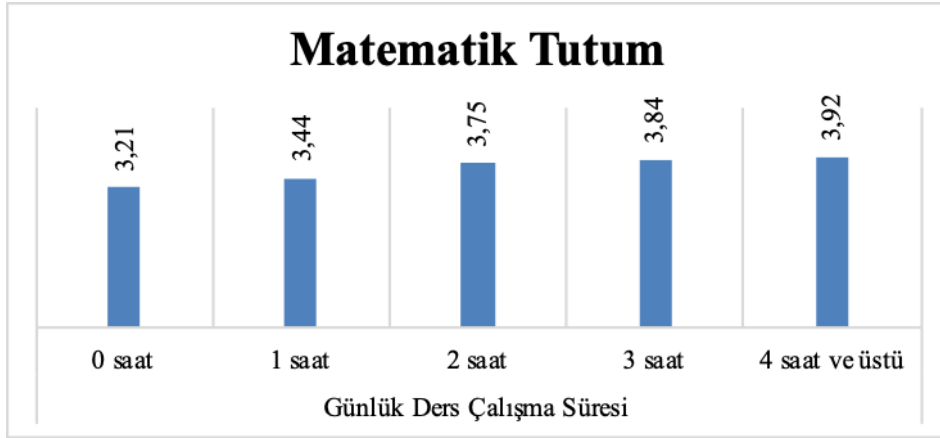
Şekil 2. Matematik tutumunun sınıf düzeyi açısından farklılaşma grafiği

Analiz sonucuna göre matematik tutumu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara göre 6. sınıfların matematik tutumu 7. sınıflara göre olumlu yönde daha yüksektir.



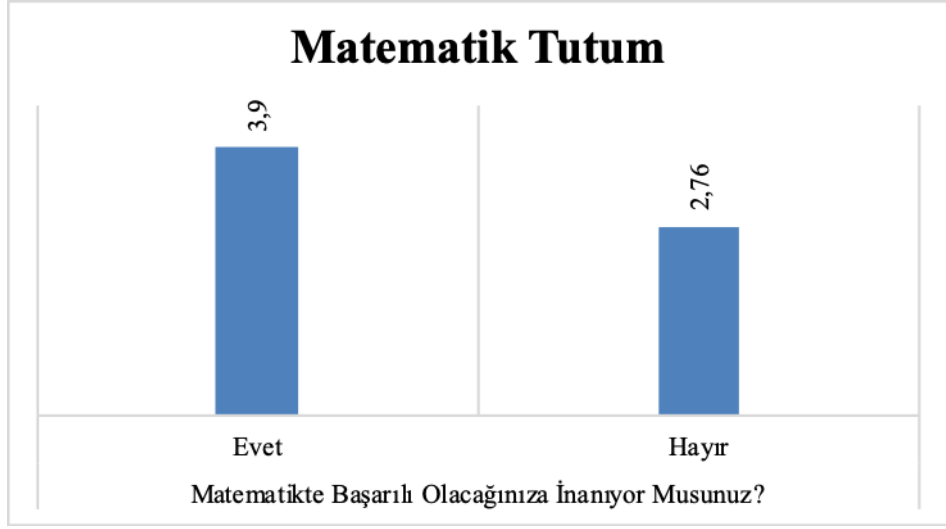
Şekil 3. Matematik tutumunun 1. dönem matematik karne notu açısından farklılaşma grafiği

Matematik tutumu 1. dönem matematik karne notuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara göre karne notu 0-25 arasında olanların tutumları en düşük iken 75-100 olanların en yüksektir. Bununla birlikte 1. dönem matematik karne notu arttıkça matematik tutumu da olumlu yönde artmaktadır.



Şekil 4. Matematik tutumunun günlük ders çalışma süresi açısından farklılaşma grafiği

Matematik tutumu günlük ders çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara göre günlük hiç ders çalışmayanların matematik tutumları en düşük iken dört ve daha fazla saat ders çalışanların tutumları en yüksektir. Bununla birlikte günlük ders çalışma süresi arttıkça matematik tutumu da olumlu yönde artmaktadır.



Şekil 5. Matematik tutumunun matematik başarısı inancı açısından farklılaşma grafiği

Matematik tutumu matematikte başarılı olacağı inancına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara göre başarılı olacağına inananların matematik tutumları olumlu yönde daha yüksektir.

Matematik tutumunun sosyodemografik özellikler açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan UNIVARITE AVONA testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Matematik Tutumunun Sosyodemografik Özellikler Açısından Farklılaşma Analizi

		Matematik Tutum			
		Ort.	ss	Test İstatistiği	p değeri
Sınıf Düzeyi	6	3.85	0.79	11.37	0.00*
	7	3.50	0.92		
Cinsiyet	Kız	3.64	0.90	1.43	0.23
	Erkek	3.66	0.87		
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	3.68	0.86	1.59	0.19
	Ortaokul Mezunu	3.50	0.88		
	Lise Mezunu	3.74	0.84		
	Yüksekokul Mezunu	3.65	0.99		
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	3.65	0.89	0.15	0.92
	Ortaokul Mezunu	3.53	0.85		
	Lise Mezunu	3.65	0.87		
	Yüksekokul Mezunu	3.75	0.92		
Kardeş Sayısı	0-1	3.63	0.91	2.43	0.08
	2-3	3.70	0.85		
	4 Ve Üstü	3.44	0.86		
Aile Gelir Durumu	Üst Düzey	3.53	1.04	1.39	0.24
	Orta Düzey	3.68	0.85		
	Alt Düzey	3.39	1.04		
1. Dönem Matematik Karne Notu	0-25	2.51	0.82	13.65	0.00*
	26-50	3.15	0.87		
	51-74	3.34	0.87		
	75-100	3.94	0.77		
Günlük Ders Çalışma Süresi	0	3.21	1.17	3.50	0.00*
	1	3.44	0.85		
	2	3.75	0.85		
	3	3.84	0.86		
	4 Ve Üstü	3.92	0.72		
Matematikte Başarılı Olacağımıza İnanıyor musunuz?	Evet	3.90	0.72	100.31	0.00*
	Hayır	2.76	0.81		

Analiz sonucuna göre matematik tutumunun başarı puanı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir ($B=6.70$; $p<0.05$). Buna göre matematik tutumunun olumlu yönde artması başarı puanını da artıracaktır. Bununla birlikte başarı puanının artması %11,6 oranında matematik tutumuna bağlıdır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucuna göre matematik tutumu ile başarı puanı arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre matematik tutumu yüksek olan öğrencilerin başarı puanları da yüksektir. Akın (2002) ve Saraçoğlu (2016) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarının düşük olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar çalışmamız ile zıtlık göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde artmasının, matematik başarısını olumlu yönde arttırmayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Matematik tutumunun başarı puanı üzerinde pozitif yönde etkisi bulunmaktadır. Buna göre matematik tutumunun olumlu yönde artması başarı puanını da arttıracaktır. Başarı puanının artması %11.60 oranında matematik tutumuna bağlıdır. Yee (2011)'de çalışmasında matematik tutumunun başarı puanı üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu saptamıştır. Elde edilen sonuç, çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermiştir.

Matematik tutumu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir ve 6. sınıfların matematik tutumu 7. sınıflara göre olumlu yönde daha yüksektir. Akın (2002) sınıf seviyesinin matematik tutumu ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığını belirtmiştir. Norman (1977), Baykul (2016), Akın (2002), Taşdemir (2009) ve Hızlı (2013) sınıf seviyesi azaldıkça matematik tutumunun arttığını saptamıştır. Bu sonuç çalışmamızın bulgularıyla uyumludur.

Matematik tutumu 1. dönem matematik karne notuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ve 1. dönem matematik karne notu arttıkça matematik tutumu da olumlu yönde artmaktadır. Akın (2002) ve Şentürk (2010)'ün çalışmalarında matematik notlarının artması ile matematik tutumunun da arttığını saptanmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızın bulguları ile uyum göstermiştir.

Matematik tutumu günlük ders çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir ve günlük ders çalışma süresi arttıkça matematik tutumu da olumlu yönde artmaktadır.

Matematik tutumu matematikte başarılı olacağı inancına göre anlamlı farklılık göstermektedir ve başarılı olacağına inananların matematik tutumları olumlu yönde daha yüksektir.

Matematik tutumu cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durum, kardeş sayısı ve aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Akın (2002), Ekizoğlu ve Tezer (2007), Uğurluoğlu (2008), Taşdemir (2009), Kalın (2010), Yee (2011) ve Hızlı (2013) cinsiyete göre öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuç çalışmamızın bulgularıyla paraleldir. Hyde ve arkadaşları (1990), Uşun ve Gökçen (2006), Moenikia & Zahed-Babelan (2010) ve Şentürk (2010) kız öğrencilerin matematik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek çıktığını saptamışlardır. Uysal (2007) ve Saraçoğlu (2016) ise erkek öğrencilerin matematik tutumlarını kız öğrencilere göre daha yüksek bulmuşlardır.

Akın (2002) ve Karadeniz (2014), anne baba eğitim durumu ve aile gelir durumunun öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalarda ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeylerinin yetersiz oluşunun öğrencilerde matematik dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirmeye sebep olduğu aktarılmıştır. Taşdemir (2009), Arslantürk (2013) ve Hızlı (2013) anne eğitim durumunun öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında etkili olduğunu aktarmıştır. Bu sonuçlar ile çalışmamızın bulguları örtüşmemektedir.

Pehlivan (2010) ve Hızlı (2013), aile gelir durumunun öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yüksek gelir düzeyindeki ailelerin matematik yeteneğinin gelişimi için uygun modeller olmaları ve matematik yeteneğinin gelişimi açısından destek olabilecek, uygun deneyim fırsatları yaratabilecek ortam sağlamalarının da çocuklarının matematiğe karşı tutumlarının lehine sonuçlanmasına katkı sağladığını düşünen çalışmalar da literatürde mevcuttur (Kurt 2008; Taşdemir 2009; Gülten, Poyraz ve Karaduman, 2012).

Başarı puanı 1. dönem matematik karne notuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ve 1. dönem matematik karne notu arttıkça başarı puanı da artmaktadır. Şentürk (2010)'ün

çalışması, araştırmamız ile uyum göstermiş ve Şentürk (2010) çalışmasında başarı puanının matematik karne notuna göre arttığını saptamıştır.

Başarı puanı matematikte başarılı olacağı inancına göre anlamlı farklılık göstermektedir ve başarılı olacağına inananların başarı puanları daha yüksektir.

Çalışmamızda başarı puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Dursun ve Dede (2004), Bayturan (2004), Kalın (2010) ve Saraçoğlu (2016) başarı puanları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Bu sonuçlar gerçekleştirilen çalışma ile uyum göstermiştir. Akkoyunlu (2003) ve Şentürk (2010)'ün çalışmalarının sonuçları ise araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmamaktadır.

Çalışmamızda başarı puanı anne eğitim durumu, baba eğitim durum, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve günlük ders çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kalın (2010) anne ve baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin matematik dersi başarı notlarının ortalaması anne eğitim durumu ilköğretim ve lise olan öğrencilere göre ders başarı notlarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kahrıman (2005) tarafından yapılan bir araştırmada okul başarısının üzerinde aile katkısının öneminin büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kahrıman'dan aktaran Kalın, 2010).

Araştırma ortaokul 6. ve 7. sınıflara uygulanmış olup kesirlerle işlemleri modelleme becerisi ve matematik tutumunu bağımsız değişkenler (sınıf düzeyi, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, karne notu, matematikte başarılı olacağına inanma, aile gelir durumu) açısından incelemiştir. Bu bağımsız değişkenler genişletilerek konu ile ilgili daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir. İleriki yıllarda yapılacak olan çalışmalar tüm ortaokul sınıf seviyelerinde yapılabilir. Ayrıca bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalar başka iller ya da tüm Türkiye'ye genellenerek daha büyük bir örneklem ile yürütülebilir.


KAYNAKLAR

- Akın, F. (2002). *İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akkoyunlu, A. (2003). *Ortaöğretim 10.sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arslantürk, E. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenim stratejileri ile matematik tutumları arasındaki ilişki (Bahkesir ili Manyas ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31 -36.
- Baykul, Y. (2016). *İlköğretim matematik öğretimi*. (13.Baskı). Ankara: Pegem.
- Baykuş, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem.
- Bayturan, S. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik başarılarının matematiğe yönelik tutum, psikososyal ve sosyodemografik özellikleriyle ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A.
- De Carlo & Lawrance T. (1997). "On the Meaning and Use of Kurtosis", *Psychological Methods*, 2, 292-307. doi: 1082-989X/97/\$3.00
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader>. Htm adresinden erişilmiştir.
- Ekizoğlu, N. ve Tezer, M. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Gülten, D.Ç. , Poyraz, C. ve Karaduman, G.B. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin matematiğe karşı tutumları ile matematik dersine çalışmaları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından araştırılması*. 2nd International Conference on New Trends in Education Kongresinde sunulmuştur, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Groeneveld, R.A. & Meeden, G. (1984), "Measuring Skewness and Kurtosis", *The Statistician*, 33, 391-399. doi: 10.2307 / 2987742
- Hızlı, E. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hopkins, K.D. & Weeks, D.L. (1990). "Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: their place in research reporting", *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729. doi:10.1177/0013164490504001
- Kalın, G. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları, öz yeterlikleri, kaygıları ve dersteki başarılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, İ. (2014). *Kırsal kesimdeki ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygıları ile matematik tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, Ö. Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, E. (2008). *Raven SPM PLUS Testi 5.5 – 6.5 yaş geçerlik, güvenirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mirasyedioğlu, Ş. , Hacısalihoğlu, H. ve Akpınar, A. (2004). *İlköğretim 6-8 Matematik Öğretimi*. Ankara: Asil.
- Moenikia, M. & Zahed-Babelan, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(1),1537-1542.doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.231
- Moors, J.J.A. (1986). The meaning of kurtosis: darlington reexamined, *The American Statistician*, 40, 283-284. doi: 10.1080 / 00031305.1986.10475415
- Norman, R. D. (1977). Sex differences in attitudes toward arithmetic mathematics from early elementary school to collage levels. *Journal of Psychology*, 97(1), 247-256. doi:10.1080/00223980.1977.9923970
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, Inc. (1. Baskı). New York.
- Pehlivan, H. (2010). Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının bazı ailesel faktörler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 805-818. http://www.kefdergi.com/pdf/18_3/18_3_9.pdf adresinden erişilmiştir.

- Saraçoğlu, F. (2016). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. Dicle Üniversitesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1)2, 89-96.
http://zgefdergi.com/Makaleler/1427080234_12_08_Tasdemir.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Uğurluoğlu, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlar ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- S. Uşun ve E. Gökçen. (2006). İlköğretim ikinci kademe etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2),532-561.
http://mts.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_190.pdf adresinden erişilmiştir.
- Uysal, O. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik problem çözme becerileri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yee, L. S. (2011). Mathematics Attitudes and Achievement of Junior College Students in Singapore. *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 681-689. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521019.pdf> adresinden erişilmiştir.

ORCID

Kübra Nur IŞIK  <https://orcid.org/0000-0002-8415-4650>

Hasan ES  <https://orcid.org/0000-0002-7732-8173>

SUMMARY

The aim of this study is to examine the relationship between mathematics and mathematics attitudes of secondary school students in terms of modeling of fractions and to check the suitability of methods for more effective and efficient mathematics education.

Although there are many studies related to attitudes, mathematical attitudes and operations in fractions, there are not many studies based on the relationship between mathematics attitude and modeling of operations subject in fractions. Therefore, the research will give information about the attitudes of mathematics course depending on some independent variables (grade level, gender, type of school, etc.) and will give information about the effect of this change in attitude on the modeling skills of the processes in fractions. It is also important as it will provide data as a source for future researches.

This research is a descriptive study in the screening model. The population of this study constitutes 5,377,131 secondary level students in Turkey in the 2016-2017 Academic Year. For the pilot scheme of the study, the sample consists of 6th and 7th grade 124 students, randomly selected from a secondary school in the province of Ankara, Altındağ District National Education Directorate. The selected sample of the study is composed of 506 students from 6th and 7th grade, 6 of whom are randomly selected from 12 secondary schools. 6 of them are regular secondary school students and 6 of them are imam-hatip secondary schools, in the province of Ankara, Keçiören District National Education Directorate.

The data were collected from the 6th and 7th grades in Ankara. In the "Elective Mathematics Practices" course, students were given the necessary permissions. The Personal Information Form, Mathematical Attitude Scale, and Modeling of Transactions with Fractions Modeling Test were given at the same time. Before starting the practice, it is explained what the research wants with the same sample to each grade. In addition, it is explained the points that are not understood during the application and the scale items are explained one by one to each grade. SPSS 16 (Statistical Package for Social Sciences) program was used to analyze the data.

According to the results of the analysis, there was a moderate positive relationship between math attitude and achievement score ($r = 0.34$; $p < 0.05$). Accordingly, a positive increase in mathematics attitude will also increase the achievement score. On the other hand, the increase in the achievement score depends on the math attitude of 11.00%. Mathematical attitude shows a significant difference according to grade. According to the average scores, mathematics attitude of the 6th grade is higher than the 7th grade positively. The mathematics attitude shows a significant difference according to the 1st-grade school card math report. However, as the mathematics report of the first semester increases, the mathematics attitude increases positively. Mathematics attitude shows a significant difference according to the duration of daily study. However, as the daily study duration increases, the mathematics attitude increases positively. According to the belief that mathematics attitude will be successful in mathematics, it shows a significant difference. Those who believe that they will be successful according to average scores have a higher positive attitude towards mathematics. According to the results of the analysis, it was found that mathematics attitude had a positive effect on the achievement score ($B = 6.70$; p

<0.05). Accordingly, a positive increase in mathematics attitude will also increase the achievement score. On the other hand, the increase in the achievement score depends on the math attitude of 11.60%. According to the results of the analysis, the achievement score shows a significant difference according to the grade.

In our study, the achievement score did not show a significant difference according to gender. Dursun and Dede (2004), Bayturan (2004), Kalın (2010) and Saraçoğlu (2016) did not find a significant difference between achievement scores and gender. These results are consistent with our study. The results of the studies of Akkoyunlu (2003) and Şentürk (2010) are not consistent with the results of our study.

Lise Öğrencilerinin Geometrik Yapı Metinlerini Okuma Anlayışlarının Değerlendirilmesi; Kare Örneği*
Assessment of High School Students' Reading Comprehension of Geometric Structure Texts; Square Example

Emre BAYSAL¹, Nejla GÜREFE²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Fatih Kalu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi.
mrbysl45@gmail.com

²Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D nejlacalik@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 24.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 02.10.2019

ÖZ

Bu çalışmada lise öğrencilerinin geometrik yapı metinlerini okuma anlayışlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasını içermektedir. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin batısındaki bir devlet lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinden beş kız oluşturmuştur. Birebir görüşmeler yoluyla verilerin toplandığı çalışmada öğrencilere karenin oluşumuna ilişkin geometrik yapı metinleri ile birlikte dokuz sorudan oluşan bir görüşme formu verilmiştir. Görüşme formundaki sorular geometriye ilişkin bulma veya tanıma, yorumlama veya bağlantı kurma, yansıtma veya sonuç çıkarma olmak üzere üç kategoriyi içerecek niteliktedir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin özellikle sembolleri ve terimleri tanıma ve onlara ilişkin açıklama yapma noktasında sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma Becerisi (Anlayışı), Matematik Okuryazarlığı, Geometrik Yapı Metni, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

***Alıntılama:** Baysal, E. ve Gürefe, N. (2019). Lise öğrencilerinin geometrik yapı metinlerini okuma anlayışlarının değerlendirilmesi; Kare örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1381-1420.

**Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasının bir parçası niteliğindedir.

In this study, it was aimed to assess the comprehension of reading geometric structure texts of high school students. The study is a case study of qualitative research methods. The participants of the study was five girls of 11th grades students at a public high school in the west of Turkey has in the field of education. In the study which collected the data through one-to-one interviews, an interview form consisting of nine questions was given to the students along with the geometric structure texts related to the formation of the square. Questions in the interview form will include three categories: finding and recognizing geometry, interpreting and linking, reflection and conclusion. Content analysis was used to analyze the data. In the research, it was determined that the students experienced difficulties to recognize and explain the symbols and terms.

Keywords: *Reading Skill (Comprehension), Mathematical Literacy, Geometric Structure Text, High School Students*

GİRİŞ

Toplumların bilgi üretme, bilgili olma, teknolojiyi daha ileri bir seviyeye taşıma gibi hedeflerinin gerçeğe dönüşmesi ve hedeflerin yenilenmesi ancak yaşam boyu öğrenme ile bilim okuryazarlığı başta olmak üzere bazı yeteneklerin geliştirilmesi ve birçok okuryazarlık becerisinin kazandırılması ile mümkündür (Coşkun ve Demirel, 2012). Gerçekten de, birçok ülke, eğitim sistemlerinde programlarını yapılandırırken, programların hedef ve amaçlarını oluştururken “okuryazarlık” kavramını merkeze almaktadır (Meriç ve Tezcan, 2016). Öyle ki her üç yılda bir düzenlenen PISA sınavı okuma becerisi, matematik ve fen okuryazarlığı üzerinde durmaktadır (Kirsch vd., 2002). Bu çalışmada da özellikle öğrencilerin okuma becerisi ve matematik ve okuryazarlıkları üzerinde durulmaktadır. Matematik okuryazarlığı, bireyin matematik okuryazarlığına ilişkin söylemleri ve uygulamaları bilme, bilişsel ve biliş üstü eylemlerde bulunma, problem çözme becerisine sahip olma ve matematiksel düşünmeyi aktif olarak kullanabilme becerilerinin tamamı (Yore, Pimm ve Tuan, 2007), birçok farklı durumlar ve koşullar içinde işlevsel olarak kullanılan matematiksel bilgidir (Pugalee, 1999). Ayrıca bireylerin düşünen, üreten ve eleştiren yapısıyla karşılaşılan sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak yaşantısında matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesi (OECD, 2000), matematiğin modern dünyadaki rolünü anlayabilme, doğru ve mantıklı yargılara varabilme ve bireyin yaşamındaki ihtiyaçlarına cevap olarak matematiği kullanabilmesi (McCrone ve Dossey,

2007) de matematik okuryazarlığı olarak ifade edilmektedir. . Okuma becerisi ise Kirsch vd. (2002) tarafından bilgiyi alma, genel bir anlayış oluşturma, yorum geliştirme, metinlerin içeriğini yansıtma ve değerlendirme ile metin formunu yansıtma ve değerlendirme olarak açıklanmıştır. Okuma becerisi, eğitim konularının anlaşılmasında gerekli görülmeyle birlikte bireylerin yaşamının çoğu alanında da başarılı katılımcı olmaları için bir ön koşul niteliği taşıyabilir. Matematik eğitimcileri, öğrencilerin matematiksel ispatları okuma anlayışlarının karmaşık olduğunu ortaya koymuş ve öğrencilerin matematiği okuyarak öğrenme yeteneklerini değerlendirmek için kapsamlı bir çerçevenin gerekli olduğunu belirtmiştir (Conradie ve Frith, 2000; Selden ve Shepherd, 2013; Yang ve Lin, 2008). Hatta birçok araştırmacı okuma yoluyla, öğrenme yeteneğinin dahi geliştirilebileceğini (Sabatini, Albro ve O'Reilly, 2012) ifade etmiştir. Matematiğin önemli öğrenme alanlarından biri de geometridir ve yaşanan çevrenin anlaşılması için de geometrinin anlaşılması ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazına bakıldığında geometri ile ilgili daha çok geometrik kavramlara ilişkin dil becerilerinin (Akuysal, 2007; Gültekin ve Es, 2018; Pazarbaşı ve Es, 2015; Yeşildere, 2007) ya da görsel matematik okuryazarlıklarının yoklandığı (Şengül, Katrancı ve Gülbağcı, 2012; Duran ve Bekdemir, 2013) çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Yang ve Lin, (2018) de özellikle bu geometriye ilişkin metinlerin öğrenciler tarafından nasıl okunduğunun değerlendirilmesi noktasında çalışmaların yetersiz kaldığını ve öğrencilerin bir yapı metnini anlayabilmek için onu nasıl okuduğunun değerlendirilmesinin önemli olduğunu belirterek bu anlamda bir çerçeveye ihtiyaç olduğunu iddia etmiştir. Bu kapsamda Yang ve Lin (2018) şekiller ile geometrik ilişkiler ve uzamsal gerçekler arasındaki ilişkiyi ayırt etme noktasında öğrencilerin sahip olduğu bilgileri ortaya çıkaran ve yapı metinlerinden oluşan bir çerçeve geliştirmiştir. Geliştirilen bu çerçeve bulma veya tanıma, yorumlama veya bağlantı kurma, yansıtma veya sonuç çıkarma boyutu ile üzerinde çalışılan nesnelere, araçlarla yapı eylemi ve araçlarla işlemler sonucu oluşan çıktı boyutu olmak üzere dokuz kategorili iki boyuttan oluşmaktadır. Bu çerçevenin ilk boyutu PISA'daki okuma becerisine atıf yapmaktadır (Kirsch et al., 2002, p. 25). Ancak, Yang ve Lin (2018) PISA'daki okuma becerisini ölçmeye yönelik kullanılan testin özellikle geometrik şekillerin testin önemli bir parçası olması halinde geometrik testlerin nasıl anlaşıldığını

ortaya çıkarmada yetersiz kaldığını iddia ederek, bununla birlikte Duval'in (1995) geometrik şekilleri anlama ve onları koordine etmeye dayalı çerçevesinin de dikkate alındığı yeni bir çerçeve ortaya atmışlardır. Duval özellikle geometrik şekillerin algısal (düzlem veya uzaydaki geometrik şekilleri ve özelliklerini fark etme), işlemsel (şekilleri dönüştürme veya konumlarını yeniden düzenleme), sıralı (bir şekli yapılandırma veya belirli bir sıradaki yapıyı tanımlama) ve söylemsel (geometrik özellikleri teorik muhakeme veya doğal dil yoluyla açıklama veya kanıtlama) anlamları ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla PISA'nın değerlendirme çerçevesini ve Duval'in bilişsel çerçevesini dikkate alan Yang ve Lin'in ortaya koyduğu çerçeve, öğrenme ürünü ve süreci, anlayışın farklı derinlikleri ile ilişkili çoklu temsilleri yapılandırma süreci ve şekillerin nasıl anlaşıldığına yönelik bilgiler ortaya çıkarmaktadır (Yang ve Lin, 2018). Bu çalışma ile de öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lise yaşantılarında sıklıkla karşılarına çıkan geometrik kavramlardan biri olan karenin oluşum sürecini açıklayan geometrik metinleri anlayabilmek için nasıl bir okuma yaptıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu yönüyle öğrencinin sadece soruya verdiği cevabın sonucu değerlendirilmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenciyi soruyu cevaplamaya iten düşüncenin ne olduğu, verilen geometrik ifadeleri nasıl okudukları ve bu okumanın cevabı bulmaya katkısının ne olduğu ortaya çıkarılacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Yang ve Lin'in (2018) iki boyutlu çerçevesi kullanılarak hazırlanan karenin çizimi ile ilgili sorulara ilişkin öğrenci cevapları durum olarak değerlendirilerek ayrıntılı olarak anlaşılacak istenmiştir. Bulgulardan elde edilen verilerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ve analiz edilmesi, var olan durumun derinlemesine yorumlanması gerekmektedir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Manisa ilinde bulunan bir devlet lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinden beş kız öğrenci oluşturmuştur. Bu okulun seçilmesinin nedeni araştırmacının bu okulda çalışmasından dolayı kolay ulaşılabilir olmasıdır. Katılımcılar ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı (amaçsal) örneklemenin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu beş öğrencinin seçilmesinin nedeni düşük-orta-yüksek-çok yüksek başarı düzeylerindeki öğrenciler olmaları, çalışmaya katılma konusunda gönüllülük olmaları ve konuşkan olmalarıdır. Orta düzeye sahip iki öğrenci, diğer düzeylerden ise birer öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada 11. sınıf öğrencileri ile çalışılmasının nedeni karenin çiziminde çember çizimlerinin olması, çemberler konusuna ait terimlerin kullanılması ve bu öğrencilerin daha önceki yıllarda çember çizmeye yönelik olarak okullarında öğretmenleri tarafından verilen bir eğitim almalarıdır. Araştırmada katılımcıların esas ismi saklı tutularak akademik başarı düzeyi çok yüksek olan öğrenci Ö1; yüksek olan öğrenci Ö2; orta olan öğrenciler Ö3, Ö4; düşük olan öğrenci ise Ö5 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler birebir görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme öncesinde farklı bir yapı metnine ilişkin sorular öğrencilere uygulanmış, öğrencilerin yapı metnine verdikleri cevaplardan çok başarılı, başarılı, orta ve düşük düzeyde başarı göstermiş öğrencilerden herhangi beşi seçilerek bu öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde klinik görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, sessiz bir ortamda yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ise kullanılan video kameranın yerleştirilmesinde kameranın özellikle öğrencilerin çalışma kâğıtlarını görmesine dikkate edilmiştir. Öğrencilere uygulanan testin cevaplanması yaklaşık olarak 60 dakika sürmüştür. Görüşmelerden önce öğrencilere soruların sorulduğu yapı metinlerini verilerek öğrencilerin bu yapı metinlerini incelemesi için yaklaşık olarak 10-15 dakika süre tanınmıştır. Çizimler esnasında ise gerekli gördükleri sorularda öğrencilerin cetvel ve pergel kullanmasına izin verilmiştir. Görüşme için Yang ve Li'nin (2018) iki boyutlu çerçevesi ve örnek sorularına dayanılarak karenin çizimi ile ilgili dokuz soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır (Bkz. Ekler). Formda, iki yapı metni ve bu yapı metinleri

ile ilişkili dokuz soru yer almıştır. Bir geometrik yapı metni, bir yapı metni (problem), görevi çözmek için kullanılan işlem adımları ve her bir adımla ilgili şekiller olmak üzere üç bilişsel süreçten oluşmaktadır. Bu geometrik yapılar, şekiller ile geometrik ilişkiler ve uzamsal gerçekleri arasındaki ilişkiyi ayırt etme noktasında öğrencilerin sahip olduğu bilgiyi ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada kullanılan testin kapsam geçerliği için, üç matematik eğitim uzmanının (öğretim üyeleri) görüşü alınmıştır. Testin güvenilirliğini belirlemek için, uygulamadan önce üç öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanları tarafından incelenerek değerlendirilen soruların kodlama güvenilirliği %85 olarak bulunmuştur. Araştırmanın tüm sorularına ilişkin cevaplarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve görüş ayrılığı olan kodlamalarda görüş birliğine varılarak güvenilirlik sağlanmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın verileri betimsel ve içerik analiz kullanılarak analiz edilmiş ve betimsel analizde Yang ve Lin'in (2018) iki boyutlu çerçevesi kullanılarak kategoriler belirlenmiştir (Tablo 1). Bu çerçeve, Yang ve Lin (2018) tarafından geometri yapı metinlerinin anahtar kelimeleri ve okuma anlayışının modifiye edilmesi ile oluşturulmuştur. Bu çerçeve sadece öğrencilerin öğrenme çıktılarını ölçmek için değil, aynı zamanda öğrencilerin geometrik yapı metinlerini okuduğunu anlamadaki güçlülüğünü ve zayıflığını anlamak için de kullanılabilir (Yang ve Lin, 2018).

Tablo 1. Geometri okuma okuryazarlığını belirlemede kullanılan çerçeve

Kategoriler	Üzerinde çalışılan nesnelere	Araçlarla yapı eylemi	Araçlarla işlemler sonucu oluşan çıktı
Bulma veya tanıma	Metin içerisindeki geometrik terimleri, sembolleri veya görsel şekilleri tanıma (bilme)	Çizim adımlarının sözlü ve sözsüz metinleri arasındaki ilişkiyi tanıma (bilme)	Çözüm adımları ile oluşturulan (üretilen, ortaya konan şeyi) temsil eden sözlü veya sözsüz metinleri tanıma (bilme)
Yorumlama veya bağlantı kurma	Üzerinde çalışılan nesnelere yorumlamak veya aralarında mantıklı bir şekilde ilişki kurmak	Çizim adımlarını yorumlamak veya koşulları sağlamak için çizim eylemleri arasında bağlantı kurmak	Temel sonucu belirleyebilmek için adımları yorumlamak veya sağlanan koşulları görev amacı ile ilişkilendirmek
Yansıtma veya sonuç çıkarma	Üzerinde çalışılan matematiksel nesnelere olarak sonucu yansıtma ve bir adım sonrasını düşünme	Orijinal adımlarla alternatif çizimler arasındaki farklılık ve benzerlikleri yansıtma (düşünme, ifade etme)	Alternatif çizim yoluyla çizileni yansıtma ve o çizimin neden yapıldığını belirtme

Her bir kategorinin içerisinde *nesne* ve *çıktı* olmak üzere iki terimden bahsedilmektedir. Nesne, verilen geometrik terim, sembol veya şekil, çıktı ise verilen geometrik terim, sembol veya şekil üzerinde gerçekleşen yapı eylemleri sonucunda ortaya çıkan asıl amaçtır. Çıktı aynı zamanda nesne de olabilir. Örneğin bir adımda [AB] nesnedir, C ve D noktaları çıktıdır. Bir sonraki adımda C ve D noktaları nesnedir, CD doğrusu çıktıdır. Bulma veya tanımda bilgi, bilgi kaynağından gelir. Bu kategoride bilgi kesin olarak yazılmış ve çizilmiştir. Yorumlama veya bağlantı kurmada bilginin kaynağı hem metin hem de okuyucudur. Okuyucudan gelen bilgi ise metnin içeriğine bağlıdır. Yansıtma veya sonuç çıkarmada da bilginin kaynağı hem metin hem de okuyucudur. Fakat bir önceki kategoriden farklı olarak metnin içeriğinin ötesinde okuyucunun yorumu söz konusudur.

Yukarıda açıklanan kategorilerde öğrencilerin verdiği cevaplar ve yaptığı çizimler doğru, kısmen doğru, yanlış ve boş şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar, soru ile ilgili bilimsel fikirlerin tümünü içeriyorsa doğru, tamamen yanlış olan ifadeleri veya öğrencinin verdiği cevaplardan bilimsel gerçeklerle uyuşmayan, öğrencinin farklı anlamalarını gösteren ifadeleri içeriyorsa da yanlış, boş bırakılanlar ise boş şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca bu kategorilerde yer alan öğrenci cevapları içerik analizi kullanılarak kategorize edilmiştir. İçerik analizinde yapı metninin her bir sorusuna ilişkin öğrencilerin cevaplarından bazı kategoriler belirlenmiş, bu kategorilerden benzer olanlar belli kategoriler altında birleştirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada öğrencilere karenin çizimine yönelik iki farklı yapı metni verilmiş ve öğrencilerin bu yapı metinlerini nasıl okudukları ortaya çıkarılmıştır. Kare ile ilişkili dokuz farklı soru sorulmuş ve bu bölümde bulgular soru bazında değerlendirilmiştir.

Bulma veya Tanıma Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu kategoride öğrencilere üç farklı soru sorulmuştur. Sorular sırasıyla sembolik olarak verilmiş çapın anlamının sözel olarak ifade edilmesi, çemberin merkezinin ve çemberin şekil üzerinde gösterilmesi şeklindedir. Çapın anlamının ifade edilmesine ilişkin bulgular üzerinde ‘çalışılan nesnelere’, çemberin merkezinin şekil üzerinde gösterilmesi ‘araçlarla yapı eylemi’ ve çemberin şekil üzerinde gösterilmesi ise ‘araçlarla işlemler’ sonucu olmak üzere üç kategori ile sunulmuştur.

Üzerinde çalışılan nesnelere

Öğrencilere verilen yapı metinlerine bağlı olarak AB çapının uzunluğu sembolik olarak verilmiş ve anlamının ne olduğu sorulmuştur. Bütün öğrenciler doğru cevabı işaretlerken, Ö1 doğru cevabın yanı sıra yanlış cevabı da işaretlemiştir. Çapı, Ö1 çemberin merkezinden geçen kiriş ve çemberin iki noktası arasındaki en uzun mesafe, Ö3 çemberin merkezinden geçen iki nokta arasındaki en kısa mesafe, Ö4 çemberi ikiye bölen, Ö5 çemberin merkezinden geçen bütün uzunluklar, Ö2 ise çemberin içinde çizebilen en uzun

doğru parçası olarak ifade etmiştir. Ayrıca çapın giriş olduğunu belirten Ö1'e girişin ne olduğu sorulmuş ve öğrenci girişi "çemberin içinden geçen herhangi bir doğru...doğru parçası" olarak tanımlamıştır. Ö1, giriş için çemberin içinden geçen herhangi bir doğru ve doğru parçası ifadelerini kullanmış, çap için ise bu girişin özellikle merkezden geçeceğini belirtmiştir. Fakat öğrencinin giriş için kullandığı ifadelerde doğru ve doğru parçası kavramlarını bir arada ve birbiri yerine kullandığı görülmüştür. Bu noktada Ö1'in bu iki kavramı birbirine karıştırdığı söylenebilir. Çapın anlamını A ve B noktaları arasındaki en uzun uzaklık ve çemberin merkezinden geçen iki nokta arasındaki en kısa mesafe olarak yorumlayan Ö3 ile aşağıdaki görüşme yapılmıştır:

Ö3: *A ile B arasındaki en uzun uzaklık. Bu değil.*

A: *Neden bu değil dedin?*

Ö3: *A ile B arasındaki en uzun uzaklık yani bence bu değil... Yani burada düz gelmiş kıvrımlı da olabilirdi...Çemberin üzerindeki herhangi iki noktası arasındaki en kısa mesafe...eee... Çemberin üzerindeki herhangi iki noktanın birleştirilmesi ile girişler elde edilir. Her giriş de çap değildir zaten. O yüzden bu da tam olarak doğru bir şey değil. Çemberin merkezinden geçen çember üzerindeki iki nokta arasındaki en kısa mesafe. Bu doğru cevaptır.*

Ö3 ile yapılan görüşmeden görüleceği üzere öğrenci çapın merkezden geçen ve çemberin iki noktası arasındaki en kısa uzaklık olduğunu bilmektedir. Ayrıca öğrenci çember üzerindeki herhangi iki noktanın birleşiminin çaptan farklı olarak giriş de olabileceğini düşünmüş ve bu iki nokta arasındaki en uzun uzaklığın da çemberin yayını gösteren kıvrımlı bir şekil olabileceğinden çaptan farklı olacağını da farkındadır. Çemberi ikiye bölen doğru parçasını çap olarak yorumlayan Ö4 ile de aşağıdaki görüşme yapılmıştır:

Ö4: *... A ile B arasında ki en uzun uzaklık: Bu seçenek bence olmaz çünkü en uzun değil en kısa hatta.*

A: *Nasıl en kısa?*

Ö4: *Çünkü dolanmadan direk gidiyor.*

A: *...Çap nedir?*

Ö4: *...Merkezi aldığımızda kenarlara doğru çemberi ikiye bölüyor.*

Ö3 ve Ö4, A ile B noktaları arasındaki en uzun uzaklığın bir doğru olmadığını, Ö3 “kıvrımlı” Ö4 ise ”dolanbaçlı” olabileceğini düşünmüştür. Ö4 çapın çemberi ikiye böldüğünü söylemiş fakat çemberin kenarları olduğunu da belirterek hatalı bir açıklama yapmıştır. Oysaki çemberin kenarı bulunmamaktadır.

Çapın, merkezden geçen bütün uzunluklar olduğunu belirten Ö5 ile yapılan görüşme,

A: *Çap ne demek?*

Ö5: *Çap u... Çemberin merkezden geçtiği sürece neresinden çizersen çiz aynı boyda olan uzaklığı...*

A: *Merkez ne demek?*

Ö5: *Merkez de çemberin ee ağırlığının olduğu yer. Yani orada toplanıyor ağırlık...nereden gidersen git eşit uzaklıkta olan yer, orasıdır. Nasıl söyleyeceğimi bilemedim. Himm... Buradan çizdiğinde de, çemberin herhangi bir yerinden, ve karşısından çizdiğinde de nerede kesişiyorlarsa orası çemberin ortasıdır.*

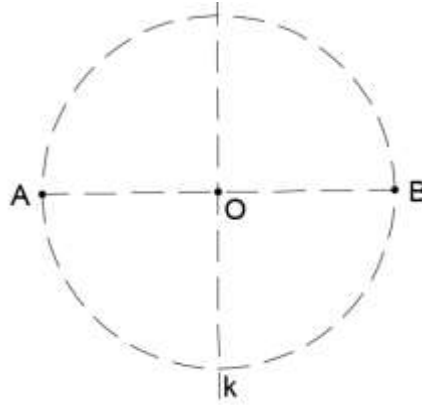
şeklindedir. Ö5 çapın, merkezden geçmek şartıyla çizildiğini söylemiş ve çemberin üzerindeki iki noktayı ve bu noktaları birleştiren doğru parçasını göstermiştir. Merkezi ise çemberin ağırlığının toplandığı yer olarak ifade etmiştir. Ö5, merkezi çemberin ağırlık merkezi olarak düşünmüş olabilir. Ö2 de “*Bu merkez, merkezden geçen ve çemberin üzerinde olan iki noktayı birleştiren doğru parçasına biz çap diyoruz...Yani çemberin içinde çizebileceğim en uzun doğru parçası.*” diyerek çapı doğru bir şekilde ifade etmiştir.

Çap, uç noktaları çember üzerinde bulunan ve merkezden geçen doğru parçasıdır (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2014). Soruda ise çapın uzunluğu sorulmaktadır. Aslında

öğrenciler çapı doğru olarak gösterebilmiş fakat kavramı ifade ederken zorlanmışlardır. Çap aslında hem en uzun ve hem de en kısa kavramları ile de açıklanabilmektedir. Çünkü çap çember üzerindeki herhangi iki noktayı birleştiren doğru parçalarının en uzununu ve aynı zamanda da merkezden geçmek şartıyla çember üzerindeki herhangi iki nokta arasındaki en kısa uzunluktur. Ancak maalesef öğrenciler bu ayrımı ifade edememişlerdir.

Araçlarla Yapı Eylemi

Bu soruda verilen yapı metnlerine bağlı olarak öğrencilerden şekli verilmiş bir çemberin şekil üzerinde merkezinin işaretlenmesi istenmiş (Şekil 1) ve bütün öğrenciler de sözlü metin ile sözsüz metni doğru bir şekilde ilişkilendirerek çemberin merkezinin 'O' noktası olduğunu doğru bir şekilde göstermişlerdir.



Şekil 1. 1. yapı metninin 2. adımına göre çemberin merkezinin gösterilmesinin istendiği soruya ilişkin şekil

Şekil 1'deki soruda öğrencilerden Ö1 ve Ö2 şekil üzerinde ilgili noktayı gösterip yapı metninde verilen açıklamanın "O" noktası ile ilişkili olduğunun farkında olup ayrıca açıklama yapmazken Ö3, Ö4 ve Ö5 çemberin merkezinin ne olduğuna ilişkin yapı metnindeki ifadeyi gözden kaçırıp yapı metninden bağımsız olarak sözel açıklamalarda bulunmuştur. Bu öğrencilerin "O" noktasına ilişkin açıklamalarının ise genel olarak birbirlerinden farklı olduğu görülmüştür. Öğrencilerden Ö3 çemberin denge merkezini

ifade eden tam orta noktasını, Ö4 çapların kesişim noktasını, Ö5 ise yarıçapların kesişim noktasını merkez olarak ifade etmiştir.

Çemberin merkezi olarak orta noktasını kabul eden Ö3 ile araştırmacı arasında aşağıdaki görüşme yapılmıştır.

A: *Peki çemberin merkezi ne demek? Merkez ne demek yani?*

Ö3: *Tam ortasında bulunan nokta.*

A: *...Tam ortası olup olmadığını nereden anlayacaksınız?*

Ö3: *Nerden anlayacağım? Yani bu O noktasından astığımızda tam dengede duruyor.*

A: *Nasıl astığımızda? Şimdi nasıl ortadan asılabiliyor mu çember?*

Ö3: *Yani mesela buraya bir ip bağlayalım.*

A: *O zaman çemberin içi dolu mu?*

Ö3: *Hayır değil.*

A: *İçi dolu değilse nasıl ortadan ip bağlayabiliyorsun?*

Ö3: *Kenarlardan da bağlarız... Çemberin çizdiğim tüm çaplarının kesiştiği nokta.*

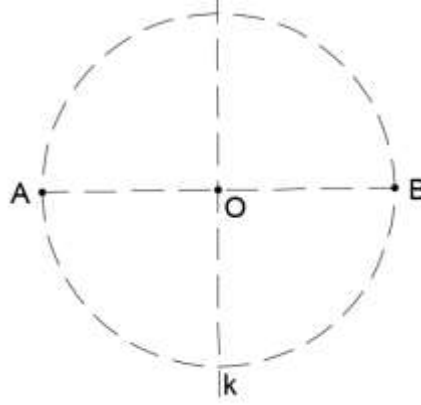
Araştırmacı Ö3'e çemberin merkezini sormuş, Ö3 ise ilk olarak çemberin merkezinin tam orta noktası olduğunu belirtmiştir. Araştırmacının orta noktayı sorgulaması üzerine Ö3 orta noktanın dengenin sağlandığı nokta olduğunu yani içi dolu bir çemberde ortadan, içi boş çember de ise kenarlarından ip bağlanılan nokta olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci merkez noktayı açıklamaya devam etmiş ve en sonunda çapların kesişim noktasının merkez olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yaptığı açıklamalara bakıldığında çemberdeki "merkez" kavramını fizikte öğrendiği merkez kavramı ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Ayrıca çemberin içinin boş ya da dolu olma durumu sorgulanmış, Ö3 çemberin içinin boş olduğunu ifade etmiştir.

Ö3 ve Ö4 ile gerçekleşen görüşmenin sonunda çapların kesişim noktasını merkez olarak kabul ettikleri görülmüştür. Ö5 ise "çemberin üzerindeki noktalardan merkez denilen noktaya çizilen çizgiler eşit oluyorsa o nokta merkezdir." diyerek çember üzerindeki her noktaya eşit olan yeri merkez olarak kabul etmiştir. Çember düzlemde sabit bir noktadan

eşit uzaklıktaki noktalar kümesi iken Ö5'in bu tanımı tersten ifade ettiği belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin ispat yapma sürecindeki eksikliklerden kaynaklanabilir. Yani öğrenci çemberin tanımını ispatıyla görmüş ve bunu doğru bir şekilde ispatlamış olsaydı tanımı açıklarken doğru ifadeler kullanabilirdi. Alanyazında ise kavramları tam olarak anlayamayan öğrencilerin ispat yapmada da zorluk yaşayacağı belirtilmiştir (Moore, 1990; Weber, 2006).

Araçlarla İşlemler Sonucu Oluşan Çıktı

Öğrencilerden yapı metnindeki adımlara uygun olarak çizilen şekil üzerinde çemberi göstermelerinin istendiği soruda (Şekil 2) bütün öğrenciler çemberi doğru olarak göstermişlerdir.



Şekil 2. 1. yapı metninin 2. adımına göre çemberin gösterilmesinin istendiği soruya ilişkin şekil

Şekil 2'ye ilişkin soru hakkında Ö3 ve Ö2 herhangi bir açıklama yapmazken, Ö1, Ö4 ve Ö5 metinde verilen açıklamalardan bağımsız olarak açıklama yapmışlardır. Çemberin gösterilmesi istendiğinde öğrencilerin çemberin iç ve dış kısımlarına vurgu yaptıkları, Ö1 ve Ö5'in çemberin içini boş olarak düşündüğü, dolu olması durumunda daire olduğunu ifade ettikleri, Ö4'ün ise çemberin iç kısmının boş olduğunu ancak dışının çember olduğunu belirttiği görülmüştür. Ö4'ün ifadesindeki çemberin dış kısmı ile aslında

çemberin kendisi kastedilmiştir. Hatta Ö5 çemberi göstererek “...iç kısmı dâhil olsaydı yani iç kısmını da alsaydım o daire olurdu” demiş ve daireyi “içi dolu çember” olarak ifade etmiştir.

Çemberin içinin boş olduğunu, dolu olması durumunda daire olduğunu belirten Ö1 ile yapılan görüşmede aşağıdaki görüşme yapılmıştır.

A: Çember ne demek?

Ö1: Çember içi boş yuvarlak şekil.

A: ...İçi dolu olsa çember olmuyor mu?

Ö1: O daire oluyor.

A: ...Daire ne demek o zaman?

Ö1: Daire ee daire ne demek? İçi dolu u ondan sonra köşesi olmayan geometrik şekil. ... alanı olan geometrik şekle daire denir. ... Çember de ... alanı olmayan geometrik şekil.

Ö1 çemberi gösterdikten sonra araştırmacı Ö1'e çemberin tanımını sormuştur. Ö1 ise çemberi içi boş yuvarlak bir şekil olarak tanımlayarak informel bir dil kullanmıştır. Ayrıca öğrenci içi boş yuvarlağı çember olarak ifade ederken, çemberin alanı olmadığını belirtmiştir. İçi dolu yuvarlağı ise daire olarak ifade eden Ö1, dairenin bir alanı olduğunu ancak köşesinin bulunmadığını belirtmiştir. Çember, merkez denilen sabit bir noktadan aynı uzaklık ve düzlemdeki noktalar kümesinin oluşturduğu eğri (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Ö1'in tanımlamasına göre bu noktalar kümesinin sabit noktaya eşit uzaklıkta olmasına gerek yoktur. Şekil olarak çemberi gösterebilse de tanımı yapma noktasında öğrencinin tam olarak doğru bir açıklama yapamadığı görülmüştür.

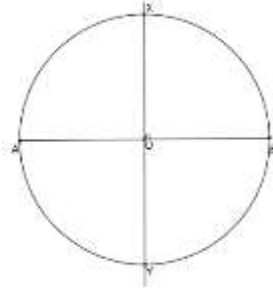
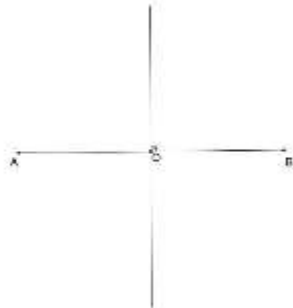
Çemberin kendisini çemberin dış kısmı olarak ifade eden Ö4 ile yapılan görüşmede ise Ö4 “çemberin sadece kenarları var” diyerek çemberin kenarlarından bahsetmiş ve çemberin çevresini (yayları) kenarları olarak düşünmüştür.

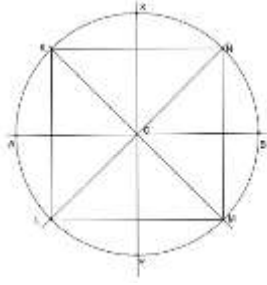
Yorumlama veya Bağlantı Kurma Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu kategoride öğrencilere üç farklı soru sorulmuştur. Sorular sırasıyla karenin oluşturulması sürecinde kullanılan geometrik nesnelerin sıralanması, karenin oluşturulduğu yapı metninden elde edilebilecek sonuçların yorumlanması ve yapı metni ile asıl yapılmak istenenin bu sonuçlar arasından tespit edilmesi şeklindedir. Bu aşamadaki bulgular da sırasıyla üzerinde çalışılan nesnelere, araçlarla yapı eylemi ve araçlarla işlemler sonucu oluşan çıktı başlıkları ile sunulmuştur.

Üzerinde çalışılan nesnelere

10. yapı metninin 2. adımına dayanarak kareyi oluştururken kullanılan geometrik şekilleri oluşum sırasına göre sıralamanın istendiği soruda (Ek-4. soru) ve bütün öğrencilerin hem üzerinde çalışılan nesnelere doğru yorumladığı hem de bu nesnelere arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde kurdukları belirlenmiştir. Soruda (1) K, L, M, N noktalarının tespiti, (2) \widehat{BOX} ve \widehat{AOX} 'in açıortaylarının çizimi, (3) O noktası ve (4) O merkezli çember kavramları öğrencilere verilmiş ve bunları oluşum sırasına göre sıralamaları istenmiştir, nitekim öğrenciler bu sıralamayı doğru bir şekilde gerçekleştirmiştir. Bu şekle ilişkin sıralama 3-4-2-1 şeklinde iken bu sıralamayı ifade eden görsel Şekil 3'te verilmiştir.





Şekil 3. Karenin oluşum süreci

Bütün öğrenciler öncelikle $[AB]$ ile k doğrusunun kesişimi olarak “O” noktasını belirledikten sonra O merkezli $|AB|$ çaplı çember çizilmesi gerektiğini ve daha sonra gerekli açığortayların çizilerek, çizilen açığortaylar ile çemberin kesiştiği noktaları tespit ettikten sonra bu noktaların ikişer ikişer bir cetvel yardımıyla birleştirilmesiyle bizden istenen karenin çiziminin tamamlanmış olacağını ifade etmişlerdir.

Araçlarla Yapı Eylemi

Öğrencilerden karenin oluşturulduğu yapı metninden elde edilebilecek sonuçları yorumlamalarının istendiği soruda (Ek-5. soru) bütün öğrencilerin soruların tamamını doğru cevaplandıkları görülmüştür. Fakat bazı sembolleri öğrencilerin yanlış okudukları belirlenmiştir (Tablo 2). Örneğin; $|OK|=|ON|$ ifadesini “OK eşittir ON”, $m(\widehat{KON})=90^0$ ifadesini “KON 90”dır.’ şeklinde okumuşlardır.

Tablo 2. Karenin Oluşturulduğu Yapı Metninden Elde Edilebilecek Sonuçları Yorumlama

Sembolik gösterim	Geometrik nesnelere	D	Y	B
Çizim yorumlama	sembolü		Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2	
	Açı sembolü		Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2	
	Yay	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	Köşegen	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
Çizim eylemleri arasında	$ OK = ON $	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	$ OX = OL $	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	$ BO = OX $	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	[NL] ve [KM] köşegenleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	$m(\widehat{KON})=90^0$	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	$\widehat{BON} = \widehat{NOX}$	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	$\widehat{MOB} = \widehat{KOA}$	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		
	KX yayının uzunluğu XN yayının uzunluğuna eşittir.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö2		

Uzunluk sembolüne dikkat etmeden okumada bulunan Ö1 ile araştırmacı arasında aşağıdaki görüşme geçmiştir:

Ö1: (Öğrenci soruyu okur) *OK ve ON birbirine eşittir. Eşittir, çünkü bunlar yarıçap...OX ve OL birbirine eşittir. (Öğrenci yarıçapları gösterir) OX ve OL evet bunlar da yarıçap. Doğrudur. OB ve OX birbirine eşittir. Evet. Onlar da*

yarıçap. (Öğrenci OB ve OX'i gösterir) *NL ve KM köşegen. NL ve KM köşegen evet köşegendir.*

A: *Köşegen ne demek?*

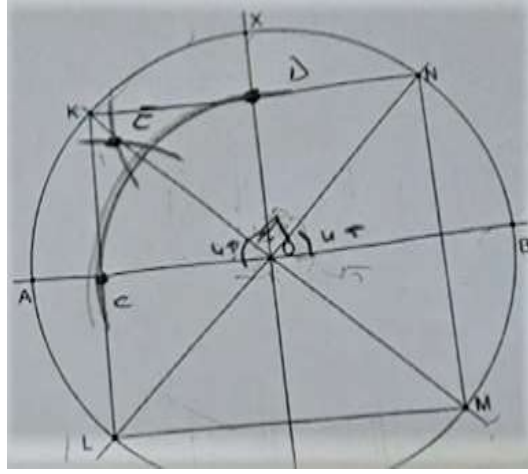
Ö1: *Köşegen ee karenin ya da köşesi olan herhangi bir geometrik cismin bir köşesinden diğer köşesine çizilen çizgiye köşegen diyoruz. Geçen doğru mu diyeyim artık... KON 90'dır. KON. Evet 90'dır. Çünkü bu karedir ve açortay ... bizim çizdiğimiz OK açortaydır. (Öğrenci açortayı gösterir) Bu 45 burası da 45. 45, 45 90... Ee BON ve NOX, BON ve NOX birbirine eşittir. Evet çünkü bizim zaten ON doğrumuz şeydi. (Şekil 4'deki şekli çizer ve ilgili kısımları şekil üzerinde gösterir) BON ve NOX evet ee dediğim gibi açortay olduğu için açılar birbirine eşittir... MOB ve KOA (Öğrenci şekil üzerinde gösterir) MOB ve KOA birbirine eşittir evet. O da 45, 45. Ee MOB burasının daha önce 90 derece olduğunu söylemiştik. (Öğrenci şekil üzerinde gösterir)...KX yayının uzunluğu XN yayının uzunluğuna eşittir. KX yayının uzunluğu XN... Himm. Evet.*

A: *Neden eşittir?*

Ö1: *Çünkü şöyle bir baktığım zaman KX (Öğrenci şekil üzerinde yayı gösterir) KX yayı yani şu kısmı gördüğü açı 45 derece ayrıca XN yayının baktığım zaman yine 45 derece. Yani bu yaylar birbirine eşittir.*

A: *Yani neden eşit oldu şimdi onlar?*

Ö1: *Ee aynı yayı, aynı açığı gördükleri için.*



Şekil 4. Karenin oluşum sürecinde ilgili nesnelere sıra ile çizilmesi ile oluşan şekil

Ö1 yukarıdaki sorunun öncüllerini tek tek incelemiştir. Bütün öncülleri doğru cevaplamasına rağmen öğrencinin sembolleri, terimleri okuması ve yaptığı tanımlamalar hatalı veya eksik olmuştur.

Benzer şekilde Ö3 ve Ö5 kodlu öğrenciler de açı ve açının ölçüsü sembollerinin okunmasına dikkat etmemiş, bu iki sembolü birbirine karıştırmışlardır. Ayrıca Ö5 kodlu öğrenci merkez açığı açıklarken “... Çemberin merkezinden çizilen yarıçapların kesiştiği yer işte. Bunlar merkezde kesişiyorlardı ya, oluşturdukları bölge. Küçük yer.” ifadelerini kullanmış ve açının “bölge” olduğunu belirtmiştir. Açı ve açının ölçüsünü karıştıran Ö3 ile araştırmacı arasında da aşağıdaki görüşme yapılmıştır:

Ö3: MOB KOA'ya. Bunların da ikisi de 45 olduğu için eşit.

A: 45 dediğin neydi?

Ö3: 45 derece ikisi de.

A: Derece ne demektir?

Ö3: Derece u şimdi burada 45 dereceyse bu açı. Açı da çemberin bir kesiti.

Çember 360 derece. 360 dereceden 45 derecelik yerini almış çemberin.

A: Derece ne demek?

Ö3: Açının birimi... Yani açığı dereceyle ifade ediyoruz.

A: Birim ne demek?

Ö3: Birim ölçü... yani bir şeyin değeri

Ö3, “açı ölçüleri 45^0 ” olan sembolü “açıları 45 derece” olarak ifade etmiş, dereceyi ise açının birimi yani ölçüsü olarak yorumlamıştır. Dereceyi her ne kadar doğru olarak yorumlasa da Ö3 “açının ölçüsü” ifadesi “açı” şeklinde okuyarak yanlış bir okumada bulunmuştur. Ayrıca Ö3’ün açı için “çemberin kesiti” ifadesini kullandığı görülmüştür. Çemberin kesitinin yayı belirttiği düşünüldüğünde açı için yapılan bu açıklamanın da yanlış olduğu söylenilebilir.

Araçlarla işlemler sonucu oluşan çıktı

Öğrencilerden karenin oluşturulması sürecini ifade eden adımın asıl amacını bir önceki kategoriye (yorumlama ve bağlantı kurma-araçlarla yapı eylemleri) ilişkin sonuçlar arasından belirlemelerinin istendiği soruda (Ek-6. soru) bütün öğrencilerin bu soruyu doğru cevapladıkları görülmüştür. [NL] ve [KM] köşegen iken karenin köşelerini belirlemek için köşegenlerin olması gerektiği durumu da ifade edilmiştir. Bu süreçte Ö3 ile araştırmacı arasında geçen görüşme şöyledir:

Ö3: Bence asıl amacı şu NL ve KM'nin köşegen olduğunu ispat etmek.

A: ...Peki diğerleri neden değil? Diğerlerinden herhangi birini neden işaretlemedin?

Ö3: Zaten bunlar eğer bana köşegenleri verirse yarıçap olduğu için eşit olduğunu da görürüm. Bu KON'nin 90 derece olduğunu da görürüm. İuu başka bu yayları da bulabilirim. Yani köşegeni verdiği zaman bunların hepsini zaten çıkarabilirim bence.

Ö3 asıl amacının [NL] ve [KM] köşegenlerini çizmek olduğunu, diğer verilen ifadelerin [NL] ve [KM] köşegenleri ile bulunabileceğini ifade etmiştir.

Yansıtma veya Sonuç Çıkarma

Bu kategoriye ilişkin sorularda öğrencilerden çizilmiş kareyi 22.5^0 döndürmeleri sonucunda oluşan şekli çizmeleri, karenin orijinal yapı metninden farklı şekilde çizilerek adımları ile birlikte verilen alternatif ile orijinal yapı metinleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri ve alternatif yapı metninden elde edilen sonucu yorumlamaları istenmiştir. Bu aşamadaki bulgular da sırasıyla üzerinde çalışılan nesnelere, araçlarla yapı eylemi ve araçlarla işlemler sonucu oluşan çıktı başlıkları ile sunulmuştur.

Üzerinde çalışılan nesnelere

Yapı metnindeki adımlara dayanarak çizilmiş karenin 22.5^0 döndürülmesi sonucu oluşan şeklin çizilmesi ve şekli çizerken hangi aşamalardan geçtiğinin kısaca yazılmasının istendiği soruda (Ek-7. soru) öğrencilerden Ö1 ve Ö2 yapı metinlerindeki adımları dikkate alarak burada istenen çizimi gerçekleştirmişlerdir. Fakat Ö3, Ö4, Ö5 yapı metinlerindeki açıortayların çizilmesi adımlarını kavrayamadıkları için bu çizimi doğru olarak yapamamışlardır. Hatta öğrencilerden Ö3 açıortayın gerekli olduğunun farkında olmasına rağmen nasıl çizildiğini anlayamamış, bu yüzden de oluşacak yeni şekli rastgele çizerek yanlış bir şekil oluşturmuştur.

Çizimi ve adımlarını doğru bir şekilde gerçekleştiren Ö1 ile aşağıdaki görüşme yapılmıştır:

Ö1: (Şekil 5a'daki şekli çiziyor)... *Ee önce bir tane 45 derecelik açımızın mesela BON'nin yarısını buldum. Yani açıortayını buldum. Sonra ee hepsini buldum.*

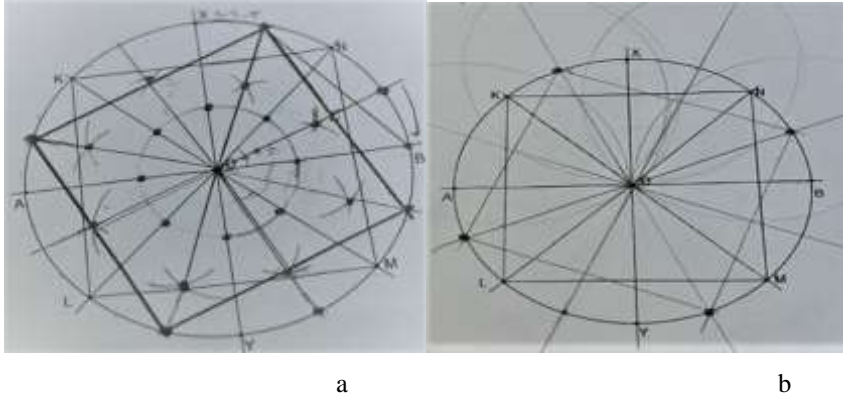
A: *Kaç tane buldun böyle?...*

Ö1: *Sekiz tane nokta (aslında açıortayları gösteriyor) buldum. Doğru. Sekiz tane doğru buldum en doğrusu. Sonra ee bunları bir tanesini 22.5 derece yani bir bölüm atlayacak şekilde kaydurdum. Hepsini 90 derece olacak şekilde 22.5 , 22.5 ee neydi 45 bir tane de burada 45 var 90 derece olacak şekilde...*

A: *Peki bu kadar açıortayı bulmadan bunu yapabilir miydin?*

Ö1: ... Şey eee evet aklıma geldi şu an. Şu sadece bunun açığortayını bulup yani...
iki tane bulsam yetiyordu...

Ö1, verilen şekli 22.5° saat yönünde döndürebilmek için şekli öncelikle 22.5° 'lik açı ölçülerine parçalayarak toplam sekiz açığortay çizmiş ve sonrasında tekrar alternatif yapı metnini incelediğinde iki açığortay çizilerek de istenen amacın gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu durumu Ö2 de dört açığortay ile çizebileceğini ifade etmiş ve Şekil 5b'deki şekli çizmiştir. Ancak bu süreçte her iki öğrencinin de açı ve açı ölçüsü kavramlarının farkını bilmediği, bulduğu 22.5° 'lik açı ölçülerini açı olarak okuduğu belirlenmiştir.



Şekil 5. Karenin 22.5° döndürülmesi sonucu oluşan şekil a. Ö1'in çizdiği b. Ö2'in çizdiği

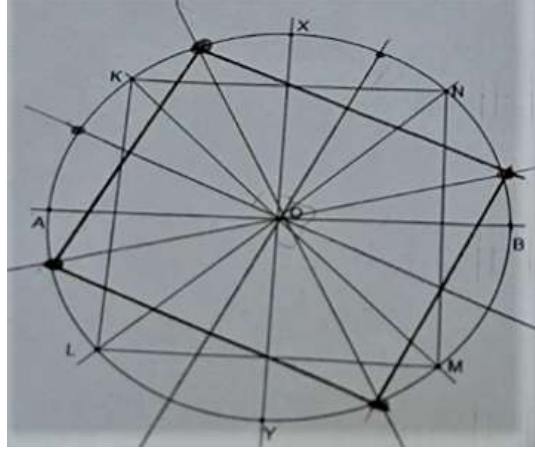
Çizimi doğru yapanların yanı sıra yanlış yapanlardan Ö3 ile araştırmacı arasında aşağıdaki görüşme yapılmıştır:

A: Nasıl döndüreceksin 22.5° ?

Ö3: Bunu göz kararı çizeceğim (Şekil 6'daki şekli çiziyor)...

A: Tam olarak 22.5° nasıl döndürebilirsin?

Ö3: Tam olarak açığortaylarını bulmam lazımdı. Ama onu bulamadığım için göz kararı çizmek zorunda kaldım.



Şekil 6. Karenin 22.5^0 döndürülmesi ile oluşan şeklin Ö3 tarafından çizilmesi

Ö3, istenen şeklin çizimine ilişkin adımlarda açığortayın gerekli olduğunu bilmesine rağmen herhangi bir açının açığortayının nasıl bulunduğunu bilmediğinden soruyu doğru cevaplayamamış ve “...Bunu göz kararı çizeceğim” demiştir. Araştırmacı şeklin göz kararı nasıl çizileceğini sorması üzerine Ö3 açığortay çizimini tam olarak bilmediğini ve bu yüzden şekli tahmini olarak çizebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö3 ve Ö5 de şekli göz kararı çizebilecekleri ifade etmiştir. Hatta Ö5 açılışer olsaydı bu şekli çizebileceğini fakat çizim adımlarını tam olarak anlamadığı için şekli göz kararı çizebileceğini söylemiştir.

Araçlarla Yapı Eylemi

Öğrencilere karenin orijinal yapı metninden farklı şekilde çizildiği üç adımlı alternatif yapı metninin şekil ve adımları ile birlikte verildiği, öğrencilerden de verilen orijinal yapı metni ile alternatif yapı metni arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemelerinin istendiği soruda (Ek-8. soru) öğrencilerden Ö1, Ö2 ve Ö3 “O” merkezli çember çiziminin, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö2 orta dikmelerin çiziminin benzer olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yapı metinleri arasındaki farklılıklara ilişkin birbirlerinden farklı yorumlamalarda bulunmuşlar, Ö1, Ö2 ve Ö3 açığortayların ve hatta Ö1 köşegenlerin de

farklı şekillerde bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Ö1, Ö4 ve Ö5 farklı sayıda çember çizildiğini, orijinalde bir, alternatifte ise üç çember olduğunu belirtmişlerdir.

Ö2, açıortayı bulurken yarım çemberler çizildiği ifade ederek benzerlik ve farklılıkları aşağıdaki cümleleri ile belirtmiştir:

“Şimdi burada alternatif yapının birinci metninde AB'nin orta dikmesini bulmuş. Aynı şekilde yapı metninde de AB'nin orta dikmesini bulmuştu. Sonra O merkezli çember çizdi, burada da O merkezli çember çizmiştik. Daha sonra alternatif yapı metninde IOXI yarıçaplı yarım çember CD'yi kestiği noktalar ve R, S falan bunun gibi çemberler çizerek, yarım çemberler çizerek, o noktaları bulmuş. Ama burada direk açıortay çizmişti. Açıortayları çizerek kareyi bulmuştu. Bu üçüncü adımla, alternatif yapı metninde ki ikinci adım farklı. Birinci ve ikinci adımlar aynı. Benzerlikleri bu.”

Ö2 alternatif metinde orta dikmenin bulunduğunu, O merkezli çember çizildiğini ve bunların orijinal yapı metninde de olduğunu belirtmiştir. Orijinal yapı metninde farklı olarak alternatif yapı metninde verilmiş olan yarım çemberleri kullanarak açıortayların bulunduğunu ifade etmiştir.

Araçlarla İşlemler Sonucu Oluşan Çıktı

Alternatif yapı metni ile verilen görevin asıl amacının ne olduğunun sorulduğu soruda (Ek-9. soru) öğrencilerden hiçbiri alternatif çizimin temel amacını ifade edememiştir. Aslında öğrencilerden beklenen çember üzerinde art arda gelen iki nokta arasındaki uzaklıkların eşit olduğu dört nokta belirleyerek o noktaları cetvel yardımıyla birleştirip kareyi çizmektir. Bu soruda öğrenciler alternatif yapı metninin adımlarını sözel olarak ifade etme yoluna gitmişlerdir. Öğrencilerden Ö1, Ö4 ve Ö2'nin alternatif yapı metnine ait bütün adımlardaki sözlü açıklamaları sözsüz metindeki çizimlerle ilişkilendirip doğru bir şekilde okurken, Ö3 ve Ö5'in ise kısmen doğru okudukları yani, bazı adımlardaki sözlü metni sözsüz metinle ilişkilendiremedikleri görülmüştür. Doğru okuyan öğrencilerden Ö1,

“Evet alternatif çözüm anlatıyorum... O merkezli bir çember çizmiş. Sonra demiş ki B merkezli OB yarıçaplı bir çember çiziyor. Yani çember yayı çiziyor. Bunu kestiği yerlere de D ve C diyor. Ondan sonra ... C ve D noktalarını birleştiriyor ... $[AB]$ ile kestiği noktaya da X diyor... Sonra bu X 'i merkeze alarak tekrar bir çember çiziyor. Çemberin kestiği yerlere de R ve S diyor. Sonra buralardan da OR ve OS doğrularını çizerekten ...açıortayını bulmuş oluyor...ve noktaları birleştirerek kare elde ediyor.”

şeklinde açıklama yapmıştır. Yukarıdaki görüşmeden anlaşıldığı üzere Ö1 doğru bir şekilde okuma yapmıştır. Buna karşın Ö3,

“Burada alternatif bir çözüm üretmiş. Orta dikmesini bulmuş. Yine aynı yapı metninde de böyleydi. Daha sonra B merkezli BO yarıçaplı çember çizmiş... sonra bu CD 'yi kestiği noktaları bulmuş. Daha sonra bu CD ile OB 'nin kestiği nokta X noktasını bulmuş. Sonra da OX yarıçaplı X 'i merkez kabul eden bir çember çizmiş. Sonra bu R ve S yani kestiği noktaları almış. Bu O ve R 'yi birleştirdiğinde burayı 45 , 45 olarak ayırmış. Yani bu açıortayını bulmuş. Açıortayını farklı bir yöntemden bulmuş. Sonra kareyi oluşturmuş zaten kestiği noktalardan kareyi oluşturmuş.”

açıklamalarıyla kısmen doğru okuma gerçekleştirmiştir. Ö5'in ise yapı adımları ifade ederken adımlardaki bazı noktaları göz ardı ettiği belirlenmiştir. Bu süreçte Ö5,

“... İlk orta dikmeyi bulduk., B merkezli çember çizip ee çemberde kestiği noktaları bulmuş. Daha sonra oradan X 'i merkez kabul edip OX yarıçaplı bir çember çizmiş. Sonra bunları şeye, çembere kadar uzatıp N ve M noktasını buluyor.”

demiştir. Alternatif yapı metninde B merkezli $|BO|$ yarıçaplı çember çizildiğinden bahsedilirken, Ö5 sadece B merkezli çember çiziminden bahsetmiştir. Ayrıca alternatif metinde X merkezli $|OX|$ yarıçaplı yarı çemberin $[CD]$ 'yi kestiği R ve S noktalarından ve OR ve OS doğrularından bahsedilirken, Ö5 bu kısımlara hiç değinmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğrencilerin karenin oluşum sürecine ilişkin geometrik yapı metinlerini okuma anlayışları incelenmiştir. Geometrik yapılar, şekiller ile geometrik ilişkileri kullanarak uzamsal gerçekler arasındaki ilişkiyi ayırt etme noktasında öğrencilerin sahip olduğu bilgiyi ortaya çıkarmakta ve yapı metinleri de bir problem, problemi çözmek için kullanılan işlem adımları ve her bir adımla ilgili şekillerden oluşan bir durumu içermektedir. Bu çalışmada da oluşan yapı metinlerine dayandırılmış Yang ve Li'nin (2018) iki boyutlu çerçevesi baz alınmış ve öğrencilerin geometrik metinleri anlayabilmek için nasıl bir okuma yaptıkları ve bu okumalarındaki eksiklikler belirlenmiştir.

Araştırmada Ö1 dışındaki öğrencilerin metin içerisindeki geometrik terimleri, sembolleri veya görsel şekilleri genel olarak doğru bir şekilde tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilere geometrik kavram olarak “çap” verilmiş ve öğrencilerden de bunu sözel olarak okuması ve anlamını açıklaması beklenmiştir. Öğrencilerin çapı, çemberin merkezinden geçen kiriş, çemberin içinde çizilebilen en uzun doğru parçası şeklinde doğru, çemberin merkezinden geçen bütün uzunluklar, çemberi ikiye bölen bir şey ve çemberin iki noktası arasındaki en uzun mesafe şeklinde ise eksik veya yanlış okudukları görülmüştür. Çemberin merkezinden geçen bütün uzunlukları çap olarak ifade eden öğrenci bu uzunlukların çemberin üzerinden, içinden ve dışından mı çizildiğine yönelik, çapın çemberi ikiye böldüğünü söyleyen öğrenci de bu bölme işleminin eşit olup olmadığına, çemberin iki noktası arasındaki en uzun mesafenin çap olduğunu belirten öğrenci de bu mesafenin eğri ya da doğru olmama durumuna dair net bir bilgi vermemiştir. Öyle ki uzunluk ve mesafe kavramları, bir ölçmenin yapıldığını gösterir. Yani uzunluk ve mesafe kavramları çapın anlamından ziyade uzunluğuna işaret eder.

Araştırmada elde edilen bir sonuç da öğrencilerin genel olarak bir yapıyı oluşturmak için kullanılan ve açıklaması verilen geometrik terimleri sözsüz metin yani şekil üzerinde doğru bir şekilde göstermeleri olmuştur. Çemberin merkezi ile ilgili sorular sorulmuş ve bütün öğrenciler çemberin merkezinin “O” noktası olduğunu doğru bir şekilde

göstermişlerdir. Yani geometrik şekli doğru bir şekilde okuyarak şekil ile kavram arasında doğru bir ilişki kurabilmiştir. Bu soruda öğrencilerden Ö1 ve Ö2 şekil üzerinde ilgili noktayı gösterip yapı metninde verilen açıklamanın “O” noktası ile ilişkili olduğunun farkında olup ayrıca açıklama yapmazken Ö3, Ö4 ve Ö5 çemberin merkezinin ne olduğuna ilişkin yapı metnindeki ifadeyi gözden kaçırıp yapı metninden bağımsız sözel açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu öğrencilerin “O” noktasına ilişkin açıklamalarının ise genel olarak birbirlerinden farklı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden Ö3 çemberin denge merkezini ifade eden tam orta noktasını, Ö4 çapların kesişim noktasını, Ö5 ise yarıçapların kesişim noktasını merkez kabul ederek merkezi de çemberin ağırlık merkezi olarak düşünmüştür. Ö5 bunu üçgenlerde kenarortayların kesişim noktası, o üçgenin ağırlık merkezidir bilgisinden benzerlik olduğunu düşünerek veya fizik dersindeki ağırlık merkezini bulma ile ilişkilendirmiş olabilir. Merkez kavramının belirlenmesi noktasında elde edilen bu bulgu Özerbaş ve Kaygusuz’u (2012) desteklemiştir. Güngörmüş (2002) de öğrencilerin çember kavramına ait ön bilgileri hatırlamada güçlük çektiklerini ve özellikle kavramlara uygun örnekler vermelerine rağmen kavram tanımlarını düzgün bir şekilde ifade etmekte zorlandıklarını, sembolle gösterim hatalarını yaptıklarını ve kavramları birbirleri ile ilişkilendirmede problem yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmada çizim adımları sonucunda ortaya çıkan orta dikme, dik açıortay ve çemberin ne ve hangi şekil olduğu ile ilişkili sözlü ve sözsüz metinleri tanıyıp tanımama noktasında bazı öğrencilerin yapı metnini dikkate aldığı bazılarının ise dikkate almadığı görülmüştür. Çemberi işaretleyen öğrencilerin tamamının çemberi doğru olarak gösterdikleri, fakat çember hakkında birbirinden farklı açıklamalarda bulunarak öğrencilerin hiçbirinin çemberin tanımını tam olarak ifade edememeleri dikkat çekmiştir. Örneğin, Ö1 ve Ö5’in çemberi içi boş ve Ö1’in yuvarlak ve alanı olmayan şekil olarak informal bir dil ile tanımlamaya çalıştığı belirlenmiştir. Ö4 ise çemberin iç ve dış kısımlarından, çemberin kendisini dış kısmı, dış kısmı da çemberin kenarları olarak ifade etmiş ve bu yönüyle hatalı açıklamalarda bulunduğu söylenilebilir. Bu bulgu Akuyşal’ın (2007) öğrencilerin,

geometrik kavramları tanıdıkları halde ifade edemedikleri ve aralarındaki ilişkileri kavrayamadıklarını tespit ettiği çalışma bulgusunu destekler niteliktedir.

Çalışmada ilgili yapı metinleri ile öğrencilere karenin nasıl oluşturulduğu verilmiş ve öğrencilerden bu yapı metninde bahsi geçen durumu okuması beklenmiştir. İlgili soruda öğrenciler hem kareyi oluştururken kullanılan geometrik şekilleri oluşum sırasına göre doğru bir şekilde sıralamış hem de sıralama yaptıkları bu nesnelere arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde kurmuşlardır. Yani öğrencilerin tamamı bir doğru parçası ve doğrunun kesişimi olan noktayı belirleyip bu noktayı merkez kabul eden bir çemberi çizdikten sonra bu çemberin içerisinde kalacak şekilde 45^0 lik açıortayları çizerek açıortayların çemberleri kestiği noktaları doğru parçaları ile birleştirerek kareyi oluşturabilmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç karenin oluşturulduğu yapı metninden elde edilen sonuçları yorumlamada öğrencilerin tamamının doğru yaparken bazı sembollerini ise yanlış okumaları olmuştur. Özellikle uzunluk ve açı sembollerinin yer aldığı ifadelerde öğrencilerin bu sembolere dikkat etmeden, örneğin $|OK|=|ON|$ ifadesini “OK eşittir ON” şeklinde okudukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bu sembolünün okunuşunu bilmediğinden değil de öğrencilerin soruyu okumada acele etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öyle ki aynı öğrencilerin uzunluğu farklı sorularda doğru okudukları belirlenmiştir. Ancak bu şekilde zaman kaybı yaşamama adına yapılan hızlı okumalar öğrencilerin bildikleri halde bazı soruları yanlış cevaplandırmasına sebep olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan bilginin kaynağının hem metin hem de okuyucudan geldiği kategorilerde diğer kategorilere göre daha fazla anlayış ve yorumlama gerektiğinden bu basamakta öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak özellikle metinde verilmeyen bir sonraki adımda yapılacak adımları belirleme ve verilen orijinal metin ve alternatif metinde asıl yapılmak istenenin ne olduğunu belirlemede sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bir sonraki adımda yapılacak olanı belirleyememesinin sebebi asıl adımda verilen açıortayın nasıl çizildiğinin anlaşılmasında olmuştur. Bu kategori için verilen yapı metnindeki adımlar dikkatle

incelendiğinde ilk olarak orta dikmenin bulunduğu görülmüştür. Aslında orta dikmenin bulunması 180° lik açı ölçüsünün iki eş parçaya ayrılması yani açıortayının bulunması demektir. Daha sonra 90° lik açı ölçüsü iki eş parçaya ayrılarak 45° lik açı ölçüleri elde edilmiştir. Bu basamakta ise öğrencilerden istenen yapı metninde çizimi anlatılan kareyi saat yönünde 22.5° döndürmektir. Bu ise 45° lik açı ölçüsünün iki eş parçaya ayrılması ile yani açıortayının bulunması ile mümkündür. Bu basamakta istenen çizimi sadece iki öğrenci gerçekleştirmiş, diğer öğrenciler ise yapı metinlerinde açıortayın çizim adımlarıyla ilgili basamakları tam olarak anlayamadıkları için bu soruda istenen çizimi yapamamışlardır. Orijinal ve alternatif metinde asıl yapılmak istenenin ne olduğunun belirlenmesinin istendiği soruda da öğrencilerden beklenen yorum çember üzerinde birbirine eşit uzaklıkta dört nokta belirlemek ve bu noktaları ikişer ikişer birleştirmektir. Öğrencilerden Ö1, Ö4 ve Ö2 alternatif yapı metnindeki sözlü ve sözsüz yapı metinleri arasındaki ilişkilendirmeyi doğru bir biçimde yapmalarına rağmen bu adımların neden var olduğunu ve karenin çizimindeki temel amaç öğrenciler tarafından gözden kaçırılmıştır. Ancak öğrenciler bu kategoride kendilerine verilen orijinal yapı metni ile alternatif yapı metni arasındaki farklılık ve benzerlikleri eksik de olsa tespit edebilmişlerdir. Bu iki yapı metni arasındaki en temel farklılık köşegenlerin bulunma şekli olmasına rağmen bunu fark edip ifade eden sadece bir öğrenci olmuştur.

Öğrencilerin başarı durumlarına göre bakıldığında sembolik olarak verilen ifadenin anlamını tüm öğrenciler doğru bir şekilde açıklarken, başarı düzeyi en yüksek olan öğrenci doğru açıklamanın yanı sıra yanlış açıklamada da bulunmuştur. Buradan öğrencilerin genel olarak sembollere ilişkin okuryazarlıklarının doğru açıklamalardan oluştuğu söylenilebilir. Sözlü ve sözsüz metin arasındaki ilişkiyi kurmada ve yapı metinlerinin adımlarına uygun olarak çizilen şekilde ilgili şekli göstermede tüm öğrencilerin başarılı olduğu, sözlü ve sözsüz metin arasındaki ilişkiyi kurmada çok yüksek ve yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin herhangi bir açıklamaya gereksinim duymadığı ancak orta ve düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin ise istenmediği halde “çemberin merkezine” ilişkin sözel açıklamalarda buldukları gözlenmiştir. Bu öğrenciler merkezi çemberin tam orta noktası, çapların kesişim noktası ve yarıçapların


keşif noktası olarak açıklamışlardır. Ayrıca çemberin gösterilmesinin istendiği durumda yüksek ve orta düzeyde başarılı öğrencilerin açıklama yapmazken, çok yüksek, orta ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin ise çemberin iç ve dış kısmı ile çember ve daire arasındaki ilişkiye vurgu yaptıkları görülmüştür. Araştırmada oluşturulması beklenen karenin oluşumu sürecinde kullanılan geometrik şekilleri oluşum sırasına göre yine bütün öğrencilerin hem üzerinde çalışılan nesnelere doğru yorumladığı hem de bu nesnelere arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde kurdukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada karenin oluşturulduğu yapı metninden elde edilebilecek sonuçları yorumlama durumunda uzunluk sembolünü çok yüksek düzeyde başarılı öğrencinin okuyamadığı, orta ve düşük düzeydeki öğrencilerin ise açı ve açı ölçüsüne ilişkin sembollerini birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Bütün öğrenciler karenin oluşturulması sürecini ifade eden adımın asıl amacını bir önceki kategoriye ilişkin sonuçlar arasından doğru bir şekilde belirleyebilmiştir. Metnin dışına çıkılarak daha üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulardan üzerinde çalışılan matematiksel nesnelere yansıtan ve bir adım sonrasını düşünmeyi gerektiren soruda çok yüksek ve yüksek düzeydeki öğrenciler beklenen çizimleri gerçekleştirirken diğer öğrenciler beklenen çizimi gerçekleştirememişlerdir. Yine metnin dışından gelen orijinalde verilen ile alternatifte verilen adımlar arasındaki ilişkiyi belirlemede öğrencilerin bütünü sessiz kalmayarak bazı açıklamalar yapabildikleri, fakat alternatif yapı metni ile verilen görevin asıl amacını ise hiçbir öğrencinin söyleyemediği görülmüştür. Ancak verilen alternatif metindeki adımları başarı düzeyi çok yüksek, yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin doğru sözel açıklamalarla ifade ettiği ve ilişkilendirmeleri yapabildikleri, yine orta ve düşük düzeydeki öğrencilerin ise kısmen doğru okuyarak ilişkilendirmeleri yapamadıkları belirlenmiştir.


KAYNAKLAR

- Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanlışları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., ve Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi*. Ankara, Turkey: Gazi Kitabevi.
- Conradie, J., ve Frith, J. (2000). Comprehension tests in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 42, 225–235.
- Coşkun, Y. M. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Duran, M., ve Bekdemir, M. (2013). Görsel matematik özyeterlilik algısıyla görsel matematik başarısının değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 27-40.
- Gültekin, S. H. ve Es, H. (2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan Dilini Kullanma Becerilerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 637-664.
- Güngörmüş, L. (2002). *Ortaöğretim matematik öğretiminde kavram (doğru, ışın, doğru parçası ve çember) yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Fakültesi: Erzurum.
- K. Kirsch, I., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. ve Monseur, C. (2002). *PISA reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- McCrone, S. S. ve Dossey, J. A. (2007). *Mathematical Literacy- It's become fundamental*. Academic Research Library, Jan: 7- 5.
- Meriç, G. ve Tezcan, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2000). *Measuring students knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OECD.
- Özerbaş, M. A. ve Kaygusuz, Ç. (2012). Çember alt öğrenme alanına ait kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 78-94.
- Pazarbaşı, B. N. ve Es, H. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının analitik geometri alan dilini kullanma becerileri ve tutumlarının incelenmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 529-535.

- Pugalee, D. K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy. *The Clearing House*, 73 (1), 19-22.
- Sabatini, J. P., Albro, E. R., ve O'Reilly, T. (Eds.). (2012). *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Selden, A. ve Shepherd, M. D. (2013). The importance of, and the need for, research on how students read and use their mathematics textbook. *Department of Mathematics Technical Report*, 3.
- Şengül, S., Katrancı, ve Y.,Gülbağcı, H. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının incelenmesi. 21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi. İstanbul. 12-14.
- Yang, K. L.ve Lin, F. L. (2018). A Framework for Assessing Reading Comprehension of Geometric Construction Texts. *Educational Studies in Mathematics*, 67(1), 59–76.
- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 61-70.
- Yore, L. D., Pimm, D., ve Tuan, H. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 559–589.

ORCID

Emre BAYSAL  <https://orcid.org/0000-0002-0707-6759>

Nejla GÜREFE  <https://orcid.org/0000-0002-0705-0890>

SUMMARY

In the future, the realization of the goals of societies such as knowledge producing, being knowledgeable as a society and moving technology to a more advanced level and the renewal of the targets is only possible through the development of some skills, especially lifelong learning and science literacy, and gaining many literacy skills (Kurbanoğlu, 2010; Coşkun and Demirel, 2012). The PISA exam, held every three years, is organized on three subjects, mathematics, reading and scientific literacy (Kirsch et al., 2002). This study focuses on reading comprehension. Mathematical literacy is defined as being able to understand the role of mathematics in the modern world, to reach correct and logical judgments and to use mathematics in response to the needs of the individual in his life (McCrone and Dossey, 2007). Reading literacy is taking the information, creating a general understanding, comment development, reflecting and evaluating the content of the texts and reflecting the text form and evaluation are explained (Kirsch et al., 2002). Mathematics educators revealed that students' understanding of reading mathematical proofs is complex and stated that a comprehensive framework is needed to evaluate students' ability to learn mathematics by reading (Conradie ve Frith, 2000; Selden ve Shepherd, 2013; Yang ve Lin, 2008). Many researchers have even suggested that learning through reading can be improved (Sabatini, Albro and O'Reilly, 2012). However, it is stated that existing studies are insufficient in evaluating how texts are read by students and a framework is needed to evaluate how students read it to understand a structure text (Yang and Lin, 2018). In this context, Yang and Lin (2018) developed a framework of building texts that revealed the knowledge that students had in order to distinguish between shapes and figures, geometric relations and spatial realities. In this study, it is aimed to evaluate how the students make a reading in order to understand the geometric texts that explain the formation process of the square which is frequently encountered in primary, secondary and high school life.

In this study, a case study of qualitative research methods is adopted. The participants of the study consisted of five female students in 11th grade students attending a state high school in Manisa province in 2018-2019 academic year. The data was collected by means of one-to-one interviews using a video camera. For the interview a nine-question test was prepared based on the two-dimensional framework of Yang and Li (2018) and the sample questions. The questions are presented together with building texts. A geometric structure text consists of a structure text (problem), process steps used to solve the task, and three cognitive processes, one for each step. These geometric structures reveal the knowledge that students have in order to distinguish between figures and figures, geometrical relations and spatial realities. It took approximately 60 minutes to respond to the test. Rulers and compasses were used during the drawings. The data of the study were

analyzed using descriptive analysis. While analyzing the data, three categories were determined using the two-dimensional framework of Yang and Li (2018). In addition, the student responses related to these categories were categorized as true, partial and false.

In this study, students' understanding of reading geometric structure texts about the formation process of the square was investigated. The constructs include a problem, the processing steps used to solve the problem, and a state of each step. Geometric structures reveal the knowledge that students have in order to distinguish between spatial realities by using shapes and figures and geometric relations. In this study, the two-dimensional framework of Yang and Li (2018), which is based on the building texts formed, is taken as the basis and it is determined how the students make a reading in order to understand the geometric texts.

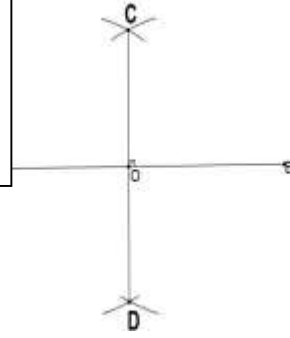
In the research, it was seen that some of the students correctly recognize the geometric terms, symbols or visual shapes within the text and some of them have difficulty in getting to know them. The students were given a geometric term and the students were expected to read it verbally and explain its meaning. The diameter of the pupils, the beam passing through the center of the circle, the longest right part of the circle that can draw the correct length, all the lengths passing through the center of the circle, divide the circle into two and the longest distance between the two points of the circle was found to read the missing or wrong. In the research, it was determined whether the students knew the relationship between verbal and non-verbal texts in the drawing steps of the building texts. At this point, it is determined that the students show the geometric terms used in order to create a structure in general and the correct geometric terms on the text. Questions were asked about the center of the circle and all students showed correctly that the center of the circle was the "O" point. In this study, the students were able to determine the geometric shapes used in forming the frame correctly according to the order of formation and to establish the relations between these objects correctly. In other words, all of the students were able to determine the point where the intersection of a straight line and the line were, and then draw a circle that accepts this point. In the interpretation of the results obtained from the building text in which the square was formed, it was determined that the students had misread some symbols while doing all the correct. Especially in the expressions of length and angle symbols. In this step, it was found out that the students had difficulty in understanding and interpreting in the categories that the source of the information came from both the text and the reader. It is determined that the students generally have difficulty in determining the steps to be taken in the next step which is not given in the text, and determining what is desired to be done in the original text and alternative text.

Ekler**1. YAPI METNİ**

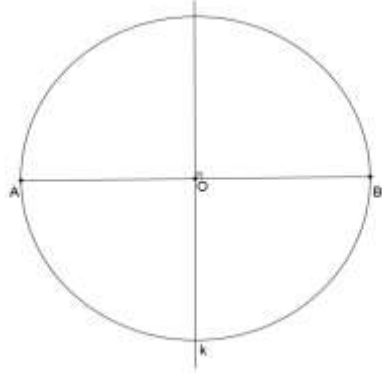
Verilen $[AB]$ 'nin orta noktasını bulup, o noktayı merkez kabul eden çemberi çizelim.



1.adım: A ve B merkezli yarıçap uzunluğu $|AB|$ 'nin yarısından fazla ve yarıçap uzunlukları aynı olan iki çember çizilir ve iki çemberin kesim noktaları C ve D olarak adlandırılır. C ve D noktalarının birleştirilmesiyle $[AB]$ 'nin orta dikmesi elde edilir.



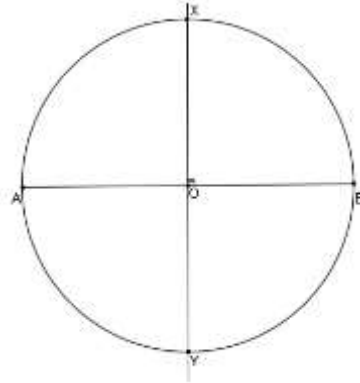
2. adım: $[AB]$ ile k orta dikmesinin kesişimine O denilir. O merkezli ve $|AB|$ çaplı çember bizden istenendir.



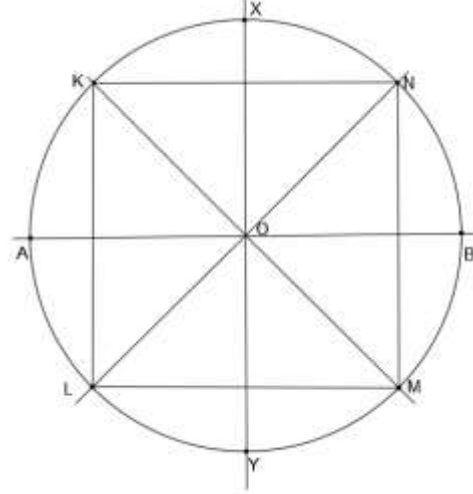
2. YAPI METNİ

$|AB|$ çaplı bir çember verildiğinde cetvel ve pergeli kullanarak kare çiziniz.

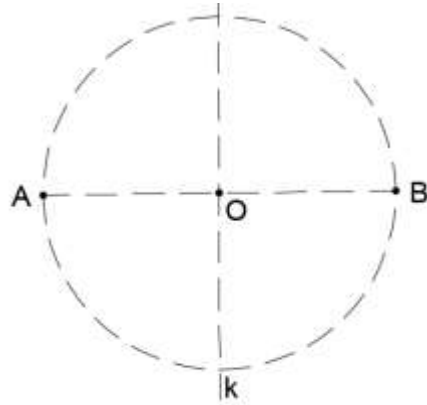
1. adım: $|AB|$ çaplı çember çizilir.



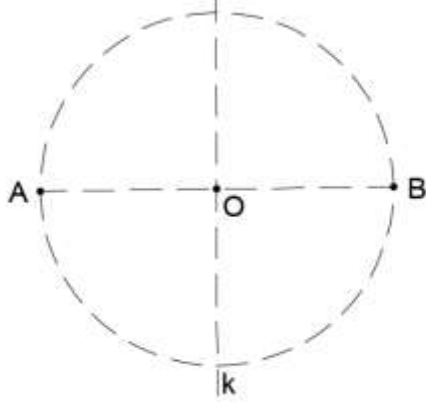
2. adım: \widehat{AOX} , \widehat{AOY} , \widehat{BOY} ve \widehat{BOX} nin açıortayları çizilir ve bu açıortayların çemberi kestiği noktalar sırasıyla K , L , M ve N olarak adlandırılır. Bu noktalar ikişer ikişer birleştirilir. $KLMN$ bizden istenendir.



1. 1. yapı metninin 2. adımına göre IABI çapının anlamı nedir?
 - A ile B arasındaki en uzun uzaklık
 - Çemberin iki noktası arasındaki en uzun mesafe
 - Çemberin iki noktası arasındaki en kısa uzaklık
2. 1. yapı metninin 2. adımına göre çemberin merkezini gösterin?



3. 1. yapı metninin 2. adımına göre çemberi gösterin? (Daire içerisine alın veya işaretleyiniz)



4. 2.yapı metninin 2. adımına dayanarak oluşum sırasına göre aşağıdaki ifadeleri sıralayınız.

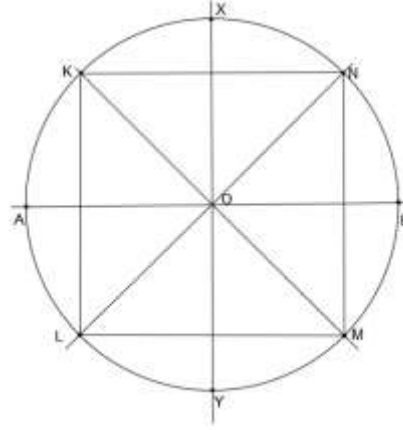
- 1) K,L,M,N noktalarının tespiti
- 2) \widehat{BOX} ve \widehat{AOX} 'in açıortaylarının çizimi
- 3) O noktası
- 4) O merkezli çember

5. 2. yapı metninin 1. ve 2. adımlarına dayanılarak aşağıdaki özelliklerden hangileri türetilebilir?(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- $|OK| = |ON|$ $|OX| = |OL|$ $|BO| = |OX|$ NL ve KM köşegen
- $\widehat{KON} = 90^\circ$ $\widehat{BON} = \widehat{NOX}$ $\widehat{MOB} = \widehat{KOA}$ KX yayının uzunluğu XN yayının uzunluğuna eşittir.

6. 2.yapı metninin asıl amacı yukarıdakilerden hangisidir? (Sadece bir tane seçenek belirleyiniz.)

7. 2. yapı metninin 1. ve 2. adımlarına dayanarak çizilen kare saat yönünde $22,5^\circ$ döndürülürse nasıl bir şekil oluşur?(Kısaca adımlarını yazın ve aşağıdaki şekil üzerinde gösteriniz)



8. Mehmet 2. yapı metni ile ortaya konulan kareyi oluşturmak için aşağıdaki üç adımlı alternatif yapıyı önermiştir. Kareyi oluşturmak için verilen orijinal yapı metni ile aşağıdaki alternatif yapı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

1. adım: Verilen $[AB]$ 'nin orta dikmesini bulunup 'O' merkezli çember çizilir. B merkezli $IBOI$ yarıçaplı çember çizilir.

2. adım: Çemberi kesen C ve D noktalarını birleştirip $[AB]$ 'yi kestiği noktayı (X noktası) merkez kabul eden $IOXI$ yarıçaplı yarım çember çizilir.

3. adım: $IOXI$ yarıçaplı yarım çemberin $[CD]$ 'yi kestiği noktalar R ve S olsun. \overrightarrow{OR} ve \overrightarrow{OS} doğrularını çizilir.

**Dörtgenleri Simetri Perspektifinden İncelemenin
Geometrik Düşünmeye Etkisi: Dikdörtgen ve Eşkenar
Dörtgen Tanımı Örnekleri* ****

**The Impact of Exploring Quadrilaterals from Symmetry
Perspective on Geometric Thinking: Cases of
Definitions of Rectangle and Rhombus**

Sibel KAZAK¹, Asuman DUATEPE-PAKSU²

¹Pamukkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik
Eğitimi Anabilim Dalı. skazak@pau.edu.tr

²Pamukkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik
Eğitimi Anabilim Dalı. aduatepe@pau.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 20.10.2017

Yayına Kabul Tarihi: 13.09.2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı dörtgenlerin kâğıt katlama kullanılarak simetri bakış açısından incelendiği 4 haftalık derse katılan 21 ilköğretim matematik öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencisinin geometrik düşüncelerindeki değişimi incelemektir. Bu kapsamda ders öncesi ve sonrasında katılımcıların dikdörtgen ve eşkenar dörtgeni tanımlamalarındaki ve bu şekillerin tanımlarına olan yaklaşımlarındaki değişime bakılmıştır. Araştırmada tek grup ön test - son test deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri dörtgenleri belirleme ve tanımlama ölçeğinin ön test ve son test olarak uygulanması ve seçilen 5 katılımcıyla uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler dörtgen tanımlarının hariç tutan, kapsayıcı ve yeterli ve gerekli koşulu içerme durumlarına göre analiz edilmiştir. Uygulama sonunda katılımcıların dikdörtgen ve eşkenar dörtgen tanımlarında uygulama öncesine göre kapsayıcı ilişkilerin anlaşılmasına yönelik fark edilebilir bir gelişme görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcıların yaptıkları tanımların yeterli ve gerekli olma koşuluna göre de gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Yeterli ve Gerekli Koşul, Hariç Tutan Tanım, Kapsayıcı Tanım, Simetri, Kâğıt Katlama, Dörtgen*

ABSTRACT

*Bu çalışma PAÜBAP 2017HZDP004 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

** Kazak, S. ve Duatepe-Paksu, A. (2019). Dörtgenleri simetri perspektifinden incelemenin geometrik düşünmeye etkisi: dikdörtgen ve eşkenar dörtgen tanımı örnekleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1421-1451.

The aim of this study was to examine the change in students' geometric thinking through their approaches to definitions of rectangle and rhombus after an intervention. The intervention involved students' exploration of quadrilaterals from symmetry perspective using paper folding. The participants were 21 sophomore students enrolled in a Teaching Mathematics Program at a university. Single group, pre- and post-test research design was used in the study. The data were collected through a questionnaire that involves determining and defining quadrilaterals (before and after the intervention) and interviews with selected five students after the intervention. Data were analyzed in respect to such aspects of quadrilateral definitions as exclusiveness, inclusiveness and necessary and sufficient conditions. After the intervention there was a notable development in participants' understanding of inclusive relations in their definitions of rectangle and rhombus. In addition, their definitions improved with respect to the necessary and sufficient conditions of these quadrilaterals.

Keywords: *Necessary and Sufficient Conditions, Exclusive Definition, Inclusive Definition, Symmetry, Paper Folding, Quadrilateral*

GİRİŞ

Geometrik düşünme biçimlerini hiyerarşik düzeyler halinde açıklayan Van Hiele geometrik düşünme modeline göre geometri öğrenirken geçilen 5 düzeyden ikincisinde bireyler dörtgenlerin özelliklerini kavrarırken, üçüncü düzeyde dörtgen sınıfları arasında basit çıkarımlar yapmaya başlarlar (van Hiele, 1986). Bu çıkarımlar sayesinde de dörtgenlerle ilgili tanımlar, sınıf ilişkileri ve sınıflandırma öğrenciler için daha anlamlı hâle gelir. Bu çalışma ile kâğıt katlama kullanarak dörtgenleri simetri bakış açısından incelemenin ilköğretim matematik öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin geometrik düşünme biçimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin geometrik düşünme biçimleri incelenirken dörtgenleri belirleyebilmelerine, dörtgenlere ilişkin yaptıkları tanımlara ve dörtgenlerin sınıf ilişkilerine yönelik anlayışlarına odaklanılmıştır.

Matematiksel Tanımlar: Dörtgen Örnekleri

Matematiksel tanımların temel unsurlarından birisi, bir tanım ifadesinin o kavrama ilişkin hem gerekli hem de yeterli koşulları belirtmesidir (Çakıroğlu, 2013). Diğer bir deyişle tanımın o kavram için gereken ve o kavramı anlayabilmeyi garantileyen minimum koşulları içermesi gerekir. Örneğin, “kenarları eş dörtgen” ifadesi kareyi tanımlamak için gerekli bir bilgiyi içerir ancak yeterli koşulu sağlayan bir tanım değildir çünkü bu ifade

karenin bir üst sınıfında yer alan eşkenar dörtgeni tanımlamaktadır. Bununla birlikte “dik açısı olan, kenarları eş dörtgen” ifadesi kare için gerekli ve yeterli koşulları içeren bir tanımdır.

Bir kavrama yönelik üretilebilecek tanımlardan bazıları o kavramı anlamak için gerekli olan koşullardan daha fazlasını içerebilir. Örneğin “kenarları eş dörtgen” ifadesi eşkenar dörtgen için gerekli ve yeterli koşulları içeren bir tanımdır. Bu dörtgen için “kenarları eş ve karşılıklı kenarları paralel dörtgen” biçiminde de bir tanım yapılabilir. Ancak ikinci tanımdaki “karşılıklı kenarları paralel” ifadesi dörtgenin kenarlarının eşliği verildikten sonra gerekli olmayan bir açıklamadır. Kenarları eş olan bir dörtgenin karşılıklı kenarlarının eş olacağı, dolayısıyla karşılıklı kenarlarının paralel de olacağı sonucu çıkarılabilir. İfadedeki koşullardan yola çıkarak elde edilebilecek özellikleri tanımda yeniden vermek mutlaka gerekli değildir. Bu şekilde gerekli olan koşullardan fazlasını veren tanımlar ekonomik olmayan tanımlardır. Ekonomik tanımlar ise kavram için verilen koşullardan çıkarım yoluyla elde edilebilecek bilgileri vermeden gerekli ve yeterli koşulları içeren tanımlardır.

Bunun yanında kavram hiyerarşisine ve aksiyomatik yapıya uygunluk da kavramlar tanımlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlar arasındadır. Buna göre her bir kavram daha genel ve aksiyomatik olarak dayandırılabilir bir kavramı kullanarak tanımlanmalıdır ve kavrama ait alt sınıfları anlamamıza da olanak vermelidir. Örneğin, dikdörtgen “dik açılı paralelkenar” olarak tanımlanabilir. Bu tanım dikdörtgeni bir çeşit paralelkenar olarak sınıfladığı gibi kareyi de dikdörtgenin özel bir hali olarak anlamamıza olanak tanımaktadır. Diğer bir deyişle bu şekilde bir tanımlama dikdörtgeni hem üst hem de alt sınıfı olan dörtgenlerle ilişkilendirmeyi sağlamaktadır. Bu örnekte olduğu gibi bir kavramı alt sınıflarını da içine alacak biçimde anlatan tanımlara kapsayıcı tanım denir (Çakıroğlu, 2013). Diğer taraftan dikdörtgen için yapılan “karşılıklı iki uzun, iki kısa kenarı olan dik açılı dörtgen” tanımı kareyi dışlayan bir tanım olduğundan hariç tutan tanım (Öztoprakçı ve Çakıroğlu, 2013) kategorisindedir. Buradan anlaşılacağı gibi hariç tutan tanımlar kavramlar arasındaki ilişkileri dikkate almaz ve bireylerin kavram imajlarının tek tip bir örnekle sınırlı hale gelmesine sebep olabilir. Kapsayıcı tanımlar ise

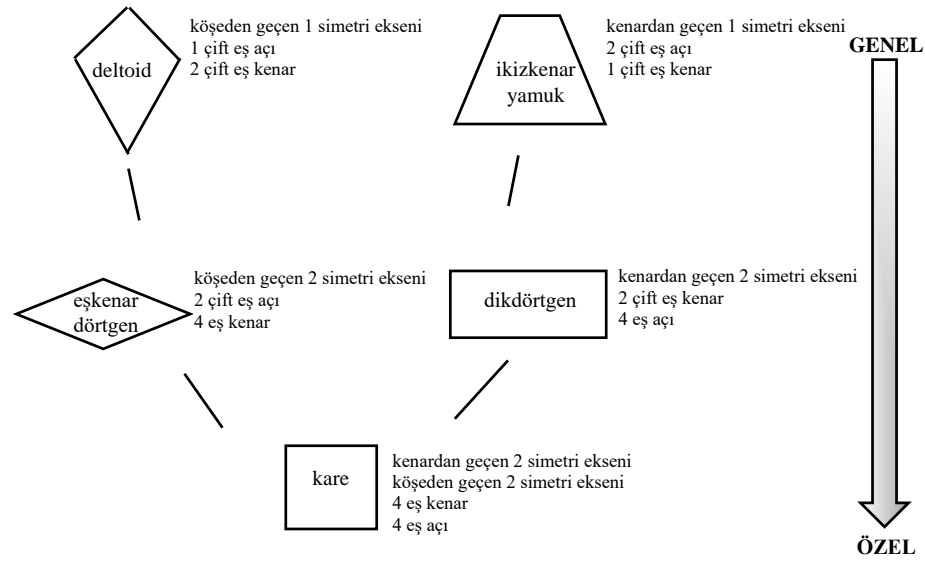
kavramlar arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamanın yanı sıra daha ekonomik tanımların oluşturulmasını sağlar (de Villiers, 1994). Ayrıca üst düzey düşünce becerisi kazandırması bakımından da kapsayıcı tanımlar daha çok kabul görmektedir (Çakıroğlu, 2013).

Van Hiele (1986) geometrik düşünme düzeylerinin ikincisi olan betimsel düzeyde bireyler şekillerin özellikleri arasındaki ilişkiyi görememelerinden dolayı bir şekle ait gerek ve yeter şartı içeren ekonomik tanımlar yapamazlar. Şekli anlatmaları gerektiğinde tanımlamak yerine uzun bir özellik listesi verme eğiliminde olurlar. Bununla birlikte bireylere bir kavram tanımı sunulduğunda tanımdaki ifadelerden çıkarılabilecek özellikleri kavrayamazlar. Bir sonraki düzey olan basit çıkarım düzeyinde ise şekil sınıfları arasındaki hiyerarşiyi anlamlandırdıkları için sınıflar arası ilişki kurmaya başlarlar. Bu nedenle bir kavramı tanımlamak için gereken “yeterli ve gerekli” koşulları söyleyebilirler. Böylece öğrenciler bir şekli anlatmak için uzun bir özellikler listesi yapmak yerine gerek ve yeter koşulları ifade ederek kısa ve öz bir tanım yapabilirler. Aynı zamanda şeklin birden fazla tanımının yapılabileceğini anlarlar. Başka bir ifadeyle Fujita ve Jones’da (2007) görüldüğü gibi kapsayıcı sınıf ilişkilerini kavrama ve yeterli ve gerekli koşulları sağlayan tanımlar yapabilmenin geometrik düşünme düzeyini belirlemede önemli bir gösterge olduğu söylenebilir.

Dörtgenlerin Simetri Perspektifinden Sınıflandırılması

Dörtgenlerin Van Hiele geometrik düşünme modelinde bahsedilen çıkarım yoluyla sınıflandırılabilmesi dörtgen sınıfları arasındaki ilişkilerin kavramsal olarak oluşturulmasıyla yakından ilişkilidir. Dörtgenlerin sınıf ilişkileri oluşturulurken köşegen, açı vb. elemanlarının özellikleri dikkate alınarak sınıflamalar yapılabilir (Usiskin ve Griffin, 2008). Diğer yandan Whiteley (2005) dörtgenlerin sahip olduğu simetri türü, simetri eksen sayısı ve simetri eksenleri gibi özelliklerine göre sınıflandırılması fikrini savunmaktadır. Whiteley’e göre dörtgenlerin simetri bakış açısından incelenerek sınıflandırılması geleneksel yöntemlere göre daha zarif bir yöntemdir. Whiteley’nin yaklaşımından yola çıkarak bu çalışmada kullanılan simetri eksenine sahip dörtgenlerin aralarındaki hiyerarşik ilişkiler göz önünde bulundurularak simetri açısından genelden

özele sınıflandırılma şeması Şekil 1’de verilmiştir. Şemanın en üst sırasında yer alan deltoidin köşesinden, ikizkenar yamuğun ise kenarından geçen birer simetri eksenleri vardır. İkinci sıradaki eşkenar dörtgenin köşelerinden ve dikdörtgenin kenarlarından geçen ikişer simetri eksenleri vardır. Bu sınıflandırmanın en altında yer alan karenin ise ikişer tane kenarlardan, ikişer tane köşelerden geçen olmak üzere dört simetri eksenine sahiptir.



Şekil 1. Çalışmanın uygulamasında dörtgenlerin genelden özele sınıflandırılma şeması

Dörtgenlerin hiyerarşik sırayla simetri özellikleri açısından incelenmesi bazı avantajları beraberinde getirmektedir. Örneğin dörtgenler bu sırayla incelendiğinde öğrencilerin sınıf ilişkilerini anlamaları kolaylaşabilir (Craine ve Rubenstein, 1993). Ayrıca de Villiers’in (1994) de ifade ettiği gibi sınıf ilişkilerinin öğrenciler için anlamlı hale getirilmesi onların “ekonomik” tanımları anlamalarını ve bu şekilde tanımlar yapabilmelerini kolaylaştırır. Yani tanımların anlaşılması öğrencilerin bir dörtgeni farklı biçimlerde ifade edebilmesini sağlar.

Van Hiele geometri düşünme düzeyleri modeline göre de kapsayıcı tanım yapılması ve bir kavrama ilişkin farklı tanımların anlaşılması basit çıkarım düzeyinin önemli bir

göstergesidir (van Hiele, 1986). Dörtgenlerin bu şekilde sunulması öğrencilerin üst düzey düşünme seviyesine çıkmasını da kolaylaştırır. Dörtgenlerin kapsayıcı ilişkilerinin incelenmesi dörtgen ilişkileri arasındaki çıkarımları anlamayı sağlar (Craine ve Rubenstien, 1993; Keedy, 1980). Şekil 1'deki şemanın üst sırasındaki bir şekil için ispatlanan bir ifade alt sırasında bağlı olduğu başka şekil/şekiller için de doğru olacaktır. Bunun yanı sıra bu şekilde verilen gösterim aynı sıradaki şekillerin yani deltoid ve ikizkenar yamuk ile eşkenar dörtgen ve dikdörtgenin açıları ve kenarları arasındaki dualitenin[†] de anlaşılmasına ışık tutar (Craine ve Rubenstien, 1993; Ellies-Davies, 1986).

İlgili Araştırmalar

Matematiksel tanımlar, herhangi bir kavramı derinlemesine anlamada önemli bir role sahip olduğu için matematik derslerinde kavramsal anlamayı geliştirmek için pedagojik amaçlı tanımlama etkinlikleri kullanılabilir (Edwards ve Ward, 2008). Örneğin, Zazkis ve Leikin'in (2008) çalışmasında matematik öğretmeni adaylarının kare için yapmış oldukları tanımların kavramı nasıl anladıklarına dair ışık tutabileceği gösterilmiştir. Zazkis ve Leikin'in (2008) öğretmen adaylarının yaptıkları tanımları incelerken kullandıkları ölçütler 'gerekli ve yeterli', 'gerekli ancak yeterli değil', 'yeterli ancak gerekli değil' ve 'ne gerekli ne de yeterli' koşullarını içermektedir. Ancak yapılan tanımların dörtgenlerin hiyerarşik sınıflamasını yansıtıp yansıtmaması üzerinde durulmamıştır. Konu ile ilgili alanyazındaki diğer çalışmalarda da ya yapılan dörtgen tanımlarının niteliklerine ya da tanımlarda hiyerarşik sınıflandırma ilişkilerine odaklanılmıştır.

Dörtgen tanımlamalarına ilişkin alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının dikdörtgen ve eşkenar dörtgen için yeterli ve gerekli koşulları sağlayan tanımlar yapmada zorlandıkları görülmektedir. Duatepe-Paksu, Pakmak ve İymen'in (2012) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları eşkenar dörtgene ilişkin birçok özelliği bilmelerine rağmen bu

[†] Bu makalede dualite, Şekil 1'deki şemada görülen açı ve kenarın yer değiştirmesine bağlı olarak iki dörtgenin birbiriyle ilişkili olmasını ifade etmek için kullanılmıştır. Başka bir deyişle birbirinin duali olan iki şekilden birinin kenarları için söylenebilecek bir özellik diğerinin açıları için geçerlidir.

dörtgen için gerek ve yeter koşulu sağlayan özellik listesini oluşturmada sorun yaşamıştır. Örneğin, bazı öğretmen adayları bir dörtgenin karşılıklı kenarlarının eş olduğunu bilmesinin o dörtgenin eşkenar dörtgen olduğunu anlamamıza yettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise yeterli ancak çıkarımla ulaşılabilecek özelliklere de değinmiştir. Benzer şekilde Tümüklü, Alaylı ve Akkaş (2013) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının da büyük bir çoğunluğunun dikdörtgen ve eşkenar dörtgen için gerek ve yeter koşulları sağlayan tanımlar yapamadıklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının eksik ya da fazla özellik sayarak tanımlama yaptığı tespit edilmiştir.

Dörtgenlerdeki sınıflar arası kapsayıcı ilişkinin anlaşılması hem geometrik düşünme hem de tümdengelimle akıl yürütme ve ispat becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Fujita, 2012). Bununla birlikte dörtgenler arasındaki kapsayıcı ilişkinin anlaşılmasında ve tanımlarda ifade edilmesinde karşılaşılan güçlüklerin olduğu görülmektedir. Örneğin, Fujita ve Jones'un (2007) çalışmasındaki sınıf öğretmeni adaylarının çoğu karenin bir dikdörtgen olduğunu düşünememiştir. Aynı şekilde eşkenar dörtgeni özel bir paralelkenar olarak tanımlayanların oranının da düşük olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları ile yapılmış bir başka çalışmada (Pickreign, 2007) katılımcıların çok az bir kısmı dikdörtgen için kareyi kapsayan yeterli tanımlama yapabilirken, eşkenar dörtgen için kareyi kapsayan yeterli tanım yazabilenlerde bu oran daha da düşmüştür. Dörtgenleri belirleme bağlamında ise Bütüner ve Filiz (2016) ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencileri ile birinci sınıftaki geometri dersinin başında yaptıkları çalışmada katılımcıların dikdörtgeni ve eşkenar dörtgeni belirlerken kareyi hariç tutma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Fakat kareyi hariç tutma eşkenar dörtgende daha az görülmüştür.

Özetle alanyazındaki çalışmalar öğretmen adaylarının yeterli ve gerekli koşulları sağlayan tanımlar yapmada ve dörtgen sınıfları arasındaki kapsayıcı ilişkileri kavramada zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ise bir önceki kısımda açıklanan dörtgenlerin simetri perspektifinden sınıflandırılmasına dayalı bir öğretimin bu zorlukları aşmada ne ölçüde etkili olabileceği araştırılmıştır.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu makalede ilköğretim matematik öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin kâğıt katlama kullanarak dörtgenleri simetri bakış açısından incelemelerinin geometrik düşünmelerine etkisi incelenmiştir. Alanyazında kâğıt katlama ile yapılan etkinlik örneklerinde bu yöntemin; dörtgenlerde simetri eksenlerinin bulunması, dörtgenlerin kavramsal olarak anlaşılması (Duatepe-Paksu, 2017; Kemankaşlı ve Gür, 2005), öğrencilere görsel ispat sunması (Duatepe-Paksu, 2017) ve uzamsal akıl yürütme becerilerini olumlu etkilemesi (Arıcı ve Aslan-Tutak, 2015; Çakmak, 2009) bakımından pedagojik katkılar sağladığı belirtilmiştir. Bu nedenle çalışmada dörtgenler incelenirken hem duyuşsal hem de psikomotor becerilere hitap eden kâğıt katlama yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmanın sınıf içi uygulama sürecinde dikdörtgen ve eşkenar dörtgene odaklanılarak öğrencilerin dörtgenleri belirlemelerine, dörtgenlere ilişkin yaptıkları tanımlara ve dörtgenlerin sınıf ilişkilerine yönelik anlayışlarına bakılmıştır. Bu dörtgenlerin seçilmesinin nedenlerinden biri, çalışılan dörtgenler arasındaki hiyerarşide (Şekil 1) hem deltoid ve ikizkenar yamuk gibi kendilerinden daha geniş sınıfların altında yer almaları hem de daha küçük bir alt sınıf olan kareyi kapsamalarıdır. Böylece örneğin eşkenar dörtgen için yapılan bir tanımın kareyi de içine alıp almamasına bakılarak hariç tutan ya da kapsayıcı olduğuna karar vermek mümkündür. Benzer şekilde bir eşkenar dörtgen tanımının üst sınıf olan deltoidden yararlanılarak yani tüm özellikleri listelemeyen gerek ve yeter koşulu içeren ekonomik bir tanım olup olmadığına karar verilebilir. Buna karşın Şekil 1'in en üst ve en alt sırasındaki dörtgenler için hem kapsayıcılık hem de gerek ve yeterliğe ilişkin bu şekilde bir gözlem yapılması mümkün değildir. Diğer taraftan belirlenmesi ve tanımlanması istenen dörtgenler okul matematiğinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada hem eşkenar dörtgen hem de dikdörtgenin alınma sebebi ise birbirilerinin duali olan bu dörtgenlerin tanımlanması ve belirlenmesinde farklılık olup olmadığını gözlemlemektir.

Dörtgenlerin kâğıt katlama kullanılarak simetri bakış açısından incelendiği derse katılan ilköğretim matematik öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada incelenen araştırma soruları şunlardır:

- 1) Yaptıkları tanımların hariç tutan ya da kapsayıcı olma durumlarına göre katılımcıların dikdörtgen ve eşkenar dörtgen tanımlarına ilişkin geometrik düşünmedeki değişimleri nasıldır?
- 2) Dörtgenleri belirlemede kullandıkları ifadelerin hariç tutan ya da kapsayıcı olma durumlarına göre katılımcıların dikdörtgen ve eşkenar dörtgen tanımlarına ilişkin geometrik düşünmedeki değişimleri nasıldır?
- 3) Yaptıkları tanımların yeterli ve gerekli koşulları içerme durumlarına göre katılımcıların dikdörtgen ve eşkenar dörtgen tanımlarına ilişkin geometrik düşünmedeki değişimleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada tek grup ön test - son test deseni kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin dörtgenleri simetri perspektifinden incelediği etkinlikler planlanıp uygulanmış ve tek bir grup üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın süreci Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Süreci

Ön test	Uygulama	Son test
- Dörtgenleri Belirleme ve Tanımlama Ölçeği	- Kâğıt katlama kullanarak dörtgenleri simetri perspektifinden inceleme etkinlikleri (4 hafta)	- Dörtgenleri Belirleme ve Tanımlama Ölçeği - Dörtgen Tanımlarını Değerlendirme Görüşmeleri

Uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların bu dörtgenleri belirleme ve tanımlama durumları ölçülmüştür. Daha sonra seçilen 5 katılımcıyla birebir görüşmeler yapılarak verilen dörtgen tanımlarını değerlendirmelerine yönelik daha derin incelenme yapılmıştır.

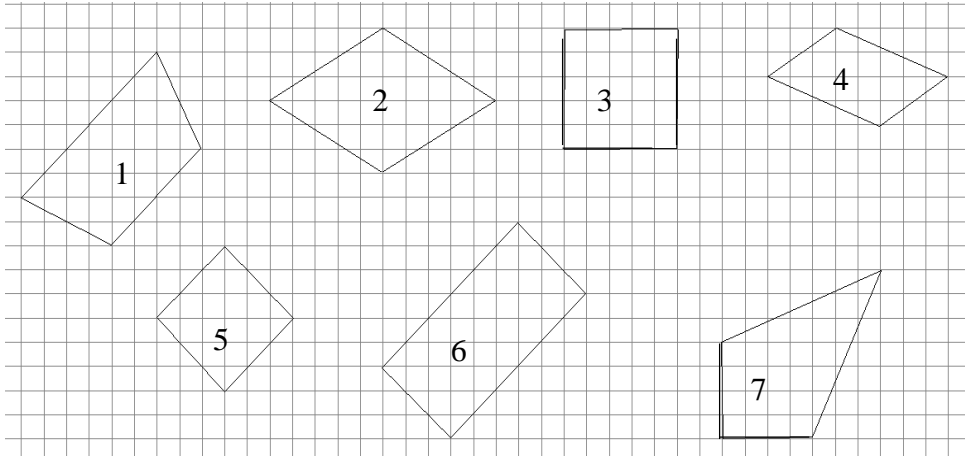
Çalışma Grubu

Çalışma 2015-2016 akademik yılında Ege Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalında verilen seçmeli Origami dersine devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubunu derse kayıtlı 16'sı kadın, 5'i erkek 21 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşmeler bu katılımcılardan 5 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için sınıf içi tartışmalara etkin olarak katılan ve farklı bakış açılarını çekinmeden dile getiren katılımcılar seçilmiştir. Makalede katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Dörtgenleri Belirleme ve Tanımlama Ölçeği

Fujita'dan (2012) uyarlanan bu ölçek Şekil 2'de gösterildiği gibi kareli zeminde verilen yedi dörtgen içerisinde eşkenar dörtgen ile dikdörtgen olanların tespit edilmesinin ve eşkenar dörtgen ile dikdörtgenin tanımlanmasının istendiği sorulardan oluşmaktadır.



Şekil 2. Dörtgenleri belirleme sorusunda yer alan şekiller

Dörtgen Tanımlarını Değerlendirme Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilere eşkenar dörtgen ve dikdörtgeni betimlemek üzere simetri doğrusu kullanılarak ifade edilmiş farklı nitelikte tanımlar teker

teker sunulmuş ve bu tanımların hangi dörtgeni anlattığı üzerinde değerlendirme yapmaları istenmiştir. Tablo 2’de dikdörtgen ve eşkenar dörtgene ilişkin verilen ifadeler ile öğrencilerin her bir dörtgen tanımının kareyi hariç tutan ve kapsayıcı olma durumlarını değerlendirmeleri beklenmiştir.

Tablo 2. Görüşmelerde Dörtgenlerle ilgili Sunulan İfadeler ve Özellikleri

Dikdörtgene ilişkin ifadeler	Eşkenar dörtgene ilişkin ifadeler	İfadelerin niteliği
Sadece kenarlarından geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen.	Sadece köşelerden geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen.	Hariç tutan tanım
Kenarlarından geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen	Köşelerden geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen.	Kapsayıcı tanım

Kâğıt Katlama ile Dörtgenleri İnceleme Etkinliği

Çalışmanın sınıf içi uygulamasında dörtgenlerin incelenmesi kâğıt katlama ile yapılmıştır. Kâğıt katlama yönteminin yukarıda bahsedilen pedagojik yararları göz önüne alınarak bu çalışmada dörtgenlerin simetri bakış açısıyla sunulduğu etkinlik dizisi kullanılmıştır (Duatepe-Paksu, 2017). Uygulamaya başlamadan önce Şekil 2’de görülen dörtgenler farklı renkli kâğıtlardan kesilerek hazırlanmış ve aşağıda açıklanan sırayla katılımcılara dağıtılmıştır.

Uygulama 4 hafta ve toplamda 8 ders saati sürmüştür. Uygulama sürecinin ilk haftasında Şekil 1’deki şemanın en üst sırasındaki iki dörtgenle yani ikizkenar yamuk ve deltoidle çalışılmıştır. Öncelikle ikişerli ve üçerli gruplar halinde çalışan öğrencilere kâğıttan kesilmiş ikizkenar yamuk ve deltoidler dağıtılıp, katlama yaparak simetri eksenlerinin belirlenmesi istenmiştir. Ardından öğrenciler bu şekillerin simetri eksenlerinin özelliklerini tartışmışlar ve yalnızca simetri eksenini kullanarak iki şeklin kenar ve açılarına ilişkin çıkarabilecekleri özellikleri bir tabloda özetlemişlerdir. Daha sonra tablodan da yararlanılarak ikizkenar yamuk ve deltoidin karşılaştırılması istenmiştir. Böylece öğrenciler her iki dörtgenin de bir yansıma simetrisine sahip olduğunu ve ikizkenar yamukta simetri ekseni kenarlardan geçmekte iken deltoidin simetri ekseninin köşelerden geçtiğini katlama yoluyla görebilmişlerdir.

İkinci haftadaki derste öncelikle ilk hafta incelenen ikizkenar yamuk ve deltoidin özellikleri tekrar edilmiş, daha sonra ilk hafta yapılan çalışmalar benzer şekilde eşkenar dörtgen ve dikdörtgen için gerçekleştirilmiştir. Sınıf tartışması sonucunda grupların ulaştığı özellikler Tablo 3'te gösterilmiştir. Daha sonra tablodan da yararlanılarak dikdörtgen ve eşkenar dörtgenin karşılaştırılması istenmiştir.

Tablo 3. Dikdörtgen ve Eşkenar Dörtgen Özellikleri

	Dikdörtgen	Eşkenar dörtgen
Simetri sayısı	2	2
Simetri ekseninin yeri	Kenar	Köşe
Eş kenar sayısı	2 çift	4
Eş açı sayısı	4	2 çift

Bu kısımda beklenen matematiksel çıkarımların başında dikdörtgen ve eşkenar dörtgenin her ikisinin de ikişer simetri eksenine sahip olduğunun fark edilmesidir. Dikdörtgende simetri eksenleri kenarlardan eşkenar dörtgende ise köşelerden geçmektedir. Simetri eksenlerinin bu şekilde konumlanmış olmasından yola çıkarak dikdörtgenin 4 eş açı ve 2 çift eş kenara; eşkenar dörtgenin ise 4 eş kenar ve 2 çift eş açıya sahip olduğu gözlenebilmektedir. İkizkenar yamuk ve deltoid gibi bu iki şekil de birbirinin dualidir. Bir başka deyişle eşkenar dörtgenin kenarları (ya da köşeleri) için söylenebilecek ifadeler dikdörtgenin köşeleri (ya da kenarları) için söylenebilir.

Bir sonraki aşamada öğrencilerin simetri doğrularını da düşünerek ikizkenar yamuk ve dikdörtgeni özelliklerine göre karşılaştırmaları istenmiştir. Bu aşamada istenen ilk hafta incelenen kenarlarından geçen bir simetri doğrusuna sahip olan dörtgenle (ikizkenar yamuk) ikinci haftada incelenmekte olan kenarlarından geçen iki simetri doğrusuna sahip olan dörtgenin (dikdörtgen) karşılaştırılmasıdır.

Üçüncü haftaki çalışmada önceki haftalarda incelenen ikizkenar yamuk ve dikdörtgenin karşılaştırılması yapılmıştır. Sonra katılımcılardan eşkenar dörtgen ile deltoid özelliklerinin karşılaştırılması istenmiştir. Gruplar kendi içlerinde karşılaştırma yaptıktan sonra bu konuda sınıfça tartışma yapılmıştır. Daha sonra katılımcılara kâğıttan kesilmiş kareler dağıtılmış, katlama yaparak karenin simetri eksenlerini belirlemeleri istenmiştir.

Gruplar karenin simetri eksenlerini daha önce incelenen dörtgenlerin simetri eksenleriyle karşılaştırmışlardır. Ardından incelenmiş olan beş tür dörtgenin karşılaştırılıp sınıflandırılması istenmiştir. Karşılaştırmayı gruplar kendi içinde yapmışlardır.

Çalışmanın dördüncü haftasında tüm süreçte incelenmiş olan beş dörtgenin sınıflandırılması tüm sınıfça tartışılmıştır. Son olarak öğrencilerden dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve karenin tanımlarını yapmaları istenmiştir. Yapılan tanımlar sınıfça tartışılmış, tahtaya yazılan tanımların daha az özellik verilerek de yapılıp yapılamayacağı üzerinde konuşulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin ön test ve son testteki yazılı yanıtları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öncelikle iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamalar karşılaştırılarak kodlar üzerinde ortak karara varılmıştır. Kodlamalarda %100 fikir birliğine ulaşılmıştır. Veri analizinde kullanılan kod ve temalar Tablo 4’te verilmiştir. Tanımlardaki yeterli ve gerekli koşulların kodlanması için öncelikle Zazkis ve Leikin’de (2008) kullanılan kodlar çerçevesinde taslak kodlar oluşturulmuştur. Veri analizi öncesinde belirlenen bu kodlar (özellik listeleme, yetersiz tanımlar, yeterli tanımlar) veri analiz sürecinde alt kodlarla zenginleştirilerek tablodaki son hâlini almıştır. Hariç tutan ve kapsayıcılık durumuna göre kodlar ise bu kapsamda görülebilecek kategoriler olan hariç tutan ve kapsayıcı olarak belirlenmiştir. Görüşmelerin deşifreleri analiz edilirken ise öncelikle öğrencilerin verilen her bir tanımın hangi şekli anlattığına ilişkin verdiği yanıtlar tespit edilmiştir. Tüm katılımcıların verdiği yanıtlar tablolarda özetlenip, tam ve eksik yanıtlar belirlenmiştir.

Tablo 4. Dörtgen Tanımlarının Analizinde Kullanılan Kodlar

Yeterli ve gerekli koşullar için kodlar	Hariç tutan ve kapsayıcılık durumuna göre kodlar
A: Özellik listeleme	H: Hariç tutan
B: Yanlış tanım	K: Kapsayıcı
C: Yetersiz tanımlar	
C1: Yetersiz ve özel bir örneği anlatan tanım	
C2: Yetersiz ve gerekli olmayan koşul da içeren tanım	
D: Yeterli tanımlar	
D1: Yeterli ancak özel bir örneği anlatan tanım	
D2: Yeterli ancak çıkarımla ulaşılabilecek özelliği de içeren tanım	
D3: Yeterli ve gerekli koşulları içeren tanım	

BULGULAR

Bu kısımda önce dikdörtgen tanımına sonra da eşkenar dörtgen tanımına ilişkin katılımcıların geometrik düşüncelerindeki değişime ait bulgular araştırma sorularına karşılık gelen alt başlıklarda sunulmuştur. Yukarıda bahsedilen “Dörtgenleri Belirleme ve Tanımlama Ölçeği” ve “Dörtgen Tanımlarını Değerlendirme Görüşme Formu” ile toplanan verilerden elde edilen bulgular birbirini desteklemeleri bakımından birlikte verilmiştir. Sunulan örnekler seçilirken veri çeşitliliğini yansıtacak ifadeler yer verilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların yaptıkları tanımlar, ilgili dörtgenlerin baş harfleri ve bulgularda verildiği sıraya göre numaralandırılarak (ör. D1, birinci dikdörtgen tanımıdır) verilmiştir.

Dikdörtgen Tanımına İlişkin Geometrik Düşünmedeki Değişim

a. Yapılan dikdörtgen tanımlarının hariç tutan ve kapsayıcı olmalarına göre değişim

Dörtgenleri belirleme ve tanımlama ölçeğinde öğrencilerin dikdörtgen için yaptıkları tanımlar incelendiğinde hariç tutan ve kapsayıcı tanım yapan öğrenci sayısının son testte arttığı görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5. Ön test ve Son testte Yapılan Hariç Tutan ve Kapsayıcı Dikdörtgen Tanımları Sıklığı

Tanım	Ön test	Son test
Hariç tutan	0	2
Kapsayıcı	12	19

Ön testte “yeterli tanım” olarak belirlenen 12 tanımın tamamı kapsayıcı tanım olarak değerlendirilmiştir. Bu tanımlar dörtgenler arasındaki hiyerarşik yapıyı göz önünde bulundurmakta ve tanımlardan karenin de bir dikdörtgen olduğu anlaşılabilir. Örnek olarak öğrencilerin yazdıkları şu kapsayıcı tanımlar verilebilir:

D1: “Karşılıklı kenarları eşit dik açılı dörtgendir.” (Gamze)

D2: “Karşılıklı kenarları birbirine paralel ve eşit uzunlukta olan, tüm açıları 90° olan dörtgenler.” (Gaye)

Son testte ise katılımcıların yazdıkları tanımların hepsi yeterli bulunmuş ve 19’u kapsayıcı iken ikisinin hariç tutan tanım olduğu görülmüştür (Tablo 5). Aşağıda öğrencilerin yazdıkları tanımlardan örnekler verilmiştir.

D3: “Tüm açıları eş olan dörtgendir.” (Sevil)

D4: “2 simetri doğrusu da sadece kenarlardan geçen dörtgendir.” (Zeki)

Bu örneklerden D3 kareyi de içine alan kapsayıcı bir tanımken D4 sadece kenarlardan geçen simetri doğrusu özelliğini içerdiği için dikdörtgenin özel bir durumu olan kareyi ayrı bir sınıf olarak ele almaktadır. Dolayısıyla, hariç tutan tanım olarak değerlendirilmiştir.

b. Dikdörtgeni belirlemedeki ifadelerin hariç tutan ve kapsayıcı olmalarına göre değişim

Öğrencilerden ölçekte verilen dörtgenlerden (Şekil 2) dikdörtgen olanları belirlemeleri istendiğinde verilen yanıtlar da uygulamanın sonunda kapsayıcılık özelliğinin daha çok dikkate alındığını göstermektedir. Örneğin ön testte öğrencilerin yalnızca 14’ü kareleri aynı zamanda bir dikdörtgen olarak nitelendirmiştir. Kenarları kâğıdın kenarına paralel olan kare örneğinde (2 numaralı şekil) ise ön testte sadece 14 öğrenci bu dörtgeni dikdörtgen olarak belirlerken son testte bu sayı 20’ye yükselmiştir. Aynı şekilde döndürülmüş kare örneğindeki dörtgeni (5 numaralı şekil) dikdörtgen olarak

belirleyenlerin sayısı ön testte 14 iken son testte 19'dur. Buna göre sınıf içinde yapılan etkinliklerin ön testte kare ile dikdörtgen arasındaki kapsayıcı ilişkiyi göremeyen öğrencileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

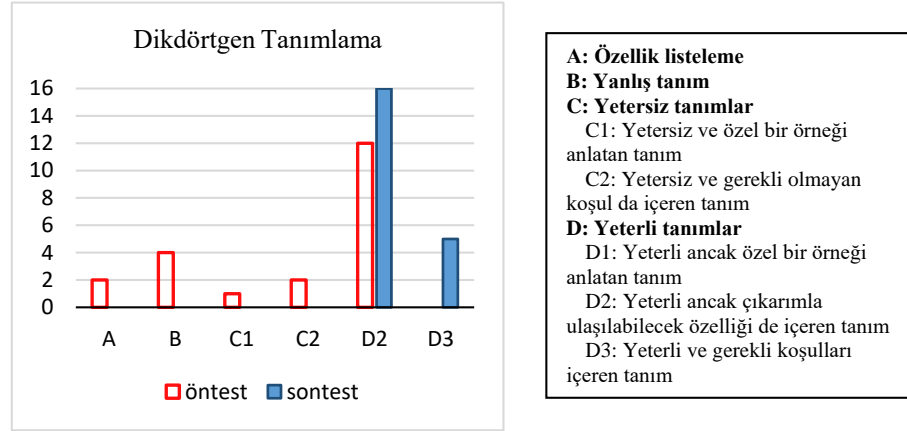
Bunlara ek olarak, yapılan görüşmelerde sırasıyla “Kenarlarından geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen” (kapsayıcı dikdörtgen tanımı) ile “Sadece kenarlarından geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen” (hariç tutan dikdörtgen tanımı) ifadeleri öğrencilere verilerek bunların hangi dörtgeni tanımladıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. İlk tanım için öğrencilerin tümü tanımın kapsayıcı özelliğine uygun olarak hem kare hem de dikdörtgen için geçerli bir tanım olduğunu söylemişlerdir. İkinci tanım için ise her bir öğrenci bu tanımın dikdörtgen için geçerli olduğunu söylemiştir, fakat bir öğrencinin dikdörtgene ek olarak bu tanımın kareyi de anlattığına yönelik yanıtıyla hatalı düşündüğü görülmüştür.

Öğrencilerden bu kapsayıcı ve hariç tutan dikdörtgen tanımlarını karşılaştırmaları istendiğinde hepsi kapsayıcı tanımın kare için de geçerli olduğunu belirterek aradaki farkı belirtmiştir. Örneğin, aşağıdaki alıntıda öğrenci hariç tutan tanımın köşelerden geçen simetri doğrusunu içermemesi nedeniyle kareyi anlatmadığını ifade etmiştir:

Gaye: Sadece kenarlarından geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen sadece dikdörtgen oluyor. [Diğer tanımda] kenarlarından geçen 2 simetri doğrusuna sahip ama köşelerden geçemez demediği için kareyi de alıyoruz.

c. Yapılan dikdörtgen tanımlarının yeterli ve gerekli koşulları içermelerine göre değişim

Bu bölümde katılımcıların dörtgenleri belirleme ve tanımlama ölçeğindeki dikdörtgenin tanımlanması istenen soruya verdikleri yanıtlar yeterli ve gerekli olma durumlarına göre sunulmuştur. Şekil 3'teki grafik öğrencilerin ön test ve son testte dikdörtgen tanımlamalarının yeterli ve gerekli koşulları içermeye durumlarına göre dağılımını göstermektedir.



Şekil 3. Ön test ve son testte dikdörtgen tanımlamalarının yeterli ve gerekli koşul/koşulları içermeye durumunu değerlendirmede kullanılan kodlara göre dağılımları

Öğrencilerin dikdörtgenin tanımına yönelik yazdıkları ifadeler incelendiğinde ön testte 21 öğrenciden ikisinin tanım yapmadan sadece dikdörtgene ait özellikleri listelediği görülmüştür. Yapılan tanımların 4'ü ise dikdörtgen için doğru bir tanım cümlesi değildir. Örneğin aşağıda örnek olarak verilen tanımlardan ilki “düzgün çokgen” ifadesi içerdiği için ikincisi ise şeklin dörtgen olduğuna dair herhangi bir ifade içermediği için ve “dik kenarları” ifadesinin dörtgen için anlamlı olmaması nedeniyle doğru bulunmamıştır:

D5: “Karşılıklı kenarları birbirine eşit 4 parçadan oluşan, iç açıları 90° olan ve 2 simetri ekseni bulunan düzgün çokgenlere dikdörtgen denir.” (Batu)

D6: “Karşılıklı dik kenarları birbirine eşit, tüm açıları 90° olan dış bükey bir çokgendir.” (Melis)

Ön testte bir tanım ifadesi yazan 19 katılımcıdan üçünün yaptığı tanım ise dikdörtgeni anlatmak için yetersiz bulunmuştur. Dikdörtgeni anlatmak için gerekli koşulları belirtmeyen bu tanımlar aşağıdaki gibidir:

D7: “Kısa kenarı ile uzun kenarı birbirine dik olan ama uzunlukları farklı olan dörtgenlere dikdörtgen denir.” (Meltem)

D8: “Karşılıklı kenarları birbirine eşit olan ve tüm iç ve dış açıları 90° olan geometrik şekildir.” (Melis)

D9: “Bir kısa kenarı ve bir uzun kenarı olan dörtgendir.” (Rüya)

Yukarıdaki D7 örneği yetersiz olmanın yanı sıra birbirine dik olan kenarların uzunluklarının farklılığı ile ilgili ifade içerdiği için de özel bir durumu belirten bir tanımdır. Hâlbuki dik kenarların uzunluklarının birbirinden farklı olması dikdörtgen olabilmenin gerek koşulu değildir. Diğer iki öğrencinin tanımları (D8 ve D9) ise hem yetersiz hem de gerekli olmayan koşul da içeren tanımlar olarak değerlendirilebilir. Örneğin, D8’de tüm iç açıları 90° olan bir dörtgenin otomatik olarak dış açıları da 90° olacaktır. Bu nedenle öğrencinin yaptığı tanımda dörtgenin her bir iç açısının 90° olduğunu belirttikten sonra her bir dış açısının da 90° olduğunu söylemesine gerek yoktur.

Ön testte 9 öğrenci ise dikdörtgen için yeterli fakat çıkarımla ulaşılabilecek bir özelliğine ilişkin koşul/koşullar da içeren tanımlar yazmıştır. Bu tanımlara bazı örnekler şu şekildedir:

D10: “*Karşılıklı kenarları eşit ve tüm açıları dik olan dörtgenlerdir.*” (Ela)

D11: “*Karşılıklı kenarları birbirine paralel ve eşit uzunlukta olan, tüm açıları 90° olan dörtgendir.*” (Gaye)

D12: “*Bir iç açısı 90° olan, karşılıklı kenarları eşit olan, 2 simetri eksenini bulanan dörtgendir.*” (Fatih)

Yukarıdaki örneklerin her birinde gerek duyulandan fazla bilgi mevcuttur. Örneğin, D10 ve D11’de “tüm açıları dik/ 90° olan dörtgen” ifadesi zaten dikdörtgeni anlatmaktadır. Bunun dışında verilen özellikler çıkarımla da ulaşılabilir. Bir dörtgenin karşılıklı kenarlarının eş olması aynı zamanda bu kenarların paralel olmasını gerektirir. Böylelikle bir iç açının 90° olması diğer üç açının da 90° olacağını gösterir. D12’de ise “2 simetri eksenini bulanan” ifadesine gerek olmadan “Dik açısı olan karşılıklı kenarları eşit dörtgen” ifadesi yeterli olacaktır. Aynı şekilde tanımdan “karşılıklı kenarları eşit olan” ifadesi çıkarılarak “Dik açısı olan, 2 simetri eksenini bulanan dörtgendir” biçiminde de yeterli ve gerekli koşulu içeren bir tanım yapılabilir.

Son testte ise tüm katılımcılar dikdörtgen için yeterli koşulu içeren bir tanım cümlesi yazabilmişlerdir. Bununla birlikte son testte yazılan tanım cümlelerinden 16’sı aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi dikdörtgen için yeterli ancak mutlaka gerekli olmayan bir özelliğine ilişkin koşul/koşullar da içeren tanımlardır.

D13: “Bütün açıları 90° olan paralelkenar” (Aslı)

D14: “Karşılıklı kenarları birbirine eşit, paralel ve ardışık ikişer kenar birbirine dik olan dörtgendir.” (Levent)

D15: “Karşılıklı kenarları paralel ve açıları 90° olan paralelkenara dikdörtgen denir.” (Arzu)

Son testte 5 öğrenci ise yeterli ve gerekli koşulları içeren tanım yazabilmiştir. Aşağıdaki örnek tanımların ikisi açı ve kenar uzunlukları özelliklerini kapsayan tanımlarken sonuncusu sınıf içi uygulamalarda tartışılan simetri doğrusu özelliğini içermektedir.

D16: “Tüm açıları dik olan dörtgendir.” (Batu)

D17: “Karşılıklı kenarları eşit uzunlukta, 90° açısı olan dörtgen.” (Gaye)

D18: “Sadece kenardan geçen 2 simetri doğrusuna sahip olan dörtgendir.” (Mesture)

Ön testte özellik listeleyen 2 öğrencinin ikisi de son testte yeterli ancak çıkarımla ulaşılabilecek bir özelliği de içeren birer tanım yazmıştır. Ön testte yanlış ve yetersiz tanım yapan öğrencilerin (n=7) hepsi son testte yeterli tanım yapmışlardır.

Eşkenar Dörtgen Tanımına İlişkin Geometrik Düşünmedeki Değişim

a. Yapılan eşkenar dörtgen tanımlarının hariç tutan ve kapsayıcı olmalarına göre değişim

Öğrencilerin eşkenar dörtgen için yaptıkları tanımlar incelendiğinde kapsayıcı tanım yapan öğrenci sayısının son testte arttığı görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Ön test ve Son testte Yapılan Hariç Tutan ve Kapsayıcı Eşkenar Dörtgen Tanımları Sıklığı

Tanım	Ön test	Son test
Hariç tutan	1	2
Kapsayıcı	10	18

Ön testte yer alan eşkenar dörtgeninin tanımlanmasının istendiği soruya yönelik yazılan ve bu dörtgen için yeterli koşulları taşıyan 11 tanımın 10'u kapsayıcı biri ise hariç tutan tanımdır. Aşağıdaki örneklerden E1 ve E2 tanımları eşkenar dörtgenin alt sınıfı olan kareyi de betimlediğinden dolayı kapsayıcı tanım olarak sınıflandırılmıştır. E3 tanımı ise içerdiği “köşeleri 90 derece olmayan” ifadesiyle eşkenar dörtgen sınıfının bir alt sınıfı

olan kareleri hariç tutmakta, sadece kare olmayan eşkenar dörtgenleri tanımlamaktadır. Bu sebeple hariç tutan tanım olarak değerlendirilmiştir.

E1: “Tüm kenarları eşit olan dörtgendir.” (Ela)

E2: “Karşılıklı kenarları paralel olan, karşılıklı açıları eşit ve köşegenlerin kesişim açısı 90 derece olan özel bir dörtgendir.” (Fatih)

E3: “Kenarları birbirine eşit ancak köşeleri 90 derece olmayan dörtgen.” (Füsün)

Son testte ise eşkenar dörtgen için yeterli koşulu içermekte olan 20 tanımın 18’i kapsayıcı ikisi ise hariç tutan tanım olarak değerlendirilmiştir. Kapsayıcı tanım yapan öğrencilerin yaptıkları tanımlara örnekler aşağıda sunulmuştur.

E4: “Köşelerinden geçen 2 simetri doğrusu olan, 4 kenarı birbirine eş, karşılıklı kenarları birbirine paralel, karşılıklı açıları birbirine eşit olan dörtgendir.” (Nilüfer)

E5: “Bütün kenarları eş ve karşılıklı kenarları paralel olan, 2 çift açıcı eş olan dörtgendir.” (Meltem)

Hariç tutan tanım yazan her iki öğrenci de eşkenar dörtgeni simetri eksenlerini kullanarak tanımlamayı tercih etmişlerdir. Bu öğrencilerin yazdığı tanımlara örnek olarak aşağıdaki ifade verilebilir:

E6: “2 simetri doğrusu da sadece köşelerinden geçen dörtgendir.” (Zeki)

b. Eşkenar dörtgeni belirlemedeki ifadelerin hariç tutan ve kapsayıcı olmalarına göre değişim

Öğrencilerden Şekil 3’te verilen dörtgenlerden eşkenar dörtgen olanların belirlenmesinin istendiği sorudaki yanıtlardan da uygulamanın sonunda kapsayıcılık özelliğinin daha çok dikkate alındığı görülmüştür. Öğrencilere kenarları kâğıdın kenarlarına paralel olan kare ve döndürülmüş kare dışında 2 numaralı şekil olan kare olmayan eşkenar dörtgen verilmiştir. Öğrencilerin tamamı ön testte ve son testte kare olmayan eşkenar dörtgeni (Şekil 3’teki 2 numaralı şekil) eşkenar dörtgen olarak nitelendirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların yalnızca 17’si ön testte kareyi eşkenar dörtgen olarak nitelendirmiştir. Son testte ise katılımcıların tamamı kareleri de eşkenar dörtgen olarak değerlendirebilmiştir. Buradan yola çıkarak sınıfta yapılan eşkenar dörtgeni simetri bakış

açısıyla inceleme etkinliğinin bu dört öğrencinin de kare ile eşkenar dörtgen arasındaki kapsayıcı ilişkiyi görmelerini sağladığı söylenebilir.

Görüşmelerde ise ilk verilen yeterli ancak alt sınıf dörtgen olan kareyi hariç tutan ifade içeren (“Sadece köşelerden geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen”) tanımla ilgili olarak yalnızca iki öğrenci (Nilüfer, Rüya) bu şeklin eşkenar dörtgen olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın diğer katılımcılar eşkenar dörtgene ek olarak bu tanımın kareyi de (Batu, Zeki) ya da paralelkenarı da (Gamze) anlattığını düşünmüşlerdir. Bu öğrenciler karenin kenarlardan da geçen simetri doğruları olduğunu ve paralelkenarın simetri doğrusunun olmadığını göz ardı etmişlerdir.

İkinci olarak verilen kapsayıcı nitelikteki tanım (“Köşelerden geçen 2 simetri doğrusuna sahip dörtgen”) için ise tüm öğrenciler bu ifadenin kare ve eşkenar dörtgeni tanımladığını söylemişlerdir. Önceki tanımda da olduğu gibi paralelkenarın simetri doğrusu olduğunu düşünen öğrenci (Gamze) bu dörtgenlere ek olarak tanımın yine paralelkenarı da betimlediğini söylemiştir.

Bu iki tanımları karşılaştırırken öğretmen adaylarının tümü iki tanımın birbirinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tanımların niteliği dörtgenleri doğru olarak söyleyemeyen öğrenci (Batu) dışındaki 4 öğrenci (Rüya, Gaye, Nilüfer, Zeki) farkı açıklarken simetri eksenlerinin “sadece köşelerden geçmesi” ve “köşelerden geçmesi” ifadelerinin farklılık yarattığını belirtmişlerdir. Örneğin, bu öğrencilerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

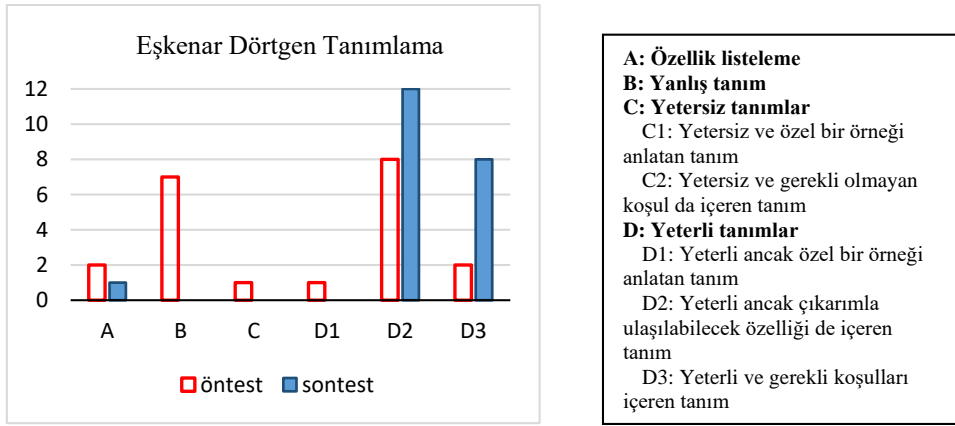
Nilüfer: ‘Sadece’ kelimesi işleri şartlıya bağlıyor. Sadece iki simetri doğrusu olmalı, onun dışındakiler kabul edilemez yani. Fazla olsa da eksik olsa da kabul edilemez. Ama ikincide köşelerden iki simetri doğrusuna sahip diyor. Yani ucu açık, fazla da olabilir demek istiyor yani. Karede normalde 4 simetri doğrumuz var. Eşkenar dörtgende de 2 tane ve ikisi de köşelerden geçiyor. Karede ikisi köşeden ikisi kenardan. Sadece köşelerden dediğinde, sadece köşelerden Birinci neden kareye uymuyor? ‘Sadece’ kelimesi olduğu için uymuyor. Sadece dedi mi sadece iki simetri doğrusuna sahip olmalı diye düşünüyorum ben. Fazlası olmamalı.

Diğer bir öğrenci ise iki tanım arasındaki farklılığı açıklarken eşkenar dörtgeni hariç tutan tanımla anlatmanın daha uygun olacağını belirtmiştir.

Zeki: İkisi de anlatır ama eşkenar dörtgeni tanımlayacak olursak birinci tanımı kullanmak daha uygundur. Köşelerden geçen ama ikinci durumda köşelerden geçen iki simetri doğrusu demiş. Yani bu kareyi gene anlatır ama karenin şeylerden kenarlardan geçen simetri doğruları da vardır. O yüzden tamamen aynıdır diyemeyiz.

c. Yapılan eşkenar dörtgen tanımlarının yeterli ve gerekli koşulları içermelerine göre değişim

Öğrencilerin dörtgenleri belirleme ve tanımlama ölçeğinin ön test ve son test uygulamalarında yaptıkları eşkenar dörtgen tanımlamalarının yeterli ve gerekli koşulları içirme durumlarına göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Ön test ve son test uygulamalarında eşkenar dörtgen tanımlamalarının yeterli ve gerekli koşul/koşulları içirme durumunu değerlendirmede kullanılan kodlara göre dağılımları

Dörtgenleri belirleme ve tanımlama ölçeği ön test uygulamasında 21 öğrenciden 19'u bir eşkenar dörtgen için tanımlama yaparken 2 öğrenci tanım yapmadan eşkenar dörtgene ait özellikleri listelemiştir. Ön testte yapılan tanımların 7'si eşkenar dörtgen için doğru bir tanım cümlesi değildir.

E7: "Tüm kenarları birbirine eşit olan düzgün dörtgendir." (Rana)

E8: "Tüm kenarları birbirine eşit olan geometrik şekildir." (Melis)

Bir öğrencinin aşağıda verildiği biçimiyle yaptığı tanım (E9) eşkenar dörtgeni anlatmak için yetersiz olarak nitelenmiştir. Bu tanımda yer alan “karşılıklı kenarlarının eş” olması durumu tanımlanan dörtgenin bir paralelkenar olması için yeterli koşuldur, fakat paralelkenarın bir alt sınıfı olan eşkenar dörtgeni anlamamız için yeterli değildir. Başka bir öğrencinin yaptığı tanım (E10) ise eşkenar dörtgeni anlatmak için yeterli ancak hariç tutan bir tanım olmasından dolayı özel bir örneği anlatan tanım olarak değerlendirilmiştir.

E9: “*Karşılıklı kenarları eşit olan dörtgendir.*” (Renan)

E10: “*Kenarları birbirine eşit ancak köşeleri 90 derece olmayan dörtgen.*” (Fusun)

Ön testte 8 öğrenci yeterli ancak çıkarımla ulaşılabilecek özelliği de içeren tanım yazmıştır. Aşağıdaki tanımlardan ilkinde (E11) yer alan karşılıklı açılarının eşit olması ifadesi cümlede verilen dört kenarı eş dörtgen ifadesinden çıkarılabilecek bir özelliktir. Benzer şekilde ikinci tanımda (E12) şeklin paralelkenar olduğunun söylenmesinin yanı sıra verilen “karşılıklı ikişer kenarı paralel” ve “kapalı” ifadelerine gerek yoktur.

E11: “*Dört kenarı eşit ve karşılıklı açıları eşit olan bir dörtgendir.*” (Rüya)

E12: “*4 eş kenara sahip karşılıklı ikişer kenarı paralel olan düzgün kapalı bir paralelkenardır.*” (Levent)

Ön testte yalnızca 2 öğrenci eşkenar dörtgen için yeterli ve gerekli koşulu taşıyan bir tanım yazabilmiştir. Bu öğrenciler aşağıdaki örnekte verildiği gibi kenarların eş olması üzerine odaklanmışlardır.

E13: “*Tüm kenarları eşit olan dörtgendir.*” (Ela)

Son testte de öğrencilerden 20’si bir tanımlama yaparken 1 öğrenci tanım yapmadan eşkenar dörtgene ait özellikleri listelemiştir. Yeterli tanım yapan 20 katılımcıdan 12’si eşkenar dörtgen için yeterli ancak çıkarımla ulaşılabilecek özelliği de içeren tanım yaparken bir öğrenci yeterli ancak gerekli olmayan bir özelliğine ilişkin bilgi de içeren tanım yapmıştır. 8 öğrenci ise yeterli ve gerekli koşulu taşıyan içeren tanım yazabilmiştir.

Son testte yeterli ancak çıkarımla ulaşılabilecek özellikleri de içeren 12 tanımdan iki tanesi eşkenar dörtgenin simetri doğrusunun özelliğini de düşünülerek yapılmış tanımlardır. Bu tanımlar aşağıda verilmiştir:

E14: “*Açılardan geçen 2 simetri doğrusu olduğu için 2 çift açısı eş ve tüm kenarları eş olan dörtgen.*” (Fusun)

E15: “*Köşelerinden geçen 2 simetri doğrusu olan, 4 kenarı birbirine eş, karşılıklı kenarları birbirine paralel, karşılıklı açıları birbirine eşit olan dörtgendir.*” (Nilüfer)

Son testte yeterli ve gerekli koşulları içeren tanım yazan 8 öğrenciden altısı tanımda yalnızca “kenarların eş olması” koşulunu ifade etmişlerdir. Diğer ikisi ise tanımlarında simetri doğrusuna yer vermiştir. Aşağıda görüldüğü gibi bu iki tanım eşkenar dörtgeni yalnızca simetri doğrusunun özelliklerini kullanarak tanımlamakla birlikte her ikisi de kareyi hariç tutan tanımlardır.

E16: “*İki simetri doğrusu da sadece köşelerden geçen dörtgendir.*” (Zeki)

E17: “*Sadece köşelerden geçen 2 simetri doğrusu olan dörtgendir.*” (Mesture)

Ön testte tanım yapılması istendiğinde özellik listeleyen 2 kişiden biri son testte yine özellik listelerken diğeri yeterli ancak çıkarımla ulaşılabilecek bir özelliği de içeren bir tanım yazmıştır. Ön testte yanlış ve yetersiz tanım yapan öğrencilerin hepsinin son testte yaptıkları tanımlar yeterli tanım olarak değerlendirilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu makalede dörtgenlerin kâğıt katlama kullanılarak simetri bakış açısından ele alındığı 4 haftalık (toplam 8 saat) uygulamaya katılan ilköğretim matematik öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencilerinin dikdörtgen ve eşkenar dörtgen tanımlarına olan yaklaşımlarından yola çıkarak geometrik düşüncelerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır.

Uygulama öncesinde katılımcıların ön testteki eşkenar dörtgen ve dikdörtgene ilişkin yanıtları alanyazındaki çalışmalarla benzer şekilde yeterli ve gerekli koşulu sağlayan tanımlar yapma (Duatepe-Paksu, vd., 2012; Türnüklü, vd., 2013) ve dörtgen sınıfları arasındaki kapsayıcı ilişkileri ifade etmede (Bütüner ve Filiz, 2016; Fujita ve Jones, 2007; Pickreign, 2007) zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Uygulama öncesi ortaya çıkan bu

durum katılımcıların dörtgenleri ayrık sınıflar olarak öğrenmelerine yol açan bir öğretim sürecinden geldikleri biçiminde yorumlanabilir.

Uygulama sonunda çalışma grubunun dikdörtgen ve eşkenar dörtgene yönelik yaptıkları tanımlarda kapsayıcı ilişkilerin anlaşılmasına yönelik fark edilebilir bir gelişme görülmüştür. Bunun önemli nedenlerinden biri simetriyle zenginleştirilen uygulamanın Whiteley'in (2005) de ifade ettiği gibi görsel ve kinestetik bir deneyim sağlaması olabilir. Etkinliklerin bu şekilde çoklu gösterimler içermesi çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrencilere de hitap etme potansiyelini artırmıştır. Geleneksel yaklaşıma göre daha informal, deneyimsel ve uygulamalı kâğıt katlama etkinlikleri sayesinde incelenen dörtgenler katılımcılar için daha tanıdık hale gelmiştir. Katılımcıların yaptıkları tanımların yeterli ve gerekli olma koşuluna göre de gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında yeterli ve gerekli koşulları içeren tanımlar yazan bazı öğrencilerin dikdörtgen ve eşkenar dörtgendeki simetri doğrusu özelliklerini kullandıkları görülmüştür. Araştırmanın bu bulguları Craine ve Rubenstein'in (1993) dörtgenlerin hiyerarşik sırayla simetri özellikleri açısından incelenmesinin öğrencilerin sınıf ilişkilerini anlamalarını kolaylaştırdığı fikrini desteklemektedir.

Van Hiele (1986) modeli açısından bakıldığında yeterli ve gerekli koşulları sağlayan tanımlar yapabileme geometrik düşünme düzeyini belirlemede önemli bir göstergedir. Bireyler betimsel düzeyden basit çıkarım düzeyine çıktıklarında bir kavramı tanımlamak için gereken "yeterli ve gerekli" koşulları söyleyebilirler. Bu nedenle yapılan uygulamanın öğrencilerin dörtgenlere ilişkin hem kapsayıcı ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlaması hem de tanımda yer alan yeterli ve gerekli koşullara ilişkin daha başarılı olmalarını sağlamaları bakımından öğrencilerin bu konuda basit çıkarım düzeyine çıkmalarını sağladığı söylenebilir.

Etkinlik dizisinin hiyerarşinin en üstünde bulunan tek simetri eksenli olan dörtgenlerle başlayıp ardından bu dörtgenlerde bir simetri eksenli daha olduğunda nasıl bir dörtgen elde edileceğinin tartışılması şeklinde ilerlenmesi dörtgen sınıfları arasındaki bağların anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Uygulama sürecinde dörtgenlerin teker teker kâğıt katlama ile incelenmesinin ardından birbirleriyle sınıf ilişkileri olan dörtgenlerin de

karşılaştırılması istenmiştir. Örneğin ikizkenar yamuk ve dikdörtgenin karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi istenmiştir. Aynı şekilde deltoid ve eşkenar dörtgen için de karşılaştırılma yapılmıştır. Böylece katılımcılar köşelerden geçen tek simetri doğrusuna sahip dörtgen sınıfının köşelerden geçen 2 simetri doğrusuna sahip olan dörtgen sınıfı tarafından kapsandığını fark edebilmişlerdir. Dörtgenler arasındaki sınıf ilişkisinin bu yolla anlaşılmasının uygulama sonunda katılımcıların kapsayıcı tanımlar yapabilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma ile kâğıt katlama kullanarak dörtgenleri simetri bakış açısından incelemenin ilköğretim matematik öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme biçimlerindeki gelişime destek olduğu ortaya konmuştur. Buradan yola çıkarak ilerideki uygulamalar ve araştırmalar için katkı sağlayacağı düşünülen bazı öneriler sunulabilir. Örnek vermek gerekirse, bu çalışmanın uygulama sürecinde Şekil 1'de bulunan simetri eksenine sahip beş özel dörtgen incelenmiştir. Yarım dönme simetrisine sahip olup yansıma simetrisine sahip olmayan paralelkenara ise etkinlik dizisinde yer verilmemiştir. Bu durumun katılımcıların ön test ve son testteki yanıtlarına yansıdığı görülebilir. Son testte bazı katılımcılar paralelkenarın köşegenlerinin simetri eksenini olduğunu sanıp paralelkenarın köşelerden geçen simetri doğrusuna sahip bir dörtgen olduğunu düşünmüşlerdir. Her ne kadar simetri eksenine sahip olmasa da diğer dörtgenlerle farklılık ve benzerliğini tartışmak ve başka sınıf ilişkilerini incelemek için paralelkenar da etkinlik dizisine dâhil edilebilir. Böylece Whiteley'in (2005) önerdiği gibi paralelkenar ve alt sınıf dörtgenlerde bulunan yarım dönme simetrisine de değinilebilir.

Bu çalışma sınırlı sayıda ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencileri ile yapılmış olsa da gerçekleştirilen uygulamanın katılımcıların van Hiele geometrik düşünme modeline göre üçüncü düzeye çıkmalarını desteklemedeki rolü hakkında fikir vermektedir. Üniversite düzeyindeki öğrencilerin uygulama öncesi dörtgen sınıfları arasındaki kapsayıcı ilişkileri ifade etmede yaşadıkları zorluklar düşünüldüğünde dörtgenlerdeki sınıf ilişkilerinin öğretiminde bu çalışmadaki yaklaşımın daha erken yaşlardan itibaren kullanılması önerilebilir. Bu yaklaşım, hâlihazırda kullanılan dörtgen inceleme yaklaşımları ile birlikte uygulandığında öğrencilerin dörtgenler arasındaki


hiyerarşik sınıflamayı farklı yönlerden anlamalarını sağlayabilir. Ayrıca dörtgenlere ilişkin bu simetri bakış açısıyla öğrencilerin ortaöğretimde karşılaşacakları geometrik dönüşümlerdeki simetri kavramı için de gerekli zemin hazırlanabilir. Üstelik etkinliklerin değişik öğrenme ortamlarında kolayca ve masrafsız uygulanabilmesi öğretmenler açısından da motive edici olabilir. Bu çalışmada yalnızca kâğıt katlama etkinliklerinin yer aldığı tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Bu çalışmadaki yaklaşımın dinamik geometri yazılımlarıyla dörtgenlerin simetri bakış açısından inşa edilmesiyle desteklenerek uygulanması alana önemli katkılar getirebilir.

KAYNAKLAR

- Arıcı, S., & Aslan-Tutak, F. (2015). The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement, and geometric reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 179-200.
- Bütüner, S. Ö. ve Filiz, M. (2016). Matematik öğretmeni adaylarının dörtgenleri sınıflandırma becerilerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-56.
- Craine, T. V., & Rubenstein, R. N. (1993). A quadrilateral hierarchy to facilitate learning in geometry. *The Mathematics Teacher*, 86(1), 30-36.
- Çakıroğlu, E. (2013). *Matematik kavramlarının tanımlanması*. Zembat, İ. Ö., Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Şandır, H. ve Delice, A. (Ed.), *Tanımları ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar* (2. Baskı) (s. 1-13) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, S. (2009). An investigation of the effect of origami-based instruction on elementary students' spatial ability in mathematics. *Unpublished master's thesis*. Middle East Technical University, Ankara.
- de Villiers, M. (1994). The role and function of hierarchical classification of quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 11-18.
- Duatepe-Paksu, A., Pakmak, G. S. & İymen, E. (2012). Preservice elementary teachers' identification of necessary and sufficient conditions for a rhombus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3249-3253.
- Duatepe-Paksu, A. (2017). Kâğıt Katlama Yöntemiyle Dörtgenlerin İncelenmesi. *Journal of Inquiry Based Activities*, 6(2), 80-88.
- Ellis-Davies, A. (1986). Symmetry in the mathematics curriculum. *Mathematics in School*, 15(3), 27-30.
- Edwards, B. & Ward, M. B. (2008) *The role of mathematical definitions in mathematics and in undergraduate mathematics courses*. In Carlson, M. & Rasmussen, C. (Ed.) *Making the Connection: Research and Teaching in Undergraduate Mathematics Education* (pp. 223-232). Washington, DC: Mathematics Association of America.
- Fujita, T. (2012). Learners' level of understanding of the inclusion relations of quadrilaterals and prototype phenomenon. *Journal of Mathematical Behavior*, 31, 60-72.
- Fujita, T. & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9(1 & 2), 3-20.
- Keedy, M. L. (1980). The fuss about trapezoids. *Mathematics Teacher*, 73, 488-489.

- Kemankaşlı, N. ve Gür, H. (2005). Geometri öğretiminde kâğıt katlama ve kesme tekniklerine ait örnekler. *Eğitimde Yeni Yönelimler-II, Eğitimde Oyun Sempozyumu*, Özel Tevfik Fikret Okulları, Ankara.
- MEB (2018). *Matematik Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: TTKB.
- Öztoprakçı, S. ve Çakıroğlu, E. (2013). *Dörtgenler*. Zembat, İ. Ö., Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Şandır, H. ve Delice, A. (Ed.), *Tanımları ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar* (2. Baskı) (s. 249-272) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Pickreing, J. (2007). Rectangles and rhombi: how well do preservice teachers know them? *IUMPST: The Journal*, 1, 1-7.
- Türnüklü, E., Alaylı, F. G. ve Akkaş, E. N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgenler e ilişkin algıları ve imgelerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 1213-1232.
- Usiskin, Z. & Griffin, J. (2008). *The classification of quadrilaterals: A study of definition*. Information Age Publishing, Charlotte, NC.
- Whiteley, W. (2005). *Exploring the parallelogram through symmetry*, Unpublished manuscript <http://www.math.yorku.ca/~whiteley/Visualization.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Zazkis, R. & Leikin, R. (2008) Exemplifying definitions: a case of a square. *Educational Studies in Mathematics*, 69, 131-148. DOI: 10.1007/s10649-008-9131-7

ORCID

Sibel KAZAK  <http://orcid.org/0000-0003-1710-8272>

Asuman DUATEPE-PAKSU  <http://orcid.org/0000-0003-2504-6294>

SUMMARY

Previous research shows that pre-service teachers have difficulties in conceptualizing the inclusive relations among the quadrilaterals (Bütüner & Filiz, 2016; Fujita & Jones, 2007; Pickreign, 2007). Moreover, definitions generated by pre-service teachers seemed to lack necessary and sufficient conditions of specific quadrilaterals (Duatpe-Paksu, et al., 2012; Türnüklü, et al., 2013). To address these difficulties, this study suggests a teaching intervention in which quadrilaterals were explored from the symmetry perspective using paper folding during the Origami class offered for sophomore students enrolled in a Teaching Mathematics Program. The aim of the study is to investigate the change in students' geometric thinking through their approaches to definitions of rectangle and rhombus after the 4-week intervention. The research questions are as follows: How is the change in students' geometric thinking in relation to definitions of rectangle and rhombus with respect to (a) whether their definitions are exclusive or inclusive; (b) whether their expressions in determining these quadrilaterals are exclusive or inclusive; and (c) whether their definitions constitute necessary and sufficient conditions?

The study using a single group, pre- and post-test research design was conducted during the 2015-2016 academic year fall semester. The participants were 21 students (16 females and 5 males) enrolled in a Teaching Mathematics Program at a university in the Aegean region. The intervention lasted 4 weeks over 8 class periods in total. During the intervention, isosceles trapezoid, deltoid, rhombus, rectangle and square were studied. The implementation began with determining symmetry axes of these quadrilaterals by paper folding and discussing the properties related to the sides and angles of these quadrilaterals based on using only the symmetry axes. Afterwards, the quadrilaterals were compared and their classifications were discussed. Lastly, preservice teachers were asked to generate definitions of rectangle, rhombus and square and discussed them as a class. Before and after the intervention, a questionnaire that involved determining and defining quadrilaterals was administered. Following the intervention, five preservice teachers, who actively participated in class discussions and expressed different point of views, were selected for interviews. The interviews were conducted using a semi-structured interview protocol of evaluating quadrilateral definitions. The written responses of preservice teachers on pre- and post-tests were analyzed using content analysis. Both researchers initially coded the data independently and then compared them. Next, emerging themes were mutually decided.

Findings showed that the students had difficulties with generating definitions that constitute necessary and sufficient conditions and expressing the inclusive relations between quadrilaterals on the pre-test. After the intervention, there was a notable improvement in participants' understanding of inclusive relations in the definitions of rectangle and rhombus. In addition, their definitions improved with respect to the necessary and sufficient conditions of these quadrilaterals. These findings suggest that studying quadrilaterals hierarchically with respect to symmetrical properties has a potential to facilitate learners' understanding of class relations, which is important for the development of geometric thinking.

As a result, the study reveals that the intervention supports the shift in participants' geometric thinking to the third level in van Hiele's model. Therefore, this teaching approach could be used also with students at middle school and high school levels. As this teaching approach can be

implemented in various learning settings easily and without any cost, it could be motivating for teachers to adopt it. For future research, conducting experimental studies including control group or other experimental groups using different teaching approaches, such as using dynamic geometry software, could be suggested in order to compare with the teaching method of studying quadrilaterals from symmetry perspective.

Tevazu Ölçeği Geliştirme Çalışması* ** Humility Scale Development Study

Baki BÜYÜKSEVİNDİK¹, Şerife IŞIK²

¹Bayburt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.
Ana bilim Dalı. baki.sevindik@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana
Bilim Dalı. serife7403@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 31.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 01.08.2019

ÖZ

Bu çalışmada tevazu karakter gücünü ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. İlk olarak 167 üniversite öğrencisi üzerinde tevazuyla ilgili nitel çalışma yapılmıştır. Daha sonra nitel çalışma bulguları ve ilgili alanyazın ışığında madde havuzu oluşturulmuş, alan ve dil uzmanlarının görüş ve önerileri dikkate alınıp gerekli düzeltmelerde bulunularak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Tevazu Ölçeği'nin madde analizini yapabilmek ve faktör yapısını ortaya çıkarmak için 373 öğrenciden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilmiş ve faktör yapısını doğrulamak için 302 öğrenciden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin ölçüte dayalı geçerliği için "Benlik Saygısı Envanteri", "Sosyal İstenirlik Ölçeği", "Narsistik Kişilik Envanteri" ve "Beck Depresyon Envanteri" kullanılmıştır. Tevazu Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dokuz maddeden oluşan ve 5'li likert tipi derecelendirmeye sahip Tevazu Ölçeği elde edilmiştir. Sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Geçerlik ve güvenilirlik, Karakter gücü, Ölçek geliştirme, Tevazu, Üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

In this study, measuring instrument was developed to measure the strength of character humility. A qualitative research on humility was first made on 167 university students. Subsequently, pilot study was carried out after establishing a substance pool in the light of qualitative study findings and related field literature, taking the opinions and recommendations of field and language experts

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar tarafından danışmanlığı yapılan yayınlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın nitel kısmı I. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** **Alıntı:** Büyüksevindik, B. Ve Işık, Ş. (2019). Tevazu ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1453-1485.

into consideration and making necessary corrections. In order to analyze the items of the Humility Scale and to reveal the factor structure, exploratory factor analysis was conducted through the collected data from 373 students. As a result of the factor analysis, it was decided that the scale was one-factor and in order to confirm the factor structure, confirmatory factor analysis was performed through the collected data from 302 students. Self-Esteem Inventory, Social Desirability Scale, Narcissistic Personality Inventory, and Beck Depression Inventory were used for the criterion-related validity of the scale. The internal consistency coefficient and the retest method were used for the reliability study of The Humility Scale. As a result of the analysis made, 5-point likert type Humility Scale, which consists of 9 items, was obtained. The results were discussed in the context of the literature and some suggestions were made

Keywords: Humility, Scale development, Strength of character, Validity and reliability, University students

GİRİŞ

İnsan psikolojisinde negatif olana ve patolojiye odaklanmak yerine güçlü yönlerine ve erdemli davranışlara, pozitif duygulara ve yaşantılara hatta fiziksel sağlıkta bile pozitif kavramların etkisinin incelenmesi üzerinde durulmuş ve böylelikle pozitif psikoloji alanı ve pozitif psikoterapi gelişim göstermiştir (Gable ve Haidt, 2005; Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). Pozitif psikoloji, hayatı en çok yaşanmaya değer kılan şey hakkında teori ve uygulama için bir çatı kavramdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Karakter güçleri ve yaşam doyumu gibi olumlu deneyimler, pozitif psikolojinin temel konuları arasındadır (McCullough ve Snyder, 2000; Seligman, 2002). Karakter gücü, düşüncelere, duygulara ve davranışlara yansıyan olumlu özellikler olarak tanımlanabilir. Karakter güçleri kişilerde çeşitli düzeylerde bulunabilir ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak ölçülebilir (Bok, 1995; Schwartz, 1994; Wright, 1994). Pozitif özellikleri belirlemeye yönelik ilk adım olarak eylemlerdeki erdemler ve karakter güçlerinin sınıflandırılması; “The Values in Action (VIA) Classification of Strengths” yapılmıştır (Peterson ve Seligman, 2004). Bu sınıflandırmada ölçülü olmak erdemi kümesindeki karakter güçlerinden birisi de tevazudur. Tevazu, pozitif psikolojide henüz yeni çalışmaya başlanmış bir kavram olup konu ile ilgili çok fazla araştırma bulunmamaktadır.

Psikoloji alanında tevazu ile ilgili ilk araştırmaları yapan Tangney'e (2002) göre, tevazu kavramı üzerinde henüz yeni çalışılmaya başlanmasının ve psikoloji biliminde ihmal edilmesinin iki nedeni vardır. Birincisi çoğu kişinin anlayışına göre tevazunun dini bir değer olarak görülmesidir; ikinci neden ise tevazunun iyi belirlenmiş ölçüm aracının olmayışıdır. Türk Dil Kurumu'nun (2011) yaptığı tanımlamaya göre tevazu kelimesi, alçak gönüllü, kendi değerini olduğundan aşağı gösteren, başkalarını küçük görmeyen, büyülenmeyen (kimse), mütevazı, olarak tanımlanırken; alçak gönüllülük olarak da ele alınmıştır. Bunun yanı sıra tevazu sahibi olmayı ya da alçak gönüllülüğü ifade eden mütevazı kelimesi ise, alçak gönüllü ve gösterişsiz, iddiasız olarak tanımlanmaktadır. Yani buradan anlaşılmalıdır ki alçak gönüllülük ve tevazu kelimeleri birbirinin yerine kullanılabilir. Bu çalışmada, tevazu sözcüğü tercih edilmiş ve Türkçede alçak gönüllülük, İngilizce'de ise humility ve modesty başta olmak üzere tevazuyu ve alçak gönüllülüğü ifade eden tüm sözcükleri karşılaması için kullanılmıştır. Tevazu sahibi kişinin, yeteneklerini ve başarılarını doğru olarak değerlendirmesi beklenir. Aynı zamanda hatalarını ve kusurlarını, bilgi eksikliklerini ve sınırlı yanlarını kabul etmesi gereklidir. Bununla birlikte yeni fikirlere ve kendisine çelişkili gelen düşüncelere açık olması ve yeteneklerini ve başarılarını bir perspektifte tutarak kendisinin dünyadaki yeri hakkında fikir sahibi olmasını içermektedir. Tevazu sahibi bireyler, göreceli olarak kendine daha az odaklı olup daha büyük bir evrenin parçası olduğunu kabul edebildikleri gibi insanların ve nesnelerin dünyaya katkıda bulunabileceği birçok farklı yol olduğunu kabul ederek herkesin/ herşeyin değerini takdir edebilirler (Tangney, 2000). Elliott'a göre (2010) tevazunun dört bileşeni vardır. Bunlar, açıklık, kendine daha az odaklanma, tevazu içerisinde kendini değerlendirme ve diğerlerine odaklanma alt boyutudur. Açıklık alt boyutu; kişinin yeni fikirlere, çelişkili bilgilere açık olmasını ve kendi hatalarını kabul etmesini içerir. Kendine daha az odaklanma alt boyutu; nispeten kendine düşük odaklanmayı, kendini fazla düşünmemeyi, büyük evren karşısında kendi yerini ve sınırlarını belirleme anlayışını gerektirir. Tevazu içerisinde kendini değerlendirme alt boyutu; kişinin yeteneklerini ve başarılarını gösterişsiz bir şekilde değerlendirmesi ve onları bir bütün içerisinde tutabilmesi daha açık bir ifadeyle tevazu sahibi kişilerin, bazı alanlarda kendilerinin diğerlerinden önde olduklarını kabul ettikleri gibi, diğer bazı

alanlarda ise diğerlerinin kendinden önde olduğunu kabul etme anlayışıdır. Son olarak, başkalarının çoğunluğun iyiliğine katkıda buldukları pek çok farklı yolu takdir etme anlayışını içeren diğerlerine odaklanma alt boyutudur. Bu tanımlamalar ve açıklamalar dikkate alındığında soyut bir kavram olan tevazunun ne olduğunun ve neyi içerdiğinin değerlendirilmesi güçleşmektedir. Hem tanımlamaların yeterince açık olmaması hem de tevazuyu ölçebilecek kültüre duyarlı ölçme aracının olmaması kavramı daha da anlaşılabilir hale getirmektedir.

Tangney'e (2000, 2002) göre, tevazuyu değerlendirmeye yönelik girişimler diğer kavramları ölçmeye göre daha zor bir eylemdir; tevazuyla ilgili basit öz-değerlendirme envanterleri oluşturma çabaları genellikle iç tutarlılığı düşük ölçümler ortaya koymuştur. Bu nedenle kapsamlı, iyi araştırılarak oluşturulmuş, bu konuyla ilişkili bireysel ve toplumsal özellikler dikkate alınarak geliştirilmiş ölçme araçlarının olması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de tevazu ile ilgili geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Kavramla ilgili olarak Elliott (2010) tarafından geliştirilen "Humility Scale"; Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın (2012) tarafından "Alçakgönüllülük Ölçeği" olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ayrıca Saygın (2014) çalışmasında; Bollinger, Kopp, Hill ve Williams (2006) tarafından geliştirilen "Dispositional Humility Scale" ölçeğini Türkçe'ye "Tevazu Ölçeği" olarak uyarlamıştır. Tevazu kavramı incelenirken din olgusu ve toplumdan topluma çok farklı anlayışları içeren kültür ögesi göz önünde bulundurulmalı ve yapılan çalışmaların bu etkenlerden bağımsız olmadığı düşünülmelidir. Peterson ve Seligman (2004), tevazunun ölçme yöntemlerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Kişinin kendine ait soruları kendisinin cevap verdiği anketler kullanmak.
2. Senaryo (tasarı) olayları veya durumları içeren metotlar kullanılarak kişinin mütevazı duruşuna bakmak.
3. Düşük tevazunun göstergeleri olan narsisizm, gösteriş yapmak, kendini yüceltmek ve kendini savunmak ya da reklamını yapmak gibi kavramlarla ilişkilendirerek açıklamak.

4. Ego tehdidine karşı verilen psikolojik cevapları incelemek.
5. İnsanların ego tehdidini içeren olaylarda, kişilerin durumla ilgili hedeflerini açıklatarak sesli düşünme yöntemlerini kullanmak.
6. Diğerlerinin kendisini tevazu yönünden değerlendirmesini isteyerek bunları birbiri içinde karşılaştırmak.
7. Kişinin, tevazu düzeyine yönelik, kendi değerlendirmesini ve diğerlerinin kendisini değerlendirmelerini karşılaştırmak.

Ayrıca tevazu istenen ve yüceltilen bir erdem olarak görüldüğü için sosyal istenirlikten etkilenmesi muhtemel olan ve ölçülmesi güç bir kavramdır (Landrum' dan aktaran Peterson ve Seligman, 2004). Bu araştırmanın amacı tevazu kavramının karmaşık yapısını ortaya koymak ve genç yetişkinlerin tevazu düzeylerini belirlemeye yarayan bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu çalışma tevazu kavramının yapısını ortaya koymayı ve bu kavramın ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan çalışmadır. Ölçek geliştirme, ölçülmesi hedeflenen özelliğe ilişkin olarak bireyi yalnızca ilgili özellik ile ilgili olarak etkileyecek uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma sürecidir (Erkuş, 2016, s. 25). Bu amaca yönelik olarak araştırmada ölçek geliştirme süreci basamaklarına uygun olarak çalışmalar yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecinde; nitel çalışmanın yapılması, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) her birisi için üç ayrı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Araştırmada kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi rahat, pratik ve zamandan tasarruf sağladığı için (Erkuş, 2013, s.122) tercih edilmiştir. Nitel çalışma için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 2016-2017 Bahar döneminde çeşitli programlarda öğrenim gören öğrencilerden, AFA için Gazi Üniversitesinin 2017-2018

Güz döneminde öğrenim öğrencilerden, DFA içinse Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017-2018 Bahar döneminde öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmıştır. Üç ayrı çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1. Nitel Çalışma İçin Veri Toplanan Grubun Demografik Özellikleri

Özellik		N	%
Cinsiyet	Kadın	100	59.9
	Erkek	67	40.1
Öğrenim görülen program	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	45	27.0
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	41	24.5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	19.2
	Görme Engelliler Öğretmenliği	28	16.8
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	21	12.5
Sınıf	I. Sınıf	29	17.4
	II. Sınıf	43	25.7
	III. Sınıf	61	36.6
	IV. Sınıf	34	20.3
Yaş	18-20	55	32.9
	21-23	87	52.1
	24-27	17	10.2
	28 ve üzeri	8	4.8

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun 100'ü kadın (%59.9) ve 67'si erkek (%40.1) toplam 167 kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılardan 45'i (%27) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 41'i (%24.5) ilköğretim matematik öğretmenliği, 32'si (%19.2) sosyal bilgiler öğretmenliği, 28'i (%16.8) görme engelliler öğretmenliği ve 21'i (%12.5) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Sınıf dağılımı incelendiğinde ise katılımcılardan 29'u (%17.4) 1. sınıfta, 43'ü (%25.7) 2. sınıfta, 61'i (%36.6) 3. sınıfta ve 34'ü (%20.3) 4. Sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 2. AFA İçin Veri Toplanan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellik		N	%
Cinsiyet	Kadın	270	72.4
	Erkek	103	27.6
Öğrenim görülen program	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	139	37.3
	Antrenörlük Bölümü	40	10.7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	33	8.8
	Resim Öğretmenliği	20	5.4
	Almanca Öğretmenliği	21	5.6
	Arapça Öğretmenliği	20	5.4
	İngilizce Öğretmenliği	19	5.1
	Görme Engelliler Öğretmenliği	23	6.2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	13	3.5
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	25	6.7
	Biyoloji Bölümü	11	2.9
	Sosyoloji Bölümü	4	1.1
	Tarih Bölümü	5	1.3
Sınıf	I. Sınıf	36	9.7
	II. Sınıf	73	19.6
	III. Sınıf	118	31.6
	IV. Sınıf	146	39.1
Yaş	18-20	149	40.0
	21-23	191	51.2
	24-27	27	7.2
	28 ve üzeri	6	1.6

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunun 270'i kadın (%72.4), 103'ü erkek (%27.6) toplam 373 kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 139'u (%37.3) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 40'ı (%10.7) antrenörlük, 33'ü (%8.8) fen bilgisi öğretmenliği, 25'i (%6.7) Türk Dili Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunun 270'i kadın (%72.4) ve 103'ü erkek (%27.6) toplam 373 kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 139'u (%37.3) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 40'ı (%10.7) antrenörlük, 33'ü (%8.8) fen bilgisi öğretmenliği, 25'i (%6.7) Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, 23'ü (%6.2) görme engelliler öğretmenliği, 21'i (%5.6) Almanca Öğretmenliği, 20'si (%5.4) resim öğretmenliği, 20'si (%5.4) Arapça Öğretmenliği, 19'u (%5.1) İngilizce Öğretmenliği, 13'ü (%3.5) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, 11'i (%2.9) biyoloji

bölümü, 5'i (%1.3) tarih bölümü ve 4'ü (%1.1) sosyoloji programında öğrenim görmektedir. Sınıf dağılımı incelendiğinde ise katılımcılardan 36'sı (%9.7) 1. sınıfta, 73'ü (%19.6) 2. sınıfta, 118'i (%31.6) 3. sınıfta ve 146'sı (%39.1) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 3. DFA İçin Veri Toplanan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellik		N	%
Cinsiyet	Kadın	200	66.2
	Erkek	102	33.8
Öğrenim görülen program	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	69	22.9
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	68	22.5
	İngilizce Öğretmenliği	51	16.9
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	82	27.1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	10.6
Sınıf	I. Sınıf	59	19.5
	II. Sınıf	24	8.0
	III. Sınıf	172	57.0
	IV. Sınıf	47	15.5
Yaş	18-20	84	27.8
	21-23	194	64.2
	24-27	18	6.0
	28 ve üzeri	6	2.0

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunun 200'ü (%66.2) kadın ve 102'si (%33.8) erkek toplam 302 kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 69'u (%22.9) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 68'i (%22.5) fen bilgisi öğretmenliği, 51'i (%16.9) İngilizce Öğretmenliği, 82'si (%27.1) ilköğretim matematik öğretmenliği ve 32'si (%10,6) sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Sınıf dağılımı incelendiğinde ise katılımcılardan 59'u (%19.5) 1. sınıfta, 24'ü (%8) 2. sınıfta, 172'si (%57) 3. sınıfta ve 47'si (%15.5) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme süreci ile ilgili bilgilerin yer aldığı kaynakların incelenmesinin ardından araştırmacı tarafından ölçek geliştirme sürecine ilişkin birtakım basamaklar belirlenmiştir (DeVellis, 2003; Erkuş, 2016; Seçer, 2015; Tavşancıl, 2010; Totan, 2017). Bu basamaklar özetle; alan yazın taraması, madde yazımı için nitel çalışmanın yapılması, madde yazımı

ve uzman görüşlerinin alınması, deneme formunun oluşturulması, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi, ölçek takımının oluşturulması ve AFA için veri toplanması, bazı ölçek maddelerinin atılmasıyla DFA için yeni veri toplanması, verilerin analizi, nihai ölçek formunun oluşturulması şeklindedir. Nitel çalışma dahilinde öğrencilerden tevazuyu tanımlamaları ve metafor oluşturmaları istenmiştir. Alan yazın taraması, nitel çalışmanın bulguları ve tevazu ile ilgili var olan ölçeklerin incelenmesinin sonucunda ulaşılan tevazu kavramının boyutları, bu boyutların tanım ölçütleri, göstergeleri ve bu göstergelere göre yazılan ölçek maddeleri Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 4. Açıklık Alt Boyutu

Boyut	Kaynak	Tanım Ölçütleri ve Göstergeler	Göstereye İlişkin Maddeler
Açıklık	1. Nitel çalışmanın sonuçları 2. Elliott, 2010 3. Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın, 2013 4. Peterson ve Seligman, 2004 5. Saygın, 2014 6. Tangney, 2000; 2002 7. Quiros, 2006	Kendi hatalarını kabul etme Yeni fikirlere ve tavsiyeye açık olmak Kişiye çelişik olan düşüncelere açık olması Bilgi eksikliklerini kabul etme	M1, M5, M10, M14, M18, M23, M27, M30, M34, M39

Tablo 5. Kendine Daha Az Odaklanma Alt Boyutu

Boyut	Kaynak	Tanım Ölçütleri ve Göstergeler	Göstergeye İlişkin Maddeler
Kendine Daha Az Odaklanma	1. Nitel çalışmanın sonuçları	Nispeten düşük öz-odaklanma	M2, M6, M11, M15,
	2. Elliott, 2010	Kendini fazla düşünmeme	M19, M24, M28, M31,
	3. Quiros, 2006	Büyük evren karşısında kendi yerinin farkında olmak	M36
	4. Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın, 2013	Küçük yerinin farkında olmak	
	5. Tangney, 2000; 2002	Kendini övmemek	
	6. Peterson ve Seligman, 2004	Kibirlenmemek	
	7. Exline ve Geyer, 2004		

Tablo 6. Tevazu İçerisinde Kendini Değerlendirme Alt Boyutu

Boyut	Kaynak	Tanım Ölçütleri ve Göstergeler	Göstergeye İlişkin Maddeler
Tevazu İçerisinde Kendini Değerlendirme	1. Nitel çalışmanın sonuçları	Kişinin yeteneklerini ve başarılarını gösterişsiz bir şekilde değerlendirmesi	M3, M7, M12, M16, M20, M25, M32, M37
	2. Elliott, 2010		
	3. Quiros, 2006		
	4. Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın, 2013	Bireylerin, pozitif ve negatif özelliklerini bir bütün içerisinde ele alabilmesi	
	5. Peterson ve Seligman, 2004	Kişinin kendini tanıması, bilmesi	
	6. Exline ve Geyer, 2004	Başarılı durumlarda kibirlenmemek	
	7. Saygın, 2014		

Tablo 7. Diğerlerine Odaklanma Alt Boyutu

Boyut	Kaynak	Tanım Ölçütleri ve Göstergeler	Göstergeye İlişkin Maddeler
Diğerlerine Odaklanma	1. Nitel çalışmanın sonuçları 2. Elliott, 2010 3. Sarıçam, Akın, Gediksiz ve Akın, 2013 4. Peterson ve Seligman, 2004 5. Tangney, 2000; 2002 6. Quiros, 2006 7. Exline ve Geyer, 2004 8. Worthington, 2007	Başkalarının, çoğunluğun iyiliğine katkıda buldukları pek çok farklı yolu takdir edebilmesi Kişilerin karşılık ya da menfaat beklemeden başkalarına yardım ya da fedakarlık edebilmesi Farklılıklara hoşgörülle yaklaşmak Herşeyin değerini kendi ölçüsünde değerlendirmek İnsanların ve şeylerin dünyaya katkıda bulunabileceği birçok farklı yolun takdir edilmesi	M4, M8, M13, M17, M21, M26, M29, M33, M38, M40

“Tevazu Ölçeği” için 55 maddelik havuz oluşturularak altı alan uzmanından değerlendirme formu şeklinde oluşturulan ölçek maddeleri ve derecelendirmesi hakkında görüşleri ve önerileri talep edilmiştir. Her bir ölçek maddesi için 1’den 5’e kadar puan verilmesi istenmiş ayrıca önerilerini belirtmeleri için de boş alan bırakılmıştır. Tüm uzmanların görüşlerinin değerlendirilerek düşük puan alan maddeler atılarak ve uzmanların önerileri dikkate alınarak 37 maddelik ölçek formunun uygulanmasına karar verilmiştir. Tevazu Ölçeği’nin Türkçe dil yeterliliğinin sağlanması ve eksiklerinin giderilmesi için ise ölçek maddelerinin anlam ve dilbilgisi açısından değerlendirilmesini içeren bir form hazırlanmış ve bir Türkçe dil uzmanı tarafından ölçek maddelerinin değerlendirilmesi bu form üzerinden sağlanmıştır. Tevazu ölçeğinin derecelendirmesi için ise hem alan uzmanlarının görüşü hem de psikometri alanında bir uzmanın görüş ve önerileri alınarak 5’li likert tipi derecelendirme olmasına (1=Kesinlikle Katılmıyorum,

2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) karar verilmiştir. Tevazu Ölçeği'nin katılımcı görüşünü alabilmek için, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 59 öğrencinin katılımıyla 37 ölçek maddesinin anlaşılıp anlaşılmadığı, anlaşılmıyor ise nedeniyle birlikte ifade edilebileceği değerlendirme formu uygulanmıştır. Verilen cevaplara göre ölçekte gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Tevazu Ölçeği'nin yanısıra Sosyal İstenirlik Ölçeği (Akın, 2010), Narsistik Kişilik Envanteri (Atay, 2009), Benlik Saygısı Envanteri (Arıca, 1999) ve Beck Depresyon Envanteri (Hisli, 1988, 1989) kullanılmıştır. Akın (2010) tarafından geliştirilen Sosyal İstenirlik Ölçeği'nde; AFA sonucunda toplam varyansın %64.5'ini açıklayan ve 29 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler öz-aldatma ve izlenim yönetimi olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasına göre iç tutarlılık katsayısı izlenim yönetimi için .96, öz-aldatma için .95 olarak bulunmuştur. Yükselen puanlar bireyin sosyal istenirlik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Narsistik Kişilik Envanteri'nin; (Narcissistic Personality Inventory) Türkçeye uyarlanması Atay (2009) tarafından yapılmıştır. AFA analizine göre ölçeğin faktörleri arasında şunlar yer almaktadır: Üstünlük, teşhircilik, otorite, hak iddia etme, sömürücülük ve kendine yeterlilik.. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %60.8'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .62 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe kişinin narsistik yönünün de arttığı şeklinde yorumlanır. Ölçeğin bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Beck Depresyon Envanteri (BDE) ise; Beck (1961, 1978) tarafından geliştirilen, depresyonda görülen vegetatif, duygusal, bilişsel ve motivasyonel alanlarda ortaya çıkan belirtileri ölçmeye yarayan bir ölçme aracıdır. Hisli (1988, 1989) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılarak standartizasyonu sağlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve ölçeği yarıya bölme tekniğiyle incelenmiş ve korelasyon katsayıları sırasıyla $r=.80$ ve $r=.74$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında

Cronbach Alpha katsayısı .68 olarak bulunmuştur. Benlik Saygısı Envanteri; Arıcak (1999) tarafından geliştirilmiş olup 32 maddeden oluşmaktadır. Yükselen puan değeri kişinin benlik saygısının arttığına işaret etmektedir. Ölçekte 13 madde olumlu madde olup 19 madde ters kodlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olduğu, iki hafta ara ile 92 öğrenciye uygulanan ölçeğin test- tekrar test güvenilirlik değerinin ise .70 olduğu bilinmektedir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel çalışma için toplanan verilerden boş ve eksik verilerin çalışmadan çıkarılması sonucu 167 katılımcının yanıtlarına içerik analizi uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde tevazu kavramına ilişkin tanımlamalar ve açıklamalar için öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategorilerin geliştirildiği daha sonra, incelenen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ise (1) adlandırma, (2) tasnif etme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirlik sağlama ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Dey, 1993; Strauss ve Corbin, 1990). Veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime ya da cümlelerin sayıldığı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Silverman, 2001). AFA için öncelikle uç, sapan, eksik veya hatalı değerler ya da dolgu maddelerine göre yanlış cevap veren veriler incelenmiş ve hatalı veriler analize dahil edilmemiştir. 373 veri üzerinden analizler yürütülmüştür. Güvenirlik geçerliliğin bir parçasıdır. Bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği doğru olarak ölçebilmesi için, o ölçeğin ilk önce söz konusu özelliği tutarlı olarak ölçmesi yani güvenilir olması gerekir (Karasar, 2014, s.151; Tekin, 2009, s.55). Bu nedenle öncelikle madde analizi yapılarak madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Daha sonra açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır (IBM, 2012). DFA için ise; öncelikle uç, sapan, eksik veya hatalı veriler incelenmiş ve bazı hatalı veriler analize dahil edilmemiştir. 302 ölçme aracı üzerinde analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde Lisrel 8.8 paket programı (SSI, 2007) kullanılmıştır.

BULGULAR

Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar ve tevazu tanımlarına uygulanan içerik analizi sonucunda iki bağımsız araştırmacı tarafından yapılan kodlama işlemine ilişkin olarak kodlayıcılar arası güvenilirlik değerinin Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formüle göre %82.6 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin tevazuya ilişkin tanımlarında en çok ifade edilen cevaplar arasında ilk on kategori Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Tevazuya İlişkin En Fazla İfade Edilen Tanımları

No	Tanım	N	%
1	Kendini övmemek	30	17.9
2	Yapılan iyi işlerden insanların haberdar olmaması	28	16.8
3	Çıkarıcı/ karşılıksız hareket etmek	24	14.4
4	Kendini diğer insanlardan üstün görmemek	18	10.8
5	Fedakarlık yapmak	16	9.6
6	Affedici olmak	14	8.4
7	Yapılan fedakarlıkları/ iyilikleri başa kakmamak	12	7.2
8	Başarılı olunan durumlarda kibirlenmemek	12	7.2
9	Farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmak	8	4.8
10	Kendinin farkında olmak/ tanımak	5	2.9

Tablo 8 incelendiğinde, tevazuya ilişkin en fazla ifade edilen ilk on tanım sırasıyla; kendini övmemek ($N=30$, %17.9), yapılan iyi işlerden insanların haberdar olmaması ($N=28$, %16.8), çıkarıcı/ karşılıksız hareket etmek ($N=24$, %14.4), kendini diğer insanlardan üstün görmemek ($N=18$, %10.8), fedakarlık yapmak ($N=16$, %9.6), affedici olmak ($N=14$, %8.4), yapılan fedakarlıkları başa kakmamak ($N=12$, %7.2) ile başarılı durumlarda kibirlenmemek ($N=12$, %7.2), farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmak ($N=8$, %4.8) ve kendinin farkında olmak/ tanımak ($N=5$, %2.9) yer almaktadır.

Tevazu Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Tevazu Ölçeği'nin geçerlik çalışmalarını yapabilmek için öncelikle madde analizi yapılmış daha sonra geçerlik çalışması olarak faktör yapısını ortaya çıkarmak için AFA,

tek faktörlü bulunan yapıyı doğrulamak için de DFA, ve ölçüte dayalı geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Madde Analizine İlişkin Bulgular

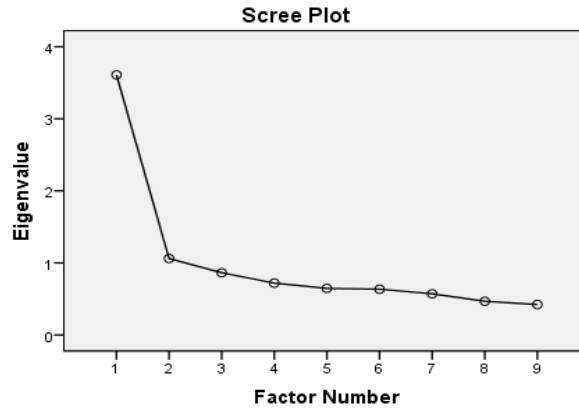
Tevazu Ölçeği'nin maddelerinin bireylerin ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğine bakmak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyon sayıları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunun değerlendirilmesinde, ölçülecek özelliği ayırt edebilmesi açısından .30 ve üzeri değeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksek ve .20' den küçük değeri olan 1, 2, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 36, 37 ve 39. maddelerin ayırt ediciliği düşük olduğu için çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2016, s.93). Madde toplam korelasyon değeri .30 ve üzeri olan maddeler için tekrar analiz yapılmış ve Tablo 9'da sonuçlar verilmiştir. Tablo 9' daki sonuçlar incelendiğinde, kalan 12 maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin, .35 ile .59 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 9. Tevazu Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Madde No	\bar{x}	<i>SS</i>	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
M4	4.15	.72	.48
M5	4.18	.70	.40
M8	4.43	.69	.49
M13	4.33	.69	.56
M14	4.49	.67	.40
M23	4.25	.88	.35
M26	4.50	.58	.59
M29	4.14	.72	.49
M33	4.09	.74	.46
M34	4.22	.77	.43
M38	3.97	.78	.43
M40	4.39	.73	.50

AFA'ya İlişkin Bulgular

Tevazu Ölçeği'nin faktör yapısını inceleyebilmek için veri setinin AFA için uygun olup olmadığını karar verilmesi açısından öncelikle Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısına bakılmış ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .841 olarak Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 1062.699 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO katsayısının .60' dan yüksek olması ve Bartlett testinin manidar çıkması verilerin açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için ön koşulu sağladığını (Kaiser, 1974; Pallant, 2001, s.157) göstermektedir. Gerekli ön koşul sağlandıktan sonra Tevazu Ölçeği'nin faktör yapısını belirleyebilmek için faktörlerin birbirine dik olduğu yeni bir korelasyon matrisi üretmek ve gizil yapıyı ortaya çıkarmak için temel eksenler analizi (Tabachnick ve Fidell, 2007) ve daha az değişkenle maksimum açıklanan varyansı sağlayan varimax döndürme tekniği (Tavşancıl, 2010) kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin özdeğerinin 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %41.47'dir. Hiçbir faktöre yük vermeyen ve faktör yükü .40'dan aşağı olan ve birden fazla faktöre aradaki fark .10'dan az olacak şekilde yük veren maddeler (4, 14 ve 23. maddeler) tek tek atılarak işlem tekrarlanmış (Büyüköztürk, 2016; DeVellis, 2003; Field, 2005) ve özdeğeri 1'den büyük olan iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu iki faktörün açıkladığı varyans oranı %38.96' dır.



Şekil 1. Yamaç-eğim grafiği

Şekil 1'e bakıldığında, grafikteki dikey eksen öz değer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri göstermektedir. Grafikteki ilk hızlı düşüş birinci faktörden sonra gerçekleştiği için ölçeğin tek faktörlü değerlendirilebileceği aklı gelmektedir. Daha sonra maddeler kararlı bir hal alarak tek bir çizgi üzerinde toplandığı grafikte görülmektedir. Alan yazındaki tevazu ile ilgili açıklamaların tek kaynaktan olması ve uzman görüşü dikkate alınarak çalışmanın amacı kapsamında analiz tek faktörle sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Tablo 10'da kalan dokuz maddenin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve açıkladığı varyans oranına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

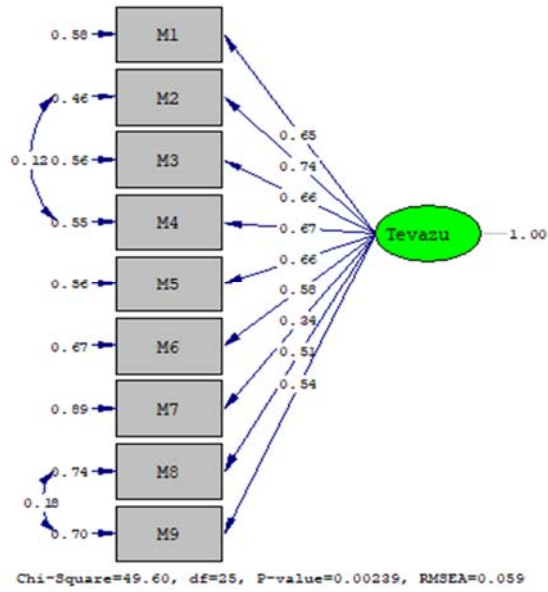
Tablo 10. Tevazu Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Açıklanan Toplam Varyans

Madde No	Madde Faktör Yükleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
M4	.528	.461
M8	.571	.501
M13	.659	.567
M26	.684	.599
M29	.636	.550
M33	.580	.539
M34	.465	.418
M38	.536	.412
M40	.456	.490
Özdeğer:		3.61
Açıklanan Toplam Varyans:		32.875

Tablo 10 incelendiğinde, AFA sonuçlarına göre ölçeğin madde faktör yüklerinin .456 ile .684 arasında değiştiği, madde toplam korelasyonlarının ise, .412 ile .599 arasında değiştiği görülmektedir. Madde faktör yüklerinin en az .40 olması ölçeklerde istenen bir durumdur (DeVellis, 2003; Field, 2005). Madde- toplam korelasyonlarının ise .30 ve üzerinde olması ölçek maddelerinin geçerliği için gerekli görülen bir değerdir (Büyüköztürk, 2016, s.183). Tevazu Ölçeği'nin maddelerine bakıldığında her maddenin madde- toplam korelasyonunun $r=.30$ 'un üzerinde olduğu görülmektedir. Tevazu Ölçeği'nin tek faktörlü yapısının özdeğeri 3.61 olup ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %32.875'tir.

DFA'ya İlişkin Bulgular

Tek faktörlü yapıya ilişkin gerçekleştirilen DFA'da model üzerinde hiçbir modifikasyon yapmadan önce ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur: [$\chi^2/sd=2.99$ ($p=.000$); $RMSEA=.08$; $GFI=.94$; $AGFI=.90$; $CFI=.96$; $NFI=.95$; $NNFI=.95$; $SRMR=.05$]. Analiz sonuçlarında modifikasyon önerileri incelendiğinde M2 ve M4 ile M8 ve M9 arasında iki tane modifikasyon önerisinin bulunduğu görülmüştür. Söz konusu maddeler incelendiğinde, kuramsal olarak aynı faktör yapısı altında değerlendirildiği için maddeler arasında gizil bir ilişki olabileceğinden modifikasyon önerisi dikkate alınmış ve öncelikle modele yüksek katkısı olan M8 ve M9 arasında daha sonra katkısı daha az olan M2 ile M4 arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Şekil 2'de modifikasyon işlemi gerçekleştirildikten sonraki DFA sonuçları görülmektedir.



Şekil 2. Modifikasyondan sonraki doğrulayıcı faktör analizi

Modifikasyondan sonra Tevazu Ölçeği'nin uyum iyiliği indeksine ait bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. DFA Sonuçlarına Göre Modifikasyondan Sonra Elde Edilen Model Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği Ölçüleri	Mükemmel Uyum Ölçüleri*	Kabul Edilebilir Uyum Ölçüleri*	Tevazu Ölçeği'nin Uyum İyiliği Değerleri
χ^2/ sd	$\chi^2/ sd \leq 3$	$\chi^2/ sd \leq 3$	$\chi^2/ sd = 1.98$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	RMSEA = 0.059
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	SRMR = 0.040
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1$	$0.85 \leq GFI < 0.90$	GFI = 0.96
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	AGFI = 0.93
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	CFI = 0.98
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	NFI = 0.97
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	NNFI = 0.98

*Kaynak: Lomax ve Schumacker (2004)

Tablo 11'e göre Tevazu Ölçeği'nin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde; ($\chi^2/ sd = 1.98$; $p = .002$) ve RMSEA = .059 değerleri ile iyi uyum iyiliği indeksine sahiptir. SRMR = .040, GFI = .96, AGFI = .93, CFI = .98, NFI = .97 ve NNFI = .98 değerleriyle ise mükemmel uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmektedir.

Tevazu Ölçeğinin Ölçüte Dayalı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Tevazu Ölçeği'nin ölçüte dayalı geçerliğin sağlanabilmesi için yapılan korelasyonda, kullanılan ölçeklere göre Pearson momentler çarpımı katsayısı bulguları, anlamlılık durumu ve ilişki düzeyi Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Tevazu Ölçeğinin Ölçüte Dayalı Geçerlik Sonuçları

Ölçek- Alt Boyut	<i>r</i>	<i>p</i>	İlişki Düzeyi*
1. Benlik Saygısı Envanteri	.415**	<i>p</i> <0.01	Orta düzey ilişki
2. Narsistik Kişilik Envanteri	-.211**	<i>p</i> <0.01	Düşük ilişki
a. Teşhircilik	-.142**	<i>p</i> <0.01	Düşük ilişki
b. Hak İddia Etme	-.329**	<i>p</i> <0.01	Orta düzey ilişki
3. Beck Depresyon Envanteri	-.204**	<i>p</i> <0.01	Düşük ilişki
4. Sosyal İstenirlik	.283**	<i>p</i> <0.01	Düşük ilişki
a. İzlenim Yönetimi	.273**	<i>p</i> <0.01	Düşük ilişki
b. Öz-Aldatma	.269**	<i>p</i> <0.01	Düşük ilişki

*Kaynak: Cohen (1988); Huck, Cormier & Bounds (1974)

Tablo 12'ye bakıldığında Tevazu Ölçeği'nin benlik saygısı ile $r=.41$ ($p<0.01$) pozitif yönde ve Narsisizmin alt boyutu olan Hak İddia Etme ile $r= -.33$ ($p<0.01$) oranında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sosyal istenirliğin alt boyutları olan Öz-aldatma ile $r=.26$ ($p<0.01$) ve İzlenim Yönetimi ile $r=.27$ ($p<0.01$) oranında pozitif düşük düzeyde bir ilişki vardır. Tevazu ile negatif korelasyon gösteren Narsistik Kişilik Envanteri ile $r= -.21$ ($p<0.01$) ve Beck Depresyon Envanteri ile $r= -.20$ ($p<0.01$) oranında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca Narsistik Kişilik Envanterinin alt boyutlarından Teşhircilik ile de $r= -.14$ ($p<0.01$) negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır.

Tablo 13. Tevazu Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Madde	X	SS	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
M1	4.21	.77	.720	.897
M2	4.43	.76	.793	.892
M3	4.32	.76	.739	.896
M4	4.44	.78	.779	.893
M5	4.09	.86	.658	.902
M6	4.11	.81	.700	.898
M7	4.15	.88	.535	.911
M8	3.93	.85	.637	.903
M9	4.22	.86	.683	.900
9 Maddenin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı= .909				

Tablo 13 gözden geçirildiğinde, dokuz maddenin madde- toplam korelasyonlarının .535 ile .793 arasında değiştiği ve madde çıkarıldığında elde edilecek Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ise, .892 ile .911 arasında değerler aldığı görülmektedir

Ayrıca Tevazu Ölçeği' nin test- tekrar test güvenirliliği çalışması, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2017-2018 Eğitim- Öğretim yılı bahar dönemine devam eden İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 28'i erkek (%44.4) ve 35'i kadın (%55.6) olmak üzere toplam 63 öğrenciden veri toplanmıştır. Tevazu ölçeği üç hafta ara ile iki kez öğrencilere sınıflarda uygulanmıştır. Ölçek toplam puanı için iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı $r = .85$ ($p < 0.01$) olarak elde edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde geliştirilen Tevazu Ölçeği' nin bulguları, ölçme ve değerlendirme, psikolojik ölçek geliştirme süreci, tevazu alan yazını kapsamında tartışılmıştır.

Yapılan nitel çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin tevazuyu tanımlamaları, tevazunun daha çok “diğerlerine odaklanma” alt boyutuna giren ifadeleri kapsamaktadır (Elliott, 2010; Quiros, 2006; Tangney, 2000, 2002). Tevazu denince daha çok kişinin kibirlenmemesi, karşılıksız iyilik yaparak bunu insanlara duyurma çabası içerisinde olmaması ve fedakarlık yapabilmesi tanımı dikkat çekmektedir. Diğerlerine odaklanmak ilk başlarda olumsuz olarak başkalarına bağımlılığı çağrıştıran bir önyargı olarak ortaya

çıkması (Gomez ve Delgado, 2003) ve kendini ihmal etme (Helgeson, 2003) ya da bazen kendine odaklanmadan sadece verilen bir göreve odaklanmak olarak (Watkins ve Teasdale, 2004) anlaşılmıştır. Çünkü kendine odaklanmak “farkındalık” demek olduğu için istenilen bir kavramdır (Ingram, 1990). Öğrencilerin verdiği cevaplar arasında da yer aldığı üzere kendini tanımak/ bilmek alan yazında da (Tangney, 2000, 2002) tevazunun bir boyutu olarak zaten yer almaktadır. Oysa sadece kendine odaklı olmak kişiyi bilişsel olarak zarara uğrattığı düşünüldüğü gibi kaygı ve depresyon düzeylerini tetikleyici olarak işlev gördüğü anlaşılmıştır (Carver ve Scheier, 1990; Pyszczynski, Hamilton, Greenberg ve Glen, 1991; Quiros, 2006). Ayrıca narsisizm kapsamında oluşan aşırı bir öz-odaklanmanın, kronik kalp hastalıkları için bir risk faktörü olduğu bilinmektedir (Scherwitz ve Canick, 1988; Worthington ve Scherer, 2004). Bu yüzden; kişinin hem psikolojik sağlığını hem de toplumsal yaşamını etkileyen tevazunun bir alt boyutu olarak ifade edilen (Elliott, 2010; Quiros, 2006) diğerlerine odaklanmak en az kendine odaklanma demek olan farkındalık kadar istenen ve beklenen bir durumdur. Tevazu ile narsisizmin bir alt boyutu olan hak iddia etme arasında alan yazında negatif yönlü bir korelasyon olduğu bilinmektedir (Elliott, 2010). Narsistik Kişilik Envanteri'nin bir alt boyutu olan hak iddia etme; Back, Schmuckle ve Egloff (2010; s.134) tarafından kişilerarası ilişkilerde manipülasyonu, iyilik beklentisini ve başkalarından onları sömürür şekilde faydalanmasını ifade etmektedir. Raskin ve Terry' e (1988, s.899) göre hak iddia etme; hırslılık, güç ihtiyacı, baskınlık, düşmanlık, başkalarına karşı ilgi ve hoşgörü eksikliği demektir. Bu durumun tersi olarak, nitel çalışmanın sonuçlarına göre ise, tevazu sahibi insan, başkalarına karşılıksız iyilik yapması, kendini diğer insanlardan üstün görmemesi, fedakarlık yapabilmesi, hoşgörülü ve affedici olması gibi tanımlar dikkat çekmektedir. Nitel araştırmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda tevazu; bireyin kişilerarası ilişkilerinde diğerlerine odaklanarak onları önemsemesi, yaptığı yardımları gizli tutarak hiçbir alanda gösteriş yapmaması ve başarılı olduğu durumları ve istenen/beğenilen özelliklerini, diğerlerine üstünlük kurmak ve övünme aracı saymaktan kaçınması olarak tanımlanabilir. Tevazu Ölçeği'nin madde- toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu belirtir (Büyüköztürk, 2016, s.183).

Tevazu Ölçeği'nin faktör sayısı belirlenirken yamaç-eğim grafiği önemli bir rol oynamıştır. Faktör sayısını belirlemede özdeğerler, yamaç- eğim grafiği ve paralel testler önemli ölçülerdendir (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991; Kline, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004; Young ve Pearce, 2013). Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2007, s. 644) araştırılan konunun altında yatan kuramsal süreçlerin sayısını belirlemenin faktör sayısını seçmek demek olduğunu ifade etmişlerdir. AFA analizindeki yamaç- eğim grafiği incelendiğinde ilk yüksek, ani değişiklik birinci faktörden sonra gerçekleşmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda ölçeğin ilk özdeğeri, ikinci özdeğerin üç katından fazla bir farkla ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin ilk faktörün açıkladığı varyans oranının %30'un üzerinde olması da Tevazu Ölçeği'nin tek faktörlü bir yapısı olabileceğini göstermektedir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017, s.56; Büyüköztürk, 2016, s.147; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s.227). Bu çalışmayla uyumlu olarak Saygın (2014) çalışmasında, orijinalinde alt faktörleri bulunmasına rağmen uyarlamış olduğu tevazu ölçeğinin Türk kültüründe tek faktörlü yapı gösterdiğini, faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlara ayrılmadığını bulmuştur. Buradan anlaşılmaktadır ki kültürel farklılıklar tevazu kavramının ölçülmesinde farklı faktör yapılarının oluşmasına neden olmaktadır. Tevazu ile ilgili alan yazın içerisinde yeteri kaynağın olmaması nedeniyle ölçeğin tek faktörlü yapısının daha işlevsel olabileceği düşünülerek ve başvuru uzman görüşü dikkate alınarak alt boyutlara ayrılmaması kararlaştırılmıştır. Elliott (2010) geliştirmiş olduğu ölçekte tevazu; açıklık, tevazu içerisinde kendini değerlendirme, daha az kendine odaklanma ve diğerlerine odaklanma şeklinde dört alt boyuttan oluşurken Quiros'un (2006) geliştirmiş olduğu sağlıklı tevazu ölçeğinde de tevazu dört alt boyut olarak açıklık, diğerlerine odaklanma, maneviyat ve doğru benlik algısı vardır. Her iki geliştirilen ölçekte de faktör olarak ortaya çıkan "diğerlerine odaklanma" alt boyutu dikkat çekmektedir. Tevazu kavramını oluşturan temel yapı taşlarından birisinin bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi diğerlerine odaklanma olduğu söylenebilir.

Tek faktörlü yapıya ilişkin gerçekleştirilen DFA'da model üzerinde hiçbir modifikasyon yapmadan önce ulaşılan uyum iyiliği indeksleri değerlendirildiğinde modifikasyon

işleminden önce elde edilen değerler kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır (Lomax ve Schumacker, 2004; Fong, Wang ve Y. Wang, 2012). Analiz sonuçlarında modifikasyon önerileri dikkate alındığında M2 ve M4 ile M8 ve M9 arasında iki tane modifikasyon önerisinin bulunduğu görülmüştür. Söz konusu maddeler incelendiğinde kuramsal olarak aynı faktör yapısı altında değerlendirildiği için (Elliott, 2010; Seçer, 2015, s.195) maddeler arasında gizil bir ilişki olabileceğinden modifikasyon önerisi dikkate alınmış ve öncelikle modele yüksek katkısı olan M8 ve M9 arasında daha sonra katkısı daha az olan M2 ile M4 arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işleminden sonra model uyum indekslerinden χ^2/sd değeri 2.5 değerinin altında olduğu için (Klein, 2005) mükemmel uyuma sahiptir. Tevazu Ölçeği'nin *RMSEA* değeri ise 0.05 ile 0.08 arasında yer aldığı için iyi uyum iyiliği indeksine (Brown, 2006) sahiptir. Ölçeğin *SRMR* değeri $<.50$ olduğu için, *GFI*, *AGFI*, *CFI*, *NFI* ve *NNFI* değerleri ise $\geq .90$ olduğundan dolayı mükemmel uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu söylenebilir (Lomax ve Schumacker, 2004).

Tevazu Ölçeği'nin ölçüte dayalı geçerlik sonuçları değerlendirildiğinde; Narsistik Kişilik Envanteri (NKE) (Atay, 2009) ile Tevazu Ölçeği arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Tevazunun NKE' nin alt boyutlarından Teşhircilik ile negatif yönlü düşük bir ilişki görülürken Hak İddia Etme alt boyutu ile yine negatif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara uyumlu olarak Elliott'un (2010) geliştirmiş olduğu tevazu ölçeğinde NKE'nin alt boyutlarıyla tevazu ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu bilinmektedir. Tevazu ölçeğinin açıklık alt boyutu ile NKE'nin öz-yeterlik alt boyutu arasında negatif bir ilişki, kendini daha az düşünme alt boyutu ile NKE'nin üstünlük, teşhircilik alt boyutu arasında pozitif korelasyon ve psikolojik hak iddia etme alt boyutu arasında negatif bir ilişki görülmektedir. Tevazu Ölçeğinin diğerlerine odaklanma alt boyutu ile NKE'nin psikolojik hak iddia etme alt boyutu arasında yine bu çalışmayla uyumlu olarak negatif bir ilişki bulunduğu bilinmektedir. Ayrıca Saygın (2014) Türkçeye uyarlamış olduğu ölçekte tevazu ile NKE arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tevazu Ölçeği ile Benlik Saygısı Envanteri (Arıcak, 1999) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguyu destekler

nitelikte Saygın (2014) da uyarlamış olduğu ölçekte tevazu ile Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Quiros (2006) da Sağlıklı Tevazu Ölçeği geliştirdiği çalışmada; ölçüte dayalı geçerlik olarak Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri kullanmıştır. Buna göre, tevazu ile öz- saygı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Tevazu Ölçeği ile Sosyal İstenirlik Ölçeği (Akın, 2010) arasında orta düzeyde pozitif yönde ve sosyal istenirliğin alt boyutları olan izlenim yönetimi ve öz-aldatma ile zayıf pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Saygın (2014) çalışmada tevazu ile sosyal istenirlik ölçeği arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Tevazu, sosyal istenirlikten etkilenen bir kavramdır ve bu yüzden ölçülmesi ya da ölçme aracı geliştirilmesi konusunda sıkıntı yaşanmaktadır (Landrum'dan aktaran Peterson ve Seligman, 2004). Özellikle son yıllarda tevazu konusunda yurtdışında yapılan çalışmalarda kişinin kendi kendisini değerlendirmesi gereken ölçme aracı geliştirmektense karşıdaki kişinin hedef kişinin tevazu düzeyine cevap verdiği ilişkisel tevazu ölçeği (Funder, 1995; Landrum, 2011) örnek olay ya da tasarı senaryolar üzerinde kişinin değerlendirme yapmasını isteyerek tevazu düzeyinin araştırılması sosyal istenirlik düzeyini azaltmaya yönelik girişimlerdir (Peterson ve Seligman, 2004). Tevazu Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri (Hisli, 1988, 1989) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Quiros (2006) da çalışmada, depresyon ile tevazu arasında negatif, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca tevazu ile depresyonun alt boyutları arasında (Dep-A, Dep-C ve Dep-P) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Alan yazın içerisinde tevazu ile depresyon arasındaki ilişkiyi direkt inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak ruh sağlığı ve karakter güçleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Park, Peterson ve Seligman, 2004, 2006).

Ölçek geliştirme çalışmalarında Cronbach Alfa değerinin ve test-tekrar test uygulamasından elde edilen korelasyon değerinin en az $\alpha=.70$ ve üzeri bir değere sahip olması gerektiği bilinmektedir (Landis ve Koch, 1977; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Tevazu Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve üç hafta ara ile uygulanan Tevazu ölçeğinin iki ölçüm arasındaki Pearson korelasyon katsayısı bu değer çok üzerinde bulunmuştur. İç tutarlılık ve test- tekrar test güvenirliliği

çalışmalarından elde edilen bu katsayılar Tevazu Ölçeği'nin güvenilirlik için oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Tevazu Ölçeği, “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4) ve “kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde beşli yanıtlaya sistemine sahiptir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek toplam puan vermekte olup ölçekten en az dokuz en fazla 45 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin tevazu sahibi olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Akın, A. (2010). İki boyutlu sosyal istenirlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 771-784.
- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Arıcak, T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanteri'nin Türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 181-196.
- Back, M. D., Schmuckle, S. C., & Egloff, B. (2010). Why are narcissists so charming at first sight? Decoding the narcissism-popularity link at zero acquaintance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 132-145.
- Bok, S. (1995). *Common values* (Vol. 1). University of Missouri.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Principles of self-regulation: action and emotion. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Vol. 2. Foundations and social behavior* (pp 3-52). New York: Guilford.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications*. London: SAGE.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Elliott, J. C. (2010). *Humility: Development and analysis of a scale*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Exline, J. J., & Geyer, A. L. (2004). Perceptions of humility: a preliminary study. *Self and Identity*, 3, 95-114. doi:10.1080/13576500342000077
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fong, T. C. T., Wang, X. L., & Wang, Y. J. (2012). Confirmatory factor analysis of the stagnation scale, a traditional Chinese medicine construct operationalized for


- mental health practice. *International Journal of Behavioral Medicine*, 19(2), 228-233. doi: 10.1007/s12529-011-9146-9
- Funder, D. C. (1995). On the accuracy of personality judgment: A realistic approach. *Psychological Review*, 102(4), 652.
- Gable, S.L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? Review of *General Psychology*, 9, 103-110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gómez, A. P. & Delgado, D. (2003). Codependency in families of drug users and nonusers/ la codependencia en familias de consumidores no consumidores de drogas: Estado delarte construcción de un instrumento. *Psicothema*, 15(3), 381-387.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. London: Sage.
- Helgeson, V. S. (2003). Unmitigated communion and adjustment to breast cancer: associations and explanations. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(8), 1643-1661. doi: 10.1111/j.1559-1816.2003.tb01967.x
- Hisli, N. (1988). Beck depresyon envanterinin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*, 6(22), 118-126.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 3-13.
- IBM International. (2012). SPSS (Sürüm 21.0) [Yazılım]. New York, United States.
- Ingram, R. E. (1990). Self-focus attention in clinical disorders: review and conceptual model. *Psychology Bulletin*, 109, 156-176.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kline, R. B. (2013). Applied quantitative analysis in the social sciences. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Exploratory and confirmatory factor analysis* (pp.171-207). New York: Routledge.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174. doi: 10.2307/2529310
- Landrum, R. E. (2011). Measuring dispositional humility: A first approximation. *Psychological Reports*, 108(1), 217-228.
- Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. doi: 10.1080/17439760500372796
- Lomax, R. G., & Schumacker, R. E. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCullough, M. E., & Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 1-10. doi: 10.1521/jscp.2000.19.1.1

- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead: Open University.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 118-129. doi:10.1080/17439760600619567
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pyszczynski, T., Hamilton, J., Greenberg, J., & Glen, N. (1991). On the relationship between self-focused attention and psychological disorder: a critical reappraisal. *Psychology Bulletin, 110*(3), 538-543. doi: 10.1037/0033-2909.110.3.538
- Quiros, A. E. (2010). *The development, construct validity, and clinical utility of the Healthy Humility Inventory*. Doctoral Dissertation, The Office of Graduate Studies of Texas A & M University, Texas.
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 890-902.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, 1*(3), 1-16.
- Sarıçam, H., Akın, A., Gediksiz, E., & Akın, U. (2012). Alçakgönüllülük Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2*(2), 165-188.
- Saygın, Y. (2014). *Üniversite öğrencilerinin tevazu düzeylerinin denetim odağı ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Scherwitz, L. & Canick, J. C. (1988). *Self-reference and coronary heart disease risk. In type a behavior pattern: research, theory and intervention*. (Ed: K. Houston, CR Snyder), New York: Wiley.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues, 50*(4), 19-45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8_18

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2(2002), 3-12.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- SSI, International. (2007). LISREL (Sürüm 8.8) [Yazılım]. Illinois, United States.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- Tangney, J. P. (2000). Humility: theoretical perspectives, empirical findings and directions for future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 70-82. doi: 10.1521/jscp.2000.19.1.70
- Tangney, J. P. (2002). Humility. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 411-419). Oxford: Oxford University.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and application*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Watkins, E., & Teasdale, J. D. (2004). Adaptive and maladaptive self-focus in depression. *Journal of Affective Disorders*, 82, 1-8.
- Worthington, E. L., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*, 19(3), 385-405. doi: 10.1080/0887044042000196674
- Wright, P. M., McMahan, G. C., & McWilliams, A. (1994). Human resources and sustained competitive advantage: a resource-based perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 5(2), 301-326. doi: 10.1080/09585199400000020
- Yong, A. G. ve Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.

ORCID

Baki BÜYÜKSEVİNDİK  <https://orcid.org/0000-0001-6206-2328>

Şerife IŞIK  <https://orcid.org/0000-0002-5184-8218>

SUMMARY

Objective

The aim of this study is to reveal the complex structure of humility and to develop a measurement tool for determining the level of humility in young adulthood.

Method

After examining the sources of information related to the scale development process, the researcher determined a number of steps (DeVellis, 2003; Erkuş, 2016; Seçer, 2015; Tavşancıl, 2010). These steps are summarized as; reviewing the literature, conducting qualitative study for item writing, writing the items and taking expert opinions, forming the trial form, performing a pilot study, forming a scale set and collecting data for EFA, eliminating the irrelevant scale items, collecting new data for CFA, analyzing the data and finalizing the scale form. In this study, Social Desirability Inventory, Beck Depression Inventory, Self Esteem Inventory and Narcissistic Personality Inventory were used for criterion-related validity. The qualitative study was conducted on 167 students from various departments of Education Faculty at Gazi University during the spring semester of 2016-2017 academic year. The EFA study was conducted on 373 students from various departments of Gazi University during the fall semester of 2017-2018 academic year. The CFA study was conducted on 302 students from various departments of Education Faculty at Bayburt University during the spring semester of 2017-2018 academic year. The data collected for the qualitative part of the study was analyzed through content analysis based on the responses of 167 participants. For descriptions and explanations on the concept of humility; firstly, the categories related to the research topic were developed and then the content analysis method was applied, the words or sentences included in these categories were counted (Silverman, 2001). After removing the deviations, missing and extreme values, and the results of the participants who answered the deceptive questions wrong, 373 participants were left for the EFA, and 302 for the CFA. SPSS 21.0 package program and Lisrel 8.8 package program were used for data analysis.

Results

According to the findings of the qualitative study, the most common categorizations among participants' definitions of humility are respectively "not praising yourself", "doing favor without advertising it", "behaving without considering any profits", "not looking down on others", "making sacrifices", "forgiveness", "not rubbing the sacrifices in", "not showing arrogance about your successes", "showing tolerance to differences", and "self-awareness". In order to examine the factor structure of the

humility scale, firstly Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) coefficient was examined and Bartlett Sphericity test was performed. As a result of the analysis, the KMO value was .841 and the value of Bartlett Sphericity test was found to be χ^2 1062.699 ($p < .001$). Since the first sudden, rapid decline in the scree plot occurs after the first factor, it is thought that the scale can be evaluated as single factor. Within the purpose of this study, the analysis was limited to one factor, and the EFA was repeated. The eigenvalue of the single factor structure of the humility scale is 3.61 and the total variance ratio explained by the scale is 40.109%. Two modification suggestions were made on the CFA model for single factor structure. After Modification process; ($\chi^2/sd = 1.98$; $p = .002$) and RMSEA = .059 values with good fit index, SRMR = .040, GFI = .96, AGFI = .93, CFI = .98, NFI = .97 and NNFI = .98 values. A moderately significant negative relationship was observed in self-esteem of the humility scale with $r = .41$ ($p < 0.01$) and with the claim as a sub-scale of Narcissism with $r = -.33$ ($p < 0.01$). There was a positive low level relationship between self-deception, $r = .26$ ($p < 0.01$) and Impression Management $r = .27$ ($p < 0.01$). There was a significant correlation with the Narcissistic Personality Inventory which was negatively correlated with humility, $r = -.21$ ($p < 0.01$) and Beck Depression Inventory ($r = -.20$) ($p < 0.01$). Cronbach's alpha reliability coefficient and test-retest methods were used as the reliability study of the humility scale. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the 9-item scale was $\alpha = .91$, and the correlation coefficient between the two measures repeated for the total scale of the measurement was $r = .85$ ($p < 0.01$).

Discussion

When we look at the results of the qualitative study, the students' definition of humility is more about the expression of humility in the sub-dimension of focusing more on others (Elliott, 2010; Quiros, 2006; Tangney, 2000; 2002). The scree plot played an important role in determining the number of factors of the humility scale. Eigenvalues, scree plot, and parallel tests are important measures in determining the number of factors (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991; Kline, 2013; Tabachnick and Fidell, 2007; Thompson, 2004; Young and Pearce, 2013). When the scree plot in EFA analysis was examined, the first high, sudden change occurred after the first factor. Moreover, the fact that the variance rate explained by the first factor exceeds 30% indicates that the humility scale can have a single factor structure (Aksu, Eser & Güzeller, 2017, p.56; Büyüköztürk, 2016, s.147; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014, pp.227). In accordance with this study, in an earlier study by Saygın (2014), it was found that the humility scale adopted in the Turkish culture showed a single factor structure in the Turkish culture despite the fact that it had sub-factors and that the scale did not decompose into sub-dimensions according to the results of factor analysis. Considering the criterion-related validity results of the humility scale, there was a low negative significant relationship between Narcissistic Personality Inventory (NPI) (Atay, 2009) and Humility Scale. While there is

a low negative correlation with the sub-scale of the NPI in humility, there is a negative relationship with the claim of sub-dimension. In accordance with these findings, it is known that Elliott (2010) developed meaningful relationships between the subscales of NPI and the sub-scale of humility scale. A moderately positive relationship was found between the humility scale and self-esteem inventory (Arıcak, 1999). In support of this finding, Saygın (2014) also found a moderately significant relationship between the humility scale she adopted and Rosenberg Self-Esteem Inventory. A modest relationship was found between humility and social desirability scale (Akin, 2010), and a weak positive relationship with impression management and self-deception, which are sub-dimensions of social desirability. In the study conducted by Saygın (2014), she found a positive correlation between humility and social desirability. A negative correlation was found between the humility scale and the Beck Depression Inventory (Hisli, 1988; 1989). Quiros (2006) in his study; found a negative, significant relationship between depression and humility.

In scale development studies, it is widely known that the values of Cronbach Alfa and test-retest should be at least $\alpha=.70$ and above (Landis ve Koch, 1977). The measures of the Humility Scale are found to be higher than these.

For the purpose of the study, the structure of the concept of humility was examined and the Humility Scale with a 5-point Likert-type rating of 9 items was developed.

Considering the criterion-related validity results of the humility scale, there was a low negative significant relationship between Narcissistic Personality Inventory (NPI) (Atay, 2009) and Humility Scale. While there is a low negative correlation with the sub-scale of the NPI in

Eğitim Örgütleri İçin Anlamlı İş Ölçeği*

Meaningful Work Scale for Educational Organizations

Ahmet GÖÇEN¹, Ragıp TERZİ²

¹Harran Üniversitesi, Sınıf Eğitimi. ahmet135@gmail.com

²Harran Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. terziragip@harran.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 22.05.2018

Yayına Kabul Tarihi: 26.06.2019

ÖZ

Anlamlı iş, kişinin hayat amaçları doğrultusunda “Sahip olduğum işi neden yapıyorum, neden bu işyerindeyim?” sorularının cevaplarını içerir. İşte anlam kişinin işiyle hayat amacı arasındaki uyumu ifade eder. Bu çalışmanın amacı, çalışanların anlamlı iş algılarına odaklanan bir ölçek geliştirmektir. Çalışmada öğretmen algılarına göre anlamlı iş ölçeği geliştirilmesi amacıyla ilgili alan yazın taranmış ve altı boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Çalışma katılımcıları, pilot uygulama sonrası Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenler arasından uygun örnekleme göre seçilmiştir (N = 454). Verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. 21 maddeli ve 6 boyutlu ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik değeri .84 olup ayrıca ölçeğin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı İş Ölçeği'nin boyutları “İşte Anlam, İşte Anlam Arayışı, İş İlişkileri, İşte Aşkılık, İşte Tevazu ve İşte Anlam Liderliği” şeklinde sıralanmaktadır. Ölçek, yapısı ve genel çerçevesi dâhilinde sadece eğitim kurumları için değil, tüm iş örgütleri için de uygulanabilir.

Anahtar Sözcükler: Anlamlı İş, Ölçek Geliştirme, Öğretmenler, Motivasyon

ABSTRACT

Meaningful work, in line with one's life goals, involves answers for “why I am doing this work and why I am in this workplace.” Meaning at work refers to the harmony between one's work and his/her purpose of life. The purpose of this study is to develop a scale that focuses on meaningful work perceptions of employees. In order to develop a meaningful work scale according to the teachers' perceptions, the literature was reviewed and a six-dimensional scale was formed. After the pilot study, the participants (N = 454) were selected according to the convenience sampling among the teachers from Şanlıurfa. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were used for the data. The internal consistency value of the 21-item and 6-dimensional scale is .84 and the scale indicates perfect fit. The dimensions of the Meaningful Work Scale are listed as “Meaning at Work, Search for Meaning at Work, Work Relationships, Transcendence at Work, Humility at Work, and Meaning Leadership at Work. The scale can be applied to educational institutions and all business organizations due to its structure and general framework.

* **Alıntılama:** Göçen, A. ve Terzi R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(3), 1487-1512.

Keywords: *Meaningful Work, Scale Development, Teachers, Motivation*

GİRİŞ

Yönetim bilimciler, anlam olgusunu motivasyon kaynağı olması ötesinde kişinin yaptıkları ve hayatı arasında önemli bir bağ kurması, kişinin arayış duygularını tatmin etmesi açısından incelemeye başlamıştır. Lips-Wiersma ve Wright (2012) son yıllarda bazı yönetim teorilerinin, anlamli işi önemle vurguladığını ifade etmektedir. Nitekim işte anlamın önemine ilişkin çalışmalar giderek artmaktadır (bkz. Lysova, Allan, Dik, Duffy ve Steger, 2018; Martela ve Steger, 2016; Rosso, Dekas ve Wrzesniewski, 2010; Schnell, Höge ve Pollet, 2013). İşini anlamli bulan kişilerin daha iyi psikolojik uyum göstermesi, tutarlılığa, huzura sahip olması ve kuruluşlar için arzu edilen özellikleri taşıması (Steger, Dik ve Duffy, 2012) örgütsel kuramcıların dikkatini çekmeye devam etmektedir. May, Gilson ve Harter'a (2004) göre anlamli iş, çalışanın motivasyonuna ve işe bağlılığına destek olmaktadır. İşte anlam duygusu, işyerinde motivasyon ve iyi oluşu anlamada önemli bir değişkendir (Lips-Wiersma ve Wright, 2012). Bu açıdan anlamli iş, kişinin iyi oluş ve gelişen yaşamının vazgeçilemez parçasıdır (Both-Nwabuwe, Dijkstra ve Beersma, 2017).

Alan yazında bazı ruhsal kavramlarda olduğu gibi anlamli iş tanımının ortaya konmasında da bazı farklılıklar göze çarpmaktadır (Both-Nwabuwe vd., 2017; Lips-Wiersma ve Wright, 2012; Steger vd., 2012). Anlam olgusu ruhsallık, üstün amaç, arayış, işe bağlılık gibi olgularla kısmen birbirinin yerine kullanılabilir şekilde ifade edilebilmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında temel faktör bu olguların birbiriyle güçlü bir şekilde bağlantılı olmasıdır. Anlamli işi inceleyen çalışmalarda bu nedenle beceri çeşitliliği, bütün bir görevi tamamlama fırsatı (görev kimliği), diğer insanlara verilen görev önemi, gurur, katılım, amaç ve arayış duygusu, meydan okuma, iş rolü kimliği, iş merkezietçiliği, iş değerleri, içsel iş yönelimi, ruhsallık, gelir ve itibardan bahsedildiğini görmek mümkündür (Steger vd., 2012).

Pozitif psikoloji, işyeri ruhsallığı çalışmaları ile “anamlı iş” konusuna dikkatler daha fazla çekilmiş ve anlamlı iş üzerine geliştirilen ölçek sayısı da artmıştır (bkz. Both-Nwabuwe vd., 2017). Lips-Wiersma ve Wright (2012), Steger, Dik ve Duffy (2012), Bendassolli, Borges-Andrade, Alves ve Torres (2015) ve Lee (2015) tarafından geliştirilen anlamlı iş ölçekleri hem kurumlar hem de araştırmacılar tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada ise başta eğitim olmak üzere tüm iş örgütlerinde çalışanlar açısından anlamlı iş algısı temele alınmış ve ilgili alan yazın ışığında Anlamlı İş Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Anlamlı İş

Anlam, insanların hayatlarını sağlıklı ve tutarlı sürdürmelerinde önemli bir motivasyon işlevine sahiptir. Anlamlılık kavramı, kişinin varoluşsal amacı doğrultusunda topluma veya kendisine ne kadar fayda sağladığı ile ilgili olup kişinin bir şeyi maddi olarak elde etmesinden çok, insanlara doğrudan veya dolaylı bir katkı sağlaması ile ilgilidir (Göçen, 2019). Steger vd. (2012) anlamlı iş tanımını yaparken işin herhangi bir şey gibi insanlar için ne ifade ettiği veya ne anlama geldiği şeklinde yorumlamanın yanlış olduğunu belirtmektedir. Daha derinden bakıldığında anlamlı iş “Bu işi neden yapıyorum, neden buradayım?” sorularının cevaplarını içerir ve iş-hayat amacı arasındaki uyuma işaret eder. Lee (2015) anlamlı işin dört özelliğini vurgulamaktadır: (a) iş yerinde olumlu duygu deneyimi, (b) işin kendisinden kaynaklanan anlam, (c) işin anlamlı amacı ve hedefleri, (d) anlamlı varoluşa doğru yaşamın bir parçası olarak iş.

Anlamlı iş, birey ile iş arasındaki uyumdan kaynaklanan, varoluşsal önemde öznel bir deneyimdir (Both-Nwabuwe vd., 2017) ve bu öznel deneyim kişinin algıladığı varoluş nedeninden beslenmektedir. Pratt ve Ashforth (2003) anlamlı işi çalışanların yaptığı işte önemli bir amaç hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Arnold vd. (2007) anlamlı işi, çalışmanın kişiye sağladığı dış çıktılardan daha çok, kişinin işinde veya yaptıklarında amaç bulması olarak tanımlar. Bu açıdan anlamlı iş çalışanın yaptığı işte maddiyat ve temel ihtiyaçlarını aşan bir amaç hissetmesi ve işine içsel gelişimi açısından bir keşfedici rol yüklemesi anlamına gelir. Bir öğretmen için mesleğini icra ediyor olmak,

gelir amacı dışında topluma hizmet etme ve toplumsal değerleri harekete dökme süreci açısından özel bir anlam taşımaktadır. İşte anlam, kişinin sahip olduğu değerler doğrultusunda tatminkâr bir iş hayatı sürdürmesine ve işte benlik ötesi ilişki geliştirmesine kaynaklık edebilmektedir.

Bireylere üretmeleri için ilham veren, bireylerin tüm potansiyelini ifade etmelerine yardımcı olan, kendi gelişimlerine ve başkalarına hizmet etmeyi sağlayan bir iş, hayatın anlamlı şekilde yaşanmasına katkıda bulunabilir (Ünal ve Turgut, 2017). İşte anlam duygusu kişinin işinin sonuçlarını merak etme, kendini ve işinin doğasını keşfetme, yaptıklarında benlik ötesi ile bağlantı kurma ve yaptıkları ile benlik olgusunu anlamlandırma üzerine kuruludur. Lips-Wiersma ve Wright (2012) iş bağlamında anlam duygusunun altında aslında insanın gelişme ve büyüme ihtiyacı olabileceğini vurgulamıştır.

İnsanlar hayatı anlamlandırma süreçlerini amaç ve idealleri doğrultusunda düzenleyemedikleri takdirde yaşamlarında varoluşsal bir umutsuzluğa kapılabilmektedir, bu nedenle iş ortamında anlam kaybının bir sonucu da yapaylık ve tükenmişliktir (Lips-Wiersma ve Wright, 2012). Bu açıdan işyerinde anlam ihtiyacı temelinde birey-iş uyumu önemlidir. Ghadi, Fernando ve Caputi (2015) çalışmalarında anlamlı iş duygusunun kişinin iş ortamının doğasını, amaçlarını, değerlerini ve beklentilerini tam olarak anlaması ve bunlar arasında uyum hissetmesi sonucu meydana geldiğini ifade etmektedir. Kişi, işi ve kendi arasında bir anlam bağı kurduğunda, sahip olduğu varoluşsal amaç açısından kişinin işi ve kendisi arasında bir uyum sürecine girdiği söylenebilir. Bu ilişkilendirme süreci insanın kendini daha fazla keşfetmesi açısından önemli roller oynamaktadır. Ünal'a (2019) göre bireyin amaç, değerler ve meşrulaştırma, yeterlilik, öz-değer (benlik saygısı, aidiyet vb.) ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir; bunların işte doyurulma derecesi uyumu ortaya koymaktadır ve dolayısıyla uyum arttıkça kişi yaptığı işte daha fazla anlam bulabilmektedir.

Öğretmenlik ve Anlamlı İş

Bir iş, kişinin kim olduğu algısı ile tutarlı olduğu sürece anlamlı olduğu söylenebilir (Scroggins, 2008). Okul temizliğinden sorumlu bir çalışanın toplumun geleceğine katkı bilinciyle okulda temizlik yapması kişinin sahip olduğu iş anlamı sonucudur. Öğretmenliğin sahip olduğu kutsiyetten dolayı toplumun mesleğe yüklediği anlam da yüksektir. Fakat işi asıl anlamlı kılan, toplumun meslek sahibine veya işe yüklediği anlam ve kutsiyetten çok, çalışanın kendi işine yüklediği anlam veya mânadır. Bir öğretmenin sahip olduğu anlamlı iş algısı kendisini öğrenciler gözünde ya salt bir eğitici ya da bir kurtarıcı rolüne bürüyebilir.

Anlamlı iş algısı yüksek kişiler, işlerini kendisinden çok daha geniş bir kitleye hizmet ve fayda duygusuyla yaparlar. Eğitim örgütlerinde anlamlı iş duygusu, öğretmenin işini toplumun geleceğini yönlendiren gerekli bir pusula bağlamında yorumlaması ve eyleme dökmesi şeklinde belirlemektedir. Binlerin hayatına dokunma şansına sahip öğretmenlerin mesleğini topluma hizmet şeklinde icra etmeleri harflerin ötesinde üst bir amaca işaret etmekte ve bunu hisseden öğretmenlerin kendini gerçekleştirmelerine destek çıkmaktadır.

Bailey ve Madden (2016) farklı alanlardan katılımcılar ile yaptığı görüşmeler sonucunda çalışanların işini anlamsız kılacak faktörleri şu şekilde sıralamaktadır; a) çalışanların emeğini basite alma, b) çalışanlara eşit davranmamak, c) çalışanlara gereksiz işler vermek, d) çalışanların doğru kararlarını ezmek, e) çalışanları fiziksel ve duygusal zarara itmek, f) çalışanları destekçi ilişki ve ortamlardan uzak tutmak ve g) çalışanları değerlerinden uzak tutmak. Okullarda idarecilerin ve daha üst açıdan politika yapıcıların bu faktörleri hesaba katarak öğretmenlerin işlerini anlamlı hissetmeleri için onları özerklik, kararlara katılım, iş birliği, dönüt alma ve gelişim fırsatları konularında desteklemeleri gerekmektedir, dolayısıyla öğretmenler için anlam duygusunun gelişmesi öğretmenlerin yararlı olma hissini yaşayabilecekleri ortamın hazırlanması ile mümkün olabilir (Toptaş, 2018). İdarecilerin öğretmenler için sahip oldukları anlamlı işyeri oluşturma sorumluluğu kadar da öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarında anlam

duygusunu güçlendirmelidir. Öğrenciler dünyaya katkı sağlama konusunda sahip oldukları fırsatlar ile hayatlarına anlam katmaya çalışır (Kessler, 2000). Öğretmenler bu fırsatların oluşumunu sağlayarak kendi ve öğrencilerinin anlam duygusunu güçlendirebilir. Nitekim Marshall (2009) öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerine ilişki yaptığı çalışmada öğretmen adayları, öğretmenliğin onlar için bir amaç ve anlam ifade ettiğini ve bu çağrıyla hissettiklerini ifade etmişler ve öğrencilerin hayatını daha iyi hale getirmek ve öğrencilere en iyi ilgiyi göstermek şeklinde fikirlerini eklemişlerdir.

Anlamlı İş Ölçekleri

Anlamlı işin özellikle işyeri ruhsallığı ölçeklerinde önemli bir boyut olarak değerlendirilmesi (Ashmos ve Duchon, 2000; Kinjerski ve Skrypnek, 2004; Milliman vd., 2003; Özgan, 2017; Petchsawang ve Duchon, 2009, Sheep, 2004), anlamlı işin yeni işyeri tasarım ve yönetim biçimleri için dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta olduğunu göstermektedir. Pozitif psikoloji, işyeri ruhsallığı çalışmaları ile “anlama” atfedilen kuramsal önem artmış ve anlamlı iş üzerine geliştirilen ölçek sayısı da artmaktadır. Both-Nwabuwe vd. (2017) çalışmalarında anlamlı iş üzerine yapılan 111 çalışmayı ve geliştirilen 7 ölçeği incelemiş, seçim kriterlerine göre anlamlı işi çok boyutlu olarak ele alan dört ölçeği açıklamıştır. Bu ölçekler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Lips-Wiersma ve Wright (2012) ölçek çalışmalarında anlamlı işi “içsel benlik gelişimi, diğerleriyle bir olma, tam potansiyeli açığa çıkarma, diğerlerine hizmet, gerçeklik, ilham, dengeleme eğilimleri (ben/diğerleri; olmak/yapmak)” şeklinde 7 boyutta incelemiştir. 28 maddeden oluşan Kapsamlı Anlamlı İş Ölçeği’nin (Comprehensive Meaningful Work Scale) boyutları ve birer örnek maddesi şu şekilde sıralanabilir (Ünal, 2019): Diğerleri ile bir olma: Kendimi çalışma grubuma ait hissediyorum. Diğerlerine hizmet etme: İnsanlığın refahını veya çevreyi iyileştiren ürünlere ve hizmetlere katkıda bulunuyoruz. Tam potansiyeli açığa çıkarma: İnsanların önemseydiği konularda fark yaratırım. İçsel benlik gelişimi: Çalışırken neyin doğru ve yanlış olduğuna dair

sezgilerim güçleniyor. Gerçeklik: Çalışırken gerçeği cesaretle karşılarız. İlham: Yaptığım iş beni gelecek hakkında umutlandırıyor. Gerilimi dengeleme: İşlere odaklanma ile insanların nasıl hissettiğini fark etme arasında iyi bir denge kurarız.

Tablo 1. Anlamli İş Ölçekleri

Ölçek Başlığı	Yazarlar	Boyutlar
Kapsamlı Anlamli İş Ölçeği	Lips-Wiersma ve Wright (2012)	İçsel benlik gelişimi, Diğerleriyle bir olma, Tam potansiyeli açığa çıkarma, Diğerlerine hizmet, Gerçeklik, İlham, Dengeleme.
İş ve Anlam Envanteri	Steger vd. (2012)	Pozitif anlamlılık, İş yoluyla anlam inşa etme, Üst amaç motivasyonları (çoğunluğun yararı).
Anlamli İş Ölçeği	Bendassolli, Borges-Andrade, Alves ve Torres (2015)	Ahlaki uygunluk, İşle aynileşme ve özdeşleşme, Özerklik, Gelişim ve öğrenme, İş ilişkileri kalitesi, İşin faydası.
İşte Anlam Ölçeği	Lee (2015)	Anlamli varoluşa doğru yaşamın bir parçası olarak iş, İşte anlamli amaç ve hedefler, İş kaynakli anlam, İşte pozitif duygu deneyimi.

Not. Both-Nwabuwe vd.'nden (2017) uyarlanmıştır.

Steger vd. (2012) anlamli iş olgusunu 10 maddeli üç boyut dâhilinde ve örnek ölçek maddeleri ile şu şekilde açıklamaktadır: Pozitif Anlamlılık: Anlamli iş, öznel bir deneyim olup kişinin yaptığı işin kişisel önemini ifade eder (örn. İşimin hayat anlamına nasıl bir katkı sağladığımı anlıyorum). İş yoluyla anlam inşa etme: Anlamli iş insanlarda bir anlam inşa süreci oluşturur. Anlamli iş insanların kendilerini ve çevrelerindeki

dünyayı anlamalarına yardımcı olarak kişisel gelişimlerini kolaylaştırmaya yardımcı olur (örn. İşim kendimi daha iyi anlamama yardım eder) Üstün Amaç Motivasyonları (çoğunluğun yararı): Anlamlı iş, insanların faydalarına iş yapma duygusunu içerir. Bu açıdan insanların iyiliğine olan iş, anlamlı iştir ve üstün amaçlara hizmeti içerir (örn. Yaptığım işin dünyada olumlu bir fark oluşturduğunu biliyorum). Steger, Dik ve Duffy'nin (2012) bu anlamlı iş boyutları Steger (2017) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: a) Anlamlı hissettiren ve bir kuruluştaki tanımlanabilir bir noktası ve amacı olan iş; b) Çalışanların kişisel yaşamında anlam ifade eden ve yaşamlarıyla uyum gösteren iş; c) Başkaları ya da daha üst bir amaç için fayda imkânı sağlayan iş.

Lee (2015) anlamlı işe ilişkin ölçek geliştirme çalışmasında 25 maddeli dört boyutlu bir yapı öne sürmüştür her bir boyut içinde ayrı alt boyutlar belirtmiştir: a) Anlamlı varoluşa doğru yaşamın bir parçası olarak iş (işin hayata dönük önemi, anlamlı bir varoluşa doğru iş, işte otantik benlik deneyimi); b) İşte anlamlı amaç ve hedefler (iş amacı, iş hedefleri); c) İş kaynaklı anlam (işten kaynaklı anlamın önemi, iş değerleri, iş yönelimi); d) İşte pozitif duygu deneyimi (işte anlamlılık, işte değer hissi, işte kendini gerçekleştirme).

Bendassolli vd. (2015) anlamlı iş çalışmalarını 25 madde dâhilinde altı boyutta şu şekilde öne sürmüştür.

- a) Ahlaki uygunluk: Bir bireyin yaptığı işi, bireyin toplumda değer verilen ideallere göre yapması.
- b) İşle aynileşme ve özdeşleşme: İşin çalışan üzerinde özdeşleşme duygusu uyandırması. Bireylerin, parçası oldukları gruplar ile özdeşleşme ve aynileşme duygusunun, işlerinde algıladıkları anlamlılık düzeylerini etkiler.
- c) Özerklik: Kişinin kendi kararlarını alabilmesi ve işe yaratıcılığını dâhil edebilmesi.
- d) Gelişim ve öğrenme: Bir bireyin çıkarları ve yetkinlikleri ile uyumlu iş algısı veya bireyin kendini iş yoluyla ifade etmesini sağlayan boyut.
- e) Çalışma ilişkileri kalitesi: İşyerindeki çalışan ilişkileri ve iş içi sosyal desteğin varlığı.

f) İşin faydası: Topluma faydası olabilecek yeni bir şeyin üretildiği bir faaliyet olarak görülen işin yararçı yönü.

Fairlie ve Flett (2004) işe ilişkin varoluşsal anlam konulu ölçekte 27 maddeden oluşan Benliği Engelleyen İş ve Benliği Teşvik Eden İş olmak üzere iki boyut öne sürmüştür. Benliği Engelleyen İş boyutu kişinin sahip olduğu işin kişide bir durgunluk ve amaçsızlık hissi uyandırmasını; kişinin kendi yeteneğini, gelişimini, keşfetmesini önünde engel olmasını ifade eder (örn. Gün sonunda muhtemelen işte bu kadar fazla vakit geçirdiğimden pişman olacağım; Ne tür olursa olsun işim bana anlamsız gelmekte). Benliği Teşvik Eden İş boyutu ise kişinin kendisinin otantik yönlerini keşfetme, geliştirme, deneyimleme yeteneğini ortaya çıkarmaya yardımcı olan iş kapsamında açıklanabilir (örn. Çalışmıyor olsaydım hayatımın anlamı az olurdu; En önemli yaşam amaçlarım işyerinde ulaşılabilir).

Lips-Wiersma ve Wright (2012) anlam ölçeklerine ilişkin birkaç sıkıntıyı ifade etmiştir: Mevcut ölçekler (a) kesin veya kapsamlı değildir, (b) bireysel anlamlılığı örgütsel olgulardan ve sonuçlardan yeterince ayırmamakta ve (c) devam eden bir bütünlük veya tutarlılık duygusu kazanma dinamiğini hesaba katmamaktadır. Bu görüş çerçevesinde ilgili alan yazın incelenerek son yıllarda hazırlanan anlamlı iş konulu ölçeklerin maddeleri ve bu ölçeklere ilişkin eleştiriler incelenmiştir. Bahsi geçen çalışmalar ışığında, bu çalışma ile geçerli ve güvenilir Anlamlı İş Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanarak, özellikle eğitim kurumlarının içeriğine uygun güncel ve kapsamlı bir ölçek sunulmak istenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmış olup, deneysel olmayan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Anlamlı İş Ölçeği için altı boyuttan oluşan 90 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen bu ölçek, 5'li Likert dereceleme (1 = Benim için hiç doğru değil, 5 = Benim için tamamen doğru)

tipine dayalı maddelerden oluşmaktadır. Çalışmada ortaya atılan altı boyut için madde seçiminde işte anlamlılık temelinde geliştirilen ölçeklerden ve kavramsal çalışmalardan faydalanılmıştır. Bazı mevcut ölçek boyutlarının faktör analizi sonucu bu çalışmadaki boyutlar ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Çalışmadaki ilk dört boyut *İşte Anlam*, *İşte Anlam Arayışı*, *İş İlişkileri* ve *İşte Aşkınlık* mevcut ruhsallık, anlam temelli ölçekler ve bu ölçeklerin boyutları ile yüksek oranda tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar anlam ve kendini gerçekleştirme algısına sahip kişinin tevazuya sahip olması, başkalarına faydayı kendi ihtiyacından önde tutması ve iyiliği yayma isteği gibi ilgili durumların anlamlı iş ölçeklerinde vurgulanmadığını fark etmiş ve alanyazına katkı olması için anlamlı işe sahip insanların önemli özelliklerini yansıtan iki boyut eklemiştir; “*İşte Tevazu*” ve “*İşte Anlam Liderliği*”. 90 maddelik taslak havuzu 2 uzman görüşüne sunulmuş maddelerin tamamı gözden geçirilmiş olup bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra bu maddelerin tamamı uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile 75 öğretmene uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma için kullanılan örneklem büyüklüğü literatürdeki kaynaklara göre yeterli olduğu söylenebilir (Isaac ve Michael, 1995). Pilot çalışma ile maddeler incelendikten sonra ölçeğe son halini vermek için, AFA ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmak üzere yine uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 454 öğretmenden veri toplanmıştır. Anlamlı İş Ölçeğini AFA ve DFA’ya tabi tutulmadan önce kayıp verilerin kestirimi SPSS 22.0 versiyonu (IBM Corp, 2013) kullanılarak Beklenti Makzimizasyonu (Expected-Maximization) algoritması ile yapılmış ve uç değerlerin (outliers) olup olmadığı incelenerek verilerin temizliği yapılmıştır. AFA için SPSS 22.0 versiyonu (IBM Corp, 2013) ve DFA için Mplus 7.0 versiyonu (Muthén ve Muthén, 2012) kullanılmıştır.

BULGULAR

Pilot çalışma çerçevesinde toplanan veriler ile AFA yapılmıştır. AFA’ya göre birden fazla boyutu ölçen veya ölçtüğü boyutu açıklama oranı düşük olan maddeler alan

uzmanının incelemesi sonucu ölçekten çıkarılmıştır. AFA ve uzman incelemesi sonucunda Anlamli İş ölçeği altı boyuttan oluşan 35 maddelik son halini almıştır.

Ölçeğin 35 maddelik son hali 454 öğretmenden toplanan veri ile AFA ve DFA'ya tabi tutulmuştur. Toplam veri rastgele (random) iki ayrı yarıya ayrılarak AFA ($N = 227$) ve DFA ($N = 227$) yapılmıştır. AFA, temel bileşen analizi (principle component analysis) ekstraksiyon yöntemi (extraction method) ve Varimax Kaiser Normalization ise rotasyon metodu olarak kullanılmış olup, faktör sayısı altı olarak sabitlenmiştir. AFA'ya göre 35 maddeden 14'ü yine birden fazla boyutu ölçtüğü veya ölçtüğü boyutu açıklama miktarı düşük olduğu için tekrar uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Böylece AFA ve DFA geriye kalan 21 madde üzerinden yapılmıştır. Bu çalışmadaki Anlamli İş Ölçeği'nin son hâli ve ölçek geliştirmede referans olarak alınan çalışmalar Tablo 2'de gösterilmiş ve ölçek Ek bölümünde sunulmuştur:

Tablo 2. Anlamli İş Ölçeği Maddeleri ve İlgili Çalışmalar

Ölçek Maddeleri	Boyut İsmi	Faydanılan Ölçekler/Boyutlar
<ul style="list-style-type: none"> • İşim kendimi daha iyi tanımama yardımcı olur. • İş hayatım kişisel gelişimime katkı sağlar. • İşim büyük bir amaca hizmet etmektedir. • İşimi yaparken manevi bir güç hissedirim. • İş hayatımdan manevi olarak tatminim. 	İşte Anlam	İş ve Anlam Envanteri, Üst Amaç Motivasyonları Boyutu ve İş Yoluyla Anlam İnşa Etme Boyutu (Steger, Dik ve Duffy, 2012)
<ul style="list-style-type: none"> • İş hayatımın amacını arıyorum. • İş hayatımın anlamının ne olduğunu merak ediyorum. • İş hayatıma anlam katacak bir şeyler arıyorum. 	İşte Anlam Arayışı	Yaşam Anlamı Ölçeği, Anlam Arayışı Boyutu (Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> • İş arkadaşlarım ile birlikteyken bir 	İş	Anlamli İş Ölçeği, İş İlişkileri

<p>aile hissi duyarım.</p> <ul style="list-style-type: none"> • İş arkadaşlarımın bana değer verdiğini hissedirim. • İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim. • İş arkadaşlarım benden hoşnuttur. 	İlişkileri	Kalitesi (Bendassolli, Borges-Andrade, Alves ve Torres, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> • İş hayatımda tanımlaması zor bir çalışma aşkı hissettiğim zamanlar olur. • İş hayatımda bazen yaptıklarımın dolayı üstün bir manevi haz duyarım. • İş hayatımda yer ve zamandan bağımsız içsel bir huzur hissettiğim anlar olur. 	İşte Aşkınılık	Aşkınılık, anlamlı işte önemli bir yere sahiptir (bkz. Steger, 2012; 2017). İşyeri Ruhsallığı boyutlarından biri olan aşkınılık kişinin hayat amacını gerçekleştirme yolunda yaşadığı veya üstün bir öz farkındalık yaşadığı durumlardaki duyguyu ifade eder (Özgan, 2017). Rosso vd. (2010) aşkınılığı, işte anlamın önemli bir mekanizması olarak görmektedir.
<ul style="list-style-type: none"> • Yaptıklarım karşılığında çevremden iltifat beklemem. • Başkasına yardımcı olduğum işlerde bir karşılık beklemem. • Hayatımda kişisel menfaatim için gösterişe yer yoktur. 	İşte Tevazu	Tevazu, Geri Durma boyutları Hizmetkâr Liderlik boyutlarından olup kişinin bencil olmayan ve başkalarını önceleyen, kendini doğru konulandıran davranışlarını içermektedir (Van Dierendonck ve Nujiten, 2011). Cai, Lysova, Khapova ve Bossink (2018) hizmetkâr liderlik ve anlamlı iş arasındaki olumlu ilişkinin birçok çalışma tarafından desteklendiğini belirtmektedir. Anlamlı iş olgunluğuna sahip kişilerin bencilikten uzak bireyler olması beklenmektedir.
<ul style="list-style-type: none"> • İş arkadaşlarımın hayat amaçlarımı gerçekleştirmelerine destek çıkarım. • İş arkadaşlarımın hayatlarında 	İşte Anlam Liderliği	Liderler için anlamını şekillendirmede ve etkilemede önemli role sahiptir (Rosso vd., 2010). Çalışanlar gruplarında

<p>anlam bulmalarına yardımcı olurum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • İş arkadaşlarımla hayat amaçlarımı sorgulamaları arzu ederim. 	<p>informal liderler olarak sahip olduğu anlam duygusunu kurumda veya çevrelerinde yaymak isterler. Allan vd. (2018) deneysel bir çalışmayla kendisinden, çok başkalarına yardım etmenin anlamlı iş duygusunu artırdığını belirtmiştir. Aynı şekilde anlamlı iş algısı yüksek kişilerin anlamlılık duygusunu çevresine yaymak istemesi, diğer insanların anlamlı iş duygusuna ulaşmalarında yön gösterici olmayı istemeleri muhtemeldir.</p>
---	--

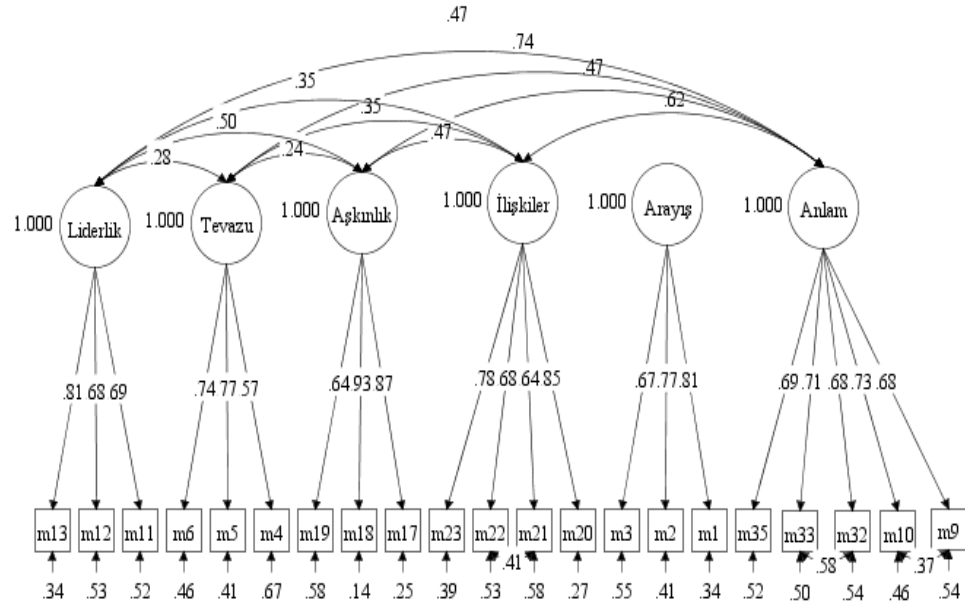
21 madde üzerinden yapılan AFA'ya göre Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterlik ölçümü .78 ve Bartlett'in küresellik değeri manidar ($p < .05$) olarak gözlenmiştir. Altı boyuttan oluşan 21 madde ile elde edilen ölçeğe göre açıklanan toplam varyasyon değeri %67,4 olarak bulunmuştur. Anlamlı İş Ölçeği'nin döndürülmüş bileşen matrisi, her bir maddenin hangi boyutu ölçtüğü yük miktarları ile Tablo 3'te sunulmuştur. Geliştirilen bu ölçeğin *İşte Anlam* boyutu beş maddeden, *İş İlişkileri* boyutu dört maddeden, diğer dört boyutu (*İşte Anlam Arayışı*, *İşte Aşknlık*, *İşte Tevazu* ve *İşte Anlam Liderliği*) üçer maddeden oluşmaktadır.

AFA'ya ek olarak elde edilen en son ölçeğin her bir boyutlarına tekabül eden maddelerin bu modele uygun olup olmadığını doğrulamak için Mplus programı (Muthén ve Muthén, 2012) kullanılarak DFA yapılmıştır. Yapılan bu analizin diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir. Diyagramda görüldüğü gibi, *İşte Anlam* boyutundaki M9 ve M10, M32 ve M33 ile M21 ve M22 arasında manidar korelasyon olduğu gözlenmiş ve bu korelasyonlar modele eklenmiştir. Bu analiz sonucunda, RMSEA değeri .048, SRMR değeri .052, TLI değeri .95 ve CFI değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu değerler alan yazında belirtilen değerler çerçevesinde (Bentler ve Hu, 1995; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011) mükemmel bir uyum göstermiştir.

Tablo 3. Döndürölmüş Bileşen Matrisi

İşte Anlam		İşte Anlam Arayışı		İş İlişkileri	
Madde	Yük	Madde	Yük	Madde	Yük
M1	0.832	M6	0.877	M9	0.828
M2	0.803	M7	0.848	M10	0.787
M3	0.686	M8	0.808	M11	0.772
M4	0.661			M12	0.711
M5	0.614				
İşte Anlam Liderliği		İşte Aşkınlık		İşte Tevazu	
Madde	Yük	Madde	Yük	Madde	Yük
M13	0.845	M16	0.827	M19	0.787
M14	0.820	M17	0.728	M20	0.786
M15	0.618	M18	0.669	M21	0.759

Bu analizlere ek olarak tüm ölçeğin ve bu ölçeğin boyutlarının iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları AFA ve DFA için ayrılan veriler üzerinden hesaplanmamış olup, tüm veri ($N = 454$) kullanılarak hesaplanmıştır. Böylece, tüm ölçeğin güvenilirlik değeri .84'dir. Alt boyutlarının sırası ile güvenilirlik değerleri; İşte Anlam boyutunun .84, İşte Anlam Arayışı boyutunun .80, İş İlişkileri boyutunun .84, İşte Aşkınlık boyutunun .73, İşte Tevazu boyutunun .74 ve İşte Anlam Liderliği boyutunun .80'dir.



Şekil 1. Anamlı İş Ölçeği DFA Diyagramı

TARTIŞMA ve SONUÇ

İşte anlam, kurumlara insan kaynakları açısından motivasyon ve gelişim sağlması nedeniyle üzerinde önemle durulan bir konu hâline gelmiştir. Bu çalışmada geçerli ve güvenilir Anamlı İş Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır, ilgili ölçekler incelenmiş, günümüz kurumların çalışma stillerine uygun güncel ve kapsamlı bir ölçek sunulmak istenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda altı boyutlu “Anamlı İş Ölçeği” okulların ve işletmelerin kullanabileceği bir ölçme aracı olarak ortaya konulmuştur. Anamlı İş Ölçeği katılımcıların *İşte Anlam*, *İşte Anlam Arayışı*, *İş İlişkileri*, *İşte Aşknlık*, *İşte Tevazu* ve *İşte Anlam Liderliği* algılarını ölçmeye uygun bir araç olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının çoğu, anlama ilişkin diğer ölçekler ile tutarlılık göstermektedir (Bendassolli, Borges-Andrade, Alves ve Torres, 2015; Steger, Dik ve Duffy, 2012; Steger, Frazier, Oishi ve Kaler 2006).

İşte Anlam: Kişinin işi yoluyla kendini daha iyi tanması, gelişimine katkı sağlaması, üst amaçlarına hizmet etmesi ve yaptıklarından manevi bir haz duymasını içermektedir. İşin kişinin inandığı üst amaçlara hizmet etmesi, kişisel gelişimine katkı sağlaması ve kişisel farkındalığı artırması anlamlı işin özelliklerindedir (Steger, Dik ve Duffy, 2012). Lips-Wiersma ve Wright (2012) için anlamlı işin bir boyutu da içsel benlik gelişimi, kişinin kendini iç dünyasını tanımasıdır.

İşte Anlam Arayışı: Kişinin işinde bir amaç aramasını, iş hayatının amacını sorgulamasını ve arayışlarını içermektedir. İşte anlam arayışı, kişinin işte anlam bulma yolundaki arayışını açıklar. İşte anlam arayışı, kimi zaman işe ilişkin bir anlam sürecini tamamlayamama durumunu ifade ederken kimi zaman da iş açısından güçlü bir anlam duygusuna sahip kişilerin iş amaçlarını ve algılarını daha derinlemesine sorgulamalarını ifade edebilir. Steger vd.'ne (2006) göre anlam arayışı kişinin hayatını anlamlı kılan durumları daha iyi anlama isteğini içermektedir. Bu çalışmadaki İşte Anlam ve İşte Anlam Arayışı boyutları yapı olarak Steger vd.'nin (2006) geliştirmiş olduğu Yaşam Anlamı Ölçeği'ndeki Mevcut Anlam Boyutu ve Anlam Arayışı boyutları ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada İşte Anlam boyutu çalışanların işe ilişkin mevcut anlam algılarını ortaya koyarken İşte Anlam Arayış boyutu da Steger vd.'nin (2006) Anlam Arayışı boyutunda olduğu gibi kişilerin bir arayış içinde olmalarını ifade eder.

İş İlişkileri: Anlamlı iş ilişkileri iş ortamında karşılıklı iyi niyet üzerine kurulan ilişkileri ifade eder. Bu boyutta aile hissi, değer görme ve arkadaşlık memnuniyeti vardır. Bendassolli vd. (2015) benzer şekilde Anlamlı İş ölçeği boyutu olarak iş ilişkilerini çalışanlar arası iş birliği, destek ve dayanışma olarak tanımlar.

İşte Aşkınlık: Anlamlı iş duygusunu yaşayan kişilerin iş sürecinde üstün bir manevi haz yaşamaları anlamına gelen işte aşkınlık tanımlanması zor bir içsel huzur kaynağı sağlamaktadır. Çalışanlar işlerinde bir amaç doğrultusunda çalıştıklarında, örgütleri ve misyonlarıyla özdeşleşmelerini sağlayan bir aşkınlık hissi yaşar ve örgütün geneline, toplumun çıkarlarına hizmet eden beceri ve davranışlarda bulunurlar (Steger ve Dik, 2010). Rosso vd. (2010) için aşkınlık, işte anlamın önemli bir unsurudur.

İşte Tevazu: Tevazu kişinin sahip olduğu beceri, yetenekler ve yaptığı işler karşılığında iltifat beklememesini, başkalarını öncelmesini ve davranışlarını topluma hizmet şeklinde görmesini ifade eder. Bu çalışmada ifade edilen tevazu kişinin yaptıkları karşısında kısaca menfaat ve karşılık beklememesi şeklinde açıklanabilir ve anlamlı iş algısına sahip bireylerin çalışmaları, üstün amaç motivasyonları topluma hizmet bağlamında değerlendirildiğinde tevazu anlamlı işin önemli bir unsuru görülebilir. Çalışmadaki İşte Tevazu boyutu maddeleri Hizmetkâr Liderliğin Geri Durma boyutuyla da ilgilidir (bkz. Gül ve Türkmen, 2016; Van Dierendonck ve Nujiten, 2011), geri durma kısaca kişinin gösteriştan uzak durması ile ilgilidir. Bu boyut bu çalışmada tevazu kapsamında daha genel boyutta değerlendirilmiştir. Van Dierendonck ve Nujiten (2011) tevazunun geri durma ile alakalı olduğunu vurgulamaktadır.

İşte Anlam Liderliği: Scroggins'e (2008) göre geçmiş toplumların aksine günümüzde işin bireyler için bir anlam ifade etmesi çalışanların işten beledikleri en değerli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle liderler yönetimlerinde bu duyguları tatmin edecek ortamları inşa etmelidirler. Anlam sürecinde kişinin ruhsal tatmin yaşaması, benliğini derinden keşfetmesi ve/veya başkalarının kendini keşfetmesine ve anlamasına yardımcı olmasıyla da mümkün olabilmektedir. Liderliğin etkileme özelliği düşünüldüğünde liderin sahip olduğu anlam, amaç veya bütünlük duygusunu kuruma ve diğer çalışanlar yayma isteğinin oluşması beklenebilir. Liderlerin kendileriyle içselleştirdikleri kurum misyonuna, vizyonuna ve anlam dünyalarına çalışanları yönlendirme isteği, işte anlam liderliği olarak tanımlanabilir. Anlamı yayma isteğine sahip grup liderleri veya üyeleri diğer grup üyelerinin de hayatın amacına ilişkin farkındalıklarını artması isteyerek bu konuda yönlendirici rol oynayabilirler. İşyerinde ruhsal liderlerin işyeri ruhsallığı kapsamında İşte Anlam Liderliği boyutunu ele alarak şekillendirilmesi alana önemli katkılar sağlayabilir.

Pfeffer (2003) işyeri yönetimine ilişkin yaptığı çalışmasında, insanların işyerinden dört temel beklentisi olduğunu bunlardan ikisinin de "insanın öğrenmeye ve kendini geliştirmesine, yeterlilik ve ustalık duygusunu yaşamasına izin veren ilgi çekici iş ve

amaç duygusu içeren anlamli iş” olduğunu belirtmiştir. Anlamli bir iş duygusuna sahip kişilerin, işleri ve kurumları için fedakârlık etmeleri, kariyerleri için para harcamaları, kurumlarında yüksek standartlarda çalışmaları, işe devamlılık göstermeleri ve işe bağlılıkları örgütsel birer çıktı olarak beklenmektedir (Bunderson ve Thompson, 2009). Tüm bu bilgiler ışığında mevcut boyutlarıyla Anlamli İş Ölçeği hem okullar hem de normal kurumlar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir ve kurumlara çalışanların motivasyonu açısından yön gösterebilir. Anlamli İşin kurumlar için fırsatlar barındırdığı göz önüne alındığında bu ölçeğin araştırmalarda kullanılması alana önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Allan, B. A., Duffy, R. D., & Collisson, B. (2018). Helping others increases meaningful work: Evidence from three experiments. *Journal of Counseling Psychology, 65*(2), 155-165.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry, 9*(2), 134-145.
- Bailey, C., & Madden, A. (2016). What makes work meaningful-or meaningless? *MIT Sloan Management Review, 57*(4), 53-61.
- Bendassolli, P. F., Borges-Andrade, J. E., Alves, J. S. C., & Torres, T. D. L. (2015). Meaningful Work Scale in creative industries: a confirmatory factor analysis. *Psico-USF, 20*(1), 1-12.
- Bentler, P. M., & Hu, P. (1995). *EQS: Structural Equations Program Manual*. Los Angeles, CA: BMPD Statistical Software.
- Both-Nwabuwe, J., Dijkstra, M., & Beersma, B. (2017). Sweeping the floor or putting a man on the moon: How to define and measure meaningful work. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-18.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.). *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cai, W., Lysova, E. I., Khapova, S. N., & Bossink, B. A. (2018). The effects of servant leadership, meaningful work and job autonomy on innovative work behavior in chinese high-tech firms: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-13.
- Fairlie, P., & Flett, G. (2004). *The existential meaning of work inventory: Development and initial validation*. Paper presented at the 112th Annual Convention of the American Psychological Association, Hawaii.
- Ghadi, M. Y., Fernando, M., & Caputi, P. (2015). Describing work as meaningful: towards a conceptual clarification. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance, 2*(3), 202-223.
- Göçen, A., (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(1), 135-153.
- Gül, İ., & Türkmen, F. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 5515-5529.


- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 22.0)*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences (3rd ed.)*. San Diego, CA, US: EdITS Publishers.
- Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria: ASCD.
- Kinjerski, V. M., & Skrypnek, B. J. (2004). Defining spirit at work: Finding common ground. *Journal of Organizational Change Management*, 17(1), 26-42.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Lee, S. (2015). *Meaning in work in nursing as a positive personal attribute*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Lips-Wiersma, M., & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group & Organization Management*, 37(5), 655-685.
- Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D., & Steger, M. F. (2018). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 374-389.
- Marshall, J. M. (2009). Describing the elephant: Preservice teachers talk about spiritual reasons for becoming a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 25-44.
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545.
- May, D. R., Gilson, R. L., & 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.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide (Seventh Edition)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Özgan, H. (2017). Workplace spirituality scale: Validity and reliability study. *Transylvanian Review*, 1(8), 5499- 5506.
- Petchsawang, P., & Duchon, D. (2009). Measuring workplace spirituality in an Asian context. *Human Resource Development International*, 12(4), 459-468.

- Pfeffer, J. (2003). *Business and the spirit*. New York: ME Sharp
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 308-327). San Fransisco: Berrett-Koehler.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127.
- Schnell, T., Höge, T., & Pollet, E. (2013). Predicting meaning in work: Theory, data, implications. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 543-554.
- Scroggins, W. A. (2008). Antecedents and outcomes of experienced meaningful work: A person-job fit perspective. *The Journal of Business Inquiry*, 7(1), 68-78.
- Sheep, M. L. (2004). *Nailing down gossamer: a valid measure of the person-organization fit of workplace spirituality*. Paper presented at the Academy of Management, New Orleans.
- Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23, 381-385.
- Steger, M. F. (2017). Creating meaning and purpose at work. In L. G. Oades, M. Steger, A. Delle Fave, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths-Based Approaches at Work* (pp. 60-81). Hoboken: Wiley
- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2010). Work as meaning: Individual and organizational benefits of engaging in meaningful work. In P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 131-142). New York: Oxford University Press
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Toptaş, B. (2018). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 521-542.
- Ünal, Z. M. (2019). Anlam ihtiyacı: Anlam ihtiyacı temelinde birey-iş uyumunun anlamlı işin alt-boyutlarına katkısı. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(1), 157-180.
- Ünal, Z. M., & Turgut, T. (2017). The existential motivation: Searching for meaning-the contribution of meaningful work on meaning in life. *Methods*, 20(1), 1-8.

Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 249-267.

ORCID

Ahmet GÖÇEN  <https://orcid.org/0000-0002-9376-2084>

Ragıp TERZİ  <https://orcid.org/0000-0003-3976-5054>

SUMMARY

Management scientists examine meaningful work in terms of employees' satisfying their emotions in their work quests and establishing a strong bond between what they do at work and what their life presents. Meaningful work is an indispensable part of a person's well-being and his/her developing life (Both-Nwabuwe, Dijkstra, & Beersma, 2017). In this respect, meaningful work is taken as a focus point in this study which aims to form a valid and reliable Meaningful Work Scale for the educational literature according to the perceptions of teachers. Meaningful work emerges as an important dimension, especially in the workplace spirituality scales (see, Ashmos & Duchon, 2000; Kinjerski & Skrypnek, 2004; Milliman et al., 2003; Özgan, 2017; Petchsawang & Duchon, 2009, Sheep, 2004).

The theoretical importance attributed to "meaning" with increasing studies in positive psychology and workplace spirituality has also affected a number of scales developed on meaningful work (see, Both-Nwabuwe et al., 2017). Lips-Wiersma and Wright (2012) expressed a few shortcomings with respect to the meaning related scales: current scales (a) are not definitive or comprehensive; (b) do not adequately distinguish individual meaning from organizational facts and outcomes; and (c) the dynamics of gaining an ongoing sense of integrity or coherence are not accounted. Within the framework of this view, the related literature was examined and the items of the scales related to the meaningful work prepared in the last 10 years were investigated. The meaningful work related scales of Lips-Wiersma and Wright (2012), Steger, Dik, and Duffy (2012), Bendassolli, Borges-Andrade, Alves, and Torres (2015), Lee (2015), and meaning in life scale of Steger, Frazier, Oishi, and Kaler (2006) have been inspiration for this study and helped the Meaningful Work Scale in this study to be developed.

In the beginning of the study, a pool of items was created on meaningful work and 90 items were revised by experts. Then, all of these items under one survey format were distributed to 75 teachers within a pilot study to be revised again. The final data were collected from 454 teachers working in Şanlıurfa in 2018-2019 academic year according to convenience sampling. The data were subject to exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). SPSS 22.0 version (IBM Corp., 2013) and Mplus 7.0 version (Muthén & Muthén, 2012) were used for EFA and CFA analyses, respectively. The 35-item draft form was reduced to 21 items based on statistical analyses along with expert's judgments. According to the EFA analysis, Kaiser-Meyer-Olkin sample proficiency measurement was .78 and Bartlett's test of sphericity was found significant ($p < .05$). According to the scale obtained with 21 items consisting of six dimensions, 67.4% of the total variation was explained. The internal consistency value of the scale was found to be .84. As a result of the CFA analysis, RMSEA was .048, SRMR was .052, TLI was .95, and the CFI was .96. These values are in perfect accordance with the values suggested in the literature (Bentler & Hu, 1995; Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2011).

The dimensions of the Meaningful Work Scale and sample items for them can be given as follows: Meaning at Work (e.g. My work serves a great purpose.); Search for Meaning at Work (e.g. I am looking for something which will add meaning to my work life); Work Relationships (e.g. I feel

my colleagues value me); Transcendence at Work (e.g. There are moments when I feel an inner peace of mind independent of time and place in my work life); Humility at Work (e.g. I do not expect compliments from my environment in return for what I do); and Meaning Leadership at Work (e.g. I support my colleagues in realizing their life goals). The general format and design of the scale show that the scale is applicable to all business organizations, not just to employees of educational institutions. Considering that meaningful work involves opportunities for institutions, the use of this scale in institutions can make significant contributions to the wellbeing of organizations.

EK 1.**ANLAMLI İŞ ÖLÇEĞİ**

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Benim için hiç doğru değil, (2) Benim için doğru değil, (3) Kararsızım, (4) Benim için doğru, (5) Benim için tamamen doğru anlamına gelmektedir. Yani seçenekler olumsuz ifadeli 1'den, olumlu ifadeli 5'e kadar sıralanmıştır. Lütfen her bir soru için bir numarayı işaretleyiniz.	(1) Benim için hiç doğru değil	(2) Benim için doğru değil	(3) Kararsızım	(4) Benim için doğru	(5) Benim için tamamen doğru
1. İşim kendimi daha iyi tanımama yardımcı olur.					
2. İş hayatım kişisel gelişimime katkı sağlar.					
3. İşim büyük bir amaca hizmet etmektedir.					
4. İşimi yaparken manevi bir güç hissedirim.					
5. İş hayatımdan manevi olarak tatminim.					
6. İş hayatımın amacını arıyorum.					
7. İş hayatımın anlamının ne olduğunu merak ediyorum.					
8. İş hayatıma anlam katacak bir şeyler arıyorum.					
9. İş arkadaşlarım ile birlikteyken bir aile hissi duyarım.					
10. İş arkadaşlarımdan bana değer verdiğini hissedirim.					
11. İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim.					
12. İş arkadaşlarım benden hoşnuttur.					
13. İş hayatımda tanımlaması zor bir çalışma aşkı hissettiğim zamanlar olur.					
14. İş hayatımda bazen yaptıklarımdan dolayı üstün bir manevi haz duyarım.					
15. İş hayatımda yer ve zamandan bağımsız içsel bir huzur hissettiğim anlar olur.					

16. Yaptıklarım karşılığında çevremden iltifat beklemem.					
17. Başkasına yardımcı olduğum işlerde bir karşılık beklemem.					
18. Hayatımda kişisel menfaatim için gösterişe yer yoktur.					
19. İş arkadaşlarımlın hayat amaçlarını gerçekleştirmelerine destek çıkarım.					
20. İş arkadaşlarımlın hayatlarında anlam bulmalarına yardımcı olurum.					
21. İş arkadaşlarımlın hayat amaçlarını sorgulamalarını arzu ederim.					

Not. 1,2,3,4,5 nolu maddeler Anlamlı İş; 6,7,8 nolu maddeler İşte Anlam Arayışı; 9,10,11,12 nolu maddeler İş İlişkileri, 13,14,15 nolu maddeler İşte Aşkınlık, 16,17,18 nolu maddeler İşte Tevazu, 19,20,21 nolu maddeler İşte Anlam Liderliği boyutlarını ölçen maddelerdir.

**Mobil Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin
Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması * ****
**Adaptation of Mobile Learning Readiness Scale: A
Validity and Reliability Study**

Mehmet ŞATA¹, Ergün Cihat ÇORBACI², Mahmut Sami KOYUNCU³

¹Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Ana Bilim Dalı. msata@agri.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı.
e.cihat.corbaci@gmail.com

³Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı.
koyuncusami@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 02.04.2019

Yayına Kabul Tarihi: 07.07.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, "mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk" ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasını yapmak ve psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 165 kız ve 36 erkek olmak üzere toplam 201 katılımcı oluşturmaktadır. Veri analizinde; doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach α , tabakalı Cronbach α ve McDonald ω katsayıları ve iki aşamalı kümeleme analizi kullanılarak ölçme aracına ilişkin güvenirlilik ve geçerlik kanıtlarının toplanması ve standart belirleme çalışması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde; GFI = 0.82, AGFI = 0.77, CFI = 0.95, NNFI = 0.91, RMSEA (%90GA) = 0.078 (0.067-0.090) ve SRMR = 0.082 olarak bulunmuş ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlilik düzeyine ilişkin güvenirlilik katsayıları incelendiğinde, mobil öğrenme öz yeterliliği, iyimserlik ve öz yönetimli öğrenme alt boyutları için sırasıyla Cronbach α değerleri; 0.889, 0.866 ve 0.860 iken McDonald ω değerleri; 0.943, 0.913 ve 0.857 olarak bulunmuştur. Ölçümlerin güvenirliliği ve geçerliğine ilişkin kanıtlar toplandıktan sonra, iki aşamalı kümeleme analizi kullanılarak ölçme aracı için standart belirleme çalışması yapılmış ve kesme puanı 89.0 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması yapılmış ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. İlgili ölçme aracı kullanılarak bireylerin mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenerek mobil öğrenmeye yönelik faaliyetlere yön verilebilir.

* Bu çalışma, Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2018'de sözlü bildiri (özet) olarak sunulmuştur.

** **Alıntılama:** Şata, M., Çorbacı, E.C., ve Koyuncu, M.S.(2019). Mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği' nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1513-1533.

Anahtar Sözcükler: Mobil Öğrenme, Hazırbulunuşluk, Geçerlik, Güvenirlik.

ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt “Mobile Learning Readiness Scale” into Turkish culture, and to examine its psychometrical properties. The sample of the study consists of 201 participants (165 females and 36 males) and convenience sampling method (one of the non-random sampling methods) has been used to sample. In data analysis, confirmatory factor analysis, Cronbach α , stratified Cronbach α and McDonald ω coefficients have been used to collect reliability and validity evidence for the scale and standard setting has been performed. The model-fit indices obtained from confirmatory factor analysis are as follows: GFI = 0.82, AGFI = 0.77, CFI = 0.95, NNFI = 0.91, RMSEA (90%CI) = 0.08 (0.07-0.09) and SRMR = 0.08, and they exhibit proofs for construct validity. For the evidence of reliability, Cronbach α coefficients for the sub-dimensions of mobile learning self-efficacy, optimism and self-directed learning are 0.89, 0.87 and 0.86, respectively, and the coefficients for McDonald ω are 0.94, 0.91 and 0.86. After collecting reliability and validity evidences for the scale, standard setting has been performed with two-step cluster analysis and cut-off score has been determined (89.0). As a result, the adaptation of Mobile Learning Readiness Scale has been adapted into Turkish culture, and its psychometric properties have been examined. The practitioners can determine an individual’s mobile learning readiness level and direct his/her learning actions for mobile learning by using this measurement scale.

Keywords: Mobile learning, Readiness, Validity, Reliability

GİRİŞ

Telefon, mp3 çalar ve kişisel bilgisayarın her yere taşınabildiği, kişisel ve teknik hareket özgürlüğünün yaşandığı bir çağda bulunmaktayız. Teknolojik gelişmelerin getirdiği bu özgürlük sayesinde, öğrenmeyi farklı şekillerde tasarlamak mümkün hale gelmiştir. Örneğin, gerçek ve sanal dünyalar arasında bireylerin birbirleri ile iletişim kurabilmesine olanak vermekte, hareket halindeki insanlar arasında öğrenme ortamı oluşturulabilmekte ve hayat boyu öğrenmeye olanak sağlanabilmektedir (Sharples, Arnedillo-Sánchez, Milrad ve Vavoula, 2009). Bu şekilde farklı öğrenme şekillerinin meydana gelmesi sonucunda mobil öğrenme kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Mobil öğrenme, genel olarak, “el ya da avuç içi araçları ile gerçekleştirilen herhangi bir eğitim koşulu” olarak tanımlanmaktadır (Traxler, 2005). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, mobil öğrenme ile masa üstü ve benzeri teknolojik aletlerden ziyade cep telefonu, akıllı telefonlar, kişisel dijital asistanlar, oyun konsolları, tablet bilgisayarlar, dizüstü

bilgisayarlar ve türevleri aracılığı ile gerçekleşen öğrenmeler kastedilmektedir (Traxler, 2005). Bu mobil öğrenme ile bireyler, belgelere ve kütüphanelere erişim sağlayabilmekte, sınavlara, bireysel değerlendirmelere ve oyunlara, canlı yayınlanan ya da arşivden derslere ulaşabilmekte, özel ve bireysel derslere, sanal öğrenme topluluklarına katılabilmekte, yapılan çalışmaları sergileyebilmektedir (Hashemi, Azizinezhad, Najafi ve Nesari, 2011). Dolayısıyla, mobil öğrenme ile bireyler ekran arkasında saklanmak yerine birbirleri ile etkileşime geçebilmekte, e-posta, iletişim yazılımları ve sosyal medya gibi çeşitli araçlarla iş birliği içerisinde paylaşımlarda bulunabilmekte ve görevler üzerinde tartışma olanağı bulabilmektedir. Taşınabilir cihazlar ile bireyler evde, okulda, toplu taşıma araçlarında kısaca istedikleri yerde ve zamanda eğitime dahil olmaktadır. Ayrıca eğitime olan ilgilerini kaybeden bireyler eğitime çekilebilmekte, birçok kağıt-kalem ve kitabın yerini alabilen bu küçük cihazlar taşıma açısından önemli avantajlar sağlayabilmektedir (Hashemi vd., 2011).

Mobil öğrenmenin yukarıda sayılan avantajlarından yola çıkarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, mobil öğrenmenin etkili bir öğrenme yaklaşımı olduğu görülmüş (Erdoğan ve Şahin, 2016) ve hatta geleneksel yüz yüze eğitim yaklaşımlarından daha iyi sonuç verdiğini gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Shih, Chuang ve Hwang, 2010). Ancak, mobil öğrenmenin etkisiz olduğunu ya da bir fark ortaya koymadığını gösteren çalışmalara da rastlamak mümkündür (Doolittle ve Mariano, 2008; Sha, Looi, Chen, Seow ve Wong, 2012). Bu durumların altında yatan nedenler incelendiğinde, öğrencinin mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğunun öğrenme üzerinde önemli bir etken olduğu görülmektedir (McVay, 2000; Smith, Murphy ve Mahoney, 2003; Wang, Wu ve Wang, 2009). Hazırbulunuşluk kavramı, online öğrenme için hazırbulunuşluk (McVay, 2000), esnek öğrenme için hazırbulunuşluk (Smith, 2001) gibi çeşitli tanımlar içerisinde yer almış olup formal ve informal eğitim aktivitelerini yerine getirmek üzere mobil teknoloji kullanmakta olan bireylerin sahip olduğu eğilim/isteklilik olarak tanımlanmıştır (Lin, Lin, Yeh ve Wang, 2016). Hazırbulunuşluk tanımından da anlaşılacağı üzere, sadece taşınabilir bir teknolojiye sahip olmak eğitimde etkili olunacağına garantisini vermemektedir (Cochrane, 2014). Teknolojiye entegre olamamada yaşanan

özgüvensizlik ve teknolojiye karşı duyulan tutumlar, mobil öğrenme sistemlerinin öğrenmeye entegre edilmesinde ortaya çıkan engellerden sadece birkaçıdır (Christensen ve Knezek, 2017). Kaygı dâhil olmak üzere mobil öğrenmeye karşı olan tutumlar, mobil öğrenmenin etkili bir eğitim ve öğretim aracı olarak tanınmasının önüne geçmektedir (Çelik ve Yeşilyurt, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğunun ölçülmesinde teknolojiyi kabullenme modeli (Aljuaid, Alzahrani ve Atiquil, 2014) ve planlı davranışlar teorisinin (Cheon, Lee, Crooks ve Song, 2012) temel alınmış olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Fakat doğrudan mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğu ölçmeye çalışan ve geçerlik ile güvenilirlik çalışması yapılmış olan bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Taşınabilir cihazlarla öğrenmenin sağlanması nispeten yeni bir akımdır. Bu nedenle de mobil öğrenmenin etkililiğini etkileyen faktörlerin bilinmesi hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için önem arz etmektedir ve mobil öğrenmeyi pozitif yönde etkileyen en önemli değişkenlerin başında hazırbulunuşluk gelmektedir (Lin vd., 2016). Dolayısıyla, mobil öğrenme ile etkililiğin ve verimliliğin artırılmasında bu kavramın iyi bir şekilde bilinmesi ve ölçülmesi önem taşımaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak, bu çalışma ile Lin vd. (2016) tarafından geliştirilen “Mobil Öğrenmeye Hazırbulunuşluk” ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasını yapmak ve psikometrik özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca Gökçearslan, Solmaz ve Kukul (2017) tarafından aynı ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması yapılmış olup yapı doğrulaması gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle de ölçeğin farklı bir örneklem üzerinden yeniden uyarlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, “Mobil Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği”nin Türkiye’deki bireyler için kültürel uyarlanmasının yapılması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile seçilen 201 (165 kız ve 36 erkek) katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verisi 2018-2019 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinden toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	n (201)	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	165	82.09
	Erkek	36	17.91
Bölüm	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	78	38.81
	Okul Öncesi Öğretmenliği	58	28.86
	Özel Eğitim Öğretmenliği	33	16.42
	İngiliz Dili Eğitimi	11	5.47
	Diğer	17	8.45
	Kayıp Değer	4	1.99
Sınıf Düzeyi	2.sınıf	32	15.92
	3.sınıf	76	37.81
	4.sınıf	62	30.85
	Mezun	31	15.42
Aylık Gelir	1500 TL ve altı	22	10.95
	1501 ile 3000 TL arası	86	42.79
	3001 ile 4500 TL arası	56	27.86
	4501 ile 6000 TL arası	17	8.46
	6001 TL ve üzeri	17	8.46
Kayıp Değer	3	1.48	
Toplam		201	%100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olduğu ayrıca ilköğretim matematik ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Benzer bir biçimde iki ve üçüncü sınıfların ve aylık geliri 1500 ile 4500 TL arasında olanların araştırmanın çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaş ortalaması, 22.02 olup en küçük yaşın 19 ve en büyük yaşın ise 41 olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk (MÖH) ölçeği (Lin vd., 2016); üç boyutta (mobil öğrenme öz yeterliği, iyimserlik ve öz yönetimli öğrenme) mobil (her yerde) öğrenmeye istekliliği ölçen kendini değerlendirme türünde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orijinal formu, bireyin mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğunu, yukarıdaki boyutlarıyla ölçen ve 7'li likert türü derecelendirmeyi (1: kesinlikle katılmıyorum, 7: kesinlikle katılıyorum) kullanan 19 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten elde edilebilecek puan aralığı 19 ile 133 arasında değişmektedir. Ölçekten yüksek puan alanların mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğun daha fazla olduğuna, düşük puan alanların ise mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğun daha az olduğuna işaret etmektedir.

MÖH ölçme aracının psikometrik özellikleri incelendiğinde (Lin vd., 2016), ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısının 0.939, mobil öğrenme öz-yeterliği, iyimserlik ve öz yönetimli öğrenme alt boyutları için sırasıyla 0.907, 0.913 ve 0.913 olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışması için kapsam geçerliği, ölçüte dayalı geçerlik, yakınsak geçerliği, ayırt edicilik geçerliği ve nomolojik geçerlik araştırılmıştır. Lin vd. (2016), MÖH ölçeğinin iyi bir şekilde kavramsallaştığını ve tüm maddelerinin alan yazının bir özeti ve kapsayıcısı olduğunu ve 19 maddelik MÖH ölçeğinin kapsam geçerliği için yeterli kanıtı sahip olduğunu belirtmiştir. Ölçüte dayalı geçerlik için MÖH ölçeği ile aynı zamanda uygulanan bir anket maddesi arasındaki korelasyona bakılmış ve bu korelasyonun 0.839 olduğu bulunmuş ve bu sonuç ölçüte dayalı geçerlik için yeterli bir kanıt olduğu belirtilmiştir. Yakınsak ve ayırt edicilik geçerlik için ise açımlayıcı faktör analizinin sonuçları kanıt olarak sunulmuştur. Buna göre bir maddenin faktör yükü 0.70'den büyük ise maddenin varyansının yarısının ilgili alt boyuta göre açıklandığını ve yakınsak geçerlik için yeterli kanıt sağlandığı belirtilmiştir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010). Lin vd. (2016) ilgili ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin 0.669 ile 0.870 arasında değiştiğini ve yakınsak geçerlik için yeterli kanıt sağlandığını belirtmiştir. Ayırt edicilik geçerliği için MÖH ölçeğinin alt boyutları arasındaki fark incelenmiştir.

Boyutlar/faktörler arasındaki korelasyonların güven aralıklarının bir (1) değerini içermemesi ayırt edicilik geçerliği için yeterli kanıt sağlamaktadır. Ölçeğin orijinaline ilişkin değerler incelendiğinde, alt boyutlar arasındaki korelasyonların %95 güven aralıkları 0.441 ile 0.723, 0.347 ile 0.666 ve 0.342 ile 0.662 arasında değiştiği ve 1 değerini içermediği belirlenmiştir (Lin vd., 2016).

Ölçme Aracının Türkçe 'ye Çevrilmesi (İşlem)

MÖH ölçme aracının Türkiye kültürüne uyarlanması sürecinde “Uluslararası Test Komisyonu (ITC) Rehber Kitabı: Bir Psikolojik Ölçme Aracını Uyarlama Süreci” kılavuzunda belirtilen ölçek uyarlama ve geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. İlk olarak araştırmacılar, ilgili ölçme aracının Türkiye kültürü için gerekli olup olmadığını tartışmış ve sonuç olarak ölçme aracının gerekli olduğunu karar vermiştir. Çünkü ilgili ölçme aracının daha önce uyarlanması yapılmaya çalışılmış fakat Türk kültüründe doğrulaması yapılmadığından ve Türkiye’de mobil öğrenme durumlarının yaygınlaşmasından dolayı ilgili ölçme aracının uyarlanma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Daha sonra ölçme aracını geliştirmiş olan araştırmacılarla irtibata geçilerek ölçme aracının uyarlanması için gerekli izinler alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçme aracının maddeleri ve tepki kategorileri beş kişilik bir grup (2 kadın ve 3 erkek) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra ölçme aracına ilişkin yönerge ifadesi, ölçek maddeleri ve maddelere ait tepki kategorileri hem orijinal dili hem de çevrilmiş halinin olduğu bir uzman değerlendirme formu hazırlanarak uzman bir grubunun değerlendirmesine verilmiştir. Bu uzman grubu; altı ölçme ve değerlendirme uzmanı ve dört dil uzmanından oluşmaktadır. Hazırlanmış olan uzman değerlendirme formu her bir uzman tarafından bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri incelenerek en çok uzlaşmanın olduğu çeviriler ölçme aracına dâhil edilerek, ölçeğin dil yönünden eşdeğerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle yapılan çeviriden dolayı oluşan hatanın ölçülmek istenen yapıya karışmasını engelleyerek veya azaltarak ölçümlerin güvenilirliğinin ve ölçümlere dayalı yapılan çıkarımların geçerliğinin arttırılması amaçlanmıştır. Çeviri işlemi bittikten sonra ölçme aracı çalışma grubuna uygulanmıştır.

Veri Setinin Analizi

Veri setinin analizinde; doğrulayıcı faktör analizi (DFA), tabakalı Cronbach α , Cronbach α ile McDonald ω katsayıları ve iki aşamalı kümeleme analizi kullanılarak ölçme aracına ilişkin güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarının toplanması ve kesme puanının belirlenmesi sağlanmıştır.

İlk olarak ölçme aracının orijinalinde tanımlanmış olan ölçme modeli temel alınarak DFA yapılmış ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır. DFA yapılmadan önce kullanılan kestirim yönteminin tutarlı kestirimler yapabilmesi için kayıp verinin olup olmaması, uç değer analizi, çok değişkenli normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı, çoklu bağlantı sorunu ve değişkenler arası doğrusal ilişki varsayımlarının karşılanma durumu incelenmiştir. Bu varsayımlar incelendiğinde, ölçme aracının bazı maddelerinde kayıp veri olduğu belirlenmiş ve kayıp veri analiz yöntemlerinden beklenti maksimizasyonu (Expectation Maximization, EM) algoritması kullanılarak değer ataması yapılmıştır. EM algoritmasının kullanılmasındaki temel sebep kayıp veri miktarının az olduğu durumda etkili parametre kestirimi ve daha yansız sonuçlar vermesi gösterilmektedir (Enders, 2013). Uç değerler incelendiğinde, herhangi bir uç değer olmadığı belirlenmiştir. Veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımı test edilmek üzere, çok değişkenli çarpıklık ($Z\check{c}$) ve basıklık (Z_b) değerleri ile çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için χ^2 değeri ve relative multivariate kurtosis (RMK) değeri hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada veri kümesinin çok değişkenli normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir (ilgili veri kümesi için; $Z\check{c} = 20.053$ ($p = 0.000$), $Z_b = 11.975$ ($p = 0.000$), $\chi^2 = 545.534$ ($p = 0.000$) ve $RMK = 1.218$). Çok değişkenli normallik sağlanmadığından DFA'da parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (robust maximum likelihood, MLR) tercih edilmiştir. DFA analizleri Lisrel (versiyon 8.8) istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. DFA analizi Lisrel paket programı ile gerçekleştirildiğinden her bir gizil değişkenin ölçeklenmesinin yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda işaretçi gösterge yöntemi kullanılarak gizil değişkenlere giden yol katsayılarından bir tanesi bir değerine eşitlenmiştir. Parametre kestirim yöntemi olarak MLR kullanıldığında, χ^2 değerinin yerine Satorra-Bentler χ^2 (S-B χ^2) değeri

raporlanmalıdır (Brown, 2015, s.76). Maddeler arası ikili korelasyonlara bakılmış ve 0.80'den büyük korelasyonun olmadığı, başka bir değişle çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı ve değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Kompleks olmayan modeller için örneklem büyüklüğünün 200 olması yeterli olarak görülmektedir (Brown, 2015, s.380; Bentler ve Chou, 1987). Sonuç olarak DFA için tüm varsayımların karşılanmıştır. Bu çalışmada DFA aracılığıyla kurulan modelin uyumu için “ki-kare/serbestlik derecesi”, “yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)”, “normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI)”, “normlaştırılmış uyum indeksi (NFI)”, “karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)”, “uyum iyiliği indeksi (GFI)”, “düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)” ve “standartlaştırılmış hataların ortalama karekökü (SRMR)” indeksleri dikkate alınmıştır.

BULGULAR

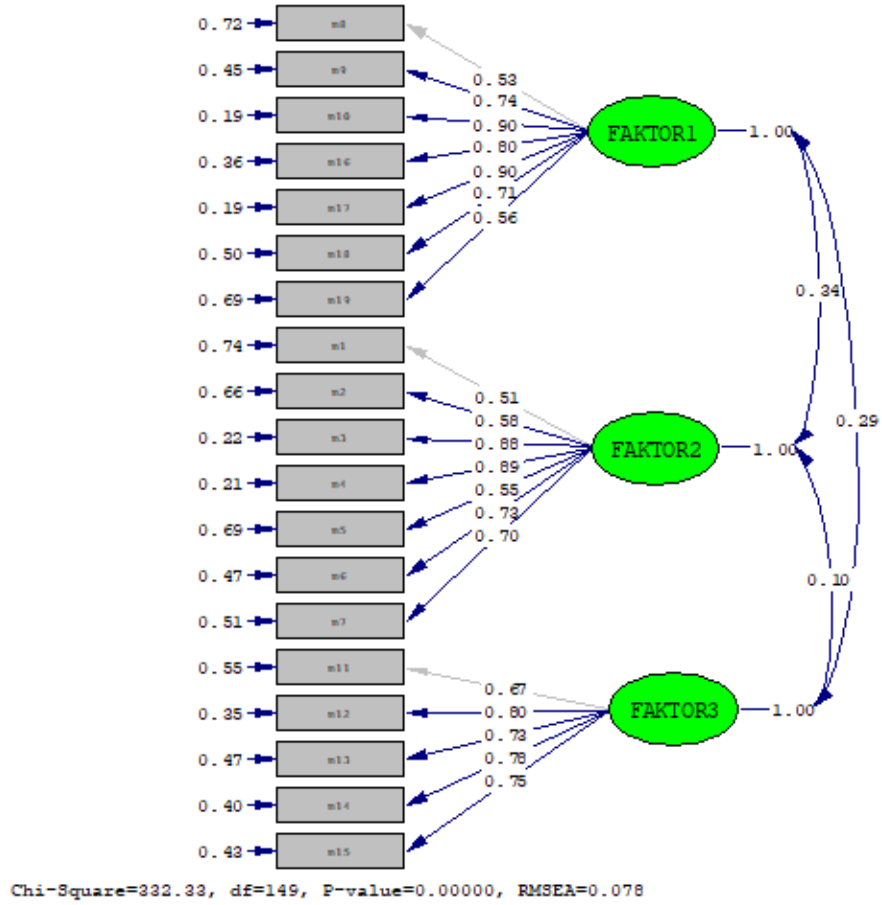
Veri analizinde gösterildiği gibi DFA için varsayımların karşılanma durumlarına bakılmış ve veri setinin DFA'ya uygun olduğu belirlenmiştir. Yapılan DFA'ya ilişkin kovaryans matrisi ekte sunulmuş olup DFA sonucunda kestirilen uyum değerleri ve uyum indekslerinin eşik değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Mobil Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği İçin Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	332,33/149=2,230
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.078 (0.067-0.090)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.940
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.910
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.950
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.820
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.770
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.082

Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.

Tablo 2’de kestirilen değerler incelendiğinde, GFI ve AGFI değerleri hariç diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir oldukları görülmektedir. Bu sonuç, ölçme aracının orijinalinde tanımlanan üç faktörlü yapının Türkiye kültürü için doğrulandığına işaret etmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin düşük çıkmasında veri setinin çok değişkenli normallik şartını sağlamamasından kaynaklanmaktadır. Böyle bir durumda GFI ve AGFI yerine CFI ve NNFI indeksleri dikkate alınır (Cheung ve Rensvold, 2002). Uyum değerleri verilen modele ait şekilsel gösterim Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. “MÖH” Ölçme Aracının Türkçe Formunun Faktör Yapısına İlişkin Tanımlanan Ölçme Modeli (Standartlaştırılmış Çözümler; Faktör1= Mobil Öğrenme Öz Yeterliliği, Faktör2= İyimserlik Ve Faktör3= Öz Yönetimli Öğrenme)

Şekil 1 incelendiğinde, MÖH ölçme aracındaki maddelerin faktör yükleri ($\lambda=0.51-0.90$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon=0.19-0.74$ aralığında) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin 0.30 ve üstü olması gizil yapının ölçülmesinde uygun madde olduklarına ve hata varyanslarının 0.90 değerinden düşük olması ise gizil yapının ölçülmesinde kabul edilebilir bir hata miktarına işaret etmektedir (Kline, 2011, s.6). DFA’ya ilişkin genel uyumlar incelendikten sonra

DFA'nın yerel uyumu için modifikasyon indeksleri ve standartlaştırılmış artık değerler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda modifikasyon indekslerinde 10 ve üzeri birkaç değer bulunduğ ve standartlaştırılmış artık değerlerin ise %5'den az olduğu belirlendiğinden modelin yerel uyumunun da sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, uyarlaması yapılan MÖH ölçme aracının Türkiye kültürü için yapı geçerliğinin doğrulandığı veya sağlandığı ifade edilebilir.

MÖH ölçme aracının yapı geçerliği için kanıtlar toplandıktan sonra, ölçümlerin güvenilirlik düzeylerine kanıt sağlamak amacıyla, "tabakalı Cronbach α ", "Cronbach α " ve "McDonald ω " katsayıları ile ölçeğin orijinal formundan elde edilen ölçümlere ilişkin "Cronbach α " değeri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçme Aracına İlişkin Mevcut Çalışma ve Orijinal Çalışma İçin Kestirilen Güvenirlik Değerleri

Alt ölçekler	Tabakalı Cronbach α	Cronbach α		McDonald ω	
	Mevcut Çalışma	Mevcut Çalışma	Orijinal Çalışma	Mevcut Çalışma	Orijinal Çalışma
Mobil Öğrenme Öz-yeterliği (F1)	--	.889	.909	.943	--
İyimserlik (F2)	--	.866	.913	.906	--
Öz yönetimli Öğrenme (F3)	--	.860	.913	.857	--
Ölçeğin Bütünü	.915	.870	.937	--	--

Tablo 3 incelendiğinde, mevcut çalışma için kestirilen güvenilirlik katsayılarından McDonald ω değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın temel nedeni McDonald ω katsayısının konjenerik ölçümlerde (değişkenlerin faktör yüklerinin farklı olduğu ölçme durumları) daha tutarlı kestirimler sağlamasından kaynaklanmaktadır (Osburn, 2000). Ayrıca orijinal çalışmadaki Cronbach α katsayılarının mevcut çalışmada kestirilen Cronbach α katsayılarından daha yüksek olduğu bununla birlikte bu farkın çok düşük olduğu görülmektedir.

MÖH ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliği ve ölçümlere dayalı yapılan çıkarımların geçerliği için kanıtlar sağlandıktan sonra, ölçek geliştirme ve uyarlama

çalışmalarında yapılması gereken bir işlem olan standart belirleme çalışması yapılmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin standardı için iki aşamalı kümeleme analizine başvurulmuştur (Şata ve Karip, 2017). İki aşamalı kümeleme analizi sonucunda iki küme ortaya çıkmıştır (Kümeleme kalitesi = 0.723 ve ortalama Silhouette katsayısı = 0.627). İki küme olduğundan dolayı bir tane kesme puanı oluşacaktır. Kesme puanı, katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalaması düşük olan kümenin maksimum puanı ile ortalaması yüksek olan kümenin minimum puanının ortalaması alınarak belirlenmiştir. Belirlenen standarda göre MÖH ölçeğinden 89 puan ve üstü alan katılımcıların mobil öğrenmeye istekliliğinin yüksek olduğu, 89 puanın altında olanların ise mobil öğrenmeye istekliliğinin düşük olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmeler sayesinde zengin içerikler sunabilen yeni nesil mobil cihazlar mobil öğrenmenin gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Tüm öğrenmeler için ön koşul olan hazırbulunuşluk düzeyinin mobil öğrenmeler içinde tespit edilmesi çok önemlidir. Bu çalışmada bireylerin mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için Lin vd., (2016) tarafından geliştirilen “Mobil Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği”nin Türkiye kültürüne uyarlaması yapılarak güvenilirlik ve geçerlik kanıtları incelenmiştir.

Çalışmada yapı geçerliğine ilişkin kanıt olarak, ölçeğin orijinalindeki faktör yapısı dikkate alınarak kurulan ölçme modelinin Türkiye kültürü için elde edilen DFA modeli ile kestirilen uyum değerleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin özgün hali “Mobil Öğrenme Öz Yeterliliği, İyimserlik ve Öz Yönetimli Öğrenme” olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir (Lin vd., 2016). Ölçeğin özgün hali ile bu çalışmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında alt boyutları oluşturan üç faktördeki tüm maddelerin tam olarak örtüştüğü görülmektedir. Test edilen modelde ölçeğin veri setine iyi uyum sağladığı yani Türkiye kültürü için ölçeğin orijinalindeki üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

MÖH ölçeğinin yapı geçerliği için kanıtlar elde edildikten sonra, ölçümlerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla, uyarlanan ölçeğin her bir alt boyut için “Cronbach α ” ve “McDonald ω ” katsayıları; ölçeğin bütünü için ise “tabakalı Cronbach α katsayısı hesaplanmış, elde edilen değerler ölçeğin özgün halinden kestirilen Cronbach α değerleriyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde her bir alt boyut ve ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenilirlik değerinin yeterli ve yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütünü için elde edilen tabakalı Cronbach α değeri ise 0.915 olup oldukça yüksektir. Ölçeğin orijinali için hesaplanan güvenilirlik değerleriyle karşılaştırıldığında ise elde edilen değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Çalışmada ölçekten alınacak puanların değerlendirmesinde kullanılacak olan kesme puanını belirlemek amacıyla kümeleme analizi yöntemiyle standart belirleme çalışması yapılmıştır. Standart belirleme çalışmasında MÖH ölçeği için 89 puan, kesme puanı olarak belirlenmiştir. MÖH ölçeğinin orijinalinde ise herhangi bir standart belirleme çalışması yapılmamış olup ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde norm çalışması yapıp bireylerin mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

Çalışmada olasılığa dayalı herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamış olup bulgular çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma grubunun küçük olması ve cinsiyete göre çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden anlamlı olarak fazla olması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Yapılacak çalışmalarda cinsiyet dağılımından kaynaklanacak hataları en aza indirmek için cinsiyet dağılımı göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır.

Var olan bazı sınırlılıklara rağmen genel olarak, 19 maddeden ve “Mobil Öğrenme Öz Yeterliliği”, “İyimserlik” ve “Öz Yönetimli Öğrenme” olmak üzere üç alt boyuttan oluşan MÖH ölçeğinin Türkiye kültürüne uyarlamasında güvenilir ve geçerli kanıtlar elde edilmiştir. Bu açıdan bireylerin mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilmesinde kullanılacak yararlı bir ölçme aracıdır.

Özellikle Türkiye kültürüne uyarlanan MÖH ölçeği yapılacak olan tüm mobil öğrenme faaliyetlerinde ön koşul olan mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğun tespit edilmesinde kullanılabilir. Bu sayede mobil öğrenme faaliyetleri için gerekli olan planlamalar yapılarak mobil öğrenme faaliyetlerinin kalitesinin ve veriminin artması sağlanabilir. Yapılacak çalışmalarda mobil öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler araştırılabilir. Örneğin, ailenin sosyo-ekonomik durumunun mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi araştırılabilir. Böylece mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk literatürüne de katkı sağlanmış olur. Ayrıca yapılacak çalışmalarda MÖH ölçeği kullanılarak farklı örneklemler üzerinden ölçeğin DFA sonuçların edilmemesi önerilmektedir. Bu sayede ölçeğin farklı örneklemler üzerinden elde edilen ölçümlerine ilişkin güvenilirlik ve geçerlilik kanıtları elde edilerek literatüre katkı sağlanabilir. Araştırmacılar tarafından mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin ilgi görebilecek öneriler doğrultusunda yapılacak çalışmalarda kullanılması beklenmektedir.


KAYNAKLAR


- Aljuaid, N. M. F., Alzahrani, M. A. R., ve Atiquil, A. Y. M. (2014). Assessing mobile learning readiness in Saudi Arabia higher education: An empirical study. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086443.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bentler, P. M., ve Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Celik, V., ve Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60(1), 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.008>
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., ve Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054-1064. <https://www.learntechlib.org/p/66460/>. adresinden erişilmiştir.
- Cheung, G. W., ve Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Christensen, R., ve Knezek, G. (2017). Readiness for integrating mobile learning in the classroom: Challenges, preferences and possibilities. *Computers in Human Behavior*, 76, 112-121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.014>
- Cochrane, T. (2014, June). Mobile social media as a catalyst for pedagogical change. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2187-2200). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Doolittle, P. E., ve MaRianO, G. J. (2008). Working memory capacity and mobile multimedia learning environments: Individual differences in learning while mobile. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(4), 511-530. <https://www.learntechlib.org/p/26079/> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, F., ve Şahin, S. (2016). Yükseköğretimde her yerde öğrenmenin akademik başarı ve motivasyona etkisi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9(3), 285. <https://dergipark.org.tr/gazibtd/article/258897> adresinden erişilmiştir.

- Gökçearslan, Ş., Solmaz, E., ve Kukul, V. (2017). Mobil öğrenmeye yönelik hazirbulunuşluk ölçeği: bir uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 143-157. <https://dergipark.org.tr/etku/issue/27428/288492> adresinden erişilmiştir.
- Hair, J.F., Black, B., Babin, B., Anderson, R.E. ve Tatham, R.L. (2010), *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., ve Nesari, A. J. (2011). What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2477-2481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.483>
- Hsin-Hui Lin, Shinjeng Lin, Ching-Hsuan Yeh, ve Yi-Shun Wang , (2016), "Measuring mobile learning readiness: scale development and validation", *Internet Research*, Vol. 26 Iss 1 pp. 265 – 287. <https://doi.org/10.1108/IntR-10-2014-0241>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press.
- Lin, H. H., Lin, S., Yeh, C. H., ve Wang, Y. S. (2016). Measuring mobile learning readiness: scale development and validation. *Internet Research*, 26(1), 265-287. <https://doi.org/10.1108/IntR-10-2014-0241>
- McVay, M. (2000). Developing a web-based distance student orientation to enhance student success in an online bachelor's degree completion program. *Unpublished practicum report presented to the Ed. D. Program, Nova Southeastern University, Florida*.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological methods*, 5(3), 343. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.5.3.343>
- Sha, L., Looi, C. K., Chen, W., Seow, P., ve Wong, L. H. (2012). Recognizing and measuring self-regulated learning in a mobile learning environment. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 718-728. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.019>
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., ve Vavoula, G. (2009). Mobile learning. In *Technology-enhanced learning* (pp. 233-249). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_14
- Shih, J. L., Chuang, C. W., ve Hwang, G. J. (2010). An inquiry-based mobile learning approach to enhancing social science learning effectiveness. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 50-62. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.13.4.50.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Smith, P. J. (2001). Learners and their workplaces: Towards a strategic model of flexible delivery of training in the workplace. *Journal of Vocational*

- Education and Training, 53(4), 609–628.
<https://doi.org/10.1080/13636820100200180>
- Smith, P. J., Murphy, K. L., ve Mahoney, S. E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study. *Distance education*, 24(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/01587910303043>
- Şata, M., ve Karip, F. (2017). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği-kısa versiyonunun ergenler için Türk kültürüne uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 426-440. <https://doi.org/10.30703/cije.346614>
- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*, 261-266.
<http://www.academia.edu/download/4104581/200506c018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Wang, Y. S., Wu, M. C., ve Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British journal of educational technology*, 40(1), 92-118.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00809.x>

ORCID

Mehmet ŞATA  <https://orcid.org/0000-0003-2683-4997>

Mahmut Sami KOYUNCU  <https://orcid.org/0000-0002-6651-4851>

Ergün Cihat ÇORBACI  <https://orcid.org/0000-0002-7874-956X>

SUMMARY

Mobile learning is defined as, in general, “an educational condition performed with hand or palmtop devices.” (Traxler, 2005). As it is understood from the definition, learning occurs via mobile phones, smart phones, personal digital assistants, game consoles, tablet computers and laptops rather than desktop and so on (Traxler, 2005). Thanks to mobile learning, people can get access to documents and libraries, reach tests, personal assessments and games, join personal and private courses, watch live courses or digital archives, exhibit his/her personal works and join virtual learning societies (Hashemi et. al., 2001).

The wealth of information obtained via mobile technologies has changed the lifestyles of people and diversified their learning means. The mobility of devices has enabled the students to get access to information whenever and wherever they wish. The rapid growth of accessibility to mobile devices and the proliferation of wireless networks (e.g., wi-fi and 3G/4G) have enabled mobile learning (m-learning) to be a popular trend and mobile learning have had an active role in education, even a primary role. An important personal variable that affects the effectiveness and acceptability of mobile learning is readiness. In term of psychological perspective, the notion of mobile learning readiness (MLR) is the intersection of adapting a new technology and learning readiness. Mobile learning can be described as the inclusion of mobile technology into the learning activities. Concordantly, MLR is the use of mobile technology in formal and informal education activities and the inclination to adopt it. The purpose of this study is to adapt “mobile learning readiness scale” into Turkish culture and to investigate its psychometric properties.

The sample of the research consists of 201 participants (165 females and 36 males) and convenience sampling method (one of the non-random sampling methods) has been used to sample the participants. The data were collected from the students who studied at Gazi University Gazi Faculty of Education in spring semester in 2018. . In data analysis, confirmatory factor analysis, Cronbach α , stratified Cronbach α and McDonald ω coefficients have been used to collect reliability and validity evidence for the scale and standard setting has been performed to determine cut-off points.

In the research, by using confirmatory factor analysis, original factor structure of the scale and the factor structure of the adapted scale was compared and the evidences for construct validity have been presented. According to exploratory factor analysis results of the original scale, the scale has three dimensions. Within the scope of this research, confirmatory factor analysis was performed to test whether data-model fit is similar to original scale. For this purpose, a measurement model similar to the original scale was defined and tested. For the reliability of the measures obtained from the scale, stratified Cronbach α , Cronbach α and McDonald ω coefficients were calculated and the results were found reliable. For the validity of the measures obtained from the scale, model-fit indices were investigated and they exhibited evidences for validity: GFI = 0.82, AGFI = 0.77, CFI = 0.95, NNFI = 0.91, RMSEA (90%CI) = 0.078 (0.067-0.090) and SRMR = 0.082. After getting evidences for validity and reliability, standard setting has been performed with two-step cluster analysis. The cut-off scores determined with two-step cluster analysis is 89.0. This result suggests

that an individual who has a score below 89 is considered as having low mobile learning readiness and who has a score 89 and above is considered as having high mobile learning readiness.

EK 1. DFA'ya ilişkin kovaryans matrisi

	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13	m14	m15	m16	m17	m18	m19
m1	2,68																		
m2	1,29	2,54																	
m3	1,24	1,41	2,54																
m4	0,92	1,09	1,93	2,25															
m5	0,39	0,51	0,78	0,95	1,31														
m6	1,03	0,99	1,33	1,35	0,68	1,96													
m7	0,87	0,86	1,36	1,33	0,69	1,21	2,11												
m8	0,61	0,59	0,95	0,89	0,48	0,98	0,92	1,90											
m9	0,37	0,32	0,36	0,29	0,23	0,37	0,43	1,01	2,61										
m10	0,52	0,41	0,53	0,42	0,44	0,32	0,34	0,94	1,94	2,45									
m11	-0,24	0,01	0,22	0,14	0,10	-0,03	0,02	0,38	0,39	0,54	2,34								
m12	-0,10	0,32	0,28	0,11	0,11	0,00	0,00	0,10	0,46	0,53	1,40	2,43							
m13	-0,17	-0,08	0,33	0,17	0,20	-0,02	0,14	0,06	0,42	0,39	1,18	1,23	1,99						
m14	-0,07	0,18	0,19	0,12	0,03	-0,02	-0,05	0,01	0,30	0,35	1,04	1,46	1,09	2,15					
m15	-0,09	0,05	0,26	0,23	0,19	0,00	0,06	0,04	0,30	0,33	0,82	1,09	1,00	1,16	0,50				
m16	0,34	0,26	0,46	0,39	0,25	0,37	0,45	0,92	1,36	1,53	0,40	0,69	0,50	0,49	0,50	1,92			
m17	0,40	0,30	0,70	0,59	0,45	0,44	0,49	0,90	1,44	1,86	0,50	0,46	0,43	0,27	0,28	1,51	2,17		
m18	0,22	0,34	0,70	0,55	0,59	0,28	0,48	0,65	0,89	1,24	0,34	0,34	0,39	0,04	0,20	0,94	1,28	1,66	
m19	0,18	0,45	0,49	0,64	0,50	0,31	0,35	0,53	0,64	1,04	0,67	0,37	0,38	0,34	0,30	0,70	1,15	1,05	1,97

Eleştirel Kuram (Frankfurt Okulu) Bağlamında İdeoloji ve Eğitim İlişkisinin Çözümlemesi*

The Resolution of the Relationship between Ideology and Education in the Context of Critical Theory (Frankfurt School)

Bahar Yakut ÖZEK¹

¹Milli Eğitim Bakanlığı, yakutbah@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 08.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 21.08.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı eleştirel kuram bağlamında ideoloji ve eğitim ilişkisini çözümlenektir. Bu kapsamda öncelikle Frankfurt Okulu oluşumu ve tarihsel süreci anlatılmıştır. Frankfurt Okulu'nun çalışmalarını besleyen ideoloji eleştirisi incelenmiş ve Frankfurt Okulu teorisyenlerinin süreçte ideoloji kavramına ilişkin düşünsel dönüşümüne yer verilmiştir. İdeolojinin aktarım araçları vurgulanmış, en önemli aktarım araçlarından biri olan eğitimin ideoloji aktarımındaki rolü eleştirel kuram bağlamında irdelenmiştir. Eğitimin ideolojiden arındırılmasının gerekliliği tartışılmış, eğer eğitim ideolojiden arındırılmıyorsa 'davranış değişikliği' baskısının en aza indirilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel kuram, Frankfurt Okulu, İdeoloji, Eğitim

ABSTRACT

The aim of this study is to resolve the relation between ideology and education in the context of critical theory. In this context, primarily the formation of the Frankfurt School and its historical process were explained. The ideological critique of the Frankfurt School was studied and the intellectual transformation of the Frankfurt School theorists about the concept of ideology in the process was given. The role of education in the transfer of ideology has been examined in the context of critical theory, emphasizing that education is an important transfer tool of ideology. The necessity of purifying the education from ideology was discussed. If education cannot be free of ideology it is suggested that pressure on "behavioral change" should be minimized.

Keywords: Critical theory, Frankfurt School, Ideology, Education

* **Alıntılama:** Özek, B. (2019). Eleştirel kuram (frankfurt okulu) bağlamında ideoloji ve eğitim ilişkisinin çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1535-1557.

GİRİŞ

1923 yılında Almanya’da ‘Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü’ olarak kurulan 1950’den sonra kendisine atfedilen adıyla Frankfurt Okulu; Kant, Hegel ve Heidegger üzerine söylemde bulunarak toplumsal fenomenler ile ilgili akıl yürüten sosyologlardan oluşmaktadır (Assoun, 2012). Eleştirel Kuram teorisyenleri de dediğimiz bu filozoflar arasında Grünberg, Horkheimer, Habermas, Adorno, Fromm ve Marcuse bulunmaktadır. Grünberg’in yönetimi ile başlayan Frankfurt Okulu, Horkheimer döneminde önemli aşamalar kaydetmiştir. Horkheimer felsefe ve bilim, bilim ve eleştiri, olgu ve değer arasında yeni bir birliğin sağlanması gerekliliğini vurgulamış, bu konuda öngörü sağlanabilmesi için de geleneksel ve eleştirel kuramı analiz etmiş, Hegel’i anlayıp değerlendirmiş ve eleştirel kurama kazandırmıştır (Held, 1980; Horkheimer, 1998). Frankfurt Okulu’nun çalışmaları İkinci Dünya Savaşı sürecinde sekteye uğramış, Horkheimer ve birçok okul teorisyeni Frankfurt’tan Cenevre ve ardından Amerika Birleşik Devletleri’ne (ABD) göç etmek durumunda kalmıştır. Frankfurt Okulu çalışmaları buralarda da devam etmiş fakat Almanya’daki kadar yol katedilememiştir. Savaş sonrası dönemde Almanya’dan davet alan Horkheimer tekrar Frankfurt’a dönerken birçok okul teorisyeni ABD’de kalmayı tercih etmiştir.

Frankfurt Okulu’nda ikinci evre denilen 1970 sonrası dönem, radikal öğrenci hareketlerinin sona ermesi ve düşünsel anlamdaki dönüşümle okul teorisyenleri çalışma alanlarını siyasetten felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanlarına yöneltmişlerdir. Frankfurt Okulu’nun bu yönelimini belirleyen ve genel olarak okulun temelini ve çekirdeğini oluşturan düşünür Habermas olmuştur. Habermas ile birlikte ikinci dönem teorisyenlerinin düşünsel yönelimi bu haliyle ilk kuşak teorisyenlerinden ayrılmış, çalışmalar toplum bilimleri felsefesi ve ideoloji eleştirisi üzerine yoğunlaşmıştır. Slater (1998) de benzer şekilde Frankfurt Okulu düşün adamlarının geleneksel teoriye karşı kaleme aldıkları eleştirel toplum teorilerinin temelini ideoloji eleştirisinin oluşturduğunu vurgulamıştır.

Eleştirel toplum teorisinin merkezine yerleşmiş olan ideoloji kavramının belirli, tek ve yeterli ifade gücüne sahip bir tanımı yoktur. Birçok alanı kapsayan ideoloji teriminin anlam zenginliğini, kapsayıcı tek bir tanıma sıkıştırmaya çalışmak, mümkün olsa bile faydalı olmayacağı düşünülmektedir. Eagleton (1996) ideolojinin anlam çeşitliliğini göstermek için birçok alana hitap eden tanımları şu şekilde sıralamıştır: (i) *toplumsal yaşamdaki anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci*, (ii) *belirli bir toplumsal grup veya sınıfa ait fikirler kümesi*, (iii) *bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya hizmet eden yanlış fikirler*, (iv) *sistemli bir şekilde çarpıtılan iletişim*, (v) *özneye belli bir konum sunan şey*, (vi) *özdeşlik düşüncesi*, (vii) *toplumsal çıkarlar tarafından güdülenen düşünme biçimleri*, (viii) *söylem ve iktidar konjonktürü*, (ix) *içinde, bilinçli toplumsal aktörlerin kendi dünyalarına anlam verdikleri ortam*, (x) *eylem-amaçlı inançlar kümesi*, (xi) *anlamsal kapanım* ve (xii) *toplumsal yaşamın doğal gerçekliğe dönüştürüldüğü süreçtir*. Bu tanımların hepsi birbiri ile bağdaşmamakla birlikte en fazla üzerinde anlaşma sağlanan tanım “ideoloji, egemen toplumsal grup veya sınıfın iktidarını meşrulaştırmakla ilgilidir” iddiasında dile gelmektedir.

Winter’e göre de ideolojide iki perspektifle karşılaşırız. Bu toplumların yeniden yapılanması sürecinde çift taraflı bakmayı gerektirir. İdeoloji öncelikle bir toplumda yerleşik güçlerin korunmasına ve meşrulaştırılmasına yönelik olabilir. Dahası, adil bir toplum için ütöpik bir model tasarlama adına geleceğe dönük de olabilir. Her iki durumda da ideoloji bir toplumun kimliğini üreten sembolik güçleri temsil eder (McLaren, 1988).

İdeoloji, egemen olan grubun iktidarını yani devletin egemenliğini meşrulaştırma işini veya toplumu yeniden yapılandırma işlevini bazı araçlarla mümkün kılar. Althusser’e (2001) göre devlet egemenliğini ve sürekliliğini eğitim, din, aile, kültür ve medya gibi araçlarla sürdürür. Bu araçlar devletin/egemen iktidarın söylemlerini güçlendirmek, kararlarını meşrulaştırmak ve toplumu belli bir düzen için disipline etmek amacıyla hizmet eder. Devletin ideolojik aygıtlarından biri olan eğitim, egemen iktidarın politikalarına yönelik toplumun yeniden üretilme sürecini kolaylaştırır. Devlet, okullar aracılığıyla kültürel ve ekonomik sermayeyi korur, seçici gelenek ve sosyal kontrolün

korunmasını sağlayan bilinç formları yaratır ve bu bilinç formları sayesinde hiyerarşik toplum mekanizmasını oluşturur. Aynı zamanda okullar, ulusal politikaların formüle ettiği norm, değer ve ideolojileri üreterek toplumun tekrar tekrar yeniden yapılandırılmasında önemli rol oynar (Chan, 1984). Özetle, eleştirel kurama göre okullar, toplumdaki ideolojinin sürdürüldüğü veya korunduğu, dahası yeniden üretildiği nesnel yapılardır (Demirtaş ve Özer, 2015).

Okullarda ideoloji ise eğitim çatısı altında öğretmenler, dersler, ders kitapları ve müfredat aracılığıyla üretilir. İdeolojinin aktarılmasında birincil role sahip olan öğretmenler ideolojik güç ve eğitim konusunda bütüncül bir bilgi anlayışa sahip olmadan sadece teknik donanımla okullarda devletin verdiği yetki ile yükümlülüklerini yerine getirmektedir. Yükümlülüklerini yerine getirirken egemen iktidarın/devletin öngördüğü değerler ile donanmış müfredatı, yine iktidar erkinin öngördüğü ders kitapları aracılığıyla aktarmaktadır. Eğitimde bu ideolojik aktarımın ortak toplumsal değerlerin ve ulus bilincinin toplumu inşa etmede ve yapılandırmada pozitif bir yaptırımının olduğu iddia edilse de eleştirel kuram bağlamında değerlendirildiğinde bu yaklaşımın eğitimde özgünlüğü ve yaratıcılığı baskıladığı düşünülmektedir (İnal, 2008; Sağ, 2003).

İdeoloji ile eğitim ve eğitim yönetiminin ilişkisine (Akbulut, 2011; Akın ve Arslan, 2014; Alexander, 2005; Bates, 2001; Chan, 1984; Çetin, 2001; Demirtaş ve Özer, 2015; Gutek, 2001; Güven, 2000; İnal, 2008; Kesik, 2014; Meyer, 2017; Murillo, 2017; Taş ve Hızıroğlu, 2016; Yapıcı, 2004; Yüksel, 2002) yönelik alanyazında birçok araştırma yapılmıştır. Buna karşın eğitim ve ideoloji ilişkisinin eleştirel kuram bağlamında farklı perspektifleri ele alınarak irdelendiği ve güncellendiği yeni çalışmaların alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı eleştirel kuram bağlamında eğitim ve ideoloji ilişkisini çözümlenektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Frankfurt Okulu adıyla da anılan Eleştirel Kuram'ın tarihsel süreci aktarılmış ve eleştirel kuramın beslendiği ideoloji kavramı okulun teorisyenlerinin düşüncelerine göre irdelenmiştir. İdeolojinin aktarım araçlarından biri olan eğitimle ilişkisine değinilmiş, eğitimin rolü de eleştirel kuram bağlamında değerlendirilmiştir.

Eleştirel Kuram (Frankfurt Okulu)

Frankfurt Okulu, 1923 yılında sosyal bilimcilerin sosyalist araştırmalar yürüttüğü bir merkez olarak kurulan Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünden doğmuştur (Yıldırım, 2013). Zamanla 'Frankfurt Okulu' olarak anılacak olan enstitüye bu adlandırma okulun temsilcileri tarafından verilmemiş, onlara başkaları tarafından atfedilmiştir (Therborn, 1970). Buna karşın, Therborn'a (1970) göre okulun üyeleri çalışmalarının kendi kuramsal programları olarak gördükleri 'Eleştirel Kuram' ile anılmasını tercih etmişlerdir. Okulun önde gelen temsilcileri Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Theodor Adorno, Walter Benjamin ve Herbert Marcuse'dir. Bu kurum ilk dönemlerde sosyal projeler yöneten bir kurum olarak kurulmasına rağmen, sonrasında toplumsal pratiklerin tartışılmasına eleştirel bir bakış açısı getiren (Özdemir, 2018) ve toplumsal problemler üzerine teori üreten bir ekol hâline dönüşmüştür (Yıldırım, 2013).

Eleştirel Teorinin tarihsel gelişimi iki evreye ayrılmaktadır: İlk evre 1923-1970 tarihleri arasında kapsayan Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü etrafında oluşan kuşağın dâhil olduğu evredir. Bu evrede kendi içerisinde (i) *Grünberg dönemi (1923-1929)*, (ii) *Horkheimer dönemi (1930-1950)* ve (iii) *İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllar: Horkheimer, Adorno ve Marcuse dönemi (1953-1970)* olmak üzere üçe ayrılır (Held, 1980). Grünberg dönemi, enstitünün kurulmasına fon sağlayan Weil'in başkanlığa aday olarak önerdiği uluslararası üne sahip olan (Slater, 1998) ve önerinin kabulüyle ilk yıllarda enstitü başkanlığını yapan Avusturyalı iktisatçı ve tarihçi Carl Grünberg'ten adını almıştır. Viyana çevresi entelektüellerinden olan Grünberg, hastalığı sebebiyle altı yıl kadar görevini sürdürebilmiştir (Gülenç, 2015; Held, 1980).

Grünberg'in ardından enstitünün başkanlığını yapmaya başlayan Horkheimer, Frankfurt Okulu teorisyenleri içerisinde, Eleştirel Teorinin ortaya çıkışı, şekillenmesi ve gelişimi sürecine en fazla katkı sağlayan entelektüeldir. Horkheimer, Sosyal Araştırmalar Enstitüsündeki yöneticiliği ve teorik/metodolojik katkılarıyla bugünkü Frankfurt Okulu'nun temellerini atan, 'okul/teori' olarak konumlanışını sağlayan ve Frankfurt Okulu'nu var kılan önemli bir düşündürüdür (Kızılcılık, 2000). Horkheimer adıyla anılan

dönemde, Grünberg'in çalışmalarını devam ettirmemiş, çevresine topladığı yetenekli ekiple (Held, 1980) ekonominin yanı sıra kültür, psikoloji, felsefe ve sanat alanlarına da yönelerek enstitünün çalışmalarını farklı bir çizgiye taşımıştır (Horkheimer, 1998). İlerleyen yıllarda Horkheimer ve Frankfurt Okulu Almanya'nın Nazi politikasından etkilenmiş, Horkheimer üniversiteden atılmış ve 1933'de Frankfurt Okulu kapatılmıştır (Held, 1980; Kincheloe & McLaren, 2002). Bu durumu öngören Horkheimer Frankfurt Okulu'nun finansal gücünü daha önce yurtdışına aktarmış (Carr, 2000), bu baskılardan dolayı da ekibinin büyük bir çoğunluğu ile önce Cenevre ve oradan da Amerika'ya göç etmiştir (Kincheloe & McLaren, 2002). Gülenç'in (2015) söylemiyle kendilerini kuşatan bu sürgün yıllarında da çalışmalarını yoğun bir şekilde devam ettirmişlerdir.

1953-1970 savaş sonrası yıllar olarak adlandırılan dönemde; enstitü üyeleri Frankfurt'un aydınlarından, bilim insanlarından, kent yönetiminden tekrar Frankfurt'a dönmeleri için yoğun istek almıştır (Kızılçelik, 2000). Hatta Horkheimer'e ve Adorno'ya Frankfurt üniversitesinde profesörlük teklif edilmiş, döndükten hemen sonra da Horkheimer'e üniversitenin rektörlüğü ve Adorno'ya da enstitü müdür yardımcılığı görevleri verilmiştir (Assoun, 2012; Held, 1980, s. 38). Ancak geri dönme konusunda enstitü üyeleri ortak duruş sergileyememiş Horkheimer, Adorno ve Pollock dönerken Marcuse, Löwenthal ve Kirshheimer Amerika'da kalmayı tercih etmişlerdir (Kızılçelik, 2000). Horkheimer ve ekibi Frankfurt'a döner dönmez Frankfurt Okulu'nu tekrar açmışlar ve Almanya'da yeni bir öğrenci kuşağı yetiştirmeyi amaçlamışlar ve bu erette de başarılı olmuşlardır (Jay, 2014). Bu dönem Horkheimer ve Adorno'nun ve Marcuse'in ölümleri ile kapanmış, Held'in (1980) tanımladığı 1970'den günümüze uzanan 'Eleştirel Teori'nin ikinci evresi olan Habermas dönemi başlamıştır. Bu dönem 'Eleştirel Teori'nin mutasyona uğradığı dönem olarak da bilinir (Assoun, 2012).

Eleştirel Teorinin tarihsel gelişiminde ikinci evre 1970'de başlayan ilk evreden farklı bir kuşağın belirginleştiği evredir. Bu dönem radikal öğrenci hareketlerinin çöküşü ve Marksist teorinin dünya ölçeğinde itibar kaybetmesiyle Frankfurt Okulu'nda da Marksizim düşünme biçimi sona ermiştir (Bottomore, 2002). Siyasi hareketlerle bağı gitgide zayıflayan Frankfurt Okulu'nun yönelimini belirleyen Habermas olmuştur.

Habermas ile birlikte ikinci kuşak teorisyenleri Wellmer, Offe, Schimidt, Apel ve Eder Frankfurt Okulu'nda felsefe ve sosyoloji çalışmalarına yönelmişlerdir. Bu haliyle Eleştirel Teori ilk kuşak teorisyenlerinden düşünsel anlamda esaslı bir şekilde ayrılmış, toplum bilimleri felsefesi ve ideoloji eleştirisi üzerine yoğunlaşmıştır (Kızılcelik, 2013).

Bottomore (2002), Frankfurt Okulu çalışmalarının genel olarak değerlendirildiğinde birbiriyle ilişkili üç temel faktör üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir. Bunlar, (i) *sosyal bilimlerde pozitivist epistemolojik ve metodolojik eleştirisi*, (ii) *teknokratik-bürokratik yeni bir egemenlik biçiminin oluşturulmasında temel bir unsur olarak bilim ve teknolojinin ideolojik etkisine ilişkin eleştirel bir tavır* ve (iii) *egemenlik kültür endüstrisi ya da daha genel olarak baskısal yaptırımın kültürel boyutlarıyla* ilişkisidir. Günümüzde de Frankfurt okulunun 'Eleştirel Teori' geleneğini besleyen temel eleştiri damarlarından biri ideoloji eleştirisidir (Balkız, 2004; Gülenç, 2015). Eleştirel teori, özellikle güç ve tahakküm ilişkilerini bilinç düzeyine çıkarmayı (Balkız, 2004) ve ideolojinin eleştirisi yoluyla özgürleştirici bilgi biçimini üretmeyi amaçlamaktadır (Carr, 2000). Bu nedenle Frankfurt okulundaki tartışmaların büyük bir bölümü iktidarı meşrulaştırmaya çalışan ve gerçekliğin çarpıtılmış hâli olan ideolojinin eleştirisine yöneliktir (Özdemir, 2018).

Eleştirel Kuram Bağlamında İdeoloji Kavramı

Eleştirel Kuramı besleyen ideoloji eleştirisi, Frankfurt Okulu'nun birinci kuşak teorisyenleri tarafından birçok kavramla ele alınmış (bilim, teknik, kültür, sanat, akıl, hakikat, metafizik, rasyonalizm, ahlak vs.) olmasına karşın, ideoloji kavramı üzerine doğrudan çalışma yok denebilecek kadar azdır (Gülenç, 2015), günümüzde de oldukça sınırlıdır (Mardin, 2016). Toplum teorisyenlerinin ideoloji teorilerini çok farklı sorulara cevap vermeye çalışırken geliştirmiş olmalarından dolayı da 'İdeoloji' kavramı çok farklı anlamlarda kullanılır (Geuss, 2002). Bu durum ayrıca ideoloji kavramının anlam zenginliğinin tek ve kapsayıcı bir tanıma sıkıştırmanın mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır (Gutek, 2001). İdeoloji kavramını ilk kez *Antoine Destutt de Tracy* 1796'da verdiği bir konferansta düşüncelerin bilimi anlamında kullanmıştır. Kullanıldığı anlam ile ideoloji, *idea (düşünce)* ve *logy (bilim)* Latin kelimelerinin

birleşiminden oluşan Fransızca (ideologie) yeni bir kelimedir (Çağan, 2008; Kaya, 2004). Tracy bu yeni bilimi bilinçli olarak üretilen düşünce ve fikirlerin kaynağının saptanmasında faydalı olacağını öne sürerek biyoloji ve zooloji gibi pozitif bilimlere benzer şekilde kurumsallaştırmaya çalışmış (Kaya, 2004), ideolojiyi fikirlerin doğal kaynaklarını araştırmakla yükümlü kılmıştır (Çağan, 2008, s. 11).

Althusser'e (1994) göre ise ideoloji, toplumsal biçimlenmeyi sağlayan üç ana faktörden (politik, ekonomik ve ideolojik) biridir. İnsanların kendi varoluş koşulları ile aralarındaki hayali ilişkiden doğar. Bu nedenle doğru ya da yanlış değil, ikisinden de öncedir (Althusser, 2001). Gramsci de bir ideolojinin, kendi gerçekliği veya yanlışlığı ile değil, farklı sosyal unsurları bir araya getirme ve çimento olarak ya da toplumsal birleşme aracı olarak hareket etmedeki etkisi ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir (Simon, 2015). Dolayısıyla ideoloji, toplumsal varlığın bilincidir. Fakat bilinç zamanla bu toplumsal varlıktan sözde-bağımsızlık kazanmasıyla ideolojikleşir. Bu bağlamda, ideoloji 'gerçeğin ötesinde' simgesel bir üretilimdir (Çiğdem, 2008).

Frankfurt Okulu teorisyenleri, ideolojinin ancak toplumsal ve bütünsel bir çerçevede analiz edilebileceğini düşünmektedir (Gülenç, 2015). Okulun, ideoloji eleştirisine yönelik yaklaşımı 'hakikat bütündür' diye nitelenen diyalektik nosyona dayanmakta ve ideolojiyi 'katıksız yalan' olarak ele alan görüşlerden uzak tutmaktadır (Slater, 1998). Eleştirel kuram teorisyenleri ideoloji eleştirisi bağlamında 'düşünceler ve gerçeklik arasındaki kırılmayı' değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dönem teorisyenlerinden Horkheimer de özellikle var olan ile düşünsel ideoloji arasındaki boşlukları ve çelişkileri ortaya çıkarmanın zihinsel özgürleşim pratiğine katkıda bulunacağını savunmuştur (Held, 1980).

Adorno'ya (2003) göre ideoloji bireyin kendisinin, bütünüyle şeyleştirilerek sunulan nesneyi hayattan kaçıp saklanılacak bir sığınak olarak görmesidir, zihninde oluşturduğu bir yanılsamadır. Adorno'nun eğitim ile ilgili iddiası da bilginin ve tarihin insanlığı sarmasına izin vermemek için insanların bilgiyi ve tarihi kendilerinin yarattığıdır (Yıldırım, 2013). Bu nedenle güç ve mutlak hâkimiyetinin insan toplumunu tehdit etmemesi için toplum bilgisiyle ruhun sahip olduğu gerilimin ideolojik eleştiriye

ihtiyacı vardır (Topakkaya, 2007). Bu bağlamda Frankfurt Okulu temsilcilerinden Eric Fromm, psikanaliz ile toplumun sosyal psikolojisini değerlendirir. İdeoloji adına yaptığı çalışmalarda da bireysel ve kolektif ideolojilerin bireylerin örtülü içgüdüsel istek ve ihtiyaçlarının rasyonelleşmesi ile ortaya çıktığını iddia eder (Marriott, 2000).

Okul teorisyenlerinden Herbert Marcus da 'ideoloji' kavramının tarihsel gelişim sürecine önemli katkılarda bulunmuştur. Marcus, ideoloji ile sosyal gerçeklik arasındaki ilişkiyi görünür kılmaya çalışmış, ideolojik hâkimiyetin sadece devlet veya siyasi iktidarın totalitarizmiyle değil, teknoloji ve bilimin egemenliği ile meşruluk kazanabileceğini vurgulamıştır (Topakkaya, 2007). Başka bir deyişle Marcuse'nin ideolojik perspektifi, ekonomik politikte tekelleri kapitalizmin totaliter tasfiyesine yönelik eğilimleri, kültürel alanlarda ve toplumun temsili felsefesinde saptamak ve çözümlenmektedir (Slater, 1998, s. 100).

Habermas'ın ideolojik düşünce perspektifi ise her şeyi kuşatan tek bir kategoride değerlendirilemez (Akyüz, 2004; Eagleton, 1996). Onun en önemli özelliklerinden biri her konuda eleştirel tavır takınmasıdır. Bu tutumu bir taraftan postmodern bir tavır olarak görülse de, bir taraftan da ideoloji olarak bilim ve tekniğe yönelimi eleştirmesi ve üzerine net bir şekilde '*insan doğasının geleceği*'nden bahsederek öğrenci protestoları aracılığıyla yeni bir insan anlayışının doğabileceğini vurgulaması, belirsiz bir kimliğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Akyüz, 2004). Bilim ve teknolojiye yönelik eğilimi eleştirmesi gelişmelerin karşısında olduğundan dolayı değil, aksine bunlarla beraber insanı yakın gelecekte bekleyen varoluş sorunlarına karşı farkındalık oluşturmaktır (Habermas, 2003). Ayrıca Habermas'ın ideoloji eleştiri aracı psikanalizdir. Habermas'ın Freud'a yönelimi kendinden önceki geleneksel teorisyenlere göre oldukça farklıdır. Kendinden önceki teorisyenlerin psikanalizi bireysel psikolojiyi kurumsal çerçeveye ilişkilendirme açısından kullanımını sınırlı bulmuş, kendisi daha çok bilimsel yöntemi ile ilgilenmiştir. Fakat ilerleyen yıllarda Habermas, pozitivism ile yorumbilgisi arasında sentez oluşturmayı psikanalizle sağlayamayacağını anlamış ve kulvar değiştirerek bilim felsefesinden dil felsefesine yönelmiştir (Dellaloğlu, 1998, s. 110).

Kısaca teorik olarak ideoloji, çoğunlukla, insanların liberal, muhafazakâr ya da sosyalist siyasi yönelimleri anlamında kullanıldığı basit bir fikir sistemidir. Gramsci için ise ideoloji bir fikir sisteminden daha fazlası olmuştur. İfadeyi açmak gerekirse, ideoloji, belli entelektüellerin veya filozofların, tarihsel ölçekte belirli bir toplumsal oluşum için gerekli olanların oluşturduğu keyfi sistemler olabileceği gibi psikolojik bir oluşum olması da söz konusudur. Böylece ideoloji insan kitlelerini “organize eder”, insanları harekete geçirir, konularını, mücadelelerini, vb. bilinçlerini kazanacakları alanları yaratır (Simon, 2015). Dolayısıyla ‘*epistemolojik*’ ve ‘*siyasi*’ bir kavram olarak ideoloji hem insanları ve toplumları değiştirip ileriye götürmeye yarayabilen bir anlatım biçimidir (Oskay, 1980), hem de egemen toplumsal grup veya sınıfın iktidarını meşrulaştırmakla ilgilidir (Eagleton, 1996)

İdeolojik gücün toplumsal bir grup iktidarı olarak en meşru kullanıcısı devlettir (Akın ve Arslan, 2014). Ayrıca ideoloji; devletin (siyasal iktidarın) toplumu kurması ve yöneterek yapılandırması, toplumun da siyasal iktidarı değerlendirmesi açısından objektif kriterler sağlayan önemli bir meşruiyet aracıdır. İdeolojinin gücü, siyasal iktidarın belirlediği amaçlar ve tanımlar çerçevesinde toplumu yapılandırma ve ona bir üst kimlik verme konusundaki rolünden kaynaklanmaktadır. İdeolojinin işlevi tek başına bağımsız bir işlev değildir, fakat ideolojinin araçsallığı devletin amaçsallığı ile doğrudan ilişkilidir (Çetin, 2001).

Althusser’e göre, devlet ideolojik araçlar ile toplum üzerinde oluşturduğu gücün etkisiyle varlığını sürdürür. Devletin güç araçları; hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler, hapishane vb. oluşumlardır. Bu araçlar devletin güç kullanması gerektiği noktalarda devreye girerler. Devletin bir de ideolojik aygıtları vardır. Eğitim, kültür, din ve aile gibi araçlar bu aygıtlara örnek verilebilir (Althusser, 2001). Devlet en önemli ideolojik araçlarından biri olan eğitim ile varlığını topluma kabul ettirmeye çalışmakta, dolayısıyla okullar aracılığı ile toplumu kendi ideolojik ilkeleri doğrultusunda eğitmekte ve yine eğitim yoluyla kendi ideolojik formlarının kodlarını, sembollerini ve dilini bilinçli bir şekilde yaymaktadır (Çetin, 2001).

İdeoloji ve Eğitim İlişkisi

Eğitim, siyasal iktidarın egemen ideolojisini ya da ideolojilerini yeniden üretmesini sağlayan, kendi amaçlarına yönelik bilgi ve değerleri okul müfredatlarının içine yerleştirerek egemenliklerinin devamlılığına katkı sağlayan temel araçlardan biridir (İnal, 2008). Modern devlet, eğitimi güçlü iktidar ilkelerini gerçekleştirme ve ulus yaratma alanı olarak görmektedir. Dolayısıyla eğitim, devletin varlığını devam ettirebilmek için ideoloji ile kurguladığı bütünsel dünyayı kurumsal bir alana, Habermas'ın deyişiyle 'kamusal bir alana' dönüştürmektedir (Çetin, 2001; Olgun 2017). Bu bağlamda eğitim için kurumsal alan kapsamında kontrollü alanlar oluşturulmuş ve bu oluşumlara okul adı verilmiştir. Okullarda öğrenme ve öğretme işlevine yönelik resmi roller tanımlanmış ve bu rollerin üstlenicilerine öğrenci ve öğretmen denilmiştir, öğretmenin öğrenciye aktaracağı iktidarın meşru bilgisinin de içinde yer aldığı resmi eğitim programları hazırlanmış ve bu eğitim programları müfredat adı altında nitelendirilmiştir (İnal, 2008; Kaplan, 2013). Gramsci de benzer şekilde müfredat ile eğitimde egemen ideolojinin; okul kitaplarında, eğitici filmlerde, resmi söylem ve öğretmen söylemlerinde ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Güven, 2000).

Egemen grubun (siyasi iktidarın) ideolojisi okullarda eğitimi ve öğretimi özellikle şu üç boyutta etkiler (Gutek, 2001): (i) *Eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarını belirler.* (ii) *Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirir.* (iii) *Okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur.* Eğitime yapılan yardım böylelikle egemen ideolojinin tekrar tekrar yeniden üretilmesine uygun hizmet eder. Yeniden üretilme işlevi okullarda yeni bireyleri/kuşakları egemen toplumsal ve kültürel kalıplara göre toplumsallaştırma işidir (İnal, 2008). Postman (2006) da okulun öğrencileri sınıf örgütlenme yapısı, denetim kuralları ve öğretmenlerin başvurdukları informal pedagojik yöntemler yoluyla biçimlendirdiğini belirterek okulun bu biçimlendirme sürecinde bireylere egemen sınıfın kültürünü de aktardığını vurgular (Yıldırım, 2013).

Eğitimde ideolojinin yapılanmasında ve kültürün aktarımında ise birincil rol öğretmenlerindir. Okulda öğrencilere neyin kazandırılacağını müfredat belirlese de

nasıl kazandırılacağını ve etki düzeyini öğretmenin tutum ve davranışları belirler. Öğretmene yüklenen toplumsal rol ayrıca onu daha etkili ve güçlü bir otorite haline getirir. Sosyal çevrenin yarattığı uyarıcılar yoluyla da, çocuk okula gelmeden öğretmenin karşı konulamaz otoritesi ve statüsünden haberdar olur ve bu durum çocuğun bilinçaltı süreçlerine işlenir. Okulda karşılaştığı, her şeyi bilen ve otoritesi sarsılamayacak bir güç odağı olan öğretmen profili, çocuğun algıları ile örtüşmektedir. Çocuğun zayıf ve güçsüz olduğu dönemlerde, karşı karşıya kaldığı bu otoriteden etkilenmemesi ve ona göre şekillenmemesi mümkün değildir. Okul kurumu bunu bilmektedir ve bu durumun kendisine sağlayacağı avantajları sonuna kadar kullanır (Yapıcı, 2004).

Öğretmenin ideolojik rolüyle bir otorite figürü olarak öğrenciyi baskı altına alması, öğrenciye itaat etme, güç karşısında sessiz kalma ve katılmadığı fikirlere karşı gelmeme gibi davranışlardan başka bir şey öğretmez. Oysa çağdaş bir toplum olarak ilerleyebilmek için soru soran, sorgulayan, sorguladığı konularda önerilerde bulunabilen ve hayatı kolaylaştırmak için fikirleri olan yeni nesillere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada öğretmen öğrenciye destek olmalı, onların fikirlerini sabırla dinleyerek dikkate almalı, problem olan durumlarda sorgulamaya kendinden başlayacak erdemi göstermelidir. Ayrıca öğrencilere kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almayı ve en önemlisi birey olmayı öğretmelidir (Akın ve Arslan, 2014).

Eğitimde ideolojinin yapılanmasında ikinci rol eğitim programlarıdır. Eğitim programlarında; egemen sınıf değerlerinin, eğitim içerik ve normları üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Egemen sınıfın değerleri ve seçkin gereksinimleri; bireylerin değer, beceri ve düşünsel niteliklerini belirlemede programlar aracılığıyla gerçekleştirildiği söylenebilir. Eğitim programları salt kendi başlarına teknik ve çevresel unsurlardan yalıtılmış yapılar olmaktan çok içinde buldukları ülke politikaları, kültürler, eğitim anlayışlarına bağlı olarak bir ideolojinin de bir parçası olmaktadır (İşeri, 2011). Eğitim programları ideolojinin bir parçası olarak işlevini resmi müfredat ve gizli müfredat ile yerine getirmektedir.

Resmi müfredat kapsamında ideoloji şu sorulara cevap vermeye çalışır (Guttek, 2001): (i) *Hangi bilgi daha önemlidir?* (ii) *En değerli bilgi kimlere verilecektir?* (iii) *Eğitimde ulusal politikalar ve öncelikler nelerdir?* (iv) *Tüm bunlar ve bilgiler topluma ve gruba katılım için midir?* (v) *Teknolojik gelişme için matematik ve fen bilgisine önem verilen bir politika mı izlenecektir?* veya (vi) *Müfredat program güzel sanatları ve edebiyatı içermeli midir?* İdeolojik açıdan bu sorular cevaplandırılırken müfredat belirli bir biçim kazanır.

Eğitim Programlarında Gizli Müfredat

Eğitim sistemleri bireysel, grup, sosyal ve hatta dünya düzeyindeki ideolojik ve örgütsel süreçleri yansıtır ve şekillendirir. Dünya düzeyinde, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle ulus-devlet modeline has ülkelerde ideolojik süreçler eğitim sistemi ile ilişkili hale gelmiştir (Fiala, 2007). Ulus-devlet anlayışıyla toplum olarak kendini yeniden üretmesi için başvurduğu hem ideolojik, hem kültürel hem de bilim(sel) aracı olarak da eğitim sisteminin çekirdeği olan müfredat baz alınır. Müfredat, ulus-devlet olarak toplumun sürdürülebilirliğinde 'eğitsel standart' oluşturur; oluşan standartlar sınırlayıcıdır, bazı değerleri meşru kılarken bazılarını ise eğitimin sınırları dışına iter (İnal, 2008). Müfredat, eğitimsel amaçlara yönelik açık, bilinçli ve resmi olarak planlanır (Kentli, 2009). Bu sınırları belli olan müfredata ek olarak açık müfredatta planlamada eksik kalan; değerleri, gruplararası ilişkileri ve kültürel sosyalleşmeyi içeren, her öğrencinin farklı ebeveyn geçmişine sahip olduğunu ölçüt olarak topluma yönelik 'bağımsızlık', 'başarı', 'evrensellik' vb. normları ortak olarak tanımlayan "gizli müfredat" adı altında örtük bir program da vardır (İnal, 2008; Kentli, 2009).

Gizli müfredat resmi müfredat gibi açık, yazılı ve belirgin bir program değildir. Buna karşın gizli müfredatın açık müfredattan daha güçlü ve etkili bir fonksiyona sahip olduğu (Illich, 2018) ve öğrencileri resmi müfredattan daha çok etkilediği bilinmektedir (Saldıray, 2017). Cincioğlu'na (2011) göre öğretmen ve dersler aracılığıyla aktarılan gizli müfredat şu boyutları kapsamaktadır: (i) *Eğitim ortamında öngörülen ve/ya uygulanan program etkinlikleri aşamasında bireye iletilen gizli ya da derin (ilk bakışta fark edilmeyen) mesajlarla ilişkilidir.* (ii) *Gizli Müfredat eğitim ortamında dikkate*

alınmayan, önceden planlanıp programlanmamış etkinliklerdeki tutum ve davranışların bireyde istendik-istenmedik davranışlar geliştirmesini de kapsar. (iii) Gizli Müfredat yazılı eğitim programında yer almayan, herhangi bir şekilde de gerçekleş(tiril)memiş eylemlerin bireylerde oluşturabileceği istendik-istenmedik davranış değişikliklerini ve edinimlerini de içerir.

Gizli müfredatın konusunu ise okulda öğrencilere eğitsel rutinler içerisinde özümsetilen sosyal, kültürel ve etik davranış oluşturur. İstiklal Marşı'nı gür sesle okumak, öğretmenin kapısını çalmadan odasına girmemek, öğretmene 'siz' diye hitap etmek, öğretmen sınıfa girince ayağa kalkmak, okulun demirbaşına zarar vermemek vb. davranış, bilgi ve değerler açık müfredatta olmayıp gizli müfredat ile öğrencilere aktarılır. Bu gizli müfredatın sosyal yönüdür. Gizli Müfredatın bir de ideolojik ya da siyasal yönü vardır. Okul içindeki her türlü pratikte öğrencilere benimsettirilen değer, bilgi ve davranışların hedefi, sosyal ilişkilerin en derin, ücra ve sıradan hücrelerine değin inecek bir sistemin, 'Türk Eğitim Sistemi'nin varlığını korumak ve güçlendirmektir. Ayrıca uygulanan gizli müfredat öğrencinin sosyoekonomik durumuna ve gittiği okula göre değişmekte; bazı okullara biçilen rol, alt ve ara kademe uyumlu emek işgücününün yetiştirilmesi iken, bazı okullara biçilen rol geleceğin yöneticisini yetiştirmek olmaktadır (İnal, 2013, s. 135). Toplumun yeniden üretilmesi sürecinde bireylerin sahip olduğu imkânlar okudukları okulları farklılaştırmakta, toplumun tabakalaşmasında buldukları tabakaya göre bir eğitim almalarına, açık ve gizli müfredat aracılığıyla da geleceklerini buldukları sosyoekonomik duruma göre şekillendirmektedir.

Ivan Illich'in eleştirel kuram bağlamında okul temelli eleştirilerinin çıkış noktası da gizli müfredattır. Illich okulun yapısı ve işlevi ile birey ve toplum üzerinde baskı oluşturduğunu düşünür. Okul Illich'e göre ideoloji üreten bir kurumdur ve bunu yaparken de müfredat adı verilen programı temel alır. Müfredatta açıkça belirtilemeyen hedefler için ise gizli müfredat devreye girer. Gizli müfredat politik ve ideolojik bir araç olarak yukarıdan aşağıya aktarılan bilgiyi öğrencilere aktarır, ayrıca öğrencilere belli kültürel mitler ve değerler yerleştirilerek buldukları topluma bağlanmaları sağlanır.

Okulda oluşturulan değerler ile hiyerarşik ilişkilerin aktarılması sonucu toplumdaki kurumsal otorite meşrulaştırılır ve otoriteryen kişilikler yaratılır (Yıldırım, 2013). Dahası Illich, okulun, öğrencileri içinde bulunduğu topluma ihtiyacı olduğuna inandırmaya çalışan bir reklam ajansı olduğunu vurgulayarak okulsuz toplumu önerir (Illich, 2018).

Okulda gizli müfredatla bilgi aktarımına yönelik eleştirilere (Illich, 2018; Kaplan, 2013) karşın Winter (1981) geleceğe dönük toplumu geliştirecek ütopyaya yönelik hedefler için okulda ideolojinin kültürel kodlarının gizli müfredatla öğrenciye sunulmasının yadsınmaması gerektiğini düşünmektedir (McLaren, 1988). McLaren'e (1988) göre müfredatta hangi kodların aktarılıp aktarılamayacağını sorgulanma sorumluluğu öğretmene düşmektedir. Oysa mevcut durumda öğretmenlerin büyük bir kısmı ideoloji ile aktarılacak istenen bilgiyi, kültürel kodları sorgulamak yerine olduğu gibi benimsemektedir. Bunun nedeni olarak da öğretmenin kendisine bu yolla otoriter bir konum elde ettiği düşünülmektedir. Fakat günümüzde klasik disipline edici eğitim anlayışından ziyade demokratik eğitim anlayışı ön plana çıkmakta, dolayısıyla ideoloji aktarımında temsilci olan otoriter öğretmene yönelik profil yerini davranışları ile model olan demokratik öğretmene bırakmaktadır (Akın ve Arslan, 2014).

Devlet ideolojisini öğretmenlerin temsilciliğinde müfredat ile öğrencilere aktarırken ayrıca ders kitaplarını kullanır. Eğitim öğretim ortamında faaliyetleri yönlendiren en büyük araçlardan bir tanesi de ders kitaplarıdır. Türkiye'de ders kitapları, eşgüdümü sağlamak amacıyla ülkenin her tarafına ücretsiz dağıtılmaktadır. Ders kitaplarında toplumsal rollerin gizli olarak benimsenmesi bir devlet politikasıdır (Akbulut, 2011). İdeolojilerin yeniden üretilmesinde rol oynayan ders kitapları her zaman toplum ve sistem için nesnel/doğru bilgiyi aktarmamaktadır. Ders kitaplarında yer verilen konu ve yaklaşımların, sınıfsal açıdan egemen konumda olanların ideolojik ve dünya görüşleri temel alınarak belirlendiği ve denetim altında tutulduğu iddia edilmektedir. Bu bağlamda genel olarak ders kitaplarında altı tür yanlışlık bulunur. Bunlar (İnal, 2008): (i) *Ötekileri görünmez kılma* (ii) *Kalıp yargılama* (iii) *Seçmecilik ve dengesizlik* (iv) *Gerçekçi olmayış* (v) *Parçalama ve yalıtma* (vi) *Dil*'dir. Ders kitaplarında en yaygın ve

yoğun yanlılık, millet temelinde gerçekleşir. Bir toplumu bir arada tutma amacıyla ders kitaplarında yoğun bir şekilde milliyetçi ideolojiler aktarılır, güçlendirilir ve yeniden üretilir. Böylelikle milliyetçi duygularla toplum düzeni korunur ve sürekliliği sağlanır (İnal, 2008). McLaren (1988), bu duyguların aynı coğrafyadaki bireyleri bir bütünün parçası olarak daha iyi hissettireceği için ideolojinin bu ritüelleşmiş yaratımlarına sadece devletin değil bireylerin de ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ideoloji ve eğitim ilişkisi eleştirel kuram bağlamında incelenmiştir. Kendilerine eleştirel kuramcılar denmesini tercih eden düşünürlerden oluşan Frankfurt Okulu'nun tarihsel temelleri anlatılmış, Frankfurt Okulu teorisyenlerinin perspektifinden eleştirel teori geleneğini besleyen ideoloji kavramı analiz edilmiştir. İdeoloji ve eğitim ilişkisine değinilerek, eğitimin ideoloji aktarımında edindiği rol anlatılmıştır. Ayrıca eğitimin ideolojiyi aktardığı araçlar olarak 'öğretmen, ders, ders kitapları, müfredat ve gizli müfredat' da eleştirel kuram bağlamında değerlendirilmiştir.

İki dönemden oluşan Frankfurt Okulu 1923'de Frankfurt'ta 'Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü' adı altında açılmıştır. Okulun ilk evresi 1923-1970 yılları arasında Gruenberg, Horkheimer, Adorno ve Marcuse gibi düşünürlerin çalışmaları döneme damgasını vurmuştur. Okul geleneksel kurama karşı eleştirel kuramı sunmuş, eleştirel bir bakış açısı ile geleneksel kuramın dinamiklerini sarsmıştır. Eleştirel kuram her şeyi mantığa oturtarak rasyonelleştirmeye çalışırken, geleneksel kuramın metodolojisini de eleştirir ve pozitivistin çelişkili yanlarını açığa çıkarır. Eleştirel kuram zaman içerisinde kendi yaptığı çalışmaları da eleştirerek revize etmekte ve böylelikle hiç tükenmeyen dinamik bir yapıda kalmaktadır.

Frankfurt Okulu ikinci evre teorisyenlerinden olan Habermas düşünsel üretiminin başlangıcında pozitivism eleştiricisidir, fakat Habermas düşüncelerinin de eleştirisini yapan bir filozof olarak kendi düşüncelerini de devamlı değiştirmiştir. Habermas'ın sürekli değişen düşünceleri tutarsız gibi görünse de hepsi kendi içinde anlamlı bir bütün

oluşturmaktadır. Habermas, hesaplaşmaya girdiği tüm düşünceleri ve düşünürleri eleştirel bir biçimde içselleştirirken, kendini onların düşünsel buyruğuna kapalı tutar (Dellaloğlu, 1998). Belki de 19. yüzyıl filozofu olarak düşünülen Habermas bu şekilde düşüncelerini özgün tutar. Habermas'ın düşünsel devinimi ile de Frankfurt Okulu'nun perpektifi de değişip yenilenir ve güncelliğini korur. İlk açıldığı zamanlar odağında daha çok siyasi ve ekonomik araştırmalar olan Frankfurt Okulu, bu dönüşüm süreci ile birlikte felsefe ve toplum bilimlerinin bütünleştiği araştırmalara yönelir.

Frankfurt Okulu'nun gerek siyasal ve ekonomi alanında gerek felsefe ve toplumbilim alanında 'eleştirel kuram' geleneğini besleyen ise ideoloji eleştirisidir. İdeoloji tek bir anlamı olmayan çok kapsamlı bir kavramdır. İdeoloji kavramı, ilginçtir ki, hem gerçekliği gizleyen, hem de yeni toplumsal yapılar içinde insanları harekete geçirecek açık izlenceler anlamında kullanılabilir (Oskay, 1980). Winter'e (1980) göre ise ideolojinin iki yüzü vardır. Biri toplumda kurulu güçlerin korunması ve meşrulaştırılmasına yönelikken, diğeri geleceğe dönük ve daha adil bir toplum için ütopyik bir model oluşturmaktadır. Her iki durumda da ideoloji, bir insanın kimliğini oluşturan, dönüşümünü sağlayan veya yetkilendiren sembolik güçlere başvurur (McLaren, 1988). En genel haliyle ideoloji, egemen erkin gücünün meşrulaştırırken aynı zamanda toplumsal düzenin sürekliliğini sağlayan bir toplumsal mühendislik programıdır (Çağan, 2008).

Eğitim de, devletin varlığını, gücünü ve normlarını topluma kabul ettirebilmek için başvurduğu önemli bir ideolojik araçtır. Ayrıca eğitim ile belirlediği ideolojik amaçlar doğrultusunda toplumu düzenleyerek yeniden üretme eylemini gerçekleştirir (Çetin, 2001). Eleştirel kuramcılar da benzer şekilde eğitim yapıları olan okulları, toplumdaki ideolojinin sürdürüldüğü ya da korunduğu ve iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği yapılar olarak görmektedirler (Demirtaş ve Özer, 2015; Yıldırım, 2013). Buna karşın eleştirel okul yöneticileri bu süreci tersine işletebilmeli; eğitimi, bireylerin sosyal ve entelektüel açıdan gelişmelerine ve hayatı anlamalarına dönük bir süreç olarak ele almalı ve bu süreci geliştirme konusunda okul toplumunu ikna edebilmelidir (Demirtaş ve Özer, 2015).

Eleştirel kuram bağlamında okullar ideolojiyi topluma benimsetme ve sürekliliğini sağlama işlevini müfredat ile gerçekleştirir. Müfredat kontrol altında tutulan bilginin planlı bir şekilde izlenmesini ve aktarılmasını sağlar. Bu izleme dersler, içerik ve toplumsal ilişkiler bağlamında değerlerden arınık ya da nesnel değildir, bu kapsamda da politik bir amaç güder. Dolayısıyla müfredat tanımlanmış ideolojik değerleri içerdiğinden eğitimi siyasal bir araç haline getirir (Yıldırım, 2013).

Oysa eğitimde ideolojik yüklemenin fazla olması öğrencilerin özgünlüklerini, girişimciliklerini ve yaratıcılıklarını baskıladığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilere aktarılan bilgi ideolojiden arınık olmalı, bu durumun sağlanamadığı takdirde öğrencilerin üzerinde oluşturulan ‘davranış değişikliği’ baskısı en aza indirilmelidir. Dahası bu kapsamda öğrencilerin bilişsel süreçlerinin Bloom taksonomisinin üst sıralarında yer alan analiz-değerlendirme ve yaratma basamağına çıkartılması kapsamında aktiviteler yapılmalıdır. Bilişsel süreç gelişiminde başarı yakalandığı takdirde öğrenciler kendisine aktarılan bilgiyi sorgulayan, analiz eden, eleştiren ve değerlendiren bilişsel aşamada olduklarından dolayı hiçbir bilgiyi, normu, değeri sorgulamadan meşruluğunu kabul etmeyeceklerdir.


KAYNAKLAR

- Adorno, T. W. (2003). *Kültür endüstrisini yeniden düşünürken* (Çev. Bülent. O. Doğan). *Cogito* (36), 76-83.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akyüz, H. (2004). Eleştirel toplumsal kuram ve Jürgen Habermas. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-10.
- Alexander, H. A. (2005). Education in ideology. *Journal of Moral Education*, 34(1), 1-18.
- Althusser, L. (2001). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Y. Alp & M. Özışık, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Assoun, P. (2012). *Frankfurt Okulu* (Çev. I. Ergüden) Ankara: Dost Kitabevi.
- Balkız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivistimin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, (12-13), 135-158.
- Bates, R. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (Çev. S. Turan, M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 557-571.
- Bottomore, T. B. (2002). *The Frankfurt School and its critics*. ABD: Psychology Press.
- Carr, A. (2000). Critical theory and the management of change in organizations. *Journal of organizational change management*, 13(3), 208-220.
- Chan, C. P. P. (1984). *Ideology and education: a case study of the major debates and ideological conflicts in the development of contemporary chinese education*. Doctoral dissertation, University of London, London.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmen İlişkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 49-59.
- Çağan, K. (Ed.). (2008). *İdeoloji*. Ankara: Hece.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çiğdem, A. (2008). *Akal ve toplumun özgürleşimi, Jürgen Habermas üzerine bir çalışma*. İstanbul: İletişim.
- Dellaloğlu, B. F. (1998). *Toplumsalın yeniden yapılanması: Habermas üzerine bir araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Eagleton, T. (1996). *İdeoloji* (M. Özcan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Fiala, R. (2007). Educational ideology and the school curriculum. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Eds.) *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 15-34). Dordrecht: Springer.
- Geuss, R. (2002). *Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu* (F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya.
- Gülenç, K. (2015). *Frankfurt Okulu: Eleştiri, toplum ve bilim*. İstanbul: Ayrıntı.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye'de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal.
- Habermas, J. (2003). *İnsan doğasının geleceği* (K. H. Ökten, Çev.). İstanbul: Everest.
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas* (Vol. 261). University of California.
- Horkheimer, M. (1998). *Akl tutulması* (Çev. O. Koçak). İstanbul: Metis.
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum (45. Baskı)*. İstanbul: Şule.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon.
- İşeri, A. (2011). *Program teorisinin düşünsel temelleri (Felsefe-Sosyoloji-İdeoloji kuramları açısından)*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik imgelem: Frankfurt Okulu'nun tarihi ve çalışmaları [1923-1950]*. İstanbul: Ayrıntı.
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi (7. Baskı)*. İstanbul: İletişim.
- Kaya, A. (2004). İdeolojiden İdolojiye yolculuk: Düşüncebilimden Kimlikbilime. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 1(28), 1-18.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Kızılcılık, S. (2000). *Frankfurt Okulu (Eleştirel teori)*. Ankara: Anı.
- Kızılcılık, S. (2013). *Frankfurt Okulu (Eleştirel teori)*. Ankara: Anı.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2002). Rethinking critical theory and qualitative research. In K. Hayes, S. Steinberg & K. Tobin (Eds.) *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-327). ABD: Sense.
- Mardin, Ş. (2016). *İdeoloji*. İstanbul: İletişim.
- Marriott, S. C. (2000). *Critical theory: Reason and dialectic*. Doctoral dissertation, University of Glasgow, England.
- McLaren, P. L. (1988). On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of empowerment. *Social Text*, (19/20), 153-185.
- Meyer, A. G. (2017). The impact of education on political ideology: Evidence from European compulsory education reforms. *Economics of Education Review*, 56, 9-23.

- Murillo, F. (2017). Ideology, Curriculum & The Self: The psychic rootedness of ideology and resistance in subjectivity. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 15(3), 332-351.
- Olgun, H. B. (2017). Jürgen Habermas, Hannah Arendt ve Richard Sennett'in Kamusal Alan Yaklaşımları. *Sosyolojik Düşün*, 2(1), 45-54.
- Oskay, Ü. (1980). Popüler kültür açısından "ideoloji" kavramına ilişkin yeni yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 35(01).
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi, alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Simon, R. (2015). *Gramsci's political thought: An introduction*. Lawrence & Wishart. <https://muse.jhu.edu/book/40155> adresinden erişilmiştir.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu* (A. Özden, Çev.). İstanbul: Kabalıcı.
- Taş, A. ve Hızıroğlu, M. (2016). İdeolojinin kurumsal değişimdeki rolü: Eğitim kurumu üzerinden Türkiye eksenli bir değerlendirme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 4(2), 71-104.
- Therborn, G. (1970). Frankfurt Okulu. E. Bağcı (Ed.), *Frankfurt Okulu içinde* (s. 19-54). İstanbul: Doğu Batı.
- Topakkaya, A. (2007). İdeoloji kavramının tarihsel gelişim sürecine kısa bir bakış. *AÜEHFD*, XI(1-2), 163-180.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-8.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Ivan Illich ve Paulo Freire'nin eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.

ORCID

Bahar YAKUT ÖZEK  <https://orcid.org/0000-0001-7699-8741>

SUMMARY

The "Social Research Institute", known as Frankfurt School after 1950, was founded in Germany in 1923. Grünberg, Horkheimer, Habermas, Adorno, Fromm and Marcuse were among the school theorists that argued about the intellectual discourses of Karl, Hegel and Heidegger. While Frankfurt School studies focused on politics after World War II in the 1970s, after 1970, they focused on philosophy, sociology and psychology. At the center of this orientation, Habermas' intellectual orientation played an important role. It is known that the Frankfurt School scholars were working on critical social theories against traditional theory and that the basis of this theory was the critique of ideology. According to Özdemir (2018), the majority of the debates in the Frankfurt School, especially in the recent period, were directed to the critique of ideology, which is the distortion of reality.

According to Althusser (2001), ideology is one of the three main (economic, political, and ideological) levels that constitute the social form. Gramsci defines ideology as a cement or social merger tool that brings social elements together (Simon, 2015). Horkheimer, Adorno, Erich Fromm, the Frankfurt school theorists, discussed the ideological critiques and claimed that discovering the gap between the imaginative ideology and the existing ideology will contribute to the cognitive liberty practice. Simon (2015) defines ideology as a phenomenon that organizes the masses, mobilizes them and creates a zone that make them gain their status, challenges and consciousness. As an epistemological and political concept, ideology is a form of expression that allows people and societies to change and move forward (Oskay, 1980). Although ideology alone does not have an independent function, the instrumentality of ideology is directly related to the aim of the state (Çetin, 2001). Thus, the most legitimate user of the ideological power as a social group power is the state (Akin and Arslan, 2014). According to Althusser (2001), the state continues to exist with oppression and ideological apparatus. Education is the most important ideological tool that the state applies while trying to establish the existence and power of the state. The state educates and encodes the society in line with its ideological principles through schools which are the institutional structures of education, and through conscious education, they consciously disseminate the symbols, signs and language of their ideological forms (Çetin, 2001).

Education is a fundamental activity of humanity in society formation, so this has led to the establishment of structured, purposeful and planned education systems that have made education a fundamental component of ideologies (Kaplan, 2013). A controlled area called "school" was created for education, two official roles have been identified as teaching and learning, and teachers and students who are the contractors of these roles are included in the system. Official programs have been prepared to give the legitimate information determined by the state and these are called curriculum (Inal, 2008). According to Gramsci, the dominant ideology in education emerges in the curriculum, school books, educational films, official discourse and teacher discourse (Güven, 2000). In connection with this, teachers have the primary role in cultural transmission and in structuring the curriculum and the ideology. The social role imposed on teacher in underdeveloped societies makes him a stronger and more effective authority. This perception is created on students before coming to school, hence when the child is weak and powerless, it is not possible for the child to be unaffected by this authority and not be shaped

accordingly. The school institution knows this and uses it to the full extent (Yapıcı, 2004). However, instead of oppressing the student with the ideological role of the teacher, it is necessary to teach the student first of all to be an individual, to learn and take responsibility for his decisions (Alexander, 2005).

The second role in the structuring of ideology in education belongs to educational programs. Educational programs function as a part of the ideology and fulfill their functions through formal and confidential curriculum. The curriculum is open, conscious and officially planned for educational purposes (Kentli, 2009). In addition to the curriculum which have certain boundaries, there is also an informal program called the hidden curriculum which lacks of planning in the formal curriculum; which include the values, intergroup relations and cultural socialization, taking into account that each student has different parental background; which defines common norms such as 'independence', 'success' and 'universality' for society (Inal, 2008; Kentli, 2009). This implicit program is not as clear, written and evident as the formal curriculum, but has a more powerful and effective function than the open curriculum (Illich, 2018). According to Illich, the hidden curriculum is a political and ideological tool that transmits the information transmitted from top to bottom, and provides students with specific cultural myths and values and connects them to the society in which they are located live. As a result of the transfer of hierarchical relations with the values created in the school, the institutional authority in society is legitimized and authoritarian personalities are created (Yıldırım, 2013). In contrast to the critiques towards the information transmission through the hidden curriculum (Illich, 2011; Kaplan 2013), Winter (1981) suggests that presenting cultural codes in schools with the hidden curriculum that includes targets to develop the public future shouldn't be denied (McLaren, 1988). However, the fact that there is an ideological burden on education is thought to suppress students' originality, entrepreneurship and creativity. Therefore, the information conveyed to the students should be free from the ideology, and at this point the students should be educated at the cognitive level that questions, analyzes, criticizes and evaluates the information. The student raised in this context will not directly accept the legitimacy of the information, norm and value passed to him.

Kurumsal Aidiyet ile Girişimcilik Arasındaki İlişkide Yöneltil Yeterliliğin Aracılık Rolü*

The Role of Mediation in the Relationship Between Corporate Approach and Entrepreneurship

Savaş VARLIK¹, İlhan GÜNBAIY²

¹Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: savasvarlik@yahoo.com

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: igunbayi@akdeniz.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 05.08.2019

Yayına Kabul Tarihi: 04.09.2019

ÖZ

Eğitim yöneticilerinin kurumsal aidiyet düzeylerinin girişimcilik düzeyleri üzerindeki etkisinde; yöneltil yeterliliğin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, genel tarama modelinde ve nicel veriye dayalı ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma pozitivizmi esas alan felsefesi realizm, paradigması ise işlevselci paradigmadır. Bu araştırmanın çalışma evreni Konya ilinde Okul Müdürü, Müdür Baş Yardımcısı ve Müdür Yardımcısı olarak görev yapan eğitim yöneticilerinden ($\alpha=1529$) oluşmaktadır. Araştırmada 0.95 güven düzeyinde ve 0.05 hata düzeyinde gerekli hesaplamalar yapılarak ($n=307+$) kişiden oluşacak bir örnekleme grubunun evreni temsil edeceği düşünülmüştür. Örneklem hacminde yer alan eğitim yöneticileri basit tesadüfi örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aksoy (2012) tarafından geliştirilen yöneltil yeterlilik ölçeği, Köybaşı (2016) tarafından geliştirilen yönetici girişimcilik ölçeği, Keskin ve Pakdemirli (2016) tarafından geliştirilen kurumsal aidiyet ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri, Kendall'in W uyumluluk katsayıları, intraclass korelasyon katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, kurumsal aidiyet düzeylerinin girişimcilik düzeyleri üzerindeki etkisinde; yöneltil yeterliliğin aracılık rolüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kurumsal Aidiyet, Girişimcilik, Yöneltil Yeterlilik

ABSTRACT

This study, which aimed to determine the mediation role of managerial competence of entrepreneurship level, was a research in the general survey model and in the relational survey

* **Alıntılama:** Varlık, S. ve Günbayı, İ. (2019). Kurumsal aidiyet ile girişimcilik arasındaki ilişkide yöneltil yeterliliğin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1559-1580.

model based on quantitative data. The philosophy of the study is realism based on positivism and the paradigm is the functionalist paradigm. The study population of this research consisted of the education managers ($\alpha = 1529$) who worked as School Principal, Deputy Principal and Deputy Director in Konya. In the study, it was thought that a sampling group consisting of 0.95 confidence level and 0.05 error level ($n= 307+$) would represent the population of the study. The training managers included in the sample volume were selected by random sampling method. As a data collection tools, managerial competency scale developed by Aksoy (2012) the management entrepreneurship scale developed by Köybaşı (2016), and the corporate belonging scale developed by Keskin and Pakdemirli (2016) were used. Confirmatory factor analyzes of the scales, Kendall's W compliance coefficients and intraclass correlation coefficients were calculated separately. As a result of the research, it was found out that corporate belonging levels had effects on entrepreneurship levels and managerial competence had an intermediary role.

Keywords: Institutional Belonging, Entrepreneurship, Managerial Competence

GİRİŞ

Aidiyet kelime olarak, birisine, bir şeye karşı bağlılık, saygı ve sadakat olarak ifade edilir. Kurumsal aidiyet duygusu, kurumun amaç ve değerlerinin katılımı ile kurum tarafını özümseyerek duygusal bağlanma olarak ifade edilir. Yazında “örgütsel bağlılık”, “kurumsal bağlılık”, “organizasyona bağlılık”, “işletmeye bağlılık” sözcükleri anlam yakınlığı itibariyle birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmaktadır (Fermanoğlu, 2015: 36).

Kurumlar çıktılarını; çalışanların edindikleri bilgi ve becerileri emeği ile ortaya koyar. Üretimin bir mülk veya hizmet olarak niteliği çalışanların yeterliliği ile ilgili görünse de, organizasyona sadakati ve sadakati olduğu kadar bilgi ve yeterliliğe sahip olması gerekir (Uygur, 2009:31).

Bir kavram olarak kurumsal kimliğin kavramsal bir anlayış haline gelmesinin gerekçeleri, kurumsal tutumlar, kurumsal psikoloji ve sosyal psikoloji üzerine çalışan analistlerin kişisel tutumlarının farklı değerlendirilmeleri ve bu disiplinlerin konulara daha fazla ilgi gösterdiği gerçeğidir (Gül, 2002:12). Yapılan çalışmalarda kurumsal aidiyet, duygusal, rasyonel ve etik boyutlar dikkate alınarak incelenmiştir. Kurum aidiyeti konusu olarak geniş bir alan içerdiğinden, konuyla ilgili çalışmalarda çeşitli

değişiklikler de vardır. Literatürde konuya özgü genişlik, aidiyet ve kurum aidiyeti ile ilgili birçok tarif bulunmaktadır.

Çöl'e (2004) göre, kurumsal aidiyet, örgütün kendi işinin eşdeğeri olarak görmesi, işletmenin ilkelerini, amaçlarını ve değerlerini özümsemesi, kurum dönüşü için mücadele ve kurum için çalışmanın bir ölçüsüdür.

Bir başka tanımda, kurumsal aidiyet, kurumun amaç ve değerleri ile özdeşleşmek amacıyla, ait olduğu kurumda kalmak isteyen bir birey olarak tanımlanır (Ergen, 2015: 13).

Kurumsal aidiyet, bireyi kuruma bağlayan ve katılımı etkileyen bir güçtür. Bu fikir, üç faktöre, yani örgütün amaçlarının ve değerlerinin kabul edilmesi (kişilik), örgütün çıkarları için arzu (katılım) ve üyelerin organizasyonda tuttuğu önemli bağlantılar üzerine kuruludur (Gümüştekin ve Emet, 2007: 17).

Kurumsal aidiyetin farklı sonuçlarının bulunması, kurumsal aidiyet konusunda farklı araştırmalara yol açmıştır. Kurumsal kimliğin olumlu sonuçları arasında, çalışanın üretkenliği, sadakati, motivasyonu, iş memnuniyeti, performans artışı, sadakatin artması vb. İşten çıkarmanın olumsuz sonuçları arasında, işe gelmemek, işe isteksizlik vb. sayılabilir (Uyar, 2015:6).

Klasik kuram teorisi açısından yönetim, insan, para, teknoloji, altyapı ve bilgi gibi kaynakları belirli koşullara uygun olarak kullanarak, kurumun hedeflerini gerçekleştirme sürecidir. Modern yaklaşımlarda, kurumların yönetimi sadece kurumun görünür fiziksel kaynaklarının yönetimi değil, aynı zamanda kurumların ve üyelerinin anlam dünyasının yönetimidir. İdeal idare biçimi, kurumun amaçlarını çalışanlar aracılığıyla yerine getirmeye çalışan idari görevleri üstlenen bireyin yolu olarak tanımlanabilir. Yönetim şekli, yöneticinin çalışanlarla iletişim kurma biçimini oluşturmak ve çalışanları kurum hedefleri doğrultusunda yönlendirmektir. Bu sayede yönetim şekli, çalışanların bağlılık düzeyini etkileyerek kurumun amaç ve değerlerini benimsemektedir (Uyar, 2015: 32).

Girişimcilik, kuramsal çerçevede pek çok yazar tarafından bir davranış modeli olarak ele alınmıştır (Lumpkin ve Dess, 1996). Girişimciliğin bir davranış olarak ele alınması ölçüm konusunda kolaylık sağladığı gibi davranışların değiştirilebilir ve yönlendirilebilir olması araştırmacıları davranış modeli olarak iç girişimciliğe yönelmesini sağlamıştır (Şeşen, 2010:34). Girişimciliğin ortaya çıkmasını sağlayan çevresel, örgütsel ve bireysel değişkenlerin neler olduğu ve nasıl etki yarattıkları ortaya konabilirse, geliştirilebilmesi de mümkün olacaktır örgütün rekabet avantajı elde etmesinde büyük öneme sahip, iktisadi açıdan da değerli girişimcilik süreçleri işletme içinde yaygınlaştırılabileceği değerlendirilmektedir (Misra ve Kumar, 2000).

Yapısalcı görüşe göre (Brass, 1984), örgütlerde bazı çalışanlar diğerlerinden daha iyi bir performans sergilemesinin en önemli nedenlerinden biri de kişilerin sosyal yapılarındaki konumlarıdır. Her örgütün kendine özgü bir bağlamı olmakla birlikte bazı bireyler bu sosyal bağlamlarda daha avantajlı konumlarda bulunabilmektedir. Ağdaki konumun sağlayacağı en önemli avantaj özne kişinin ağdaki bilgi akışına erişim olanağını artırmasıdır.

Çalışma arkadaşları ve meslektaşlarla kurulan bağlantılar çalışma süreçlerinde daha verimli sonuçlar alınmasına yardımcı olmakla birlikte bu süreçte arkadaşlık ağında işgal edilen konum da son derece önemlidir. Aracı rollerin önemine vurgu yapan yapısalcı yaklaşıma göre, büyük bir ağın sıradan bir üyesi olmak yerine küçük ağlar arasında aracı konumlarda bulunmak verimlilik ve etkili sonuçlara ulaşmak açısından daha kıymetlidir (Burt, 1992). Bu sayede birbiri ile başka türlü bağlantısı olmayan kişileri birbirine bağlayan aracı konumdaki bireyler, örgüt içinde kaynak ve bilgi akışının en ücra konumlara kadar ulaşmasını sağlayarak örgüt verimliliğine ve etkinliğine önemli katkılar sağlarlar (Mehra, Kilduff ve Brass, 2001). Ayrıca bireysel anlamda da onların bu eşsiz konumlarından kaynaklanan katkıları, diğer çalışanlara göre daha çok takdir edilmeleri, daha sık ödüllendirilmelerini sağladığı gibi, daha çeşitli bilgi ve kaynaklara ulaşma imkânı onların daha yüksek performans değerlendirmeleri almalarına ve daha hızlı yükselmelerine olanak sağlamaktadır (Burt, 1992).

Çalışanların örgüt içinde girişimci davranışlar sergilemelerinde etkin olan faktörler bireysel, örgütsel ve çevresel faktörler olarak sınıflandırılmaktadır (Meydan, 2010: 196). İç girişimcilik davranışının öncüllerine belirlemeye yönelik araştırmalarda çevresel faktörler olarak: örgütün faaliyet gösterdiği sektör, ekonomik koşullar, toplumsal kültür (Jenssen ve Koenig, 2002); örgütsel faktörler olarak: örgüt kültürü, örgüt içi iletişim, örgüt içi güven, örgütsel kontrol, örgütsel değerler, örgütsel destek, örgütsel iklim ve yöneticilerin-liderlerin tutumu (Zahra, 1991; Şeşen, 2010) ve bireysel faktörler olarak: bireyin öz yeterlilik algısı, kontrol odağı ve risk alma eğilimi, liderlik yetenekleri, tükenmişlik gibi değişkenlerin (Ceylan ve Demircan, 2002; Basım, Şeşen ve Meydan, 2009; Çetin 2011) ele alındığı belirlenmiştir. Burada dikkatle üzerinde durulması gereken noktanın ise bu üç faktörün birbiriyle olan etkileşimi ve iletişimi olmasıdır. Üçlü sacayağı olarak düşünüldüğünde bir organizasyonda bunlardan birinin eksikliği örgütün başarısını da etkileyecektir denilebilir. Bunların haricinde girişimciliğin öncüllerinin de örgüte sıkı sıkıya entegre edilmesi sağlanmalıdır. Bu öncüller yazında; güven algısı, algılanan etkinlik, temel benlik değerlendirmesi, örgüt kültürü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Klasik yönetim kuramlarında yönetici, teknik bir uzman olarak görülmüştür. Yönetim biliminde insan ilişkileri paradigmatlarıyla birlikte yönetici imajlarında da değişimler yaşanmıştır. Yöneticilerin, çalışan insanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını anlamaları ve bunları karşılamaya dönük eylemler içinde olmaları beklenmiştir. Yönetim biliminde durumsal yaklaşımların ağırlık kazanmasına bağlı olarak da yöneticilerin içinde bulunduğu bağlam önem kazanmış, takip eden yıllarda geliştirilen kuramlar, yöneticilerin içinde yer aldığı çevre ve grubun özelliklerine önem vermiştir. Zaman içinde değişen yönetici imajlarına ve yöneticilere yüklenen yeni rollere bağlı olarak okul müdürlerinin sahip olması öngörülen yeterlilik, güç ve özelliklerle ilgili de sürekli yeni tartışmalar yapılmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:193).

Bu tartışmaların başında, Türkiye’de okul yöneticilerinin, üst yönetimlerden, yasalardan ve uygulama biçimlerinden, okulun sosyal, politik ve ekonomik çevresinden, velilerden, öğretmenlerden ve kendi yetersizliklerinden kaynaklanan çok çeşitli sorunlarla

karşılaşmaları gelmektedir. Okul yöneticisi okuldaki varlığını bu sorunların varlığına borçludur. Okul yöneticilerinin sorunlardan yakınma yerine karşılaştığı sorunları çözebilmek için kuramsal alanda ve uygulamada kendisini yetiştirmesi gerekir. Bu bağlamda, okul yöneticisine verilecek hizmet içi eğitim, yöneticinin sorunu doğru olarak görmesini, kabul etmesini, çözüm seçenekleri geliştirmesini ve sonuca ulaşmak için sorunun üzerine bilgiden kaynaklanan bir cesaretle gidilmesini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Böyle bir eğitim, öğrenilmiş çaresizlik değil, öğrenilmiş güçlülük sağlamalıdır (Dönmez, 2007:33).

İkinci tartışma konusu ise okul yöneticilerinin teknik işlere ayırdıkları zamanın, eğitim öğretime ayırdıkları zamandan çok fazla olmasıdır. Aslında okul yöneticilerinin planlı ve düzenli olmaları ile bu sorun giderilebilir. Aksi takdirde, bu okul yönetimini olumsuz olarak etkiler (Plante, 1990:28). Toplanan bilgileri en iyi şekilde değerlendirip plan yapan yöneticilerin verimlilikleri yüksek olmaktadır (Kıran, 1991:114). Planlama, yönetimin belkemiği olarak ifade edilir. Yönetici, okul yönetiminde aksaklığa meydan vermemek için mutlaka plan ve program çerçevesinde hareket etmelidir (Cafoğlu, 1992:57). Yöneticinin ana hedeflerinden birisi, her karar ve eylemde bu anın ve geleceğin gereklerini uyumlaştırmaktır. Başka bir deyişle, yönetici sadece bugünün değil gelecek yılın ve daha ilerisinin de ihtiyaçlarını düşünmelidir (Angelo, 1998:79). Eğitim planlaması eğitim almış ve yazını taramış olan bir eğitim yöneticisi daima bir adım önde olacaktır.

Üçüncü tartışma konusu olarak, yöneticilerin zamanı etkin kullanamamaları sayılabilir. Zamanını iyi kullanamayan yöneticiler, önemsiz ayrıntılar için boşa zaman harcamaktan asıl önemli konulara ağırlık verememektedirler. Oysa önemli işler öncelik sırasıyla planlandığında zaten daha az önemli olanlar elenmiş, dolayısıyla yapılması gerekenler yapılmış olacaktır (Kelly, 1980:549).

Tartışma konularının en önemlisi ise Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin meslek hâline gelememesi sorununun varlığıdır. Dünyada yönetici yetiştiren okullar mevcut iken Türkiye’de yasal ve bürokratik engeller nedeniyle eğitim yöneticiliği meslek haline gelememiştir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığının açtığı sınavla ve mülakat sistemiyle

eğitim yöneticisi seçme eğilimine gidilmiştir. Bu da nitelikli yöneticilerin seçilememesine neden olmaktadır. Çünkü eğitim yöneticiliği meslek haline geldiğinde bunu takip eden yıllarda eğitim politikaları doğrultusunda nitelikli eğitim yöneticisi seçme ve yerleştirme iş ve işlemleri de gündeme gelmiş olacaktır. Bu sayede istenilen yönetsel yeterlilikte, nitelikte; teknik, insancıl ve kavramsal yeterliliklerle donatılmış eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine başlanmış olacaktır.

Ait olma güçlü bir duygusal durumdur (Çöl, 2004: 3). Ait olma; bireye ait olmak, başka bir kişiye, düşünceye, kuruma veya kendisinden daha büyük olduğunu düşündüğü bir şeye bağlılık halinde kendisini gösterebilir. Bir vatandaşın ülkesine, destekçilerinin kulübüne veya çalışanın organizasyonuna ait olan, aidiyet ve sadakat duygusu çeşitli şekillerde tezahür edebilir. Kurumsal aidiyet temelinde, birey ile kurum arasındaki karşılıklı metamorfoz sürecinde esastır. Birey, belirli bir ödül veya kurumdan yararlanırsa, karşılığında kendini kuruma ayırır. Başka bir deyişle, birey ve kurum arasındaki metamorfozda, bireyin kendini kuruma ayırması karşılığında belirli bir ödül ya da fayda beklenir. Çalışma arkadaşları ve meslektaşlarla kurulan bağlantılar çalışma süreçlerinde daha verimli sonuçlar alınmasına yardımcı olmakla birlikte bu süreçte arkadaşlık ağında işgal edilen konum da girişimcilik son derece önemlidir. Bu nedenle kurumsal aidiyet ile girişimcilik arasında sıkı bir ilişki vardır. Öte yandan yönetsel yeterlilik kavramı ise bu ilişkiye aracılık etmektedir.

H_a = Kurumsal aidiyetin yönetici girişimcilik üzerindeki etkisinde yönetsel yeterliliğin aracı rolü etkisi vardır ($p < .05$).

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçları geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları, veri yorumlama ve çözümlenmeleri yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli ve Paradigması

Eğitim yöneticilerinin kurumsal aidiyet düzeylerinin girişimcilik düzeyleri üzerindeki etkisinde: yönetsel yeterliliğin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel veriye dayalı genel ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri, evren hakkında genel bir değerlendirme yapmak için, evrenden alınan birçok element, bir bütün ya da bir grup, örnek ya da örnek evreninden modelleri taramaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikteliğin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000: 79). Bu araştırmanın paradigması, bireyin bilinci dışında sosyal dünyanın görece olarak değişmez, somut yapılar olduğunu düşünen işlevsel paradigmadır (Günbayı, 2018).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Konya ilinde Okul Müdürü, Müdür Baş Yardımcısı ve Müdür Yardımcısı olarak görev yapan eğitim yöneticileri ($n=1529$) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, Konya ili merkez ilçelerinde eğitim yöneticisi olarak çalışanlarının çalışma evreni örneklem hacmi denklemleri kullanılarak hesaplandığında ($n=307+$) kişiden oluşacak bir örnekleme grubunun evreni temsil edeceği düşünülmüştür. Örneklem hacminde yer alan eğitim yöneticileri de her deneğin eşit, yansız seçimine imkân tanınarak olasılığa dayalı iadeli rassal örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Aksoy (2012) tarafından geliştirilen yönetsel yeterlilik ölçeği, Köybaşı (2016) tarafından geliştirilen girişimcilik ölçeği, Keskin ve Pakdemirli (2016) tarafından geliştirilen kurumsal aidiyet ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü üzere ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık bulgularına göre test edilen yapıları doğrulanmıştır.

Tablo 1. Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Modeli	ΔX^2	sd	p	$\Delta X^2/sd$	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Yönetmel Yeterlilik Ölçeği	78.612	63	.000*	1.24	.96	.98	.03	.01
Yönetici Girişimcilik Ölçeği	43.504	43	.000*	1.01	.95	.97	.02	.02
Kurumsal Aidiyet Ölçeği	62.114	54	.000*	1.15	.95	.95	.04	.01

Notlar:

(i) n=314 Yönetmel Yeterlilik Ölçüm Verileri Crombach's Alfa=.957, Intraclass Korelasyon ,945 F=25.682, p=.000, Kendall'in W uyumluluk testi W= .629, p=.000 Chi-Square= 189.415, p=.000

(ii) n=314 Girişimcilik Ölçüm Verileri Crombach's Alfa=.927, Intraclass Korelasyon ,901 F=12.482, p=.000, Kendall'in W uyumluluk testi W= .574, p=.000 Chi-Square= 45.748, p=.000

(iii) n=314 Kurumsal Aidiyet Ölçüm Verileri Crombach's Alfa=.935, Intraclass Korelasyon ,933 F=17.401, p=.000, Kendall'in W uyumluluk testi W= .769, p=.000 Chi-Square= 112.478, p=.000

(iv) *p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Yönetmel yeterlilik ölçeği uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında ki-kare 78,612 serbestlik derecesi 63 (p=.000), ki-kare/serbestlik derecesi=1.24 karşılaştırmalı uyum indeksleri TLI .92 NFI .94 IFI .95 yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA .03 mutlak uyum indeksleri GFI .96 AGFI .95 artık temelli uyum indeksi RMR .01 olarak bulunmuştur. Girişimcilik ölçeği uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında ki-kare 43,504 serbestlik derecesi 43 (p=.000), ki-kare/serbestlik derecesi=1.01 karşılaştırmalı uyum indeksleri TLI .90 NFI .92 IFI .96 yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA .02 mutlak uyum indeksleri GFI .95 AGFI .89 artık temelli uyum indeksi RMR .02 olarak bulunmuştur. Kurumsal aidiyet ölçeği uyum iyiliği sonuçlarına bakıldığında ki-kare 62,114 serbestlik derecesi 54 (p=.000), ki-kare/serbestlik derecesi=1.15 karşılaştırmalı uyum indeksleri TLI .94 NFI .95 IFI .93 yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA .04 mutlak uyum indeksleri GFI .95 AGFI .93 artık temelli uyum indeksi RMR .01 olarak bulunmuştur. Genel olarak sonuçlara bakıldığında; yönetmel yeterlilik ölçeği, yönetici girişimcilik ölçeği ve kurumsal aidiyet ölçeği uyum iyiliklerinin oldukça iyi

olduğu görülmektedir (Bayram, 2013:78; Meydan ve Şeşen, 2015:37; Karagöz, 2016:975).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Çok değişkenli istatistik tekniklerinin hepsi bazı varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlara dikkat edilmesi daha iyi tahmin ve çok boyutlu uzayı daha gerçekçi değerlendirmeyi sağlamaktadır. Bu çalışmada, normallik varsayımı için, Kolmogorov Simirnov (K-S) testi ile değerlendirme yapılmıştır. Yönetmelik Yeterlilik Ölçeği [KS=.236, df 314, $p>.05$] Yönetim Girişimcilik Ölçeği [KS=.193, df 314, $p>.05$] Kurumsal Aidiyet Ölçeği [KS=.152, df 314, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için ölçüm verileri normal dağılım sergilemektedir. Yine modellerde bağımsız değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantı sorunu için varyans büyüme faktörü, tolerans, C.I. değerlerine bakılmıştır. Buna göre, V.I.F. değerleri (4,51) genel olarak 1-5 kritik değerler arasındadır. Tolerans değerleri (,220) genel olarak 0,20 değeri üzerinde bulunmuştur. C.I. değerleri 11,69 ve 28,18 bulunmuştur. Bu değerler $C.I.<30$ çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2005). Modellerde otokorelasyonun var olup olmadığının kontrolü için Durbin Watson değerine bakılmıştır. Buna göre D.W=1,97 bulunmuştur. Bu değer 1,5-2,5 referans aralığında olduğunda otokorelasyonun olmadığını göstermektedir (Gürüş ve Astar, 2015). Kendall'ın W uyum katsayısı ile r ($r>2$) sıra setindeki, c adet ölçüm değerleri arasındaki uyumun derecesi belirlenmeye çalışılır. W testi 0 uyum yok ve 1 tam uyum değerleri arasında değer alır (Karagöz, 2016:660). Ölçeklerin bütünü Kendall's W uyum katsayısı değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin uyum değerleri de yüksek çıkmıştır. Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü, derecesini ve önemini ortaya koyan istatistiksel yöntemdir (Özdamar, 2015:379).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın korelasyonel bulguları ve betimsel istatistik bulguları, Model I ve Model II yol katsayılarına ilişkin bulgular ve iç yorumlar yer almaktadır.

Korelasyon Bulguları

Tablo 2. Betimsel İstatistik ve Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçüm Verileri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	(1)	(2)	(3)
Yönetsel Yeterlilik (1)	2.79	1.08	1		
Yönetici Girişimcilik (2)	3.01	0.89	,593**	1	
Kurumsal Aidiyet (3)	3.12	1.25	,743**	,623**	1

Notlar:

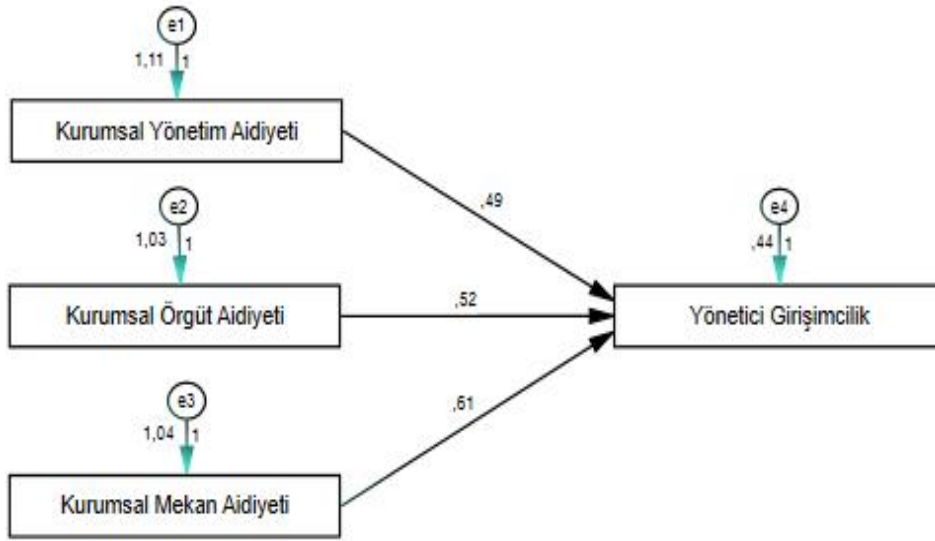
(i) n=314, **p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Yönetsel yeterlilik ölçüm verileri, yönetici girişimcilik ölçüm verileri ile kurumsal aidiyet ölçüm verileri arasında anlamlı bir ilişkiye ait yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de incelendiğinde; yönetsel yeterlilik ile yönetici girişimcilik arasında ($r=+,593$, $p<0,01$) pozitif, orta ve anlamlı bir ilişkinin, kurumsal aidiyet arasında ($r=+,743$, $p<0,01$) pozitif, yüksek ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yönetici girişimcilik ile kurumsal aidiyet arasında ($r=+,623$, $p<0,01$) pozitif, orta ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Model Testleri

Kurumsal aidiyet ve yönetici girişimciliğin üzerindeki etkisinde yönetsel yeterliliğin aracılık etkisini test etmek üzere, Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç aşamalı regresyon analizi, doğrudan ve dolaylı etkileri aynı anda görmek için iki ayrı yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Baron ve Kenny, bir aracılık etkisinden söz edebilmesi için üç durumun var olması gerektiği belirtilmektedir: (1) Bağımsız değişkenin (Kurumsal Yönetim Aidiyeti, Kurumsal Örgüt Aidiyeti ve Kurumsal Mekân Aidiyeti) bağımlı değişken (Yönetici Girişimcilik) üzerinde etkisi olmalıdır (2) Bağımsız değişkenin (Kurumsal Yönetim Aidiyeti, Kurumsal Örgüt Aidiyeti ve Kurumsal Mekân

Aidiyeti) aracı değişken (Yönetmel Yeterlilik) üzerinde bir etkisi olmalıdır (3) Aracı değişken (Yönetmel Yeterlilik) ikinci adımdaki regresyon analizi dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin (Kurumsal Yönetim Aidiyeti, Kurumsal Örgüt Aidiyeti ve Kurumsal Mekân Aidiyeti) bağımlı değişken (Yönetici Girişimcilik) üzerindeki etkisi düşerken, aracı değişkenin (Yönetmel Yeterlilik) de bağımlı değişken (Yönetici Girişimcilik) üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır. Belirtilen etkileri araştırmak üzere iki ayrı model kurulmuştur.



Şekil 1. Model I Test Sonuçları

Modellerden kurulmadan önce, kullanılan ölçeklerin geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştı. Tablo 1’de doğrulayıcı faktör analizi bulgularından anlaşılacağı üzere, ölçeklerin test edilen yapıları doğrulanmıştır. Güvenirlilik analizi olarak Crombach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı ve Intraclass Korelasyon analizleri yapılmıştır.

Model testi sonucu elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir ($\Delta X^2=1.147$; $df=1$; mutlak uyum indeksi (GFI)=.97;

karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)=.98; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)=.00). Kurumsal yönetim aidiyeti, kurumsal örgüt aidiyeti ve kurumsal mekân aidiyeti değişkenlerinden yönetici girişimcilğe giden yollara ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

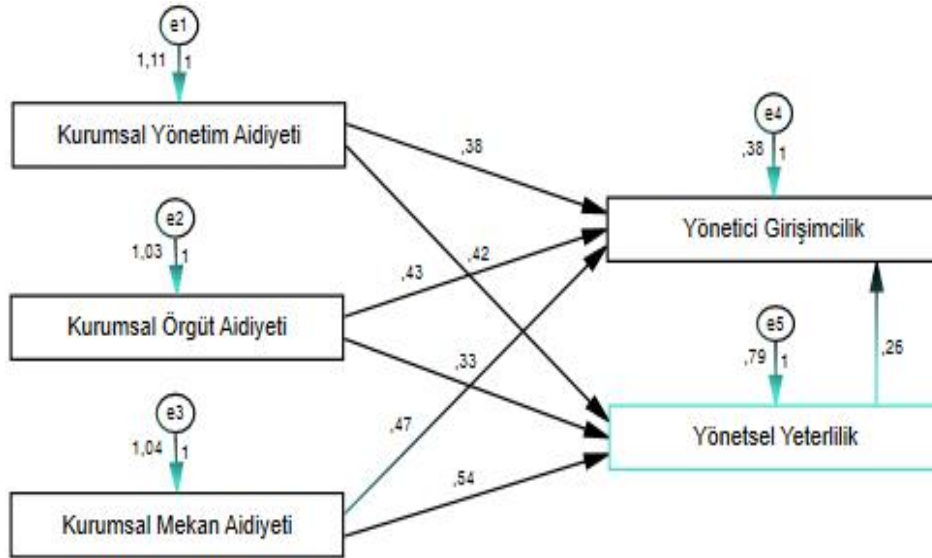
Tablo 3. Model I Yol Katsayıları Analiz Sonuçları

Yol	Standardize β	Standart Hata	t	p
Kurumsal Yönetim Aidiyeti→ Yönetici Girişimcilik	+0.49	.062	7.903.00*	
Kurumsal Örgüt Aidiyeti→ Yönetici Girişimcilik	+0.52	.058	8.965.00*	
Kurumsal Mekan Aidiyeti→ Yönetici Girişimcilik	+0.61	.068	8.970.00*	

Notlar:

(i) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Elde edilen bu bulgulara göre, kurumsal yönetim aidiyeti, kurumsal örgüt aidiyeti ve kurumsal mekân aidiyeti, yönetici girişimcilik üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.



Şekil 2. Model II Test Sonuçları

İkinci modelde yönetici girişimcilik bağımlı, kurumsal yönetim aidiyeti, kurumsal örgüt aidiyeti ve kurumsal mekân aidiyeti bağımsız ve yönetsel yeterlilik ise aracı değişken olarak ele alınmıştır. Böylece Baron ve Kenny'nin belirttiği diğer varsayımların varlığı da araştırılmıştır. Modelin elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir ($\Delta X^2=1.246$; $df=1$; ; mutlak uyum indeksi (GFI)=.97; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)=.96; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)=.00). Kurumsal yönetim aidiyeti, kurumsal örgüt aidiyeti ve kurumsal mekân aidiyeti değişkenlerinden yönetici girişimciliğe giden yollara ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Şekil 2'de gösterilen modelde belirtilen yollara ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Model II Yol Katsayıları Analiz Sonuçları

Yol	Standardize β	Standart Hata	t	p
Kurumsal Yönetim Aidiyeti→ Yönetici Girişimcilik	+0.38	.291	1.305	.25
Kurumsal Örgüt Aidiyeti → Yönetici Girişimcilik	+0.43	.374	1.149	.34
Kurumsal Mekân Aidiyeti→ Yönetici Girişimcilik	+0.33	.245	1.346	.29
Kurumsal Yönetim Aidiyeti→ Yönetsel Yeterlilik	+0.42	.051	8.235	0.00*
Kurumsal Örgüt Aidiyeti → Yönetsel Yeterlilik	+0.33	.063	5.238	0.00*
Kurumsal Mekân Aidiyeti→ Yönetsel Yeterlilik	+0.47	.054	8.703	0.00*
Yönetsel Yeterlilik→ Yönetici Girişimcilik	+0.26	.027	9.629	0.00*

Notlar:

(i) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Elde edilen bu bulgulara göre, kurumsal yönetim aidiyet değişkeni, anlamlı olarak yönetsel yeterliliği etkilemekte ($\beta=0.42$, $p < 0.05$) kurumsal örgüt aidiyet değişkeni, anlamlı olarak yönetsel yeterliliği etkilemekte ($\beta=0.33$, $p < 0.05$) kurumsal mekân aidiyet değişkeni, anlamlı olarak yönetsel yeterliliği etkilemekte ($\beta=0.47$, $p < 0.05$) yönetsel

yeterlilikte anlamlı olarak yönetici girişimcilik düzeyine etki etmektedir ($\beta=.26$, $p<0.05$).

Tüm bunların yanı sıra, yönetsel yeterlilik aracı değişkeninin modele dâhil edilmesiyle kurumsal yönetim aidiyeti değişkeninin ($\beta=.38$, $p>0.05$) kurumsal örgüt aidiyeti değişkeninin ($\beta=.43$, $p>0.05$) kurumsal mekân aidiyeti değişkeninin ($\beta=.33$, $p>0.05$) etkileri yönetici girişimcilik üzerinde anlamsızlaşmıştır. Buna göre, kurumsal aidiyet (kurumsal yönetim aidiyeti, kurumsal örgüt aidiyeti ve kurumsal mekân aidiyeti) değişkeninin yönetici girişimcilik üzerindeki etkisinde yönetsel yeterlilik değişkeni aracı rolüne sahiptir. Bu bulgular ışığında sıfır (null) hipotezi red edilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

H_{null} = Kurumsal aidiyetin yönetici girişimcilik üzerindeki etkisinde yönetsel yeterliliğin aracı rolü etkisi yoktur ($p>.05$).

H_a = Kurumsal aidiyetin yönetici girişimcilik üzerindeki etkisinde yönetsel yeterliliğin aracı rolü etkisi vardır ($p<.05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitim yöneticilerinin kurumsal aidiyet düzeylerinin girişimcilik düzeyleri üzerindeki etkisinde: yönetsel yeterliliğin aracılık rolünü belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Model I ve Model II geliştirilmiştir. İşlevsel paradigmanın kullanıldığı çalışmada üç adet ölçek kullanılmıştır. Yönetsel yeterlilik, yönetici girişimcilik ve kurumsal aidiyet ölçeklerine yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeklerin genel olarak uyum iyilikleri yüksek çıkmıştır. Bulunan değerler değerleri modelin kabul edilebilir olduğuna işaret etmiştir (Bayram, 2013; Meydan ve Şeşen, 2015; Karagöz, 2016). Öte yandan Crombach's Alfa, Intraclass Korelasyon, F anlamlılık testi, Kendall'ın W uyumluluk testi üç ölçeğe de uygulanmıştır. Bu testler sonucu bulunan değerlerin üç ölçeğe ilişkin yüksek güvenilirlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Pektaş, 2013).

Korelasyon analizi sonucunda, yönetsel yeterlilik ölçüm verileri, yönetici girişimcilik ölçüm verileri ile kurumsal aidiyet ölçüm verileri arasında pozitif ve istatistiksel anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde kurumsal aidiyet ile girişimcilik arasındaki ilişkiye ait herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hatta yönetsel yeterliliğin aracılık etkisine ilişkin bir çalışma da bulunmamıştır. Bu anlamda bu çalışmanın tek olma özelliği vardır. Ancak alanyazın incelendiğinde tekil olarak kurumsal aidiyet, girişimcilik ve yönetsel yeterliliğe ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde bulguların benzer çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmektedir (Çalışkan, Akkoç ve Turunç, 2011; Öztop, 2014; Aytaç, 2006).

Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde eğitim yöneticilerinin yönetsel yeterlik, girişimcilik ve kurumsal aidiyet düzeyleri orta seviyede olmakla birlikte; yönetsel yeterlik düzeyleri nispeten düşük çıkmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde bulguların benzer çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmektedir (Bilge ve Bal, 2012; Köybaşı, 2016; Karatepe, 2005; Çetin, 2011).

Model I test sonuçları incelendiğinde; kurumsal aidiyet alt boyutlarının, yönetici girişimcilik üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Model II'de yönetsel yeterlilik modele dâhil edildiğinde, yönetici girişimcilik üzerindeki beta değerleri düşmüş ve istatistiksel olarak etki anlamsızlaşmıştır. Ancak kurumsal aidiyet alt boyutlarının yönetsel yeterlilik üzerindeki etkisi artmıştır. Ayrıca yönetsel yeterlilik, yönetici girişimcilik düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemiştir. Model I ve Model II'de çizilen yollar ve anlamlılık değerleri Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aşamalar dikkate alındığında; kurumsal aidiyetin yönetici girişimcilik üzerindeki etkisinde yönetsel yeterliliğin aracılık rolünün var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aracı değişkene ilişkin yapılan benzer çalışmalarla Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aşamaların benzer çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmektedir (Şeşen, 2011).

Araştırmanın sadece eğitim sektöründe yapılmış olması bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Bu nedenle başka sektörlerle de yapılacak araştırmalarda değişik ya da benzer sonuçlara ulaşılabilir. Bu araştırma için bir diğer sınırlılık ise

araştırmanın sadece Konya ili merkez ilçeleri ile kısıtlı tutulmasıdır. Diğer illerde yapılacak araştırmalarla elde edilecek sonuçlar bu araştırmanın ulaşılan sonuçlarını açıklayıcı nitelikte olacaktır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise nicel araştırma ile yapılmış olmasıdır. Nitel veya karma araştırma yöntemleri ile daha açıklayıcı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmada kurumsal aidiyet, girişimcilik ve yönetsel yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Hatta yönetsel yeterlilik bu ilişki de aracılık etmektedir. Bu nedenle buradan hareketle, eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin kurumsal aidiyet ve girişimcilik özelliklerinin yüksek olabilmesi için yönetsel yeterlilik ile donatılması gereklidir. Organizasyonlarda kurumsal aidiyet ve girişimciliği yüksek çalışanların var olabilmesi için de yönetsel yeterliliğe sahip yöneticilerin olmasının, hem aidiyet hem de girişimcilik ilişki düzeyini yüksek tutması açısından önemli olduğu düşünülebilir.


KAYNAKLAR


- Aksoy, Ş. (2012). *İlköğretim Okul Müdürleri İle Eğitim-Öğretim Süreci Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Angelo, M. R. (1998). *An introduction to hospitality today*. USA: Educational Institute of The American Hotel&Motel Assosication, Orlando Florida.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-kültürel bir perspektif. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 15, 139-160.
- Baron, R. M., ve Kenny, D. A. 1986. The moderator mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Basım H.N., Şeşen, H. ve Meydan, C.H. (2009). Bireyin örgütsel adalet algısının iç girişimcilik davranışı ile ilişkisi: Kamuda bir araştırma. *A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64 (3), 27-44.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş* (2.Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bilge., H., ve Bal., V. (2012). Girişimcilik eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 131-148
- Brass, D.J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 29 (2), 518-539.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Massachussets: Harvard University Press.
- Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı okul yönetiminde liderlik. *Eğitim Dergisi*, Sayı:1, 49-57.
- Ceylan, A. ve Demircan N. (2002). *Girişimcilerin Başarı, Güç ve Yakın İlişki İhtiyaçlarının Kişilik Özellikleri ile İlişkisi Üzerine Düzce Bölgesindeki KOBİ'lerde bir Araştırma*, 21. Yüzyılda KOBİ'ler: Sorunlar, Fırsatlar ve Çözüm Önerileri. Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Christensen, L., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (Çeviri Editörü: Ahmet Aypay 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, A., Akkoç, İ., ve Turunç, Ö. (2011). Örgütsel performansın artırılmasında motivasyonel davranışların rolü: Yenilikçilik ve girişimciliğin aracılık rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 363-401
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2 (3), 69-85.

- Çöl, G. (2004). *Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dönmez, B. (2007). Pozitif yönetim ve okul yöneticileri. *Eğitime Bakış*, 3(8), 28-33.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fermanoğlu, E. N. (2015). *İş Hayatında Motivasyonun Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri: İnşaat Sektöründe Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış*, Cilt 2, Sayı 1, 37-56.
- Gümüştekin, G. E., ve Emet, C. (2007). Güçlendirme algılarındaki değişimin örgütsel kültür ve bağlılık üzerinde etkileşimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 17, sayfa numarası verilmemiş.
- Günbayı, İ. (2018). Social Paradigms in Guidings Social Research Desing: The Functional, Interpretive, Radical Humanist and Radical Structural Paradigms. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9 (2), 57-76.
- Güriş, S., ve Astar, M. (2015). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik* (2.Basım). İstanbul: Der Yayınları.
- Jenssen, J.I. ve Koenig, H.F. (2002). The effect of social networks on resource access and business start-ups. *European Planning Studies*, 10 (8), 1039-1046.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, S. (2005). Yönetimsel etkililik: Okul yönetiminde yönetimsel etkililiğin astlarla ilişkiler boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 307-326
- Kelly, J. (1980). *Organizational behaviour: its data, first principles and applications*. (Third Edition). Homewood, Ill.: R.D. Irvin.
- Keskin, R., ve Pakdemirli, M. N. (2016). Mesleki aidiyet ölçeği: bir ölçek geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9 (43), ISSN: 1307-9581, 2580-2587.
- Kıran, H. (1991). *Çok Amaçlı Okul ve Yönetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

- Köybaşı, F. (2016). *Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz-Yeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Lumpkin, G.T. ve Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21 (2), 135-172.
- Mehra, A., Kilduff, M. ve Brass, D.J. (2001). The social networks of high and self monitors: Implications for workplace performance. *Administrative Science Quarterly*, 46, 121-146.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları* (2.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meydan, C.H. (2010). Adalet algısı iç girişimci davranışlar ilişkisinde kontrol odağının şekillendirici rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 195-222.
- Misra, S. ve Kumar, E.S. (2000). Resourcefulness: A proximal conceptualisation of entrepreneurial behavior. *The Journal of Entrepreneurship*, 9 (2), 135-154.
- Özdamar, K. (2015). *SPSS ile Biyoistatistik* (10.Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Öztop, S. (2014). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerinde etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 299-316
- Pektaş, A. O. (2013). *SPSS ile Veri Madenciliği* (1.Baskı). İstanbul: Dikey Eksen Yayınları.
- Plante, R. P. (1990). An administrator will yearn for the classroom myth on reality. *Educational Record*, 28.
- Şeşen, H. (2010). *Öncülleri ve Sonuçları ile Örgüt İçi Girişimcilik: Türk Savunma Sanayinde Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). KHO/SAVBEN - Savunma Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Şeşen, H. (2011). Adalet algısının tükenmişliğe etkisi: iş tatminini aracı değişken rolünün yapısal eşitlik modeli ile testi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 19 (2). 67-90.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uyar, G. (2015). *Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uygur, A. (2009). *Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık* (1. Baskı). Ankara: Barış Platin Kitabevi.
- Zahra, S.A. (1991). Predictors and financial outcomes of corporate entrepreneurship: An explanatory study. *Journal of Business Venturing*, 6 (4), 259-285.

ORCID

Savaş VARLIK  <https://orcid.org/0000-0001-8894-2649>

İlhan GÜNBAŸI  <https://orcid.org/0000-0001-7139-0200>

SUMMARY

This research aims to determine the role of mediating managerial competence: in the impact of institutional belonging levels of educational managers on entrepreneurial levels. In line with this aim, the relationship between corporate belonging and entrepreneurship has been determined. Then managerial competence as an intermediary variable was incorporated into the model by three-stage regression analysis proposed by Baron and Kenny (1986).

This study is a research in a general and relational screening model based on quantitative data. General scanning models scan models from a whole or a group, sample or sample universe, with many elements taken from the universe to make a general assessment of the universe. Relational screening models are research models aimed at determining the existence and/or degree of association between two and more variables (Karasar, 2000: 79). The paradigm of this research is the functional paradigm (Günbayı, 2018), which considers that the social world outside the consciousness of the individual is relatively invariant, concrete structures. The study universe of this research consists of educational administrators ($n=1529$) who serve as School Principal, Principal Assistant and Deputy Principal in Konya province. In the study, it was thought that a sampling group consisting of individuals ($n=307+$) would represent the universe by performing necessary calculations at 0.95 trust level and 0.05 error level. The training managers included in the sample volume were selected by random sampling method. As a data collection tool, the managerial competence scale developed by Aksoy (2012), the executive entrepreneurship scale developed by Köybaşı (2016), and the institutional belonging scale developed by Keskin and Pakdemirli (2016) were used in the research. Confirmatory factor analyses of scales, Kendall's w Compatibility coefficients, intraclass correlation coefficients were calculated separately.

The study found statistically significant relationship between managerial competence, executive entrepreneurship and corporate belonging. In Model I, corporate governance affiliation, corporate organization affiliation, and corporate venue affiliation have a significant impact on executive entrepreneurship. In Model II, when the intermediary variable managerial competence is included in the model, the meaningful effect of corporate governance belonging, corporate organization belonging and corporate space belonging has disappeared. But the same variables have a meaningful effect on managerial competence. The managerial competence tool variable also significantly influenced executive entrepreneurship. In general, when all models and tables are examined, it is concluded that managerial competence has a mediating role in the impact of institutional belonging levels on entrepreneurship levels.

Eğitim Sisteminde Sınıf Büyüklüğünün Planlama Açısından Değerlendirmesi: Ankara Örneği * **

Evaluation of Class Size in the Educational System in Terms of Planning: The Case of Ankara

Temel ÇALIK¹, Hasan TABAK², Burcu YAVUZ TABAK³

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı.
temelc@gazi.edu.tr

² Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı.
hasantabak@aksaray.edu.tr

³ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı.
burcutabak@aksaray.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 19.04.2019

Yayına Kabul Tarihi: 03.07.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitimde yaşanan değişimler ışığında var olan durumun incelenerek geleceğe yönelik rasyonel planlama yapılmasına aracılık etmek ve bu doğrultuda teorik geçerliliği olan değişkenler gözetilerek eğitim-öğretimin daha etkin yönetilmesine ilişkin değerlendirmeler sunmaktır. Bu bağlamda araştırmada Ankara ili (1) okul öncesi, (2) temel eğitim, (3) ortaöğretim eğitim kademelerine göre; (a) Okul (b) öğrenci (c) öğretmen (d) derslik (e) dersliğe düşen öğrenci sayısı ve (f) öğretmene düşen öğrenci sayılarını ortaya konularak eğitim-öğretim planlamaları tartışılmıştır. Çalışma 2013-2014 eğitim yılı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü veri kaynaklarından elde edilmiş betimsel araştırmadır. Ankara iline ait bulguları incelendiğinde, öncelikle okul öncesi eğitim kademesinde bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 13 iken, bir dersliğe başına düşen ortalama öğrenci sayısı 20'dir. Temel eğitim kademesindeki öğretmen sayılarına bakıldığında bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 17 iken, bir derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı 31'dir. Son olarak ise ortaöğretim eğitim kademesinde bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 13 iken, bir derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı 30 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Planlaması, Sınıf Büyüklüğü, Eğitim Sistemi

* Bu çalışma, 18-22 Nisan 2018 tarihinde düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözlü bildiri üretilmiştir.

** **Alıntılama:** Çalık, T., Tabak, H., ve Yavuz-Tabak B. (2019). Eğitim sisteminde sınıf büyüklüğünün planlama açısından değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1581-1599.

ABSTRACT

The aim of this study is to mediate the rational planning of the future by examining the situation that exists in the light of the changes in education and to present the evaluations of the more effective management of education by considering the theoretical validity variables in this direction. In this context, the province of Ankara is divided into (1) preschool education, (2) basic education, (3) secondary education levels; (a) school (b) student (c) teacher (d) classroom (e) the number of students in the classroom and (f) the number of students who fall into the classroom. The study is a descriptive study obtained from data sources of Ankara Provincial Directorate of National Education for the 2013-2014 academic year. When the findings of Ankara province are examined, the number of students who fall into one teacher at the pre-primary education level is 13, while the average number of students per class is 20. Looking at the number of teachers in the basic education stage, the number of students falling into one teacher is 17 while the average number of students per classroom is 31. Finally, while the number of students falling into a secondary school education is 13, the average number of students per classroom is 30.

Keywords: Educational Planning, Class Size, Education System

GİRİŞ

Sınıf büyüklüğü eğitim-öğretim süreci ve çıktıları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkileri bulunan bir değişken olarak eğitim sistemindeki aile, öğretmen ve yöneticilerin ortak endişesidir. Türkiye’de okul sayısının yetersizliğinin, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıfların ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir (Bakioğlu ve Polat, 2002; Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Öğrencilerin öğrenmeleri açısından olduğu kadar öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri konularında da önemini korumaktadır. Uzun yıllardır tartışılan konu ile ilgili görüşler önceleri sınıf mevcudunun azaltılmasının özellikle öğrenci başarısı, öğretmen performansı, öğrenci davranışları üzerinde etkileri olduğu yönündedir (Balestra, ve Backes-Gellner, 2017; Bonesrønning, 2003; Çalık, 2003; Glass ve Smith, 1979; Konstantopoulos, 2008; Shapson, Wright, Eason, ve Fitzgerald, 1980; Şirin, 2005; Krueger ve Whitmore, 2001; Özsoy, Kuruyer, Özsoy ve Tabak, 2013). Öğrenci sayısının fazlalığı kullanılabilir öğretim yöntem ve tekniklerinin yararlarını sınırlayabilir. Öğrenci sayısının azlığı, öğretmene kolaylık sağlar. Sınıf büyüklüğünü etkileyen okul bazlı nedenler düşünüldüğünde ise okuldaki toplam sınıf sayısı, sınıfta bulunan öğrenci sayısını, gereken öğretmen sayısı akla

gelmektedir. O hâlde kavram tek başına düşünülmekten daha ziyade okuldaki ve ülkedeki genel durum çerçevesinde incelendiğinde daha makro bir değerlendirme yapılabilir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf büyüklüğü sınıfta bulunan öğrenci sayısı olarak ele alınmaktadır ancak sınıf büyüklüğü sadece “sınıfta bulunan öğrenci sayısı” ile sınırlı bir durum olmamaktadır. Hem niceliksel hem de niteliksel anlamda neden ve sonuçlarıyla tartışılması önemli görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında etkilediği ve etkilendiği tüm değişkenler ile eğitim planlaması kavramı içinde ele alınmıştır. Çünkü planlama genel anlamda amaçlar ile bunlara ulaştıracak araçların ve imkânların seçimi veya belirlenmesidir (Hanushek, 1999). Eğitim planlaması; eğitim sonuçlarına ulaşmada daha verimli bir süreç için açıkça tanımlanmış amaçların, iyi yapılandırılmış hedeflerin belirlendiği, süreçte ortaya çıkan sorunların irdelendiği, politikaların oluşturulduğu, uygulandığı, değerlendirildiği ve yeniden düzenlendiği aşamalardan oluşmaktadır (Haddad ve Demsky, 1995). Uygulamada eylem planlaması salt rasyonel yaklaşıma karşıt olarak hiyerarşik yaklaşım değişimin desenlenmesi ve uygulanmasından önce oldukça zaman alıcı bir araştırma ve deneme sürecinin önemini vurgulamaktadır. Rasyonel yaklaşımın yenilik ve reformların uygulanmasında araştırmaya dayalı bilgiyi temel aldığı savunulur (Karip ve Köksal, 1996, s. 255). Bu nedenle eğitim planlamasında araştırmaya dayalı tanılama uygulanacak eylemlerin kalıcı ve etkililiği açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Diğer taraftan eğitim planlaması, sosyal planlamanın bir alt kümesi olarak toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen bir süreçtir. Kasıtlı bir biçimde, yapı, program ve eğitim sistemindeki değişimi tasarlayarak geleceğe yön vermektedir. Eğitim planlanması ile kaynakların dağıtımında etkin kararlarla, kaynakların verimli kullanılması ve seçeneklerden uygun olanının seçilmesi amaçlanmaktadır. Gelecekte ortaya çıkabilecek gereksinimlerin önceden belirlenmesine katkı sağlayıp, eğitim politikalarının ampirik verilere dayanılarak tespit edilmesine ve uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Özellikle eğitim planlamalarında günümüze yaklaştıkça eğitim nitelik, erişim ve eşitlik gibi konulara daha fazla odaklanılmıştır. Dengeli bir şekilde sunulan eğitim imkânlarının, ülke kalkınmasını da hızlandırmış olacağı ifade edilmiştir (Buluç, 1997). Bunun toplumsal paradigmalardan değişmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani önceden, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası

dönemden itibaren, daha çok ekonomik olan nedenlere müdahale ile zlmeye çalışılan sorunlar artık ekonomik olduğu kadar toplumsal olarak da değerlendirilmektedir (Adams, 2002). Sınıf büyüklüğü başarı araştırmalarında daha çok akademik başarının dikkate alındığı ancak okullar aynı zamanda toplumsal olarak iyi bir yurttaşlık geliştirmede de rol oynarlar ve bu da farklı bir ortamda farklı olanlarla etkileşime girmeyi içerdiği belirtilmektedir (Dobbelsteen, Levin, ve Oosterbeek, 2002). Wßmann ve West, (2006) sınıf büyüklüğü etkilerini belirlemenin hangi okul sisteminde inceleme yapıldığına bağlı olduğunu, bir okul sisteminde tahmin edilen sınıf büyüklüğü etkilerinin, tüm okul sistemleri için genel bir bulgu olarak yorumlanamayacağını ifade etmektedirler.

Sınıf büyüklüğüne ilişkin araştırmalar incelendiğinde sınıf büyüklüğü ile ğrenci başarısı (Bonesrnning, 2003; Glass ve Smith, 1979); ğrenci farklılığı (Dobbelsteen, Levin, ve Oosterbeek, 2002); ğretim yöntem ve tekniği uygulama eşitliliği (Robinson 1990); erken yaşlarda sınıf büyüklüğünün ğrenci başarısı (Finn ve Achilles, 1999); dezavantajlı ğrenci gruplarında davranışlar ve izleme ve değerlendirme etkililiği ve maliyeti (Hoxby, 2000); ğretmen ilgili ve oluşturulan grup büyüklüğü (Blatchford, Bassett, Goldstein, ve Martin, 2003); ders içeriği ve harcanan süre (Shapson., Wright, Eason, ve Fitzgerald, 1980); ğrenci başarı ranjı (Balestra, ve Backes-Gellner, 2017; Konstantopoulos, 2008) konularının irdelendiği görülmektedir (bkz Tablo 1).

Tablo 1. Değişkenler Bazında Sınıf Büyüklüğünün Etkileri

Değişken	Kaynak	Sınıf büyüklüğü	
		(+)	(-)
Öğrenci başarısı	Bonesrønning, 2003; Glass ve Smith, 1979	azalmakta	artmakta
Öğrenci farklılığı	Dobbelsteen, Levin, ve Oosterbeek, 2002	artmakta	azalmakta
Öğretim yöntem ve tekniği uygulama çeşitliliği	Robinson, 1990	azalmakta	artmakta
Erken yaşlarda sınıf büyüklüğünün öğrenci başarısı	Finn, ve Achilles, 1999	azalmakta	artmakta
Dezavantajlı öğrenci gruplarında davranışlar		olumsuz	olumlu
İzleme ve etkililiği	Hoxby, 2000	olumsuz	olumlu
Değerlendirme maliyeti		azalır	artar
Öğretmen ilgisi	Blatchford, Bassett, Goldstein, ve Martin, 2003	azalır	artar
Oluşturulan grup büyüklüğü		artar	azalır
Ders içeriği ve harcanan süre	Shapson., Wright, Eason, ve Fitzgerald, 1980	değişmemektedir	
Öğrenci başarı ranjı	Balestra, ve Backes- Gellner, 2017; Konstantopoulos, 2008	değişmemektedir	

Sınıf büyüklüğü, sınıf süreçleri ve öğrenci başarısı ile ilgili araştırmalardan hareketle Pedder (2006) sınıf büyüklüğü etkisine dair üç teorik model sunmaktadır (bkz. Tablo 2). Bu modellerin sınıf büyüklüğüne ilişkin aynı konuların farklı boyutlarda tartışılmasına, öğrencilerin öğrenmesi üzerine sınıf büyüklüğü etkilerinin dinamiklerini anlaşılmasına ve belirli değişkenlerin seçiminde planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 2. *Sınıf Büyüklüğü, Sınıf İçi Süreçler ve Öğrenme Fırsatları*

Model 1	Model 2	Model 3
Sınıf büyüklüğündeki farklılıklar sınıf içindeki öğrenme fırsatlarının miktarını etkileyerek öğrenci başarısını niceliksel olarak etkilemektedir.	Sınıf büyüklüğündeki farklılıklar sınıf içindeki öğrenme fırsatlarının içeriğini ve uygulanışını etkileyerek öğrenci kazanımlarını niteliksel olarak etkilemektedir.	Sınıf büyüklüğündeki artışlar öğretmen ve öğrenciler için öğrenme fırsatlarının nicelik ve niteliğini olumsuz etkilemektedir.
Büyük sınıflarda kapsam azalabilir. Akademik olmayan etkileşimler artabilir. Çoklu isteklere yanıt verilebilir. Küçük sınıflarda daha az katılım ve gayriresmi ortam oluşabilir.	Büyük sınıflarda içeriğin sunulmasında karşılıklı etkileşim, soru sorma, geribildirim verme azalabilir. Küçük sınıflarda grup etkileşimini azalabilir. Davranış problemleri belirgin hale gelebilir.	Büyük sınıflarda daha düşük akademik beceriler kalıcı hale gelebilir. Öğrenme fırsatlarının hem niceliği hem de niteliği azalabilir.

Sınıf büyüklüğünün azaltılması ile öğrenciler arasındaki başarı farkının kapanmadığı ifade edilmektedir. Bireysel olarak ise yüksek başarılı öğrencilere daha fazla yarar sağladığı belirtilmektedir (Konstantopoulos, 2008). Bunun nedeni, sınıf büyüklüğünün azaltılmasının bilişsel başarı ölçütlerinde belirgin bir iyileşmeye yol açması, bilişsel olmayan becerilerin gelişiminde ise daha sınırlı etkilerinin olması olarak belirtilmektedir (Ding ve Lehrer, 2011). Bununla birlikte öğretmenin yardımı, başarı dağılımının altındaki öğrenciler için olumlu ve anlamlı etkiler ortaya koymaktadır (Balestra, ve Backes-Gellner, 2017). Bu nedenle sınıf büyüdükçe öğretmenin doğrudan yardımı güçleşmekte ve başarı farkları giderek artabilmektedir.

Nitekim Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [Trends in International Mathematics and Science Study/TIMSS] verileri ile yaptıkları çalışmada ülkelerin çoğunda sınıf büyüklüğünün başarı üzerinde çok da anlamlı etkileri olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın ise öğretmenler, belirli öğrenci grupları ve belirli konular

açısından küçük sınıflarda öğrenci başarısı için çabaladığı ve bireysel olarak ilgilendiği takdirde faydalı olabileceği de savunulmaktadır (Hanushek, Mayer & Peterson, 1999). Robinson (1990) öğrencilerin öğrenmesi üzerinde sınıf büyüklüğü etkisinin öğretim kademesi, öğrenci kişiliği, konu alanı, öğretim yöntemleri ve diğer öğrenme unsurlarına bağlı olarak değişeceğini belirtmektedir. Sınıf büyüklüğünün azaltılarak başarının artırılması özel gruplar ve özel amaçlar için hedeflenebilir. Etkili bir öğrenme öğretme süreci için büyüklüğün makul aralıklarda olması gerekir ancak öğrenci öğrenmesi açısından sınıf mevcudunu sınırlandırma ya da azaltma diğer faktörleri dışarda tuttuğu için genel politikalar açısından doğru olmayacaktır. Hoxby (2000) sınıf büyüklüğünün azaltılmasının veliler, öğretmenler, yöneticiler için bazı avantajları olmasına rağmen öğrenci başarısını etkilemediğini ifade etmektedir. Durumun sadece bir girdi ve çıktı olarak ele alınamayacağını belirten araştırmacı süreçte performanslara göre kaynak sağlamaya yönelik teşvik politikalarının yalnızca kaynak sağlamaya yönelik politikalarından daha etkili olacağını belirtmektedir. Değerlendirme ve teşvikle sağlanacak fırsatların sınıf büyüklüğü azaltılarak elde edilecek fırsatlardan daha fazla ve ekonomik açıdan daha etkili olacağını düşünmektedir.

Özellikle okulun ilk yıllarında sınıf büyüklüğünün bireylerin okul başarısını etkilediği ifade edilmektedir. Daha küçük sınıflarda öğrencilerle daha fazla bireysel öğretmen teması ve daha fazla öğrenim desteği olduğu, daha büyük sınıflarda ise öğrencilerin daha fazla dikkatsizlik yaşadığı ve kapalı olduğu ifade edilmektedir (Blatchford, Bassett, Goldstein, ve Martin, 2003). Sınıf büyüklüğü sınıf içinde oluşturulan çalışma gruplarını da etkilemektedir. 25'in üzerindeki sınıf mevcudu, bir öğrencinin 7-10 kişiden oluşan bir grupta olma olasılığını arttırmaktadır. Araştırma sonuçları daha büyük grupların daha az etkili bir eğitim ortamı olduğunu göstermiştir. Bu durumda öğretmenler daha çok sayıda grup oluşturmakla daha kalabalık grup oluşturmak arasında tercih yapma da zorlanmaktadırlar (Blatchford, Baines, Kutnick, ve Martin, 2001). Erken yaşlarda daha küçük sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okullara giriş sınavlarında yüksek puan alma olasılıklarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Krueger ve Whitmore, 2001). İlkokullarda özellikle dezavantajlı öğrenci grupları için

küçük sınıfların akademik olarak faydalı olduğu, ğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve bu faydaların sonraki yıllarda da etkili olabileceği ifade edilmektedir. nemli bir husus olarak politika yapıcıların sınıf büyüklüğü ile ğrenci başına düşen ğretmen sayısı arasında ayırım yapmaları gerektiği çünkü iki yapının aynı şeyi ifade etmediği vurgulanmaktadır. Okullar arasında kaynak dağılımının farklı yönlerini temsil ederler ve birbirlerinin yerine kullanılamazlar (Finn, ve Achilles, 1999). Politika yapıcıların, eğitim reformları tasarlarırken, dağıtım hedefleri hakkında daha dikkatli düşünmeleri ve bu hedeflerin, ortalama ğrenci üzerindeki etkisinden ziyade, bir müdahale ile nasıl etkilendiğini düşünmeleri gerektiğini belirtmektedirler (Balestra, ve Backes-Gellner, 2017). Bu noktada sınıf büyüklüğünün azaltılmasının sağladığı faydanın maliyeti karşılayıp karşılamadığı önemli bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf büyüklüğünü azaltmaya yönelik politika uygulamalarının analizlerinin kısa ve uzun dönemdeki değerlendirilmesi farklı veriler sağlayabilmektedir. (Jepsen ve Rivkin, 2009). Örneğin sınıf büyüklüğünün azaltılmasına ilişkin bir çalışmanın sonuçları, sınıf büyüklüğünün 22'den 15'e kadar düşürüldüğünde, değişkenler bazında getiri oranının olumlu düzeyde %6 civarında olduğunu göstermektedir (Krueger, 2003).

Sınıf büyüklüğü ğrenci başarısı arasındaki nedensellik üzerinde kurulamayan fikir birliği ne ilişkin olarak iki neden sunulmaktadır (Bonesrnning, 2003): birincisi öğrencilerin farklı boyutlardaki sınıflara tamamen rastlantısal yerleştirilmemesi ikincisi araştırmaların ekonomik teorilerden çok az yararlanıyor olmasıdır. Öğrenci başarisının nihai belirleyicileri olan aktörlerin çabaları önemli olabilmektedir. Bu nedenle, sınıf büyüklüğü değişikliklerinin, her zaman ve her yerde ğrenci başarısı üzerinde tekdüze etkileri olmayabilir.

Araştırmalar göstermektedir ki sınıf büyüklüğü farklı konu ve boyutlarda ele alınmaktadır. Bu doğrultuda hem ğrenci ve öğretmenler hem de öğrenme- öğretme etkinlikleri açısından incelenmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitimde yaşanan değişimler işığında var olan durumun incelenerek geleceğe yönelik rasyonel planlama yapılmasına aracılık etmek ve bu doğrultuda teorik geçerliliği olan değişkenler gözetilerek eğitim-öğretimin daha etkin yönetilmesine ilişkin değerlendirmeler

sunmaktır. Bu bağlamda mevcut çalışma Ankara ili ⁽¹⁾ okul öncesi, ⁽²⁾ temel eğitim, ⁽³⁾ ortaöğretim eğitim kademelerine göre; ^(a) Okul ^(b) öğrenci ^(c) öğretmen ^(d) derslik ^(e) dersliğe düşen öğrenci sayısı ve ^(f) öğretmene düşen öğrenci sayılarını ortaya koyarak eğitim planlaması bakımından tartışıldığı bir araştırmadır. Bu kapsamda öncelikle (i) Milli eğitim istatistiklerinden elde veriler sunulmuş sonrasında ise (ii) bu verilerin sayısal ifadesinden yola çıkılarak nicelik ve nitelik açılarından bir değerlendirme yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Eğitim sistemi içerisinde tartışılmalı bir konu olan özelde sınıf mevcudu genelde ise sınıf büyüklüğü konusunda, Ankara'daki mevcut durumu ortaya koymak için eğitim kademeleri içerisinde okul, öğrenci, öğretmen, derslik bağlamında verileri tartışmayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Verileri

Araştırma kapsamında kullanılan veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılı Ankara ili sınırlı olup; bahsi geçen verilerden hareketle dersliğe düşen öğrenci sayısı ve öğretmene düşen öğrenci sayılarının karşılaştırılarak değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü veri kaynaklarından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ankara ili okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim eğitim kademelerine göre; okul, öğrenci, öğretmen, derslik, dersliğe düşen öğrenci sayısı ve öğretmene düşen öğrenci sayılarının betimsel analizi verilmiştir. Ayrıca bir dersliğe düşen öğrenci sayısı ve bir öğretmene düşen öğrenci sayısı bulunan rakamların bölünmesiyle hesaplanmıştır.

BULGULAR

Ankara iline ait 2013-2014 sayısal bulguları arasında incelendiğinde, öncelikle okul öncesi eğitim kademesinde anaokulu ve anasınıfı toplamda 1140 okul bulunmaktadır. Öğrenci sayıları irdelendiğinde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan ğretmen sayılarına bakıldığında 4389 okul öncesi ğretmeni olduğu görülmektedir. Derslik sayısı ise 2788 tanedir. Bir ğretmene düşen ğrenci sayısı 13 iken, bir dersliğe başına düşen ortalama ğrenci sayısı 20'dir. Sonrasında temel eğitim kademesinde resmi ve özel eğitim olmak üzere ilkokul ve ortaokul toplamda 1764 okul bulunmaktadır. Öğrenci sayıları irdelendiğinde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan ğretmen sayılarına bakıldığında 38719 sınıf ya da branş ğretmeni olduğu görülmektedir. Derslik sayısı ise 21581 tanedir. Bir ğretmene düşen ğrenci sayısı 17 iken, bir dersliğe başına düşen ortalama ğrenci sayısı 31'dir. Son olarak ise ortaöğretim eğitim kademesinde Genel Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim, Din ğretimi ve zel Eğitim Lisesi türlerinde toplamda 2292 okul bulunmaktadır. Öğrenci sayıları irdelendiğinde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan ğretmen sayılarına bakıldığında 21935 ortaöğretim branş ğretmeni olduğu görülmektedir. Derslik sayısı ise 9252 tanedir. Bir ğretmene düşen ğrenci sayısı 13 iken, bir dersliğe başına düşen ortalama ğrenci sayısı 30'dur.

Sınıf büyüklüğü bakımından bir derslik ve ğretmen başına düşen ğrenci sayıları eğitim sistemi içerisinde eğitim kademeleri bakımından incelendiğinde sırası ile okul öncesi eğitim kademesinde ortalama düşen sayı 20 dolaylarındadır. Ancak temel eğitim kademesine bakıldığında toplam ortalama değer 31 ve 17 iken kendi içerisinde bakıldığında ilkokul 27 ve 17 ortaokul ise 37 ve 17 dolaylarına ulaşmaktadır. Temel eğitim kademesinde sınıf büyüklüğünü ortaokulda yer alan derslik sayısının yetersiz olması etkilediği söylenebilir. Son olarak ise, ortaöğretim kademesinde toplam ortalama değer 30 ve 13 iken kendi içerisinde bakıldığında mesleki ve teknik ortaöğretim sayısal

bulgularının 35 ve 12 olduğu, genel ortalamayı derslik sayısının arttırdığı ancak öğretmen sayısının genel ortalamadan daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılabılır.

Tablo 3. Kademe ve değişkenler bakımından sınıf büyüklükleri (Ankara İli)*

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı	Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız				
OKUL ÖNCESİ TOPLAMI	296	56.781	29.778	27.003	2.788	4.389	20	13
Anaokulu	296	18.024	9.466	8.558	1.242	1.646	15	11
Anasınıfı	844	38.757	20.312	18.445	1.546	2.743	25	14
İLKOKUL TOPLAMI	819	315.400	162.017	153.383	11.851	19.022	27	17
İlkokul	780	314.161	161.297	152.864	11.492	18.590	27	17
Özel eğitim İlkokulu	39	1.239	720	519	359	432	3	3
ORTAOKUL TOPLAMI	649	295.620	152.128	143.492	8.234	17.834	36	17
Ortaokul	568	282.518	145.847	136.671	7.613	16.956	37	17
YİBO	2	181	112	69	32	38	6	5
İmam Hatip Ortaokulu	42	11.735	5.460	6.275	286	464	41	25
Özel Eğitim Ortaokulu	37	1.186	709	477	303	376	4	3
TEMEL EĞİTİM TOPLAMI	1 764	667.801	343.923	323.878	21.581	38.719	31	17
ORTAÖĞRETİM TOPLAMI	528	277.619	141.591	136.028	9.252	21.935	30	13
Genel Ortaöğretim	258	126.894	60.035	66.859	4.738	9.519	27	13
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	206	127.144	71.118	56.026	3.617	10.341	35	12
Din Öğretimi	34	21.666	9.286	12.380	764	1.709	28	13
Özel Eğitim Lisesi	30	1.915	1.152	763	133	366	14	5
ÖRGÜN EĞİTİM TOPLAMI	2 292	945.420	485.514	459.906	30.833	60.654	31	16

* 2013-2014 MEB sayısal verilerinden derlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada en genel anlamda eğitim kademelerine göre okul, derslik ve ğretmen sayısına göre temel eğitim, ortaöğretim ve okul öncesi ğrenci sayısıyla benzer Şekilde sıralanmaktadır. Diğer taraftan sınıf büyüklüğü kekten büyüğe doğru okul öncesi, ortaöğretim ve temel eğitim ancak bir öğretmene düşen ğrenci sayısı bakımından okul öncesi ile ortaöğretim aynı devamında ise temel eğitimin geldiği görülmektedir. Genel olarak ise erkek ğrenci sayısının kız ğrenci sayısından fazla olduğu ulaşılan başka bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde önemli bir yeri olan okul, derslik ve ğretmen başına düşen ğrenci sayıları eğitimin kalitesinde en önemli belirleyicilerdendir. Sınıf büyüklüğü bakımından, okul öncesinde 20, ortaöğretim 30 ve temel 31 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmalara göre optimal sınıf büyüklüğü ile ilgili net bir fikir birliği bulunmazken ğrenci baŐarisinin (Bonesrnning, 2003; Glass ve Smith, 1979) sınıf büyüklüğü büyüdükçe azaldığı söylenmektedir. Ancak aksine ğrenci farklılığı (Dobbelsteen, Levin, ve Oosterbeek, 2002) azaldığı bunun yanında ders içeriği ve harcanan süre (Shapson., Wright, Eason, ve Fitzgerald, 1980) ile ğrenci başarı ranđı olduğu sonucu araştırmalarda görülmektedir (Balestra, ve Backes-Gellner, 2017; Konstantopoulos, 2008). Alanyazınında farklı bir bulgu olarak ise erken yaşlarda sınıf büyüklüğünün istenen düzeyde olması öğrencinin genel baŐarisini olumlu düzeyde etkileyeceği bulgusu önemli görülmektedir (Finn, ve Achilles, 1999).

Bir ğretmene düşen ğrenci sayısı bakımından, okul öncesi ile ortaöğretim aynı devamında ise temel eğitimin geldiği araştırmanın sonucudur. Öğretmen başına düşen ğrenci sayısı bir veri niteliği taŐımasının yanında sınıf büyüklüğü verisinin birbirinden ayırt edilmesi literatürde ne sürülmüŐtür (Finn, ve Achilles, 1999). Bu nedenle her iki verinin birbirine karıŐtırılmadan kullanılacak uygun projeksiyona göre öneri geliştirilmesi gerekmektedir. Bir ğretmen başına düşen ğrenci sayısı ortalama değer taşımaktadır. Okul ve derslik sayısıyla ilgili fikir vermemektedir. Oysaki sınıf büyüklüğü hesaplamasında ğrenci ve derslik ana değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim sisteminde okullar yetersiz kaldığından sınıflar kalabalık olup ders araç-gereçleri odası, kütüphane, laboratuvar, toplantı salon vb. yerler yetersizdir. Bütüncül perspektifle yaklaşılacak planlama ile bir sistemi sorgulama, iyileştirme ve geliştirme önem arz etmektedir. Çünkü fiziki altyapı ve insan kaynaklarının dağılımının eğitimde kaliteyi çok yakından etkilediği bilinmektedir. Bu teorik ve uygulamaya dayalı nedenlerle sınıf büyüklüğünün 25-30 arası olduğu sınıflarda başarı üzerinde etkisi bulunmadığı düşünüldüğünde, sınıf mevcudu 30 ve üzeri olan kademeler için öncelikle derslik sayısının artırılarak düzenlemeler yapılması ve derslere göre (müzik, resim, matematik vb.) sınıf ortamının değiştirilerek yaşantı zenginliği içerisinde düşünülmesi önerilebilir. Nitekim sınıf büyüklüğünün artması öğretim yöntem ve tekniği uygulama çeşitliliğini azaltmaktadır (Robinson, 1990). Farklı sınıf büyüklerinin sınıf içindeki öğrenme fırsatlarını etkilediğini belirten Pedder (2006) sınıf büyüklüğünün etkilediği hem niceliksel hem de niteliksel boyutların dikkate alınarak tüm sınıflarda öğrenme fırsatlarını artırmanın önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra sınıf ortamının derse uygun olması da ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu düşünceden hareketle, optimal sınıf büyüklüğünün öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak yapılmasının yanında teknik ve uygulamaya dönük derslere göre de hem hesaplanması hem de tasarlanması düşünülmelidir.

Sınıf büyüklüğü planlamaların her kademe ve özelliği için ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak sayısal veriler irdelendiğinde Mesleki ve Teknik Ortaöğretim okullarında derslik sayısının artırılması öncelikle önem arz etmektedir. Nitekim her kademe için bir süreç basamağı olan izleme ve değerlendirmenin etkililiği ve maliyeti sınıf büyüklüyle aynı doğrultuda artmaktadır (Hoxby, 2000). Diğer taraftan Mesleki ve Teknik Ortaöğretim müfredatı düşünüldüğünde teorik olduğu kadar uygulamalı ders ve içerikleri dikkati çekmektedir. Bu doğrultuda sınıf büyüklüğü arttıkça öğrenci başına düşen öğretmen ilgisi azalmakta ve oluşturulan grup büyüklüğü artmaktadır (Blatchford, Bassett, Goldstein, ve Martin, 2003). Okul öncesi eğitimin öncelikli olarak yasal olarak zorunlu hale getirilerek okul, derslik, öğretmen sayılarının çağ nüfusu

hesaplamasıyla birlikte fizibilite çalışmasının yapılması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Planlama ile kaynakları etkili ve verimli kullanmak, kaynakların dağıtımına karar vermek, bu kararı verirken seçeneklerden uygun olanını seçmek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla eğitim planlamalarının, bölgenin sosyo-ekonomik/kültürel durumu ve gerek nüfus gerek ağ nüfusu projeksiyonları dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. Nüfusa dayalı, kademelere göre ağ nüfusunun dikkate alınarak bütüncül bir planlama yapılması ve yapılabilmesi için de araştırmaların nüfus ve ağ nüfusu değişkenleri bazında tasarlanması öneri niteliği taşımaktadır. Bunun yanında sınıf büyüklüğü kadar okul büyüklükleri de ayrı bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle okul haritalaması yapılarak bölgesel bir dağılımın dikkate alınması büyüklüğün istenilen düzeyde olmasına yardımcı olabilecektir.


KAYNAKLAR

- Adams, D. K. (2002). *Education and national development: Priorities, policies, and planning*. Manila Philippine: Asian Development Bank.
- Bakioğlu, A., & Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri bir ön araştırma çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 147-156.
- Balestra, S., & Backes-Gellner, U. (2017). *Heterogeneous effects of pupil-to-teacher ratio policies—A look at class size reduction and teacher aide* (No. 0130). University of Zurich, Department of Business Administration (IBW).
- Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P., & Martin, C. (2001). Classroom contexts: Connections between class size and within class grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 283-302.
- Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H., & Martin, C. (2003). Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? findings from the institute of education class size study of children aged 5–7 years. *British Educational Research Journal*, 29(5), 709-730.
- Bonesrønning, H. (2003). Class size effects on student achievement in Norway: Patterns and explanations. *Southern Economic Journal*, 952-965.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-22.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-268.
- Ding, W., & Lehrer, S. F. (2011). Experimental estimates of the impacts of class size on test scores: robustness and heterogeneity. *Education Economics*, 19(3), 229-252.
- Dobbelsteen, S., Levin, J., & Oosterbeek, H. (2002). The causal effect of class size on scholastic achievement: distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition. *Oxford Bulletin of Economics and statistics*, 64(1), 17-38.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational evaluation and policy analysis*, 21(2), 97-109.
- Glass, G. V., & Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 1(1), 2-16.
- Haddad, W. D., & Demsky, T. (1995). *Education Policy-Planning Process: An Applied Framework*, UNESCO/ Paris: International Institute for Educational Planning.

- Hanushek, E. A. (1999). *The evidence on class size*. Mayer, S. E., & Peterson, P. (eds.) Earning and learning: How schools matter in 131-168. Washington, DC: Brookings Institution.
- Hanushek, E. A., Mayer, S. E., & Peterson, P. (1999). The evidence on class size. *Earning and learning: How schools matter*, 131-168.
- Hoxby, M. (2000). The effects of class size on student achievements: new evidence from population variation. *Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285.
- Jepsen, C., & Rivkin, S. (2009). Class size reduction and student achievement the potential tradeoff between teacher quality and class size. *Journal of human resources*, 44(1), 223-250.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Konstantopoulos, S. (2008). Do small classes reduce the achievement gap between low and high achievers? Evidence from Project STAR. *The Elementary School Journal*, 108(4), 275-291.
- Krueger, A. B. (2003). Economic considerations and class size. *The Economic Journal*, 113(485), F34-F63.
- Krueger, A. B., & Whitmore, D. M. (2001). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: Evidence from Project STAR. *The Economic Journal*, 111(468), 1-28.
- Mosteller F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*. 5(2), 113-127.
- Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi, *Eğitim Yönetimi*, 2, 261-271.
- Özsoy, G., Kuruyer, H. G., Özsoy, S., & Tabak, H. (2013). Öğrenme ve Öğrenmeye Katılım Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyorlar?, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 199-214.
- Pedder, D. (2006). Are small classes better? Understanding relationships between class size, classroom processes and pupils' learning. *Oxford Review of Education*, 32(2), 213-234.
- Robinson, G. E. (1990). Synthesis of Research on the Effects of Class Size. *Educational leadership*, 47(7), 80-90.
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason, G., & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17(2), 141-152.
- Şirin, H. (2005). Öğrencilerin sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 301-316.

Wößmann, L., & West, M. (2006). Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3), 695-736.

ORCID

Prof. Dr. Temel ÇALIK  <https://orcid.org/0000-0001-6382-8794>

Dr. Öğr. Üyesi Hasan TABAK  <https://orcid.org/0000-0003-3923-5133>

Dr. Öğr. Üyesi Burcu YAVUZ TABAK  <https://orcid.org/0000-0002-8153-2767>

SUMMARY

Plan and planning determine where organizations are going to go and where they are going. Planning, as the basic elements of the management processes, lays out the status of existing human and material resources for achieving corporate objectives. Planning is the selection or determination of the objectives and the means and possibilities to achieve them. Educational planning, on the other hand, consists of stages in which clearly defined objectives and well-structured objectives are determined for a more productive process in reaching educational outcomes, problems that arise in the process are studied, policies are made, implemented, evaluated, and rearranged. In this context, this study aimed to determine (a) school, (b) student, (c) teacher, (d) classroom, (e) the number of students per classroom, and (f) the number of students per teacher according to (1) preschool, (2) primary, (3) secondary school levels in Ankara province and discusses the teaching-learning planning. Educational planning aims to make efficient decisions on the allocation of resources, to use resources efficiently, and to make the right choice. Micro-planning contributes to the predetermination of future needs and the determination and implementation of educational policies based on empirical data. Using a descriptive design, this study aimed to examine school, student, teacher, and classroom data to reveal the current situation in Ankara, in terms of class size which is a controversial issue in the education system. The subject of class size is limited to Ankara province. The study centered on comparing and evaluating the number of students per classroom and the number of students per teacher based on the mentioned data. In the study, in the most general sense, primary education, secondary education, and preschool were found to rank similarly by the number of students in terms of the number of classrooms and teachers. On the other hand, the ranking by class size was determined as preschool, secondary education, and primary education in the descending order. The ranking regarding the number of students per teacher was observed to be as preschool and secondary school with similar values and primary school in the descending order. Another finding was that in the general sense, the number of male students was found to be greater than the number of female students. Regarding the number of students per teacher, the study found that preschools and secondary schools were similar, and they were followed by primary education. The number of students per teacher is important data in that it helps distinguish class size data, as suggested in the literature. Therefore, it is necessary to develop a proposal according to the appropriate projection to be used without intermingling the two data. The number of students per teacher corresponds to the average value. It does not give an idea of the number of schools and classrooms. However, students and classrooms are the main variables in the calculation of class size. As the schools are inadequate in the formal education system, the classrooms are crowded, and places such as the materials room, library, laboratory, meeting room and the like are insufficient. Questioning, improving, and developing a system through planning with a holistic perspective is of significance because physical infrastructure and distribution of human resources are known to affect quality in education very closely. Considering that class size has no effect on the achievement in classes with 25-30 students due to these theoretical and practical reasons, primarily the number of classrooms should be increased in levels where class size is greater than 30, and arrangements should be made accordingly. Also, the classroom environment should be changed according to the courses (music, art, mathematics, etc.). Besides, the appropriateness of

the classroom environment is another important issue. From this point of view, the optimal class size should be ensured by considering the developmental periods of the students. On the other hand, the design of the classroom should consider technical and applied lessons. Preschool education should primarily be made legally obligatory, and the number of schools, classrooms, and teachers should be calculated according to the age population through feasibility studies. The planning aims to use the resources effectively and efficiently, to decide the distribution of the resources, and to choose the appropriate option when making this decision. Therefore, educational plans should be made considering the socio-economic/cultural status of the region and projections of both the general population and age population. It is necessary to make holistic planning by taking the age population into account according to school levels. It is suggested that studies should be based on the general population and age population variables. Also, the school size variable is as important as the class size variable. For this reason, taking a regional distribution into account by making school mapping may help to maintain the desired size.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması
Dersi Kapsamındaki Etkinlik Hazırlama ve Uygulama
Süreçlerinin İncelenmesi***

**The Study of the Processes of Primary Teacher
Candidates' Activity Planning and Implementation within
the Scope of Teaching Practice Course**

Derya GİRĞİN¹, Çavuş ŞAHİN²

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü.
deryagirgin@comu.edu.tr

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.
csahin25240@yahoo.com

Makalenin Geliş Tarihi: 27.06.2019

Yayına Kabul Tarihi: 31.08.2019

ÖZ

Öğretmen yetiştirme sistemimiz içerisinde hizmet öncesinde gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarına deneyim kazandıran öğretmenlik uygulaması dersi önemli bir konuma sahiptir. Bir öğretmen adayının mesleki yaşamında etkili ve başarılı bir öğretmen olabilmesi için öğrenme sürecini biçimlendirmesi, uygun öğrenme yaklaşımlarını ile etkinlikler hazırlaması gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının 4. sınıfında öğrenim gören Çanakkale il merkezinde bir ilkokulda öğretmenlik uygulaması dersini gerçekleştiren sekiz (5 kadın, 3 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları etkinlikler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları etkinlikleri, tarafından nasıl ve ne kadar uygulandığı yarı yapılandırılmış gözlemler aracılığıyla ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları etkinlik planlarının analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunlukla etkinliğin yöntem-teknik, araç-gereç ve

* **Alıntılama:** Varlı, B. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1601-1636.

ölçme-değerlendirme kısımlarındaki bilgilere yer vermedikleri, uygulamada yeterli bilgi ve donanuma sahip olmadıkları ve öğrenme-öğretme süreci temel unsurlarına yönelik önemli davranışları etkinliği uygularken sergilemedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, Öğretmenlik uygulaması, Etkinlik hazırlama, Durum çalışması

ABSTRACT

In our teacher training system, the pre-service teaching practice course has an important role in providing experience to prospective teachers. For a teacher candidate to become an effective and successful teacher, he/she must be able to structure the learning process and prepare activities with the appropriate learning approaches. Therefore, the purpose of this study is to investigate primary teacher candidates' process of activity planning and implementation within the scope of the Teaching Practice Course. In this context, the case study method, which is a qualitative research method, was used in the study. The study group of the research consists of eight (five female, three male) senior year primary teacher candidates who are studying at Canakkale Onsekiz Mart University, Undergraduate Programme in Education, and were taking Teaching Practice Course at a primary school in Canakkale province. In the research, case study design as the qualitative research method was performed and activities planned by teacher candidates were analysed by the document analysis method. Moreover, in what ways and how much of the planned activities were implemented by the teacher candidates were revealed through semi-structured observations. The descriptive analysis method was also used in the analysis of the activity plans which were prepared by the teacher candidates. According to the data analysis of the study results, it was determined that teacher candidates mostly did not include the information in the method-technique, materials and assessment-evaluation section of the activities, they did not have enough knowledge and competency in implementation and they lacked performing the key elements of behaviour in the teaching-learning process during activities.

Keywords: Primary teacher candidate, Teaching practice, Planning activities, Case study

GİRİŞ

Etkili ve nitelikli eğitim sistemi hiç kuşkusuz nitelikli bir öğretmen yetiştirme süreci ile mümkündür. Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarını mesleğe yönelik ihtiyaç duydukları tüm bilgi, becerilerle donatmalıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmede öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen eğitimi lisans programının 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları için çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü

öğretmenlik uygulaması dersi hizmet öncesinde öğretmen adaylarına öğrenmiş oldukları teorik bilgileri gerçek sınıf ortamında uygulama deneyimi sunar. Mesleki anlamda öğretmen adaylarının kendilerini nitelikli şekilde yetiştirmelerini sağlar. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında daha önceki edindikleri deneyimlemelerinin ışığında kendilerini yetiştirmiş olmaları mesleki anlamda profesyonelleşmelerine imkân tanır (Özcan, 2011). Bu yüzden öğretmenlik uygulaması dersini üniversite eğitimindeki kuramsal yapıların uygulamalarla hayat bulmasını sağlayan bir köprü olarak nitelendirmek mümkündür (Broadbent, 1998; Çakmak, 2011; Hazzan ve Lapidot, 2004; Smith ve Lev- Ari, 2005; Stanulis ve Russell, 2000). Paker (2008)'e göre öğretmenlik uygulaması dersi; öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini pratikte uyguladığı bir ders olmakla birlikte eğitim sistemimiz içerisindeki nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik öğretmen adaylarının deneyim kazanmaya başladıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde ve dünyada öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişinde önemli roller üstlenen üç unsur yer alır. Bunlar, öğretmen adayı, üniversitedeki uygulama öğretim elemanı ve uygulama yapılan okuldaki uygulama öğretmendir (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Öğretmenlik uygulaması süreci ile öğretmen adaylarının sınıf ortamı içerisinde karşılaşılabilecekleri durumları yaşayarak deneyimlemeleri sınıf yönetimi, karar verme, sorumluluk alma gibi becerileri gibi birçok yönden gelişimlerine olanak sağlar (Beck ve Kosnik, 2000; Caner, 2009; Topkaya ve Yalın, 2005; Yeşilyurt, 2010). Bu süreçte öğretmen adayları, uygulama okullarında farklı düzeylerdeki sınıflarda çeşitli uygulama ve deneyimleme süreçlerinden geçerler. Öğretmenlik uygulaması temel ilkeleri YÖK (1998) tarafından “Fakülte-Okul İşbirliği” adlı kılavuzda yayınlanmış ve yürütmeye konmuştur. Öğretmenlik uygulaması sürecinin istenilen niteliğe ulaşması ve deneyim sahibi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için ilgili yönerge güncellenip “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” ismi ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir (MEB, 2018).

Yapılan alan yazın taramasında, öğretmenlik uygulaması süreciyle ilgili öğretmen adaylarının kazandığı beceri ve sorumluluklara ilişkin çalışmalar vardır (Caner, 2009; Çetin-Seçkin, 2005; Eraslan, 2009; Parker, 2008; Sağlam, 2007). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğine, kazanılan deneyimlere ve süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen adayları ile çalışmalar da vardır (Aydın ve Akgün, 2014; Aytaçlı, 2012; Canbolat, 2014; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Topkaya, Tekcan ve Kaya, 2012; Ünver, 2003; Yıldız, 2012). Sınıf öğretmenliği programı öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin belirlendiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Atmış, 2013; Aytaç, 2010; Kale, 2011; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008). Clarke, Triggs ve Nielson (2014) ise öğretmenlik uygulaması çalışmasında okullardaki uygulama öğretmenlerinin rolü ve önemine değinerek; uygulama öğretmenlerinin gerektiği rolleri sergilemediklerini ortaya koymuştur. Ünver (2003) ile Sılay ve Gök (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar iki kurumun (eğitim fakültesi ve uygulama okulunun) istenen düzeyde işbirliği içerisinde çalışmamasından dolayı öğretmenlik uygulamalarında birtakım problemlerin yaşandığını ortaya koymuştur. Alan yazında öğretmenlik uygulaması dersinin nitelikli işleyişinin sağlanması için uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilen geri bildirimler hakkında çalışmalarda yapılan geri bildirimlerin öğretmen adaylarına süreçte sağladığı yararları ortaya koymaktadır (Aguado, 2016; Çevik, 2014; Hurioğlu, 2016; Iqbal, Ramzan ve Arain, 2016; Martínez Agudo, 2016; White, 2007). Zhao ve Zhang (2017) ve Girgin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleki anlamda profesyonelleşmeleri ve mesleki kimlerinin oluşumunda da öğretmenlik uygulaması dersinin önemine değinilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde geliştirdikleri etkinlikler ilgili dersin öğretilmesinde oldukça önemlidir. Etkinlikler, öğretim sürecinin uygulayıcı olan öğretmenler ile anlam kazanmaktadır (Stein ve Smith, 1998a, 1998b). Bu bağlamda oluşturulan etkinliklerle sınıf içinde öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine sahip oluklarını göz ardı etmeden, farklı bakış açıları ile çok yönlü gelişimlerine katkı sağlanmalıdır. Özellikle hizmet öncesinde öğretmenlik uygulaması dersi ile öğretmen

adaylarına etkinlik geliştirme ve uygulama imkânının verilmesi etkinlik kavramına ilişkin olumlu, nitelikli ve etkili öğrenmelerin sağlanması için önemli bir adımdır (Kerpiç, 2011; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl, 2010; Toprak, Uğurel ve Tuncer, 2014). Etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler etkilidir. Öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için mesleki anlamda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. (Bozkurt, 2012; Demir ve Bedir, 2005; Karakuş ve Yeşilpınar, 2013; Özgen ve Alkan, 2014).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik araştırmanın problemini “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın, sınıf öğretmenliği lisans programının niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı, bu alandaki çalışmaları ilerleteceği ve etkinliklerin oluşum sürecini ortaya koyacağı hususunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının belirli bir zaman dilimi içerisinde yer alan birçok kaynaktan toplanmış çeşitli veri toplama araçları (görüşmeler, gözlemler, dokümanlar vb.) ile bir durumu ya da duruma bağlı olarak temaları tanımlayan nitel araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin

derinlemesine incelenebilmesi açısından durum çalışması, etkili bir araştırma modeli olarak görülmektedir.

Çalışma Grubu

Nitel olarak gerçekleştirilen araştırmalarda amaca yönelik belirlenmiş küçük örneklem grupları üzerinden derinlemesine ayrıntılı çalışmalar gerçekleştirilir (Patton, 2002). Bununla birlikte nitel araştırmalarda ilgili durum ya da durumlarla daha nitelikli, zengin ve derinlemesine bilgi ile veri seti oluşturmak oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmaları ile elde edilen verilerin gerçeklik bağlamında güçlü yapıda olması, bir olaya ya da bir olaydan bir temaya ilişkin genellemeye olanak tanınması, var olan sosyal bir gerçeklik olayını detaylı şekilde sentez yapmaya olanak sağlaması söz konusudur (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının 4. sınıfında öğrenim gören Çanakkale il merkezinde bir ilkokulda öğretmenlik uygulaması dersini gerçekleştiren sekiz (5 kadın, 3 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken araştırmaya verimli katkı sağlayacak ve rahatlıkla ulaşılabilecek bir örneklem seçildiği için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yapılmıştır. Ayrıca araştırma grubu oluşturulurken öğretmen adaylarının çalışmaya gönüllü katılması hususunda gönüllülük esasına da dikkat edilmiştir. Araştırmanın etiği açısından araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının isimleri gizli tutularak öğretmen adaylarına ÖA₁, ÖA₂, ... ,ÖA₈ şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Uygulama Sınıfı
ÖA ₁	Kadın	3/A
ÖA ₂	Erkek	3/B
ÖA ₃	Kadın	3/B
ÖA ₄	Kadın	3/A
ÖA ₅	Erkek	3/B

ÖA ₆	Kadın	3/A
ÖA ₇	Erkek	3/A
ÖA ₈	Kadın	3/B

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 5'inin kadın, 3'ünün de erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okulundaki sınıf ve şubeleri incelediğinde dört öğretmen adayı (3 kadın, 1 erkek) 3/A sınıfında, dört öğretmen adayı (2 kadın, 2 erkek) ise 3/B sınıfında etkinliklerini uygulamışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman analizi ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Bu çerçevede veri toplama aracı olarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki hazırladıkları etkinlikleri inceleme formu ve bu etkinlikleri uygulama okulundaki sınıf ortamında uygulamalarına ilişkin gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu ve oluşturulan etkinlikleri inceleme formu hazırlanırken alan yazındaki ilgili araştırmalardan, dokümanlardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan taslak formlar alanında uzman ve deneyimli olan üç öğretim üyesine sunularak görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler ile formlar gözden geçirilmiş ve formlara son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan etkinlik inceleme formu etkinliğin temel bileşenleri olan amaç, araç-gereç, süre, öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme kısımları ve bunların alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan gözlem formu ise iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde gözlem yapılan sınıfın fiziki şartlarına yönelik özellikler ve sınıfın resimleri yer almaktadır. İkinci bölümde; yarı yapılandırılmış gözlem maddeleri ve yapılan gözleme ilişkin açıklamalar kısmı bulunmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Çanakkale il merkezinde bir ilkokulda 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ders programında bulunan ve etkinlikleri incelenen tüm dersleri haftada altı saat olmak üzere dört hafta boyunca toplam 24 ders saati gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış olduğu etkinlikler doküman incelemesi ile irdelenerek, sınıf içinde bu etkinlikleri nasıl ve ne kadar uygulandığı yarı yapılandırılmış gözlemler aracılığıyla ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Straus ve Corbin (1990) tarafından durum çalışmasında verilerin analizinde kullanılan yaklaşımlarda farklı yöntemler önermiştir. Durum çalışmalarında verileri analiz etmek için kullanılan yöntemler; betimsel ve içerik analizi olarak sınıflandırılmıştır (Straus ve Corbin, 1990; Yin,2003). Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları etkinlik planlarının analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler ve araştırmacının gözlem sırasında tuttuğu notların analiz sonuçları da betimsel şekilde ifade edilmiştir. Analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları etkinliklerle bunları uygulamalarına ilişkin gözlemlerden elde edilen bilgilerle ilişkilendirilerek betimsel olarak analiz edilmiştir.

Bütün araştırmalarda olduğu gibi durum araştırmalarında da geçerlilik ve güvenilirlik oldukça önemlidir. Durum çalışmalarında çeşitleme yapılması, veriler hakkında uzmanlardan görüş alınması, elde edilen verinin kaynağına kontrol ettirilmesi, katılımcıların tüm sürece etkin olarak katılım göstermeleri ile çalışmaların iç geçerliliği sağlanır (Merriam, 2013). Dış geçerliliğin sağlanmasında ise zengin bir tanımlama, her bir durumun spesifik özelliklerini açıklama, farklı durumlar kullanma belirtilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmanın güven duyulabilirliğini inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri sağlamaktadır. İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu; aktarılabilirlik, bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiği, güvenilebilirlik, aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılmasını; onaylanabilirlik ise bulgularının araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; Shenton, 2004). Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi noktasında elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik şekilde ve açık, net, anlaşılır bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliğinin ölçütünün karşılanması noktasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini

ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Bunu yanı sıra araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları ÖA₁, ÖA₂, ... ,ÖA₈ şeklinde kodlanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmada öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının hazırlayacak oldukları etkinliklerin hangi sınıf düzeyinde, hangi konularda olacağı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okulundaki 3. sınıf A ve B şubelerindeki öğrencilere yönelik etkinlikler hazırlamışlardır. Öncelikle öğretmen adayları ile bir araya gelinerek araştırmaya katılma konusunda gönüllülük esas alınarak süreç başlatılmıştır. Araştırma süresinde her hafta olacak şekilde dört hafta boyunca öğretmen adayları ile bir araya gelinerek oluşturdukları etkinlikler toplanmış, incelenmiş ve etkinliklerin uygulamalarına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan gözlem verileri öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerin uygulama gözlemleri haftada altı saat olmak üzere dört hafta boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Aşağıda Tablo 2’de öğretmen adaylarının dört hafta boyunca hazırladıkları etkinliklerin temel özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırladıkları Etkinliklerin Temel Özellikleri

Ders Adı	Etkinlik No	Öğretmen Adayı	Etkinlik Konusu
MATEMATİK	1.	ÖA ₅	Doğal Sayılarda Çarpma İşlemi
	2.	ÖA ₁	Kesirler
	3.	ÖA ₂	Geometrik Cisimler ve Şekiller
	4.	ÖA ₃	Alan Ölçme
	5.	ÖA ₆	Paralarımız
	6.	ÖA ₈	Tartma
	7.	ÖA ₄	Zaman Ölçme
FEN BİLİMLERİ	8.	ÖA ₃	Maddeyi Niteleyen Özellikler
	9.	ÖA ₇	Işığın Görmedeki Rolü
	10.	ÖA ₆	Maddenin Halleri
	11.	ÖA ₄	Işık Kaynakları
	12.	ÖA ₅	Ses Kaynakları
	13.	ÖA ₈	Çevremizdeki Canlı ve Cansız Varlıklar
TÜRKÇE	14.	ÖA ₁	Söz Varlığı
	15.	ÖA ₂	Dinleme/İzleme
HAYAT BİLGİSİ	16.	ÖA ₈	Güvenli Hayat
	17.	ÖA ₇	Güvenli Hayat
	18.	ÖA ₅	Ülkemizde Hayat
	19.	ÖA ₂	Ülkemizde Hayat
	20.	ÖA ₆	Doğada Hayat

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul 3. sınıf düzeyinde Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerine yönelik hazırlamış oldukları etkinliklerin konuları görülmektedir. Bunun yanı sıra hangi öğretmen adayı tarafından ilgili

etkinliğin hazırlandığı kodlar şekilde verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından farklı derslerle ilgili birden fazla konuda çok sayıda etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin sayısının derslere göre farklı olmasının nedeni uygulama okulundaki sınıfların haftalık ders programından kaynaklanmaktadır.

BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi noktasında doküman analizi yapılmış ve etkinliklerin ana bileşen özellikleri betimsel analiz ile ortaya konmuştur.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Hazırlama Süreçlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama süreçleri irdelemek amacıyla etkinlik inceleme formundan elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırladıkları Etkinliklerin Özelliklerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adayı	Etkinlik numarası	Etkinlik kazanımları	Etkinlik süresi	Etkinlik yöntem-teknikleri	Etkinlik araç-gereçleri	Etkinlik yönergesi	Etkinlik ölçme-değerlendirmesi
ÖA ₅	1.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ÖA ₁	2.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ÖA ₂	3.	X	✓	X	✓	✓	X
ÖA ₃	4.	✓	X	✓	X	X	✓
ÖA ₆	5.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ÖA ₈	6.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ÖA ₄	7.	✓	✓	X	✓	✓	✓
ÖA ₃	8.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ÖA ₇	9.	✓	✓	✓	X	✓	X
ÖA ₆	10.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ÖA ₄	11.	✓	✓	X	✓	✓	X
ÖA ₅	12.	X	✓	X	✓	✓	✓
ÖA ₈	13.	✓	✓	✓	✓	X	✓
ÖA ₁	14.	✓	✓	X	✓	✓	✓
ÖA ₂	15.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ÖA ₈	16.	✓	X	✓	X	✓	✓
ÖA ₇	17.	✓	X	✓	✓	✓	✓
ÖA ₅	18.	✓	✓	✓	X	✓	✓
ÖA ₂	19.	X	✓	X	✓	✓	X
ÖA ₆	20.	✓	✓	✓	✓	✓	✓

* ✓Etkinlik planında var. X Etkinlik planında yok.

Tablo 3 incelendiğinde, ÖA₁ ve ÖA₆ kodlu sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları etkinliklerin tamamında etkinliğin kazanımları, etkinliğin süresi, etkinliğin yöntem-teknikleri, etkinliğin araç gereçleri, etkinliğin yönergesi ve etkinliğin ölçme-değerlendirmesine yönelik bilgiler yer almaktadır. ÖA₂ kodlu öğretmen adayının etkinlik kazanımları, yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme kısımlarına; ÖA₃ kodlu öğretmen adayının bir etkinliğinde tüm kısımlara yer verirken bir etkinliğinde süre, araç-gereç, yönerge kısımlarına yer vermediği görülmektedir. ÖA₄ kodlu öğretmen adayının etkinliğin yöntem-teknikler ile ölçme-değerlendirme kısmında; ÖA₅ kodlu öğretmen adayının bir etkinliğinde tüm aşamaların yer almasına rağmen diğer

etkinliklerde kazanım, araç-gereç ve yöntem-teknikler kısmında gerekli bilgilere yer verilmemiştir. ÖA₇ kodlu öğretmen adayının etkinlik süre ve araç-gereç konularında; ÖA₈ kodlu öğretmenin hazırladığı bir etkinlikte tüm kısımlar yer almakla birlikte diğer etkinliklerde de öne çıkan eksik kısımlar yöntem-teknik, araç-gereç ve etkinlik yönergesi kısımlarıdır. Genel anlamda Tablo 3 yorumlandığında, sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlamada çoğunlukla etkinliğin yöntem-teknik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme kısımlarındaki bilgilere yer vermedikleri görülmektedir. Bu bağlamda eğitimde önemli öğeler kısmında yer alan bu yapıların özellikle son sınıf öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerde yer verilmemesi öğretmen adaylarının bu öğelerde yeterli bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olmadıklarını göstermektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Uygulama Süreçlerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmeni adaylarının etkinliklerini uygulama sürecine yönelik gözlemlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış gözlem formuyla toplanarak gözlenen davranışlar, sınıf ortamının fiziksel özellikleri tablolar ile verilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları uyguladıkları etkinlik numaraları verilerek gösterilmiştir.

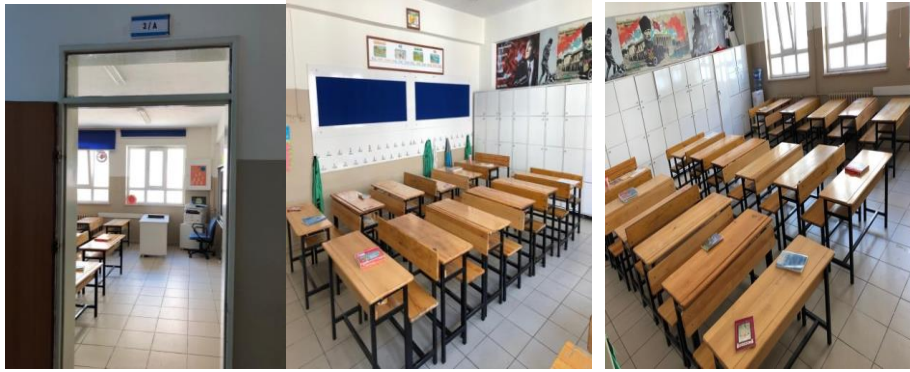
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinliklerini Uyguladıkları Sınıfların Fiziksel Özelliklerine Yönelik Gözlem Bulguları

Sınıf öğretmeni adayları 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okulundaki 3/A ve 3/B sınıflarındaki öğrencilere etkinliklerini uygulamışlardır. Etkinliklerin uygulandığı sınıfların Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları Tablo 4'te ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Etkinliklerin Uygulandığı 3/A Sınıfının Fiziksel Özellikleri

3/A Sınıfının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> • Gözlemlenen sınıfta 32 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde akıllı tahta, yazıcı, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılacak kitaplar, hikâye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. • Sınıf duvarlarında Atatürk ile ilgili resimler bulunmaktadır. • Sınıf duvarlarında Mevsimler Şeridi vardır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır.

3/A Sınıfının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Resimler

**Tablo 5.** Etkinliklerin Uygulandığı 3/B Sınıfının Fiziksel Özellikleri

3/B Sınıfının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
<ul style="list-style-type: none"> • Gözlemlenen sınıfta 34 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde akıllı tahta, yazıcı, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılacak kitaplar, hikâye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. • Sınıf duvarlarında Atatürk ile ilgili resimler bulunmaktadır. • Sınıf duvarlarında Mevsimler Şeridi vardır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.

- Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
- Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.
- Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
- Sınıfın duvarları boyalıdır.

3/B Sınıfının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Resimler



Tablo 4'te ve Tablo 5'te yer alan gözlem bulgularına göre öğrenciler her bir sırada ikişerli oturmaktadır. Gözlem yapılan sınıflarda genellikle teknolojik araç gereçler bulunmaktadır. Sınıflarda yazıcı, akıllı tahta ve hoparlör vardır. Öğrencilerin gerçekleştirdiği farklı etkinlikler sınıfın çeşitli duvarlarında yer alan panolarda sergilenmektedir. Sınıfların fiziki yapılarına ait görseller etik açıdan öğrencilerin görünmemesi gerektiği için öğrencilerin olmadığı zaman diliminde çekilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Uygulama Süreçlerine Yönelik Yapılan Gözlem Bulguları

Sınıf öğretmeni adayları hazırladıkları etkinlikleri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarındaki iki şubede gerçekleştirmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlikler doküman analizi yapıldıktan sonra etkinlikleri uygulama aşamasında oluşturulan ve uzman görüşü alınan gözlem formundaki maddelere ışığında gözlemlenmiştir. Gözlemlenen davranış maddeleri, etkinlik numarası ve öğretmen adaylarının kodları verilerek tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 6'da ÖA₁ ve ÖA₃ kodlu sınıf öğretmeni adayının gözlem bulguları sunulmuştur.

Tablo 6. Etkinlik Uygulama Sürecine Yönelik ÖA₁ ve ÖA₃ Kodlu Sınıf Öğretmeni Adayının Gözlem Bulguları

Etkinliklerin Uygulamasında Gözlenen Davranışlar	ÖA ₁		ÖA ₃	
	2. Etkinlik	14. Etkinlik	4. Etkinlik	8. Etkinlik
1. Etkinlik kazanımlarına uygun olarak temel ilke ve kavramları sahiptir.	✓	✓	✓	✓
2. Etkinlikteki konuyu; diğer konular ve dersler ile ilişkilendirme yaparak verir.	✓	✓	X	✓
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ön bilgi düzeylerini dikkate alır.	✓	✓	X	✓
4. Öğrencilerin ilgi ve dikkati çeker.	✓	✓	✓	✓
5. Etkinliğe yönelik somutlaştırma yapar.	✓	✓	X	✓
6. Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlar.	✓	✓	X	✓
7. Etkinliği güncel konular ve gerçek yaşamla ilişkilendirir	✓	✓	✓	✓
8. Etkinlikle farklı bakış açılarına ve çözüm yollarına yer verir.	✓	✓	✓	✓
9. Farklı bilişsel düzeylerde sorular sorar.	✓	✓	✓	✓
10. Teknolojik araç-gereçlerden yararlanır.	✓	✓	✓	✓
11. Etkinliğe uygun araç-gereç ve materyal kullanır.	✓	✓	X	✓
12. Etkinliğe uygun şekilde öğrenme ortamını düzenler.	✓	✓	X	✓
13. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine olanak tanır.	✓	✓	✓	✓
14. Öğrencilere açık, anlaşılır yönergeler verir.	✓	✓	X	✓
15. Sözel dili ve beden dilini etkin şekilde kullanır.	✓	✓	✓	✓
16. Zamanı verimli kullanarak yönetir.	✓	✓	X	✓
17. Etkinlik ile ilgili öğrenci öğrenmelerini pekiştirir.	✓	✓	✓	✓
18. Etkinliği uygularken kavram yanılgıları oluşturmaz.	✓	✓	✓	✓
19. Öğrencilere gelecek dersle ilgili bilgi vererek, ödevlendirme yapar.	✓	X	✓	X
20. Bireysel farklılıklara göre çeşitli ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanır.	✓	✓	✓	✓

* ✓Gözlemlendi. X Gözlemlenmedi.

Tablo 6'da görüldüğü üzere ÖA₁ kodlu öğretmen adayının uyguladığı 2 numaralı etkinlik Matematik dersi "Kesirler" konusu ile ilgiliyken; 14 numaralı etkinlik Türkçe

dersi “Söz Varlığı” konusu ile ilgilidir. ÖA₁ kodlu öğretmen adayının gözlemlerinde ortaya çıkan en belirgin özellik, öğrencileri aktif kılarak kendi hazırlamış olduğu özgün materyaller ile dersin ilgili kazanımlarının somutlaştırılmasının yapılması, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çekilmesidir. Bununla birlikte ÖA₁ kodlu öğretmen adayının etkinliklerini uygularken demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak her öğrencinin kendisini rahatlıkla ifade etmesini sağlamıştır ve ÖA₁ kodlu öğretmen adayının uygun dönüt ve pekiştiriciler ile etkinlikleri uyguladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin süreçte çok mutlu oldukları ve hep derse katıldıkları gözlemlenmiştir. ÖA₃ kodlu öğretmen adayının uyguladığı dört numaralı etkinlik Matematik dersi “Alan Ölçme” konusuyla, 8 numaralı etkinlik Fen Bilimleri dersi “Maddeyi Niteleyen Özellikler” konusuyla ilgilidir. ÖA₃ kodlu öğretmen adayının dört numaralı etkinliğinin uygulamasında süre yönetimini nitelikli şekilde gerçekleştirmediği görülmektedir. Bununla birlikte konuyu somutlaştırmada, araç-gereçlerin kullanımında ve yönergelerin açık, anlaşılır şekilde öğrencilere verilmesinde sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir. ÖA₃ kodlu öğretmen adayının sekiz numaralı etkinlik olan “Maddeyi Niteleyen Özellikler” konulu etkinlikte öğrencileri aktif kılacak yöntem teknikleri kullanması, kendisinin hazırlamış olduğu materyali kullanması, farklı bakış açılarına değer vererek gerçek yaşamla ilişkilendirme yapması gözlemlenmiştir. Öğrencilerin özellikle hazırlanan materyal ile etkileşimlerinin onları çok mutlu ettiği gözlemlenmiştir. Tablo 7’de ÖA₂ kodlu sınıf öğretmeni adayının gözlem bulguları sunulmuştur.

Tablo 7. Etkinlik Uygulama Sürecine Yönelik ÖA₂ Kodlu Sınıf Öğretmeni Adayının Gözlem Bulguları

Etkinliklerin Uygulamasında Gözlenen Davranışlar	Etkinlik numarası		
	3. Etkinlik	15. Etkinlik	19. Etkinlik
1. Etkinlik kazanımlarına uygun olarak temel ilke ve kavramları sahiptir.	X	✓	X
2. Etkinlikteki konuyu; diğer konular ve dersler ile ilişkilendirme	X	✓	X

yaparak verir.			
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ön bilgi düzeylerini dikkate alır.	X	✓	✓
4. Öğrencilerin ilgi ve dikkati çeker.	✓	✓	X
5. Etkinliğe yönelik somutlaştırma yapar.	✓	✓	✓
6. Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlar.	✓	✓	X
7. Etkinliği güncel konular ve gerçek yaşamla ilişkilendirir	✓	✓	X
8. Etkinlikle farklı bakış açılarına ve çözüm yollarına yer verir.	✓	✓	✓
9. Farklı bilişsel düzeylerde sorular sorar.	✓	✓	X
10. Teknolojik araç-gereçlerden yararlanır.	✓	✓	✓
11. Etkinliğe uygun araç-gereç ve materyal kullanır.	✓	✓	✓
12. Etkinliğe uygun şekilde öğrenme ortamını düzenler.	X	✓	X
13. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine olanak tanır.	✓	✓	✓
14. Öğrencilere açık, anlaşılır yönergeler verir.	✓	✓	✓
15. Sözel dili ve beden dilini etkin şekilde kullanır.	✓	✓	✓
16. Zamanı verimli kullanarak yönetir.	✓	X	✓
17. Etkinlik ile ilgili öğrenci öğrenmelerini pekiştirir.	✓	✓	✓
18. Etkinliği uygularken kavram yanılgıları oluşturmaz.	✓	✓	✓
19. Öğrencilere gelecek dersle ilgili bilgi vererek, ödevlendirme yapar.	✓	✓	✓
20. Bireysel farklılıklara göre çeşitli ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanır.	✓	✓	X

* ✓Gözlemlendi. X Gözlemlenmedi.

Tablo 7 incelendiğinde, ÖA₂ kodlu öğretmen adayının uyguladığı üç numaralı etkinlik Matematik dersi “Geometrik Cisimler ve Şekiller” konusuyla, on beş numaralı etkinlik Türkçe dersi “Dinleme/İzleme” konusuyla ve on dokuz numaralı etkinlik Hayat Bilgisi dersi “Ülkemizde Hayat” konusu ile ilgilidir. ÖA₂ kodlu öğretmen adayının özellikle üç ve on dokuz numaralı etkinliklerinde etkinlik kazanımlara ilişkin temel kavramları bilme düzeylerinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bunları diğer konu, derslerle ilişkilendirmedikleri gözlemlenmiştir. ÖA₂ kodlu öğretmen adayının on dokuz numaralı etkinlik olan “Ülkemizde Hayat” konulu etkinlikte öğrencileri aktif kılacak yöntem teknikleri kullanmaması, uygun ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmaması da gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Tablo 8’de ÖA₄ ve ÖA₇ kodlu sınıf öğretmeni adayının gözlem bulguları sunulmuştur.

Tablo 8. Etkinlik Uygulama Sürecine Yönelik ÖA₄ ve ÖA₇ Kodlu Sınıf Öğretmeni Adayının Gözlem Bulguları

Etkinliklerin Uygulamasında Gözlenen Davranışlar	ÖA ₄		ÖA ₇	
	7. Etkinlik	11. Etkinlik	9. Etkinlik	17. Etkinlik
1. Etkinlik kazanımlarına uygun olarak temel ilke ve kavramları sahiptir.	✓	✓	✓	✓
2. Etkinlikteki konuyu; diğer konular ve dersler ile ilişkilendirme yaparak verir.	✓	✓	✓	✓
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ön bilgi düzeylerini dikkate alır.	✓	✓	✓	✓
4. Öğrencilerin ilgi ve dikkati çeker.	X	X	X	✓
5. Etkinliğe yönelik somutlaştırma yapar.	X	X	X	✓
6. Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlar.	X	X	✓	✓
7. Etkinliği güncel konular ve gerçek yaşamla ilişkilendirir	✓	✓	✓	✓
8. Etkinlikle farklı bakış açılarına ve çözüm yollarına yer verir.	✓	✓	✓	✓
9. Farklı bilişsel düzeylerde sorular sorar.	✓	X	✓	✓
10. Teknolojik araç-gereçlerden yararlanır.	✓	✓	X	✓
11. Etkinliğe uygun araç-gereç ve materyal kullanır.	✓	✓	X	✓
12. Etkinliğe uygun şekilde öğrenme ortamını düzenler.	X	X	✓	✓
13. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine olanak tanır.	✓	✓	✓	✓
14. Öğrencilere açık, anlaşılır yönergeler verir.	✓	✓	✓	✓
15. Sözel dili ve beden dilini etkin şekilde kullanır.	✓	✓	✓	✓
16. Zamanı verimli kullanarak yönetir.	✓	✓	✓	X
17. Etkinlik ile ilgili öğrenci öğrenmelerini pekiştirir.	✓	✓	✓	✓
18. Etkinliği uygularken kavram yanılgıları oluşturmaz.	✓	✓	✓	✓
19. Öğrencilere gelecek dersle ilgili bilgi vererek, ödevlendirme yapar.	✓	✓	✓	X
20. Bireysel farklılıklara göre çeşitli ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanır.	✓	X	✓	✓

* ✓Gözlemlendi. X Gözlemlenmedi.

Tablo 8’de ÖA₄ kodlu öğretmen adayının uyguladığı yedi numaralı etkinlik Matematik dersi Zaman Ölçme konusuyla, on bir numaralı etkinlik Fen Bilimleri dersi “Işık

Kaynakları” konusuyla ilgilidir. ÖA₄ kodlu öğretmen adayının her iki etkinliğinin uygulamasında kazanımlara uygun yöntem- teknikleri kullanmaması ve öğrencileri sınıf içinde aktif hale getirememesi gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra etkinlik konusunun somutlaştırılmaması nedeniyle öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerinin ve dikkatlerinin çekilmediği fark edilmiştir. Ayrıca ÖA₄ kodlu sınıf öğretmeni on bir numaralı etkinlikte geri bildirim mekanizmasını işlevsel şekilde uygun ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile kullanmamış, öğrencilere farklı bilişsel düzeyde sorular sormamıştır. ÖA₇ kodlu öğretmen adayının uyguladığı dokuz Numaralı etkinlik Fen Bilimleri dersi “Işığın Görmedeki Rolü” konusuyla, 17 numaralı etkinlik Hayat Bilgisi dersi “Güvenli Hayat” konusuyla ilgilidir. ÖA₇ kodlu öğretmen adayının dokuz numaralı etkinlikte öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekemediği, konuyu gerektiği gibi somutlaştırmak için araç-gereç, materyaller kullanmadığı gözlemlenmiştir. 17 numaralı etkinlikte ise uygulama sürecinde zamanı verimli ve etkin kullanmadığı, öğrencilere konu ile ilgili ödevler vermediği gözlemlenmiştir. Tablo 9’da ÖA₅ kodlu sınıf öğretmeni adayının gözlem bulguları sunulmuştur.

Tablo 9. Etkinlik Uygulama Sürecine Yönelik ÖA₅ Kodlu Sınıf Öğretmeni Adayının Gözlem Bulguları

Etkinliklerin Uygulamasında Gözlenen Davranışlar	Etkinlik numarası		
	1. Etkinlik	12. Etkinlik	18. Etkinlik
1. Etkinlik kazanımlarına uygun olarak temel ilke ve kavramları sahiptir.	✓	X	✓
2. Etkinlikteki konuyu; diğer konular ve dersler ile ilişkilendirme yaparak verir.	✓	✓	✓
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ön bilgi düzeylerini dikkate alır.	✓	✓	✓
4. Öğrencilerin ilgi ve dikkati çeker.	✓	✓	✓
5. Etkinliğe yönelik somutlaştırma yapar.	✓	✓	X
6. Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlar.	✓	X	✓
7. Etkinliği güncel konular ve gerçek yaşamla ilişkilendirir	✓	✓	✓
8. Etkinlikle farklı bakış açılarına ve çözüm yollarına yer verir.	✓	✓	✓
9. Farklı bilişsel düzeylerde sorular sorar.	✓	✓	✓
10. Teknolojik araç-gereçlerden yararlanır.	✓	✓	X
11. Etkinliğe uygun araç-gereç ve materyal kullanır.	✓	✓	✓
12. Etkinliğe uygun şekilde öğrenme ortamını düzenler.	✓	✓	✓
13. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine olanak tanır.	✓	✓	✓
14. Öğrencilere açık, anlaşılır yönergeler verir.	✓	✓	✓
15. Sözel dili ve beden dilini etkin şekilde kullanır.	✓	✓	✓
16. Zamanı verimli kullanarak yönetir.	✓	✓	✓
17. Etkinlik ile ilgili öğrenci öğrenmelerini pekiştirir.	✓	✓	✓
18. Etkinliği uygularken kavram yanılgıları oluşturmaz.	✓	✓	✓
19. Öğrencilere gelecek dersle ilgili bilgi vererek, ödevlendirme yapar.	✓	✓	✓
20. Bireysel farklılıklara göre çeşitli ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanır.	✓	✓	✓

* ✓Gözlemlendi. X Gözlemlenmedi.

Tablo 9 irdelendiğinde, ÖA₅ kodlu öğretmen adayının uyguladığı bir numaralı etkinlik Matematik dersi “Doğal Sayılarda Çarpma İşlemi” konusuyla, 12 numaralı etkinlik Fen Bilimleri dersi “Işık Kaynakları” konusuyla, 18 numaralı etkinlik Hayat Bilgisi dersi “Ülkemizde Hayat” konusuyla ilgilidir. ÖA₅ kodlu öğretmen adayının bir numaralı

etkinliğinde uygulama sırasında tüm maddeler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin süreçte aktif olduğu, bireysel farklılıkları ve ön bilgileri temelinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmışlardır. Öğrencilerin özellikle Matematik dersinde 10 ve 100 ile kısa yoldan çarpma kazanımının işe koşulduğu drama etkinliğinde eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra etkinlik konusunun somutlaştırılması öğrenciler için konuyu öğrenmeye ilgi ve dikkatlerini çektiğinden dolayı sınıf için uygun bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Ayrıca ÖA₅ kodlu sınıf öğretmeni 18 numaralı etkinlikte uygun araç-gereç ve materyal kullanmadığı öğrencilere farklı bilişsel düzeyde sorular yönlendirmediği gözlemlenmiştir. ÖA₅ kodlu öğretmen adayının “Işık Kaynakları” konusunda temel bilgilere yönelik eksikliklerinin olduğu ve uygun yöntem-teknikler belirlemediğinden dolayı süreçte öğrencileri etkin kılamadığı gözlemlenmiştir. ÖA₅ kodlu öğretmen adayının etkinlik konusu ile ilgili çeşitli tanıtım broşürlerini sınıfa getirmesi daha etkin bir öğrenme ortamı oluşmasına katkı sağlayabilirdi. Bununla birlikte bu çalışmada ilk kez okul dışı öğrenme kapsamında ilgili konu kazanımına uygun olarak öğrenciler okul çıkışı aileleri ile birlikte en yakın muhtarlığa gezi düzenleyerek yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanıma imkânı bulmuştur. Tablo 10’da ÖA₆ kodlu sınıf öğretmeni adayının gözlem bulguları sunulmuştur.

Tablo 10. Etkinlik Uygulama Sürecine Yönelik ÖA₆ Kodlu Sınıf Öğretmeni Adayının Gözlem Bulguları

Etkinliklerin Uygulamasında Gözlenen Davranışlar	Etkinlik numarası		
	5. Etkinlik	10. Etkinlik	20. Etkinlik
1. Etkinlik kazanımlarına uygun olarak temel ilke ve kavramları sahiptir.	✓	✓	✓
2. Etkinlikteki konuyu; diğer konular ve dersler ile ilişkilendirme yaparak verir.	✓	✓	✓
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ön bilgi düzeylerini dikkate alır.	✓	✓	✓
4. Öğrencilerin ilgi ve dikkati çeker.	✓	✓	✓
5. Etkinliğe yönelik somutlaştırma yapar.	✓	✓	✓
6. Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlar.	✓	✓	✓
7. Etkinliği güncel konular ve gerçek yaşamla ilişkilendirir	✓	✓	✓
8. Etkinlikle farklı bakış açılarına ve çözüm yollarına yer verir.	✓	✓	✓
9. Farklı bilişsel düzeylerde sorular sorar.	✓	✓	✓
10. Teknolojik araç-gereçlerden yararlanır.	✓	✓	✓
11. Etkinliğe uygun araç-gereç ve materyal kullanır.	✓	✓	✓
12. Etkinliğe uygun şekilde öğrenme ortamını düzenler.	✓	✓	✓
13. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine olanak tanır.	✓	✓	✓
14. Öğrencilere açık, anlaşılır yönergeler verir.	✓	✓	✓
15. Sözel dili ve beden dilini etkin şekilde kullanır.	✓	✓	✓
16. Zamanı verimli kullanarak yönetir.	✓	✓	✓
17. Etkinlik ile ilgili öğrenci öğrenmelerini pekiştirir.	✓	✓	✓
18. Etkinliği uygularken kavram yanlışları oluşturmaz.	✓	✓	✓
19. Öğrencilere gelecek dersle ilgili bilgi vererek, ödevlendirme yapar.	✓	✓	✓
20. Bireysel farklılıklara göre çeşitli ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanır.	✓	✓	✓

* ✓Gözlemlendi. X Gözlemlenmedi.

Tablo 10'da ÖA₆ kodlu öğretmen adayının uyguladığı beş numaralı etkinlik Matematik dersi "Paralarımız" konusu ile ilgiliyken; on numaralı etkinlik Fen Bilimleri dersi "Maddenin Halleri" konusuyla, on numaralı etkinlik Hayat Bilgisi dersi "Doğada Hayat" konusuyla ilgilidir. ÖA₆ kodlu öğretmen adayının gözlemlerinde ortaya çıkan en

belirgin özellik, öğrencileri aktif kılarak kendi hazırlamış olduğu özgün materyaller ile dersin ilgili kazanımlarının somutlaştırılmasının yapılması, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çekilmesidir. Bununla birlikte ÖA₆ kodlu öğretmen adayı etkinliklerini uygularken özellikle maddenin halleri konusunda öğrencilerde kavram yanlışları oluşturmayacak şekilde etkinliğini uygulamıştır. ÖA₆ kodlu öğretmen adayı Hayat Bilgisi dersinde “Doğada Hayat” konusunda bir sebze tohumu ekmelerini ve gözlemlerini isteyerek ödevlendirme yapmıştır. Öğrencilere uygun dönüt ve pekiştiriciler ile etkinlikleri uyguladığı süreçte öğrencilerin çok mutlu oldukları ve hep derse katıldıkları gözlemlenmiştir. Tablo 11’de ÖA₈ kodlu sınıf öğretmeni adayının gözlem bulguları sunulmuştur.

Tablo 11. Etkinlik Uygulama Sürecine Yönelik ÖA₈ Kodlu Sınıf Öğretmeni Adayının Gözlem Bulguları

Etkinliklerin Uygulamasında Gözlenen Davranışlar	Etkinlik numarası		
	6. Etkinlik	13.Etkinlik	16.Etkinlik
1. Etkinlik kazanımlarına uygun olarak temel ilke ve kavramları sahiptir.	✓	X	✓
2. Etkinlikteki konuyu; diğer konular ve dersler ile ilişkilendirme yaparak verir.	✓	✓	✓
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ön bilgi düzeylerini dikkate alır.	✓	✓	✓
4. Öğrencilerin ilgi ve dikkati çeker.	✓	✓	✓
5. Etkinliğe yönelik somutlaştırma yapar.	X	X	X
6. Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlar.	✓	✓	✓
7. Etkinliği güncel konular ve gerçek yaşamla ilişkilendirir	✓	✓	✓
8. Etkinlikle farklı bakış açılarına ve çözüm yollarına yer verir.	✓	✓	✓
9. Farklı bilişsel düzeylerde sorular sorar.	✓	✓	✓
10. Teknolojik araç-gereçlerden yararlanır.	✓	X	✓
11. Etkinliğe uygun araç-gereç ve materyal kullanır.	X	X	X
12. Etkinliğe uygun şekilde öğrenme ortamını düzenler.	✓	✓	✓
13. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine olanak tanır.	✓	✓	✓
14. Öğrencilere açık, anlaşılır yönergeler verir.	✓	X	✓
15. Sözel dili ve beden dilini etkin şekilde kullanır.	✓	✓	✓
16. Zamanı verimli kullanarak yönetir.	✓	X	X
17. Etkinlik ile ilgili öğrenci öğrenmelerini pekiştirir.	✓	✓	✓
18. Etkinliği uygularken kavram yanlışları oluşturmaz.	✓	X	✓
19. Öğrencilere gelecek dersle ilgili bilgi vererek, ödevlendirme yapar.	✓	X	✓
20. Bireysel farklılıklara göre çeşitli ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanır.	✓	✓	✓

* ✓Gözlemlendi. X Gözlemlenmedi.

Tablo 11 incelendiğinde, ÖA₈ kodlu öğretmen adayının uyguladığı altı numaralı etkinlik Matematik dersi “Tartma” konusu ile ilgiliyken; 13 numaralı etkinlik Fen Bilimleri dersi “Çevremizdeki Canlı ve Cansız Varlıklar” konusuyla, 16 numaralı etkinlik Hayat Bilgisi dersi “Güvenli Hayat” konusuyla ilgilidir. ÖA₈ kodlu öğretmen adayının

gözlemlerinde ortaya çıkan en belirgin özellik; etkinlikleri somutlaştırmaya yönelik araç-gereç ve materyaller kullanmamasıdır. Bunun yanı sıra Fen Bilimleri dersinde canlı ve cansız varlıkların özelliklerine ilişkin temel bilgi eksikliğinden dolayı çeşitli kavram yanılgıları sözlü olarak ifade edilmiştir. Örneğin iletişime geçme, konuşmak, ses çıkarmak canlıların ortak özellikleri içerisinde yer alırken hareket etme ortak özellikler içerisinde verilmemiştir. ÖA₈ kodlu öğretmen adayının 13. ve 16. etkinliklerde zamanı verimli ve etkin kullanamadığı gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırladıkları ve uyguladıkları etkinlikler doküman inceleme ve gözlemler aracılığıyla detaylı şekilde incelemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında etkinlik hazırlama süreçleri incelendiğinde, hazırladıkları etkinliklerde çoğunlukla etkinliğin yöntem-teknik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme kısımlarındaki bilgilere yer vermedikleri görülmektedir. ÖA₁ ve ÖA₆ kodlu iki sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları etkinliklerin tamamında etkinliğin kazanımları, etkinliğin süresi, yöntem-teknikleri, araç gereçleri, yönergesi ve ölçme-değerlendirmesine yönelik bilgilerin yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda bu iki öğretmen adayının hizmet öncesinde etkinlik hazırlama konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip oldukları ifade edilebilir. ÖA₃ ve ÖA₈ kodlu öğretmen adaylarının etkinliklerinin yönerge kısımlarında eksiklikler olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında etkinlik uygulama süreçleri incelendiğinde, özellikle bazı etkinliklerde öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgilerini, dikkatlerini çekecek, konuyu somutlaştıracak özgün materyaller hazırlamıştır. Bu materyallere yönelik görseller ilgili oldukları konu isimleriyle birlikte ekte sunulmuştur. Etkinlik kapsamında konunun somutlaştırılması, somuttan soyuta öğretim ilkesi temelinde verilmesi oldukça önemlidir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazında Toprak, Uğurel ve Tuncer (2014) tarafından öğretmen adaylarının öğrencilerin kalıcı, etkili şekilde öğrenmelerini gerçekleştiren etkinlikleri tercih edilmesi bulgusu ile

benzerlik taşımaktadır. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu etkinlikler uygulama sürecinde sınıf içerisinde gözlemlenmiştir. Yapılan gözlem bulguları ışığında öğretmen adaylarının etkinliklerindeki kazanımları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini göz önüne alarak günlük yaşamdan örnekler ile çeşitlendirdikleri, olumlu ve demokratik bir sınıf ortamı içerisinde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Etkinliklerin uygulanmasındaki bu özellikler alan yazında da önemle vurgulanmıştır (Altun, 2005; Aykaç, 2007; Coşkun, 2005; Doer, 2006; Francom ve Gardner, 2014; Horoks ve Robert, 2007; MacGrekör, 2004; Olkun ve Toluk-Uçar, 2007; Özmantar ve Bingölbali, 2010; Stylianides ve Stylianides, 2008; Suzuki ve Harnisch, 1995; Swan, 2008; Uğurel, Bukova-Güzel ve Kula, 2010). Diğer taraftan yapılan araştırmalarda etkinlik uygulama sürecinde öğretmen adaylarının etkinliğin giriş etkinliklerinde ilgi, dikkat çekme, konuyu somutlaştırma, üst düzey sorularla öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneğini geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır (Altun ve Kayapınar, 2011; Aykaç, 2007; Baki, 2008; Bell, 1993; Brooks ve Brooks, 1999; Ersoy, 2006; Olkun ve Toluk-Uçar, 2006; Watson ve Mason, 2007). Araştırmada ÖA₁ ve ÖA₆ kodlu öğretmen adaylarının bunları nitelikli şekilde gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. ÖA₈ kodlu öğretmen adayı ise canlı ve cansız varlıklar konusunda kavramlara ilişkin yeterli bilgi düzeyinde olmadığı için öğrencilere olan aktarımlarında çeşitli kavram yanılgılarına neden olabilecek durumlar oluşturmuştur. Hâlbuki alan yazında etkinliklerin kazanımlara uygun şekilde yapılandırılması ve kavram yanılgıları oluşturulmayacak şekilde sunulması vurgulanmıştır (Ainley, Pratt ve Hansen, 2006; Koç, 2006; MacGrekör, 2004; Özmantar ve Bingölbali, 2010; Toptaş, 2008; Toptaş, 2009). ÖA₂ ve ÖA₃ kodlu öğretmen adayı dışında diğer öğretmen adayları etkinliklerini uygularken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Alan yazında da birçok çalışma öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Erden ve Akman, 2004; Koç, 2006; Kutluca, Çatlıoğlu, Birgin, Aydın ve Butakın, 2009; Toprak vd., 2014). Etkinliklerin etkili ve nitelikli uygulamasında olmasında planlama önemli bir konuma sahiptir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının etkinlikleri hazırlama kısımlarında var olan eksiklikleri uygulama aşamasında yapılan gözlemler ile de tespit edilmiştir.

Özellikle bazı öğretmen adaylarında öğrenme-öğretme süreci temel unsurlarına yönelik önemli davranışlar gözlemlenememiştir. Bu çalışma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

- Sınıf öğretmenliği lisans programı ile birlikte tüm öğretmen yetiştirme programlarında etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik uygulamalı dersler ile bu temel becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeleri gibi farklı veri toplama araçları ile veriler toplanabilir.
- Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlamada ve uygulamada eksiklikleri olan kısımların ilişkili olduğu lisans dersleri kapsamında, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve çeşitli disiplinlerin öğretim derslerinde (Matematik Öğretimi, Fen Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi vb.) öğretmen adaylarına etkinlik hazırlama çalışmaları yaptırılabilir.
- Etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik öğretmen adaylarına katkı sağlayacak kitapçıklar hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

- Aguado, J. D. M. (2016). Öğretmenlik uygulaması sürecinde İngilizce öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinden ne tür geribildirimler bekliyorlar? İspanyol İngilizce öğretmen adayları örneği. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 36-51.
- Ainley, J., Pratt, D. & Hansen, A. (2006). Connecting engagement and focus in pedagogic task design. *British Educational Research Journal*, 32(1), 23-38.
- Altun, M. & Kayapınar, A.Y. (2011). Lise öğrencilerinin işaret fonksiyonu bilgisini oluşturma süreci. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 66-83.
- Altun, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademedeki (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (4. Baskı). Bursa: Aktüel Yayınevi
- Arastaman G., Öztürk Fidan İ. & Fidan T.(2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1):37-75.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Aydın, F. & Akgün, E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 19-35.
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baki, A. & Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 619-636.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Bell, A. (1993). Principles for the design of teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 24(1), 5-34.

- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.
- Broadbent, C. (1998). Pre-service students' perceptions and level of satisfaction with their field experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 27-37.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Caner, M. (2009). *A study on blended learning model for teaching practice course in pre-service English language teacher training program*. Unpublished Doctoral Dissertation. Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, Eskisehir, Turkey.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education. *Review of Educational Research*, 84, 163–202.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000), *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 421-476.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: Öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 14-21.
- Çetin-Seçkin, N. (2005). *A survey about the opinions of student physics teachers, supervisors and mentors on practice teaching course (Unpublished master's thesis)*. Middle East Technical University, Ankara.
- Çevik, Y.D. (2014). Dönüt alan mı memnun veren mi? Çevrimiçi akran dönütü ile ilgili öğrenci görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(1), 10-23.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Demir, S. & Bedir, G. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğretmenlerin dersin geliştirme bölümü etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 473-488.


- Doerr, H.M. (2006). Examining the tasks of teaching when using students' mathematical thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 3-24.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(1), 207-221.
- Erden, M. & Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (13. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Francom, G.M. & Gardner, J. (2014). What is task-centered learning?. *TechTrends*, 58(5), 28-36.
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Hazzan, O. & Lapidot, T. (2004). The practicum in computer science education: Bridging gaps between theoretical knowledge and actual performance. *Inroads – The SIGCSE Bulletin*, 36 (4), 47-51.
- Horoks, J. & Robert, A. (2007). Task designed to highlight task-activity relationships. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 279-287.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Iqbal, M. Z., Ramzan, M. & Arain, A.A. (2016). Students' feedback: a stimulus reflective practice for professional development of the prospective teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 10(1), 69-79.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 255-280.
- Karakuş, M. & Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54.
- Kerpiç, A. (2011). *Etkinlik tasarımı prensipleri çerçevesinde 7. sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Koç, G. (2006). Öğretimin planlanması ve uygulanması. A. Doğanay ve E. Karip (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s. 207-244). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kutluca, T., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., Aydın, M. & Butakın, V. (2009). Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve


- öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-16.
- MacGrekör, C. (2004). *Okul sonrası 365 aktivite*. (Çev. A.C. Atmaca) İstanbul: Rota Yayınevi.
- Martínez Agudo, J. (2016). What type of feedback do student teachers expect from their school mentors during practicum experience? The case of spanish efl student teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 36-51.
- MEB. (2018). Uygulama öğrencilerinin milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Ankara 15 Ocak 2019 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Olkun, S. & Toluk-Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks.
- Olkun, S. & Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği
- Özgen, K. & Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 325-338.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 7(3), 726-737.
- Özmantar, M.F. & Bingölbali, E. (2010). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. E. Bingölbali ve M.F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (2. Baskı) içinde (s. 313-348). Ankara: Pegem Akdemi.
- Özmantar, M.F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. & Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 30, 379-398.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications.

- Sağlam, G. (2007). *Perceived roles, responsibilities and challenges of ct's in the procedure of teaching practice course in practicum*. Unpublished doctoral dissertation, ODTÜ, Ankara.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Sılay, İ. & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of practicum in pre-service teacher education. *Asian Pacific Journal of Teacher Education* 33 (3), 289-302.
- Smith, M.S. & Stein, M.K. (1998a). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 65-80.
- Stein, M. K. & Smith, M.S. (1998b). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory producers and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stylianides, A.J. & Stylianides, G.J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in 'real-life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 859-875.
- Suzuki, K. & Harnisch, D.L. (1995, April). *Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics*. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Swan, M. (2008). Designing multiple representation learning experience in secondary algebra. *Journal of International Society for Design and Development in Education*, 1(1), 1-17.
- Topkaya, E. Z. & Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 1 (1-2), 14-24.
- Topkaya, Y., Tokcan, H. & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678.
- Toprak, Ç., Uğurel, I. & Tuncer, G. (2014). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri matematik öğrenme etkinliklerinin seçilen konu, amaç, uygulama şekli

- bileşenleri açısından analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 39-59.
- Toptaş, V. (2008). Geometri öğretiminde sınıfta yapılan etkinlikler ile öğretme-öğrenme sürecinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(1), 91-110.
- Toptaş, V. (2009). İlköğretimde etkinlikler ve geometri öğretimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 26, 40-44.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E. & Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Watson, A. & Mason, J. (2007). Taken-as-shared: a review of common assumptions about mathematical task in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4), 205-215.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312-327.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.
- YÖK/Dünya Bankası (1998). Fakülte-okul işbirliği. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Zhao, H. & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity. *Journal in Multidisciplinary Psychology*. 8, 1-11.

ORCID

Derya GİRĞİN  <https://orcid.org/0000-0002-6114-7925>

Çavuş ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0002-4250-9898>

SUMMARY

There is no doubt that an effective and quality education system is only possible with the eligible teacher training process. Teacher training programs should equip teacher candidates with the necessary knowledge and skills that they would need in their profession. Teaching Practice Course provides teacher candidates with the experience to apply theoretical knowledge into practice in a real classroom environment before they start teaching. The purpose of this study is to investigate the processes of teacher candidates' activity planning and implementation within the scope of teaching practice. Thus, the problem statement for the research is 'What are the processes for the primary teacher candidates' activity planning and implementation within the scope of teaching practice?'

Case study method, which is a qualitative research method, was used in the study. The study group of the research consists of eight (five female, three male) senior year teacher candidates who were studying at Canakkale Onsekiz Mart University, at the Undergraduate Programme of Education and who were undertaking the Teaching Practice Course at a primary school in Canakkale province. Document analysis and observation methods were used for collecting data. The activity forms and semi-structured observation forms prepared by teacher candidates were used to observe and examine thoroughly the processes of teacher candidates' activity planning and implementation. Descriptive analysis was used for the analysis of the activity plans prepared by the teacher candidates. Data obtained through semi-structured observation form and the analysis results of the notes taken by the researcher during the observation process were shown by descriptive analysis. The results of the analysis were demonstrated in the charts accordingly.

It was determined that primary teacher candidates mostly did not include the information in the method-technique, materials and assessment-evaluation section in the planning activities. In this context, the absence of these important structures in the activities planned by senior year teacher candidates in particular, demonstrated that teacher candidates do not have the necessary knowledge, skills and competency in the related structures which have an essential place in education. The information about the learning outcome, duration of the activity, method-technique, materials, instructions, and assessment-evaluation were included in all the activities planned by two teacher candidates, ÖA₁ and ÖA₆. Therefore, these two teacher candidates are considered to have the necessary knowledge and skills in pre-service activity planning. There were missing instructions in activity planning of the teacher candidates, ÖA₃ and ÖA₈.

When the activity implementation processes within the teaching practice of teacher candidates were analysed, it was observed that they prepared authentic materials for some activities which interested students, grabbed their attention, and objectified abstract concepts. The visuals of these materials together with their related topics are in the attached file. It is very important to objectify the abstract subjects and within the educational principle of teaching from concrete to abstract.

Each teacher candidate was observed by the researcher while they were implementing their related activities in the classroom. In the light of their observation results, teacher candidates by taking into account students' level of readiness, enriched the learning outcomes during activities through giving varied real-life examples within the positive and democratic classroom atmosphere. In the study, it was observed that teacher candidates, ÖA₁ and ÖA₆ performed sufficiently. However, teacher candidate ÖA₈ caused situations that may cause misunderstandings in some concepts for the students due to the candidate's lack of knowledge in living and non-living things. Except for ÖA₂ and ÖA₃, other teacher candidates implemented their activities considering individual differences of the students. Planning is a significant part of implementing activities effectively and skillfully. In the research, the substantial lack that teacher candidates have in preparing the activities was determined during the observation process of the implementation. For some teacher candidates, in particular, important behaviours towards learning-education process were not observed.

In the context of this study such suggestions may be given:

- Along with the undergraduate teaching programme, all teacher training programmes should provide courses of activity planning and implementation processes to ensure the acquisition of these basic skills.*
- Data can be collected through different data collection methods such as reflective dairies, semi-structured individual and focus group meetings related to primary teacher candidates' activity planning and implementation processes.*
- Within the scope of undergraduate courses related to the areas that teacher candidates are lacking in activity planning and implementation, teacher candidates can be given activity planning practices in the courses of Teaching Principles and Methods, Teaching Technologies and many other different interdisciplinary teaching courses (i.e: Teaching Maths, Teaching Sciences, Social Studies, etc.)*
- Preparing booklets about activity planning and processes can also contribute to teacher candidates' professional development.*

GEFAD / GUJGEF 39(3): 1637-1670(2019)

**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Perspektifinden Bilim,
Teknoloji, Öğretim Materyali, Bilgi-İletişim ve
Öğretmenlik Algısı***
**Perceptions of Science, Technology, Instructional Material,
Information-Communication and Teaching Profession
from Pre-Service Social Studies Teachers' Perspective**

Salih USLU¹, Nezih ÖNAL², Mehmet ÇETİN³

¹Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.
salihuslu@ohu.edu.tr

²Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
bölümü. nezihonal@ohu.edu.tr

³Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
mhmt.cetin10@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 07.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 05.07.2019

ÖZ

Bu araştırmada amaç, günümüz sosyal bilgiler öğretim programında vurgulanan beş temel kavram yardımıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi kullanarak bilişsel algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesindeki 158 sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına “Bilim”, “Teknoloji”, “Öğretim Materyali”, “Bilgi-İletişim” ve “Öğretmenlik” olmak üzere beş kavram yöneltilmiş ve bu anahtar kavramların onlarda uyandırdığı çeşitli kelimelerle frekans tabloları oluşturulmuştur. Anahtar kavramlar arasındaki ilişki durumu incelendiğinde öğretmen adaylarının sadece iki anahtar kavram (Bilim ve Teknoloji) arasında doğrudan ilişki kurdukları, diğer anahtar kavramlar arasında doğrudan bir ilişki kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bu anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelime sayısının oldukça fazla ve geniş bir yelpazede olması sosyal bilgiler dersinin multidisipliner bir çalışma alanı olmasından kaynaklandığını kanıtlar niteliktedir. Bundan sonraki araştırmalar için sosyal bilgiler disiplinindeki farklı öğrenme alanlarından daha spesifik konuların ele alınarak bu konularla ilgili öğretmen ve öğretmen adayı algılarının ortaya çıkarılması önerilebilir.

* **Ahntılama:** Uslu, S., Onal, N., & Çetin, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adayları perspektifinden bilim, teknoloji, öğretim materyali, bilgi-iletişim ve öğretmenlik algısı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1637-1670.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Öğretim materyal, Bilgi-iletişim, Bilişim, öğretmenlik, Bilişsel algı.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the cognitive perceptions of prospective social studies teachers with the help of five basic concepts emphasized in today's social studies curriculum using the word association test. The data of the study were collected from the 158 prospective social studies teachers in a state university in the Central Anatolia Region in the fall semester of 2017-2018 academic year. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Prospective teachers were posed with five key concepts; Science, Technology, Teaching Material, Information-Communication and Teaching, and frequency tables were created with the various words that these key concepts awakened in them. When the relationship between key concepts was examined, it was concluded that prospective teachers established a direct relationship between two key concepts (Science and Technology) while they could not establish a direct relationship among the other key concepts (Teaching Material, Information-Communication and Teaching). The fact that the number of words prospective teachers associate with these key concepts is quite extensive and this proves that the social studies course is a multi-disciplinary field of study. It may be recommended that perceptions of teachers and prospective teachers about more specific subjects from different learning areas in the social studies discipline should be investigated in further studies.

Keywords: Social studies prospective teacher, Instructional material, Information, communication-informatics, Teaching, cognitive perception

GİRİŞ

Öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan materyallerin türleri zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Yazının icadı ile başlayan süreçten, mağara duvarlarına çizilen resimlere, kil tabletlerden eğitimde kullanılan materyallere çeşitli değişim süreçleri olmuştur. Eğitim-öğretim ortamlarında kara tahta, kitap gibi araç gereçler bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte yerini akıllı tahtalara, tabletlere, e-kitaplara bırakmıştır. Eğitimde meydana gelen bu dönüşüm ile birlikte öğretim ortamları daha eğlenceli hale getirilerek öğrencilerin ilgisinin çekilmesi gerekliliğine inanılmıştır. Ayrıca birden fazla duyu organına hitap eden araçlarla öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcılığın artırılması üzerine çalışmalara devam edilmektedir (Ersoy, 2013). Eğitim-öğretim ortamlarında teknolojinin kullanımı bir seçenekten ziyade bir gereklilik olup bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bilginin, artık geleneksel öğretim yöntemleri ile aktarılması ve ezberlenmesi söz konusu değildir (Yavuz ve Coşkun,

2008). Bu durumun bir gerekliliği olarak 2010 yılının kasım ayında, sınıflarda teknolojinin etkin kullanımıyla öğrenci başarısını artırma amacını güden “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” isimli proje kamuoyuna açıklanmıştır (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). FATİH projesiyle üç yıl içerisinde, 40 bin okuldaki 500 binden fazla dersliğe 614 bin 364 adet dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı ile 38 bin 688 çok amaçlı fotokopi makinesi ve bir o kadar da akıllı tahtanın sağlanacağı belirtilmektedir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Milli Eğitim Bakanlığının gerçekleştirmiş olduğu proje ile günümüzde bütün okullarda teknolojik araç-gereçler derslerde kullanılmaktadır. Okullarda gerçekleştirilen bu dönüşüm ile öğretmenlerin ders işlenişinde teknolojik ekipmanları öğretim materyali olarak kullanmalarına ve derslerin daha verimli hale gelmesine olanak sağlanmıştır.

Okullarda Türkçe, Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler vb. derslerde teknolojik ekipmanların kullanımının, soyut kavramların somutlaştırılarak öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de özellikle vatandaşlık eğitimini temel almasından dolayı görsel-işitsel eğitim ortamlarının oluşturulması eğitim-öğretim faaliyetlerinde kalıcı öğrenmenin meydana gelmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Çelikkaya, 2013). 1993 yılında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından yapılan ve uluslararası alanda kabul gören sosyal bilgilerin tanımı, sosyal bilgiler dersinin önemini ortaya koymaktadır. “Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedefler. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı dünyada, kültürler farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır” (NCSS, 1993’den aktaran Safran, 2011). Sosyal bilgiler dersinin bir diğer önemi; bireyi, toplumu, ülkeyi

ve dünyayı değiştirme ve geliştirme gibi bir toplumsal gücünün bulunmasıdır (Deveci, Çengelci Köse ve Gürdoğan Bayır, 2014). Toplumların ise günümüzde bilgisayar teknolojilerini kullanarak bilgi ihtiyaçlarını karşılaması, gelişen bilişim teknolojilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanarak kendini ispat etmeleri beklenmektedir. Çünkü bilişimin de en önemli tarafı toplumdur.

Bilginin iletişimi anlamına gelen bilişim, bilgi ve teknolojinin birlikte kullanılarak üretildiği sonuçlara denir. Bilişim; insanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişimde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin özellikle elektronik makineler aracılığıyla düzenli ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimdir (Türk Dil Kurumu [TDK]}, 2019). Sosyal Bilgiler öğretim programının yapısını oluşturan yedi öğrenme alanından biri de Bilim, Teknoloji ve Toplum'dur. Bu öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Geleceğin öğretmenleri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları, öğretmenlik mesleğinden beklentilerini ve mesleğe yaklaşımlarını; öğretim materyaline ilişkin algıları ise sosyal bilgiler dersinin işlenişinde kullanılacak öğretim materyali konusunda öğretmen adaylarının algılarının ortaya çıkarılması ve bu derse ilişkin eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi adına önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının; öğretmenlik, materyal ve bilişim kavramlarına ilişkin algılarıyla mesleki bilgi düzeylerinin saptanması, bilim ve teknoloji anahtar kavramları ile de öğretmen adaylarının alan bilgisi düzeylerinin saptanması öngörülmüştür. İlgili bu araştırmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem mesleki hem de alan bilgisine yönelik algılarını birlikte ortaya çıkarmayı amaçlaması açısından alan yazın için önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma gurubu öğretmen adayları olarak belirlenen bu çalışmada gelecekte sosyal bilgiler öğretmenliği yapacak aday öğretmenlerin düşüncelerine başvurulmuştur.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı günümüz sosyal bilgiler öğretim programında vurgulanan bilişim ve öğretmenlik mesleği ile ilişkili sayılabilecek beş temel kavram (Bilim, Teknoloji, Öğretim Materyali, Bilgi-İletişim ve Öğretmenlik) yardımıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel algılarını “Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)” kullanarak ortaya çıkarmaktır. Araştırma sorusu; “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Bilim, Teknoloji, Öğretim Materyali, Bilgi-İletişim ve Öğretmenlik kavramlarıyla ilgili algıları nasıldır” şeklinde ifade edilebilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomoloji, bireylerin bir olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimleri betimledikleri bir araştırma desenidir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bilim, Teknoloji, Öğretim Materyali, Bilgi-İletişim ve Öğretmenlik kavramlarıyla ilgili sahip oldukları bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak gelecekte sergileyecekleri meslekleri hakkında bakış açıları olgusu incelenmiş bu nedenle de çalışmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından gönüllü olanlarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu 158 [99 kadın (%63), 59 erkek (%37)] öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubuna ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırma Grubuna İlişkin Bazı Demografik Özellikler

Cinsiyet	n	Yüzde
Kadın	99	62.66
Erkek	59	37.34
Sınıf	n	Yüzde
3.Sınıf	80	50.63
4.Sınıf	78	49.37
Mezun Olunan Lise Türü	n	Yüzde
Anadolu Lisesi	70	44.33
Genel Lise	57	36.07
Meslek Lisesi	19	12.01
Anadolu Öğretmen Lisesi	4	2.54
Açıköğretim Lisesi	3	1.89
İmam Hatip Lisesi	3	1.89
Özel Lise	2	1.27
Hedeflenen Meslek	n	Yüzde
Öğretmenlik	103	65.19
Diğer	31	19.66
Polislik	8	5.06
Psikolog	5	3.16
Hukuk	4	2.53
Subaylık	4	2.53
Savcılık	3	1.87
Toplam	158	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, mezun oldukları lise türüne göre katılımcıların büyük çoğunluğunu anadolu lisesi mezunu (%44.33) öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Anadolu lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının ardından genel lise mezunu (%36.07) öğretmen adayları gelmektedir. Öğretmen adaylarının yükseköğretime başlamadan önce hayallerindeki meslek türüne ilişkin veriler

incelendiğinde, büyük çoğunluğunun (%65.19) öğretmen olmak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleği dışında katılımcıların hayallerindeki meslekler sırasıyla, polis, psikolog, hukuk (Hâkim, Avukat), subayl ve diğer meslek türleri şeklindedir. Katılımcıların hayallerindeki meslek türüne ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih ettikleri, bu bağlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği dışında hayallerindeki meslek türünün ne olduğuna ve bunun nedenine dair vermiş oldukları yanıtlar ışığında, öğretmenlik mesleği dışındaki meslek türlerini hayal eden öğretmen adaylarının ise KPSS endişesi veya maddiyat gibi çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğine yöneldikleri söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından konu ile ilgili olarak hazırlanan “Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)” kullanılmıştır. Veri toplama aracında katılımcıların demografik özelliklerinin ortaya koymak amacıyla, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, lisedeyken gelecekte yapmak istenilen meslek türü sorularının yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Kelime İlişkilendirme Testi” oluşturmak amacıyla MEB 2018 yılı “Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” dikkatle incelenmiş ve program içeriğinden bilişim ve öğretmenlikle ilgili olarak düşünülebilecek beş adet anahtar kavram belirlenmiştir. Araştırmada bu kavramların tercih edilmesinin sebebi, gelişen teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonu hakkında öğretmen adaylarının düşüncelerine odaklanmaktır. Öğrencilere yapılan uygulamanın örnek bir sayfa düzeni aşağıda sunulmuştur (Şekil 1):

1.Kavram -BİLİM-
Bilim -----
Bilim -----
Bilim -----
Bilim -----
Bilim ----- (10 kez tekrar edilerek yazılmıştır.)

“Bilim” Kavramı İle İlgili Bir Cümle Yazınız: ----- ----- ----- -----

Şekil 1. Örnek Sayfa Düzeni

İlgili alan yazın incelendiğinde her bir kavram için bir dakika otuz saniye (Kaya ve Taşdere, 2016), bir dakika (Deveci, Çengelci Köse ve Gürdoğan Bayır, 2014; İnel, Akar ve Uztemur, 2016; Balbağ, 2018), kırk beş saniye (Taşdere, Özsevgeç ve Türkmen, 2014) ve otuz saniye (Kaya ve Akış, 2015) gibi sürelerin tanındığı görülmektedir. Bu çalışmada katılımcılara uygulama öncesinde KİT ile ilgili açıklama yapılarak verilen her bir kavramdan yeni kelimeler türetebilmeleri için yaklaşık kırk saniye kadar süre tanınmıştır (Önal, 2017). Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları, kendilerine verilen süre içerisinde ilişkili buldukları kelimeleri ilgili kavramın altında verilen boşluklara yazmışlardır. Öğretmen adaylarından kelime ilişkilendirme testi formunun uygulanma sürecinde sorulan kavramlarla ilgili yazdıkları kelimelerin sonuna sosyal bilgiler dersi ile ilgili bir cümle yazmaları da talep edilmiştir. Öğretmen adaylarının yazmış oldukları bu cümleler, veri analizi sırasında dikkatle incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada çözümlenme için içerik analizine başvurulmuştur. Araştırmada alternatif bir ölçme aracı olan KİT kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına 2018 yılı Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki bilişim ve öğretmenlikle ilgili bazı anahtar kavramlara yönelik yeni kelimeler türetmeleri ve bu anahtar kavramları sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirerek bir cümle yazmaları istenmiştir. Kelime İlişkilendirme Testinde yer alan anahtar kavramlarla ilgili olarak toplam 1722 kelime türetildiği görülürken, bu kelimelerden en fazla tekrar edilenlerin sayısı 54 olmuştur. Bu nedenle 54-48, 47-41, 40-34, 33-27 ve 26-20 olmak üzere yedişerli kesme noktaları oluşturularak en fazla tekrar bulan kelimelerden en az tekrar edilen kelimelere doğru toplam beş adet kesme aralığı saptanmıştır. Çalışma gurubu öğretmen adaylarının

kelime ilişkilendirme formuna yazmış oldukları cümlelerin içerik çözümlenmeleri ve ilgili cümlelerin nitelikleri doğrultusunda çeşitli sınıflamalar gerçekleştirilerek analiz işlemi tamamlanmıştır. Katılımcıların ilgili cümleleri Ö. A. 1, Ö. A. 2, ..., Ö. A. 158 şeklinde kodlanarak bulgulara verilmiştir.

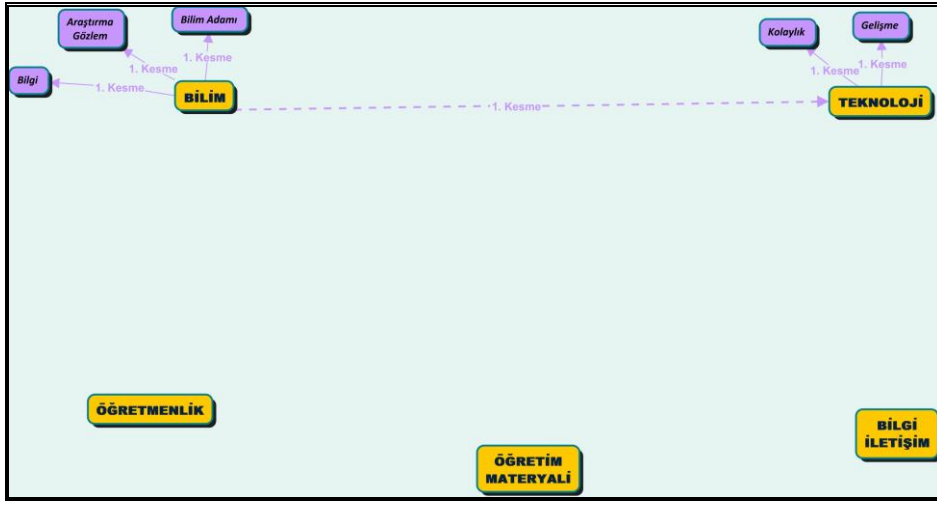
BULGULAR

Öğretmen adaylarının Bilim, Teknoloji, Öğretim Materyali, Bilgi-İletişim, Öğretmenlik anahtar kavramlarıyla ilişkilendirdikleri kelime sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Anahtar Kavramlarla İlişkilendirdikleri Kelime Sayıları

Anahtar Kavramlar	Kelime Sayıları
Bilim	470
Teknoloji	397
Öğretim Materyali	267
Bilgi-İletişim	255
Öğretmenlik	333
TOPLAM	1722

Araştırmaya konu olan beş anahtar kavram sarı renkle, bunlardan türetilen yeni kelimeler ise mor renkle tasarlanarak bir kavram ağı oluşturulmuştur. Daha sonra çizilen kavram ağlarında da farklı renkler tercih edilerek kavramlarla ilişkilendirilen farklı kelimelerin daha kolay takip edilmeleri esas alınmıştır. En fazla yinelenen kelime sayısı 54 ile “Teknoloji” olmuştur. Yedişerli kesme noktası oluşturulduğunda birinci kavram ağı Şekil 2’de gösterildiği gibi çizilmiştir.



Şekil 2. Kesme Noktası (1. Kesme) 54 ve 48 Arası Çıkan Kelimeler

54-48 olarak belirlenen kesme noktalarında, bilim ve teknoloji anahtar kelimelerinden yeni kavramların türetildiği görülmektedir. Bilim anahtar kavramıyla bilim adamı, araştırma/gözlem, bilgi; teknoloji kavramıyla kolaylık ve gelişme kavramlarının ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Ayrıca anahtar kavramlardan biri olan bilim kavramı ile bir diğer anahtar kavram olan teknoloji kavramının ilişkilendirdiği saptanmıştır. Başka bir deyişle bilim ve teknoloji anahtar kavramları birbirleriyle ilişkili çıkmıştır.

“Bilim” 1. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Sosyal bilgiler dersi bilim olmadan eksik kalır. Bilim adamları sosyal bilgiler dersinin gelişmesini sağlamıştır.” (Ö. A. 1)

“Bilim deney, gözlem gibi araştırmalar sonucu ortaya çıkar.” (Ö. A. 33)

“Bilimin ürünü olan teknoloji ve pratiklik sosyal bilgiler eğitiminde de aktif olarak kullanılmalıdır.” (Ö. A. 90)

“Bilim insanların doğaya, çevreye hükmetme aracıdır.” (Ö. A. 102)

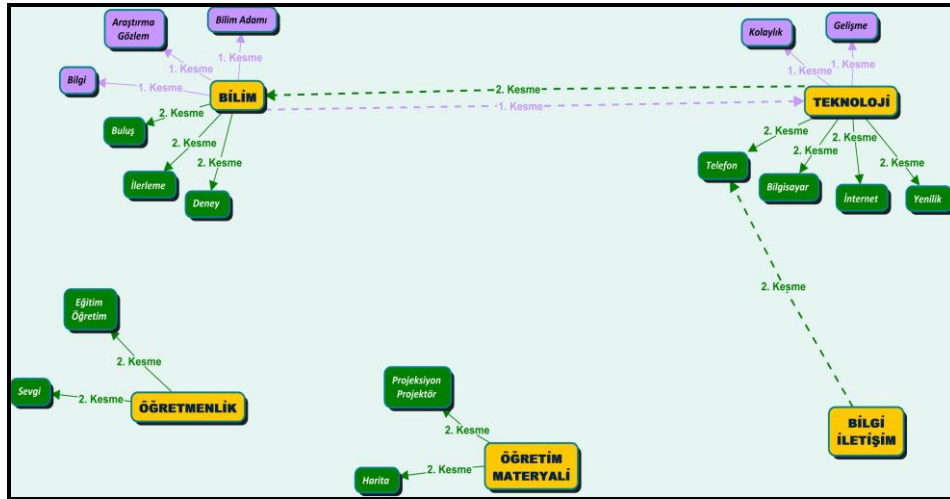
“Teknoloji” 1. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Sosyal bilgiler dersinde anlatımı kolaylaştırmak için teknolojiden yararlanılır.” (Ö. A. 6)

“Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanmak ve gelişmeleri ders içeriğiyle birlikte öğrencilere sunmak gereklidir. Sosyal bilgiler olarak engelleri aşmada teknolojik gelişmeler kullanılır.” (Ö. A. 49)

“Teknolojik gelişme sosyal hayatın akışını etkiler.” (Ö. A. 81)

1. kesme noktasında öğretmen adaylarının anahtar kavramlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, bilime ilişkin deney, gözlem gibi temel kavramların bilim açısından önemine, bilimsel çalışmaları meydana getiren bilimin insan hayatına etkisine ve bilimin sosyal bilgiler açısından önemine yönelik ifadeler yer verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretiminde teknolojinin kullanımının dersin işlenişinde kolaylıklar oluşturduğu, teknolojik gelişmelerin yer almasının gerekliliğine ve teknolojinin toplumsal hayata etkisine değindikleri görülmektedir.



Şekil 3. Kesme Noktası (2. Kesme) 47 ve 41 Arası Çıkan Kelimeler

Kesme noktası 47-41 arası olarak belirlendiğinde teknoloji anahtar kavramı ile bilim anahtar kavramının ilişkili olduğu saptanmıştır. 2. kesme noktasında ise bilim ile buluş, ilerleme ve deney kelimeleri, teknoloji ile telefon, bilgisayar, internet ve yenilik

kelimeleri, öğretmenlik ile eğitim-öğretim ve sevgi kelimeleri, öğretim materyali ile projeksiyon/projektör ve harita kelimeleri ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bilgi-iletişim anahtar kavramı ile teknoloji anahtar kavramının telefon kelimesi arasında ilişki ön plana çıkmaktadır. 2. kesme noktasında teknoloji anahtar kavramı ile bilim anahtar kavramının ilişkilendirilmesi dikkat çeken bir noktadır. 1. kesme noktasında bilim anahtar kavramı ile teknoloji anahtar kavramı arasındaki ilişkinin 2. kesme noktasında devam ettiği görülmektedir.

“Bilim” 2. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayları örnek cümleleri:

“Bilimin ilerlemesi engellenemeyen bir unsurdur.” (Ö. A. 66)

“Bilim birikerek ilerler.” (Ö. A. 71)

“Bilim bir konudaki deney-gözleme dayanak kanutlanabilir bilgilerdir.” (Ö. A. 89)

“Bilim birleşerek ilerler her gün yeni bir şey ortaya çıkarır.” (Ö. A. 123)

“Deney ve gözlemlerle elde edilen yararlı bilgiler.” (Ö. A. 142)

“Teknoloji” 2. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayları örnek cümleleri:

“Teknoloji yenilik üzerine olduğu için sosyal bilgiler de yeniliği esas alır.” (Ö. A. 5)

“Sosyal bilgiler dersinde projeksiyon, laptop, hoparlör gibi teknoloji aletlerini kullanabiliriz.” (Ö. A. 41)

“Teknoloji olmadan bilim de olmaz, derslerin daha iyi işlenmesini sağlar.” (Ö. A. 69)

“Teknoloji hayatımızın her alanında vardır. Sosyal bilgiler dersi ile akıllı tahtaları, bilgisayarları, e-kitapları inceleyebiliriz.” (Ö. A. 80)

“Sosyal bilgiler alanı teknolojinin sunmuş olduğu materyallerden yararlanarak bu materyallerle daha etkin bir eğitim vermeyi amaçlar. (Tablet, bilgisayar, telefon vb.) gibi.” (Ö. A. 149)

“Öğretmenlik” 2. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayları örnek cümleleri:

“Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler saygı, sevgi çerçevesinde olmaktadır.” (Ö. A. 54)

“Öğretmenlik anlayışı sevgi ve anlayış ister. Sosyal bilgilerde de öğretmenlik sevgiyle ve saygıyla yapılır.” (Ö. A. 70)

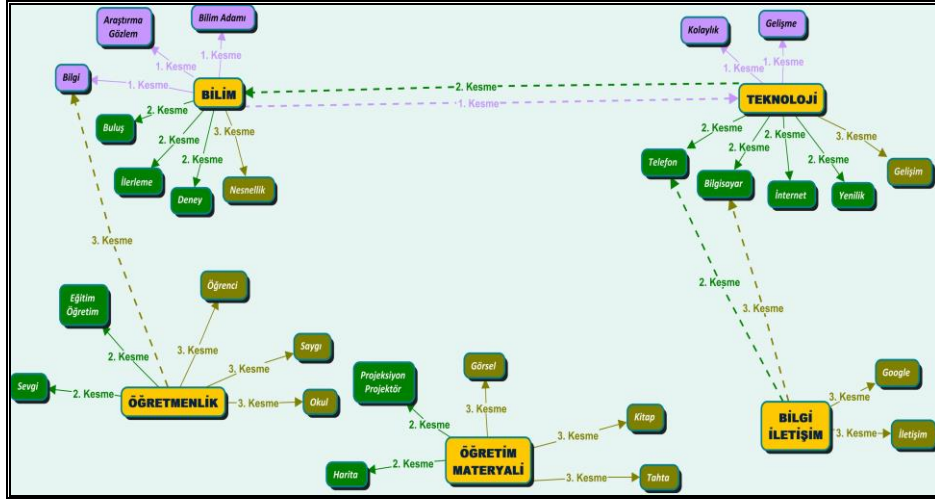
“Öğretim Materyali” 2. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayları örnek cümleleri:

“Öğretim materyallerinden projeksiyon sosyal bilgiler dersi öğretiminde oldukça fazla kullanılmaktadır.” (Ö. A. 15)

“Flash bellek, projektör gibi teknolojik ürünler materyal olarak kullanılır, öğrenme üzerinde etkilidirler.” (Ö. A. 118)

“Materyal kullanmak hem öğretmen için hem öğrenci için faydalıdır. Harita kullanan öğretmen öğrencinin aklında kalıcı izler bırakır.” (Ö. A. 124)

2. kesme noktasında öğretmen adaylarının anahtar kavramlara ilişkin örnek cümleleri incelendiğinde, 1. kesme noktasında olduğu gibi bilimin kümülatif özellikte olduğu, bilimde deney ve gözlem metodunun kullanıldığı yönündeki görüşleri ön plana çıkmaktadır. Teknoloji anahtar kavramına ilişkin olarak teknoloji ve bilimin birbirini karşılıklı etkilediği, sosyal bilgiler dersinde kullanılacak teknolojik ürünlerin neler olabileceği, bu derste teknoloji kullanımının gerekliliğini ve teknoloji kullanımının derse olan etkilerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlik anahtar kavramına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri olan, saygı, sevgi, anlayış gibi kavramların öğretmenlik mesleğinde bulunduğu yönünde bir inanca sahip oldukları görülmektedir. Öğretim materyallerinden projeksiyonun sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yoğun olarak kullanılan bir materyal olduğu, öğretim materyalinin dersin işlenişinde kullanılmasının etkileri ve öğrencilik yıllarında derslerde kullanılan materyalin öğrenme üzerindeki etkileri öğretmen adayları tarafından ifade edilen görüşlerdendir.



Şekil 4. Kesme Noktası (3. Kesme) 40 ve 34 Arası Çıkan Kelimeler

Kesme noktası 40-34 olarak belirlendiğinde bilim anahtar kavramı ile nesnellik, teknoloji anahtar kavramı ile gelişim; öğretmenlik anahtar kavramı ile öğrenci, saygı ve okul; öğretim materyali anahtar kavramı ile görsel, kitap ve tahta; bilgi-iletişim anahtar kavramı ile Google ve iletişim kelimelerinin ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca 3. kesme noktasında öğretmenlik anahtar kavramı ile bilim anahtar kavramının bilgi kelimesi ile ilişki kurulduğu, bilgi iletişim anahtar kavramının ise teknoloji anahtar kavramının kelimesi olan bilgisayar kelimesi ile ilişkilendirildiği önemli bir nokta olarak görülmektedir.

“Bilim” 3. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayları örnek cümleleri:

“Bilim sosyal bilgiler dersinde toplumu araştırmayı sosyal çevreyi ve sorunlarını çözmeye yardımcı olur.” (Ö. A. 22)

“Ders içeriği bakımından bilim ve ders iç içedir. Bilginin gelişimi sosyal bilgiler dersi içinde gözlemlenip farkına varılır.” (Ö. A. 49)

“Sosyal bilgiler dersi bilim ile iç içedir. Çünkü bütün sosyal bilgiler disiplinlerinin temelinde bilim vardır.” (Ö. A. 68)

“Teknoloji” 3. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Teknolojinin gelişimine bağlı olarak sosyal bilgiler dersinde de değişik anlatımlar olur.” (Ö. A. 51)

“Sosyal bilgiler dersinde imkânlar her şeyi göstermeye müsait değil. Teknoloji bu konuda en büyük ders materyallerini oluşturur.” (Ö. A. 64)

“Teknoloji sosyal bilgiler dersinde öğrencilere görsel materyaller sunarak dersi eğlenceli ve akılda kalıcı hale getirebilir.” (Ö. A. 88)

“Öğretmenlik” 3. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Bu derste öğretmen öğrenci ilişkisi ve dersin doğru aktarılması için öğretmen donanımlı ve bilgili olmalıdır.” (Ö. A. 13)

“Öğretmen öğrencilerine yeri geldiğinde fedakârlık yapabilmelidir.” (Ö. A. 74)

“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgili-donanımlı olması gerekir.” (Ö. A. 78)

“Sosyal bilgiler dersi öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle bireyi topluma hazırlar.” (Ö. A. 123)

“Öğretim Materyali” 3. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Sosyal bilgiler dersinde materyallerin kullanılması öğrencinin dersten daha verim almalarını sağlar.” (Ö. A. 21)

“Materyal sayesinde öğrencilerin dersi daha iyi anlaması hem görsel hem de işitsel olarak dersin daha kalıcı olmasını sağlar.” (Ö. A. 62)

“Materyal öğrencinin dersi daha iyi anlaması veya bunu daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılan her şeydir. Sosyal bilgiler dersinde materyal kullanılması fayda sağlayacaktır.” (Ö. A. 115)

“Sosyal bilgiler dersinde verilen bilgilerin daha kalıcı olması için materyallerden çok faydalanmalı.” (Ö. A. 133)

“Bilgi-İletişim” 3. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

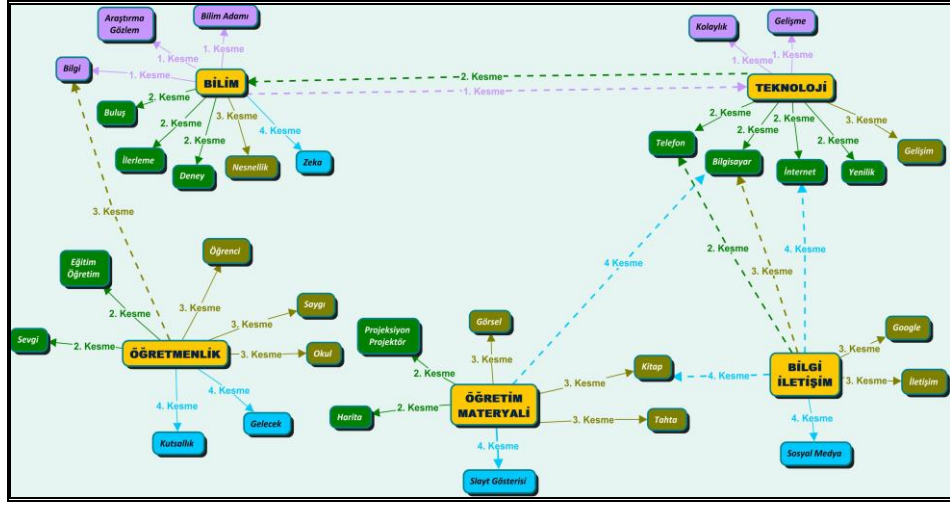
“İletişim yoluyla bilginin aktarılması sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin anlama düzeyinin artmasına neden olmaktadır.” (Ö. A. 2)

“Arama motorları sosyal bilgiler için önemlidir.” (Ö. A 19)

“Bilgisayar üzerinden akıllı tahtaya yapılan bağlantılar sayesinde coğrafyacıların bilgilerinden daha kolay faydalanırız.” (Ö. A. 59)

“En iyi öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim sosyal bilgiler dersinde sağlanır.” (Ö. A. 131)

Öğretmen adaylarının; sosyal bilgiler dersinin diğer bilim dalları ile olan ilişki durumunu göz önüne aldıkları ve bu bilim dallarının sosyal bilgiler dersinin gelişimine katkısı olduğu yönünde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Teknoloji anahtar kavramına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; teknolojinin derslerde konu anlatımında kullanılması ile dersin monotonluktan kurtularak öğrenmenin kalıcı hale gelmesine ve teknolojik gelişmelerle sosyal bilgiler dersinde soyut kavramların somut hale getirilmesine yardımcı olacağı yönünde bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adayları, tıpkı teknoloji anahtar kavramında olduğu gibi öğretim materyallerinin kullanılmasının sosyal bilgiler dersinde kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı, dersi monotonluktan kurtaracağı, materyal kullanımının öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ederek öğrencinin dersten zevk almasına yardımcı olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bilişim (Bilgi-İletişim) kavramına ilişkin öğretmen adaylarının iletişimin temel noktasında bulunan alıcı-verici ya da gönderici-alıcı kavramlarını göz önüne alarak, öğretmen ve öğrenci iletişimi üzerinde görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin sağlanarak, öğrencilerin anlama düzeylerinin arttırılacağı yönünde bir inanca sahip oldukları saptamıştır.



Şekil 5. Kesme Noktası (4. Kesme) 33 ve 27 Arası Çıkan Kelimeler

Kesme noktası 33-27 arası olarak belirlendiğinde bilim anahtar kavramı ile zekâ; öğretmenlik anahtar kavramı ile kutsallık ve gelecek, öğretim materyali anahtar kavramı ile slayt gösterisi; bilgi-iletişim anahtar kavramı ile ise sosyal medya kelimelerinin ilişkilendirildiği saptanmıştır. 4. kesme noktasında öğretim materyali anahtar kavramı ile teknoloji anahtar kavramının bilgisayar kelimesi arasında bir ilişki kurulduğu, bilgi-iletişim anahtar kavramının ise teknoloji anahtar ilişkilendirilen internet kelimesi ve öğretim materyali anahtar kavramı ile ilişkilendirilen kitap kelimesi arasında bir ilişki kurulduğu görülmektedir.

“Bilim” 4. kesme noktasına ilişkin öğretmen aday örnek cümleleri:

“Sosyal bilgiler dersi bilim ışığında sürekli bir gelişim içerisindedir.” (Ö. A. 11)

“Sosyal bilgiler dersi bilim dallarından yararlanır.” (Ö. A. 41)

“Bilim bir ülkenin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşması için gerekli bir unsurdur.” (Ö. A. 92)

“Teknoloji” 4. kesme noktasına ilişkin öğretmen aday örnek cümleleri:

“Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin öğrenciye kalıcılık sağlaması, dersi zevkli hale getirmek için teknolojiyi kullanması gerekir.” (Ö. A. 68)

“Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sosyal bilgiler dersinde teknolojiden yararlanılarak bazı konular ve savaşlar o günkü gibi canlandırılabilir.” (Ö. A. 128)

“Öğretmenlik”4. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Öğretmenlik geçmiş ve gelecek ile bağlantı kurarak toplumu hayata hazırlayan bir meslektir.” (Ö. A. 4)

“Sosyal bilgiler çeşitli bilimleri kapsadığından dolayı öğrencinin geleceğini belirlemede, geçmişin öğrenilmesinde, coğrafyanın bilinmesinde, felsefi yeterlilikte öğrenciye destek sağlar. Bunu da öğretmen öğrenciye vereceğinden dolayı önemlidir.” (Ö. A. 9)

“Öğretmen geleceğe zeki, yetenekli, üretken bir toplum yetiştiren kişidir.” (Ö. A. 37)

“Öğretmenlik kutsallıktır geleceği yetiştirmektir. Sosyal bilgilerde bunlara en iyi hizmet eden derstir. Öğretmenlik ve sosyal bilgiler birbiriyle uyumludur.” (Ö. A. 55)

“Öğretmenler gelecek nesillere günümüz çağdaş dünyasını iyi anlatmalı ve tanıtmalıdır.” (Ö. A. 60)

“Öğretim Materyali”4. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Çocuklara slaytla ders anlatabiliriz.”(Ö. A. 94)

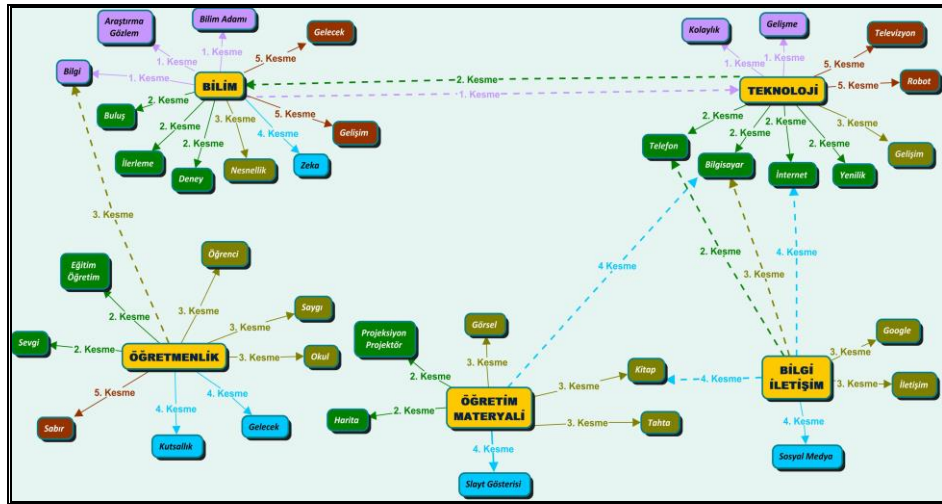
“Öğretim materyalleriyle sosyal bilgiler dersi daha kolay ve daha çok anlayarak işlenir.” (Ö. A. 122)

“Bilgi-iletişim”4. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Sosyal bilgiler dersinde kazanımların daha iyi anlaşılması için bilgi-iletişim ağının kullanılması gerekir.” (Ö. A. 26)

“Bilgi ve iletişim günümüzde internet aracılığıyla kolaylaşmıştır.” (Ö. A. 89)

4. kesme noktasında öğretmen adaylarının anahtar kavramlara ilişkin vermiş oldukları örnek cümleler incelendiğinde, bilim kavramına ilişkin ilk üç kesme noktasında belirtilen görüşün devam ettiği, sosyal bilgiler ile bilim ilişkisine değinildiği ve bilimin toplumlar için önemi yönünde görüş belirtildiği tespit edilmiştir. Bilim anahtar kavramında olduğu gibi teknoloji kavramına ilişkin olarak öğretmen adaylarının yine ilk 3. kesme noktasında, teknoloji kullanımının sosyal bilgiler dersinde kalıcı öğrenme meydana getirdiği ve bunun nasıl gerçekleşeceği yönünde bir inancın süregeldiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin görüşlerinin 4. kesme noktasında çeşitlendiği ve öğretmenlik mesleğinin gelecek nesiller üzerindeki misyonu üzerinde durulduğu, öğretmenliğin gelecek nesilleri yetiştiren bir meslek olduğu, geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kuran kişi olduğu, öğrencileri geleceğe hazırlayan bir meslek olduğu öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulmuştur. Öğretim materyalinin sosyal bilgiler dersinde kullanımının faydasına ve derste kullanılabilir öğretim materyallerine yönelik olarak öğretmen adaylarının görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgi-iletişim anahtar kavramına ilişkin olarak; sosyal bilgiler dersinde bilgi-iletişimin kullanılmasının etkisine ve bilgi-iletişimin günümüzde kolaylaşmasına etki eden faktörün ne olduğuna dair görüş belirttikleri görülmektedir.



Şekil 6. *Kesme Noktası (5. Kesme) 26 ve 20 Arası Çıkan Kelimeler*

Kesme noktası 26-20 arası olarak belirlendiğinde bilim anahtar kavramı ile gelecek ve gelişim; teknoloji anahtar kavramı ile televizyon ve robot, öğretmenlik anahtar kavramı ile sabır kelimelerinin ilişkilendirildiği belirlenmiştir. 5. kesmede bilim, teknoloji, öğretmenlik, öğretim materyali ve bilgi-iletişim anahtar kavramları arasındaki ilişkinin koptuğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının teknoloji anahtar kavramını 3. kesme ile ilişkilendirdikleri gelişim kavramını bilim anahtar kavramı ile 5. kesmede ilişkilendirmeleri dikkat çekici bir noktadır. Öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji anahtar kavramlarını iki kelime ile ilişkilendirmelerine karşın, öğretmenlik anahtar kavramını sadece bir kelime ile ilişkilendirmeleri dikkat çeken bir diğer noktadır.

“Bilim”5. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Bilim, sosyal bilimleri geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kurarak araştıran pozitif çalışma alanıdır.” (Ö. A. 4)

“Bilim toplumun gelişmesinde rol oynar.” (Ö. A. 13)

“Bilim sürekli ilerleyen ve gelişmekte olan bir süreç içerisinde.” (Ö. A. 14)

“Bilimin gelişmesiyle sosyal bilgiler güç kazanacaktır.” (Ö. A. 32)

“Bilim, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gelişmesine ve merak duygusunu arttırmasına yardımcı olur.” (Ö. A. 88)

“Sosyal bilgiler toplumu yansıtan, toplumu oluşturan olay ve olguları kapsadığı için toplumla, halkla ilgilidir. Bilim de hızla gelişen ve sosyal hayatta yer bulduğu için sosyal hayatla ve sosyal bilgilerle ilişkilidir.” (Ö. A. 127)

“Teknoloji”5. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Sosyal bilgiler dersinde teknolojinin kullanılması dersin anlaşılmasının akılda kalmasının önemli bir aracıdır.” (Ö. A. 2)

“Sosyal bilgilerde teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan icatlar sosyal olayları daha çok kolaylaştırmıştır. Örneğin; pusula, bilgisayar, televizyon, fotokopi makinesi, robotlar vb.” (Ö. A 62)

“Öğretmenlik”5. kesme noktasına ilişkin öğretmen adayı örnek cümleleri:

“Bence en önemli öğretmenlik sosyal bilgiler öğretmenliği, çünkü öğrenciyi etkili bir vatandaş olarak yetiştirmek çok zor bir iştir ve bu yüzden sabır gerektiren bir meslektir” (Ö.A 3)

“Öğretmenlik sabır gerektiren bir iştir.” (Ö. A. 7)

“Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlik sabır işidir.” (Ö. A. 19)

5. kesme noktası öğretmen adaylarının tüm anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelimelerin nihai durumunun görülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının anahtar kavramlara ilişkin örnek cümleleri incelendiğinde, bilim kavramının sosyal bilgiler dersiyle ilişkili olduğu ve sosyal bilgiler dersinin öğretiminde teknoloji kullanımının dersin işlenişine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin zorluklarının bilincinde oldukları, öğretmenlik mesleğinin sabır gerektiren bir meslek olduğu yönünde bilişsel bir algıda buldukları tespit edilmiştir

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının bilişim ve öğretmenlikle ilgili algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adaylarından “Bilim, Teknoloji, Öğretim Materyali, Bilgi-İletişim ve Öğretmenlik” anahtar kavramlarından yeni yeni kelimeler türetmeleri bu kavramlarla ilgili örnek cümleler yazmaları istenmiştir. 54’ten başlayarak 20’ye kadar yedişerli kesme noktaları oluşturularak en fazla tekrar edilen kelimelerden en az tekrar edilen kelimelere doğru toplam beş adet kesme aralığı saptanmıştır.

54-48 olarak belirlenen 1. kesme noktasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Bilim* anahtar kavramı ile bilim adamı, araştırma/gözlem ve bilgi kelimelerini; *Teknoloji* anahtar kavramı ile kolaylık ve gelişme kelimelerini, *Bilim* anahtar kavramı ile *Teknoloji* anahtar kavramını ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların anahtar kavramlar ve anahtar kavramlarla ilk kez ilişkilendirdikleri kelimeler büyük önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Bilim* ve *Teknoloji* anahtar kavramlarını ilişkilendirmesi konusunda, bilimsel gelişmelerin teknolojik gelişmelere yeni kapılar aralamasının ve bilimsel gelişmelerin teknolojinin gelişmesine olanak tanınmasının etkisi olabilir. Öğretmen adaylarının *Teknoloji* anahtar kavramını gelişme ve kolaylık kelimeleri ile ilişkilendirmelerinde teknolojinin yaşanan çağda çok hızlı gelişmeler kat etmesi ile toplumsal hayatta kolaylıklar sağlanması bir etken olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiyi ilişkilendirmesine gerekçe olarak, Ata'nın (2010) "*bilimi doğa kanunlarının araştırılması, teknolojiyi de hayatı kolaylaştırmak için bu kanunları maddi hayata uygulaması olarak tanımladığımız bilim ile teknoloji ancak 19. yüzyılda yan yana gelebilmiştir*" ifadesi kanıt gösterilebilir. Aküzüm'ün (2013) "*teknoloji kavramının en çarpıcı özelliği, teknoloji konusunun farklı bilim dallarını ve uygulama alanlarını ilgilendirmesi ve bu farklı alanlar arasında bir yerlerde bulunması...*" ifadesi de bilim ve teknoloji ilişkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca Durukan, Hacıoğlu ve Dönmez Usta (2016) tarafından gerçekleştirilen "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının "Teknoloji" Algıları" başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin metaforik algıları arasında teknolojinin hayatı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmen adaylarının bilim ve araştırma/gözlem ilişkisine gerekçe olarak Saygılı'nın (2011) bilime ilişkin yapmış olduğu "*bilimin gözlem, deney, teori süreçleri içerisinde akıl yürütme yoluyla ilerleyen, neden-sonuç ilişkisi doğrultusunda dünyaya ilişkin olguları birbirine bağlayan genel geçer yasaları bulma çabası olarak adlandırılan, pozitivist bir kuram...*" tanımını gösterilebilir.

47-41 olarak belirlenen 2. kesme noktasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Teknoloji* anahtar kavramı ile *Bilim* anahtar kavramlarını ilişkilendirdiği; *Bilim* anahtar

kavramı ile buluş, ilerleme ve deney; *Teknoloji* anahtar kavramı ile telefon, bilgisayar, İnternet ve yenilik; *Öğretmenlik* anahtar kavramı ile eğitim-öğretim ve sevgi; *Öğretim Materyali* ile projeksiyon/projektör ve harita kelimelerinin ilişkilendirdiği; *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile *Teknoloji* anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiş olan telefon kelimesi arasında ilişki kurulduğu tespit edilmiştir. *Teknoloji* anahtar kavramı ile *Bilim* anahtar kavramı birbiriyle ilişkilidir. Fakat çalışmada ortaya çıkan anahtar kavramlar arasında bir uyumun olmadığı gözlenmiştir. 2. kesme noktasında öğretmen adaylarının *Bilim*, *Teknoloji*, *Öğretmenlik* ve *Öğretim Materyali* anahtar kavramlarından yeni kelimeler türetmeleri dikkat çeken bir noktadır. *Bilgi-İletişim* anahtar kavramının *Teknoloji* anahtar kavramı ile ilişkilendirilen telefon kavramı ile ilişkilendirilmesinde, günümüzde iletişim için birincil kaynak olarak telefonun kullanılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bilim alanında meydana gelen yenilikler teknoloji için yeni kapılar aralarken, teknolojiye meydana gelen değişimler bilimin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiyi birbirinin gelişmesine, ilerlemesine olanak tanıyan kavramlar olarak algılamakta oldukları söylenebilir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özel amaçları arasında yer alan “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları*” özel amacı, sosyal bilgiler öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır (MEB, 2018). Bu amacı gerçekleştirmede “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” öğrenme alanı çerçevesindeki bilgilerden yararlanır. Bu öğrenme alanında öğrencilerden; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Zorlu ve Baykara'nın (2014) “*bilim bilgiyi üretmek için teknolojiyi kullanır ve teknoloji çözümleri üretmek için bilimsel bilgiyi kullanır*” ifadesi bilim ve teknolojinin karşılıklı olarak birbirini etkilediğine kanıt olarak gösterilebilir. Öğretmen adaylarının *Öğretim Materyali* anahtar kavramı ile projeksiyon/projektör ve harita kelimelerini ilişkilendirmeleri sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencinin bilimsel bilgiye ulaşmada kullandıkları yöntemleri geliştirmelerini, projeksiyon/projektör gibi teknolojik araçların ise sosyal ve katılımcı bir özellik

kazanmalarındaki etkisi bu araçları öğrenme ortamında bulundurmalarını gerekli kılmaktadır (Baloğlu Uğurlu, 2012). *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile telefon kelimesinin ilişkilendirmesinde; UNESCO (2006) tarafından yapılan bilgi-iletişim teknolojileri tanımı “*Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) terimi, bilgi iletmek, depolamak, oluşturmak, paylaşmak veya bilgi alışverişinde kullanılan teknoloji biçimlerini ifade eder. BİT'in bu geniş tanımı; radyo, televizyon, video, DVD, telefon (hem sabit hat hem de cep telefonları), uydu sistemleri, bilgisayar ve ağ donanımı ve yazılımının yanı sıra; bu teknolojilerle ilişkili video konferans ve elektronik posta gibi servis ve ekipmanları kapsamaktadır*” bilgi ve iletişim teknolojilerinin evrensel olarak sınıflandırılmasını sağlayarak öğretmen adaylarının telefon ve bilgi-iletişim kavramını uygun bir şekilde ilişkilendirebildiğine gerekçe olarak gösterilebilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde bulunan öğretmenin sahip olması gereken özellikler; sabırlı, bilgili, hoşgörülü ve yaptığı işi sevme şeklinde sıralanabilir (Oktay, 1991). Bu hususta sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri arasında bulunan sevgi kelimesi ile öğretmenlik anahtar kavramını ilişkilendirmeleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerinden biri olan sevgi hakkında bilgi sahibi olduklarının göstergesi olmuştur.

40-34 olarak belirlenen 3. kesme noktasında öğretmen adaylarının *Bilim* anahtar kavramı ile nesnellik; *Teknoloji* anahtar kavramı ile gelişim; *Öğretmenlik* anahtar kavramı ile öğrenci, saygı ve okul; *Öğretim Materyali* anahtar kavramı ile görsel, kitap ve tahta; *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile Google ve iletişim kelimelerinin; *Öğretmenlik* anahtar kavramı ile *Bilim* anahtar kavramının bilgi kelimesi; *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile teknoloji anahtar kavramının kelimesi olan bilgisayar kelimesinin ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilim anahtar kavramının nesnellik ile ilişkilendirilmesinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sosyal bilgiler eğitiminde bilimin nesnel olması gerekliliği ilkesi ile ilgili anlatılanlardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının teknoloji anahtar kavramı ile gelişim kelimesini ilişkilendirmesinde teknolojik gelişmelerin siyasal, finansal, eğitimsel, toplumsal ve daha pek çok alanda gelişim meydana getirmesinin etkili olduğu söylenebilir. Sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının *Öğretmenlik* kavramını öğrenci, saygı ve okul kelimeleri ile ilişkilendirmelerinde, okul ortamında öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilerin saygı ve sevgi temelinde kurulması gerektiği fikrinin hâkim olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca *Öğretmenlik* anahtar kavramının, *Bilim* anahtar kavramının kelimesi olan bilgi ile ilişkilendirmesinde, toplum nezdinde öğretmenlerin bilgili ve donanımlı kişiler olarak görülmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından, *Öğretim Materyali* konusunda birincil kaynak olarak yıllardır güncelliğini koruyan kitap ve tahta belirtilirken, öğretim materyalinin görsel özellikte olması gerekliliği düşüncesine sahip olmalarından dolayı, 3. kesme noktasında *Öğretim Materyal* ile kitap, tahta ve görsel kelimelerinin ilişkilendirildiği söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile bilgisayar, Google ve iletişim kelimelerinin ilişkilendirmesinde, günümüzde arama motorları arasında en çok kullanılan arama motoru Google'ın olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca günümüzde teknolojinin gelişmesi ile bilgisayarda yapabildiğimiz birçok uygulamanın telefonlar aracılığıyla da yapılabilmesine karşın, bilgisayarın güncelliğini koruyan ve halen yoğun olarak kullanılan bilgi iletişim araçlarından biri olmasının *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile bilgisayar kelimesinin ilişkilendirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. 3. kesme noktasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anahtar kavramlar ile ilişkilendirdikleri kelimeler arasında “Öğretmenlik” anahtar kavramı ile öğrencinin en fazla ilişkilendirilen kelime olduğu tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarında öğretmen, öğretime başlamadan önce fiziki çevreyi öğrenmeye uygun duruma getirir. Konu içeriklerini öğrencilerin ilgi ve seviyelerini göz önünde bulundurarak belirler. Ders araç-gereçlerini, öğretim metot ve yöntemlerini seçer (Uslu, 2014). İşman ve Eskicumalı'ya (2003) göre öğretmenin görevleri: Öğrenciyi öğrenmeye hazırlama (motive etme), öğrenciyi dersin hedeflerinden haberdar etme, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlama, öğrenciye pekiştireç verme, öğrenciye geri-dönüt düzeltme sağlama, öğrenciye öğrenmenin sonucuna ilişkin bilgi verme, öğrenciye öğrenilenlerin hayatta ne işe yarayacağı ve nasıl kullanılacağına ilişkin öneriler sunma şeklinde sıralanmaktadır. Bu ifadeler eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenin rolünü ve öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının öğrenciye karşı sorumluluk bilincine sahip oldukları ve öğretmen-öğrenci ilişkisini önemsedikleri söylenebilir.

33-27 olarak belirlenen 4. kesme noktasında öğretmen adaylarının *Bilim* anahtar kavramı ile zekâ; *Öğretmenlik* anahtar kavramı ile kutsallık ve gelecek, *Öğretim Materyali* anahtar kavramı ile slayt gösterisi; *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile sosyal medya kelimelerinin ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Anahtar kavramlar arasında ilişki noktasında ise *Öğretim Materyali* anahtar kavramı ile *Teknoloji* anahtar kavramının bilgisayar kelimesi arasında, *Bilgi-İletişim* anahtar kavramı ile *Teknoloji* anahtar kavramının kelimesi olan internet kelimesi ve *Öğretim Materyali* anahtar kavramının kelimesi olan kitap ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının 4. kesme noktasında bilimin zekâ ile ilişkisine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Bilimsel çalışmaların zihinsel süreçleri içerdiği ve her bilimsel çalışmanın zihinsel işlemlerin sonucu olarak ortaya çıktığı düşüncesi ile öğretmen adaylarının bu yönde görüş belirttikleri söylenebilir. *Öğretmenlik* kavramına ilişkin 4. kesme noktasında kutsallık ve gelecek kelimelerinin ilişkilendirilmesinin temelinde, toplumsal hayatımızda öğretmenlerin genç kuşakları hazırlayan kişiler olduğu düşüncesinin hâkim olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenin yeni nesilleri geleceğe hazırlama görevini icra etmesinden dolayı öğretmenlik mesleğinin insan yetiştirme görevini üstlenen bir meslek unvanı taşıması onun kutsal bir meslek olarak nitelendirildiğinin göstergesidir. *Öğretim Materyali* anahtar kavramı ile ilişkilendirilen kelimeler incelendiğinde, bilgisayarın bulunduğumuz çağda hemen hemen bütün okullarda kendine yer bulduğu ve FATİH projesi kapsamında okulların bilgisayar alt yapılarının geliştirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. FATİH projesi kapsamında bilgisayar alt yapılarının geliştirilmesi, derslerin işlenişine yeni bir soluk kazandırmıştır. Öğretmenler derslerde akıllı tahtaları soyut bilgileri somutlaştırma noktasında kullandığından slayt gösterilerinin öğretmen adayları tarafından materyal olarak düşünülmesinde etkili olduğu söylenebilir. *Bilgi-İletişim* anahtar kavramına ilişkin kelimeler incelendiğinde kitap, sosyal medya ve internet kelimeleri karşımıza çıkmaktadır. Kitapların bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarımında çağlar boyunca en etkili iletişim aracı olarak kullanılmalarının, sosyal

medya ve internetin ise günümüz koşullarında masaüstü veya dizüstü herhangi bir aygıtta gereksinim duymadan cep telefonları aracılığıyla ulaşılabilir olmalarının öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. 4. kesme noktasında öğretmen adaylarının anahtar kavramlar ile ilişkilendirdikleri kelimeler arasında en fazla *Öğretmenlik* anahtar kavramı ile gelecek kelimesini ilişkilendirdikleri dikkat çekmektedir. Çelikten, Şanal ve Yeni'nin (2005): "*Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenler olup; mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir*" ifadesi de öğretmenlik mesleğinin bir ülkenin geleceğini şekillendiren en önemli mesleklerden biri olduğuna bir delil olarak gösterilebilir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *Öğretmenlik* anahtar kavramını en fazla ilişkilendirdikleri kelimenin "gelecek" olmasının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gelecek nesilleri yetiştirmedeki önemi hakkında bir bilince sahip olduklarının göstergesidir.

26-20 olarak belirlenen 5. kesme noktasında öğretmen adaylarının *Bilim* anahtar kavramı ile gelecek ve gelişim; *Teknoloji* anahtar kavramı ile televizyon ve robot, *Öğretmenlik* anahtar kavramı ile ise sabır kelimelerini ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ayrıca 3. kesme noktasında *Teknoloji* anahtar kavramıyla ilişkilendirdikleri gelişim kavramını, 5. kesme noktasında *Bilim* anahtar kavramı ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının *Bilim* anahtar kavramını gelecek ve gelişim ile ilişkilendirilmesinde, bilimin gelecek yaşantımızda daha da gelişerek bizlere önemli katkılar sunacağı yönünde bir görüşe sahip olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. *Teknoloji* anahtar kavramı ile robot ve televizyon kelimelerinin ilişkilendirilmesinde; günümüz teknolojisinde hızlı bir gelişim içine giren yapay zekâ teknolojisinin, insansı robotların üretilmesinin ve televizyon teknolojisinde meydana gelen gelişmeler sayesinde televizyonun bilgisayar işlevini de yerine getiren bir aygıt olmasının etkili olduğu düşünülebilir. *Öğretmenlik* anahtar kavramı ve sabır kelimesinin ilişkilendirilmesinde, öğretmenlik mesleğinin zorlukları düşünülerek verildiği söylenebilir. 5. kesme noktasında öğretmen adaylarının

Öğretim Materyali ile harita, projeksiyon/projektör, görsel, kitap, tahta, bilgisayar ve slayt gösterisi kelimelerini ilişkilendirmelerine Ersoy'un (2013): "*Sosyal bilgiler dersinde kullanılacak eğitim teknolojileri; ders kitabı, konuyla ilgili yardımcı kitaplar, çalışma yaprakları, tepegöz, bilgisayar, projeksiyon, yaşamla ilgili herhangi bir öğretim materyali olabileceği gibi, radyo, televizyon, VCD player, MP3 player, telefon, telsiz, telgraf, mektup, pul, bir belge, fotoğraf, resim, harita, küre, afiş, pano eşya, vs. gibi konuyla ilgili olarak herhangi bir araç olabilir*" ifadesi de bir delil olarak gösterilebilir.

Tüm bu bulgular çerçevesinde bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelimelerin çoğunun anahtar kavramlarla doğrudan ilişkili olmasına rağmen, bazı kelimelerin anahtar kavramlarla dolaylı olarak ilişkili olduğu yönündedir. Sosyal bilgiler dersinin geniş bir içeriğe sahip olması çalışma grubunun anahtar kavramlara ilişkin türettikleri kelimelerle de desteklenmiştir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sunulan anahtar kavramlar içerikleri açısından ele alındığında öğretmenlik, öğretim materyali ve bilgi-iletişim kavramları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer kavramlar olan bilim ve teknoloji kavramlarına ise öğretmen adaylarının alan bilgilerini ölçme amacıyla çalışmada yer verilmiştir. Bu çalışmayı literatürde yer alan diğer çalışmalardan ayıran en temel özellik ise hem öğretmenlik bilgisini hem de alan bilgisini ölçme amacıyla iki kavram grubunun aynı çalışmada kullanması olarak ifade edilebilir. Bu sonuçlar sosyal bilgiler öğretmen adaylarının atandıklarında icra edecekleri öğretmenlik mesleği ile ilgili olan zihinsel algılarını ortaya koyduğu için oldukça önemli görülmektedir.

Sosyal bilgilerin daha farklı konu ve öğrenme alanlarında da kelime ilişkilendirme testinden yararlanılarak öğretmen ve öğretmen adaylarının zihinsel algılarının ortaya çıkarılmasına ilişkin başka çalışmalar da yapılabilir.

Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitimde ölçme ve değerlendirme, bilişim teknolojileri ve öğretim teknolojileri dersleri bağlamında kelime ilişkilendirme testlerinin yer aldığı

farklı ölçme araçlarının lisans eğitim sürecince öğretmen adaylarına verilmesinin sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testiyle ilgili bilgi düzeylerinin ölçülüp bu bağlamda ortaya çıkacak sonuca dayalı olarak kelime ilişkilendirme testi odaklı bir hizmet içi eğitimin verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın farklı örneklem guruplarıyla gerçekleştirilmesinin alanlarda gerçekleştirilmesinin literatüre katkı sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının anahtar kavramlarla ilişkilendirdiği kelimeler göz önüne alındığında;

- Öğretmenlik mesleğinin toplumun değer ve yargılarından bağımsız olarak, profesyonel anlamda mesleki gerekliliklerinin öğretmen adaylarına kavratılmasının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının düzelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının öğretim materyali anahtar kavramı ile ilişkilendirdiği kelimeler göz önüne alındığında, öğretim materyali olarak yalnızca belirli kriterlerin öğretmen adaylarının zihinlerinde var olduğu ve eğitim fakültelerinde okutulan öğretim materyali ve tasarım dersinin farklı pratiğe yönelik olarak farklı öğretim ortamlarında yapılması önerilir.


KAYNAKLAR

- Aküzüm, C. (2013). *Eğitim ve teknoloji ile ilgili temel kavramlar*. Sever, R. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*(s. 1-16) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2010). *Bilim ve teknolojinin sosyal değişme etkisi*. Ata, B. (Ed.), *Bilim teknoloji ve sosyal değişme (3. Baskı)*(s. 1-11) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi kit kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Estüdam Eğitim Dergisi*, 3(1), 69–81.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2012). *Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımının önemi*, Safran, M. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi (2. Baskı)*(s. 243-265) içinde. Ankara. Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi*. Sever, R. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*(s. 39-68) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Deveci, H., Çengelci Köse, T., ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramına ilişkin bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 101–124.
- Durukan, U. G., Hacıoğlu, Y., ve Dönmez-Usta, N. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının “teknoloji” algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 4(7), 24-46.
- Ersoy, F. (2013). *Teknolojinin tarihçesi ve eğitimde kullanımı*. Sever, R. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*(s. 21-38) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- İnel, Y., Akar, C., ve Uztemur, S. (2016). Ortaokul 8 sınıf öğrencilerinin yönetim biçimleri kavramlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla tespiti. *Journal Of History School*, 9(XXVIII), 523–540.
- İşman, A., ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (4. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kaya, B., ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin hava kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(7), 557–557.


- Kaya, M. F., ve Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği kelime ilişkilendirme testi. *Journal of Turkish Studies, 11*(9), 803–803.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., ve Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Eğitimde fatih projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi*. Sözel bildiri, Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2018, Mart). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%99ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*, 187-193.
- Önal, N. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bölümlerine yönelik bilişsel algılarının kit aracılığıyla incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(2), 255-272
- Safran, M. (2011). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (2. Baskı) (s. 2-16)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Saygılı, S. (2011). Paul K. Feyerabend'in bilim anlayışı: çoğulcu bilim kuramı, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 15*(2), 83-94.
- Taşdere, A., Özsevgeç, T., ve Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2*(2), 129–144.
- TDK [Türk Dil Kurumu], (2019, Mart). http://tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c9b2598414b10.99980472 adresinden erişilmiştir.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2006). *Using ICT to Develop Literacy UNESCO ICT in Education Programme*. Bangkok, Thailand: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), www.unescobkk.org/education/ict (ISBN 92-9223-088-3).
- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, S., ve Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (H. U. Journal of Education), 34*, 276-286.

Zorlu, Y., ve Baykara, O. (2014). Teknoloji bilimin uygulaması mıdır? Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 123-144.

ORCID

Doç. Dr. Salih USLU  <https://orcid.org/0000-0003-0558-516x>

Doç. Dr. Nezih ÖNAL  <https://orcid.org/0000-0002-6979-262X>

Mehmet ÇETİN  <https://orcid.org/0000-0002-3065-1969>

SUMMARY

The aim of this study is to reveal the cognitive perceptions of pre-service teachers using the Word Correlation Test (SEE) with the help of five basic concepts (Science, Technology, Material, Information-Communication and Teaching) which can be considered to be related to informatics and teaching profession in today's Social Studies curriculum. Within the scope of this aim, the research was carried out with 158 pre-service teachers from the 3rd and 4th year students at the Department of Social Studies Education at a state university in the Central Anatolia region in the fall semester of 2017-2018 academic year, who participated in the research voluntarily. The data were collected through Word Correlation Test that was prepared by researchers and analysed by using content analysis. Social studies pre-service teachers were asked to derive new words for some key concepts related to informatics and teaching in the Social Studies course program of the secondary school in 2018 and to write a sentence by associating these key concepts with the Social Studies Lesson.

As a result of the analysis of the research data, a concept network was formed by designing five key concepts that are the subject of the research in yellow colour and the new words derived from them in purple colour. In this study, which aims to reveal the perceptions of the study group pre-service teachers about the informatics and teaching, they were asked to create new words from the key concepts of Science, Technology, Material, Information-Communication and Teaching and to write sample sentences about these concepts. A total of 5 cutting intervals were determined from the most repeated words to the least repeated ones by forming 7 breakpoints from 54 to 20.

It was concluded that Social Studies pre-service teachers associate the science key concept with the words of scientist, research/observation and knowledge, technology key concept with the words of convenience and development, and the science key concept with the technology key concept at the 1st breakpoint. The reason for the pre-service teachers to associate the key concepts of Science and Technology with each other may be that scientific developments open new doors to technological developments and that scientific developments enable technological progress.

At the 2nd breakpoint, it was determined that Social Studies pre-service teachers associate the key concepts of Technology and Science. Technology and Science key concepts are related to each other. However, it was found that there is no concordance between the key concepts that were found in the research.

As for the 3rd breakpoint, the pre-service teachers associated the Science key concept with objectivity and the Technology key concept with the word development. It can be said that the pre-service teachers associate the Science key concept with objectivity because they were taught in social studies education that science must be objective.

At the 4th breakpoint, it was determined that teacher candidates associate Science key concept with intelligence. At this breakpoint, the pre-service teachers were seen to state that science and intelligence were related to each other, which may result from the facts that scientific studies involve mental processes and that every scientific study emerges as a result of mental processes.

At the 5th breakpoint, the pre-service teachers associate the Science key concept with future and development, the Technology key concept with television and robot and the Teaching key concept with patience. It was also determined that the word of development is associated with the concept of the Technology key concept in the 3rd breakpoint while it is associated with the Science key concept in the 5th breakpoint. It can be thought that the pre-service teachers associate the Science key concept with the words of future and development because they have the opinion that science will develop more in the future and make significant contributions to our lives.

**Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik
Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından
İncelenmesi* ****

**An Examination of Pre-Service Teachers' Emotional
Intelligence and Profession-Related Anxiety Levels
According to Various Variables**

Işıl AYKUTLU¹, Sevim BEZEN², Celal BAYRAK³, Nilgün SEÇKEN⁴

¹Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana
Bilim Dalı. aykutlu@hacettepe.edu.tr

²Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana
Bilim Dalı. sevimbezen@hacettepe.edu.tr

³Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana
Bilim Dalı. cbayrak@hacettepe.edu.tr

⁴Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi
Ana Bilim Dalı. nsecken@hacettepe.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 03.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 21.11.2019

ÖZ

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi ve korelasyon analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygılarının orta düzeyde olduğu ve birbirleri ile ilişkili oldukları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ele alındığında, istatistiksel

* **Alıntılama:** Aykutlu, I., Bezen, S., Bayrak, C. ve Seçken, N. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1671-1705.

** Bu araştırmanın kısa özeti Vth International Eurasian Educational Research Congress, 2-5 Mayıs 2018, Antalya'da sunulmuştur.

sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ise sadece okumakta oldukları ana bilim dallarına ve yaşadıkları yere bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Mesleği, Kaygı, Duygusal Zekâ.

ABSTRACT

In this study, the aim is to examine pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels according to various variables. Correlational survey method which is part of the descriptive survey model was used in the study. Sample of the study consists of 80 pre-service teachers enrolled at the Department of Mathematics and Science Education at a state university in Ankara during the Spring semester of 2017-2018 academic year. "Personal Information Form," Emotional Intelligence Scale," and "Anxiety Scale for Teaching as a Profession" were used as data gathering tools. Data of the study were analyzed through descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey HSD test, and correlation analysis. At the end of the study, it was obtained that pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels were at an intermediate level, and that they are correlated to each other. When emotional levels of pre-service teachers were examined through various variables, no statistically meaningful difference was observed. It was also revealed that their anxiety levels were related only to the departments they enrolled at and the place they live in.

Keywords: Pre-service Teachers, Teaching as a Profession, Anxiety, Emotional intelligence.

GİRİŞ

Günümüzde her bir bireyin farklı yetenek ve zekâ düzeyine sahip olduğu bilinmektedir. Bireylerin yetilerini kullanırken insan ilişkilerini ve duygularını işin içine katmaları gerektiği ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Bunun da kişilerin bilgi ve becerilerle donatılması sonucu diğer bir ifadeyle eğitim ile olabileceği savunulmaktadır. Çünkü küreselleşen yapıya uyum sağlayabilecek insanların günümüzde varlığı gereklilik arz etmektedir. Ayrıca son yıllarda bireylerdeki bu oluşumun teknoloji gelişimi kadar önemli olduğu düşünülmektedir (Şişman, 2007). Burada eğitim sisteminin niteliği ve kalitesine yol gösterebilecek en önemli unsurun öğretmenler ve öğretmenlerin niteliği olduğu ortaya çıkmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler doğrusunda insanların duygusal yetkinlikler ile birlikte başarıya ulaşabilecekleri savunulmaktadır (Salovey & Mayer, 1990). O halde insan ilişkileri söz konusu olduğunda bireylerin yetiştirilmesinde en önemli rolün öğretmenlere düştüğü ve bunun profesyonel bir meslek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitimcilerden öğrencilerini bu farkındalıkları

göz önünde bulundurarak yetiştirmeleri ve bireysel özelliklerin ortaya çıkarılabileceği ortamları sağlamaları beklenmektedir (Lopes vd., 2004). Çağdaş bir dünya görüşü ile eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi yanında duygusal zekâ düzeyinin yüksek ve kaygı düzeyinin az olması önemlidir (Aydın ve Tekneci, 2013). Çünkü öğretmenlerin yetiştireceği öğrencilerinin de aynı niteliğe sahip olacakları ve öğrenme kavramının öğretmen ve öğrenci ilişkisine bağlı olarak gerçekleşebileceği bilinmektedir (Goleman, 1998). Sonuç olarak öğretmen adaylarına da önemli görevler düştüğünü söylemek yanlış olmaz. Çünkü öğretmenlik mesleğinde mesleğe karşı duyulan sevgi, istek ya da kaygı önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarından bu kapsamda meslekte duygularını kontrol edebilme, sorunlara çözüm üretebilme gibi yetilere sahip olmaları beklenmektedir. Aynı zamanda motivasyonlarının yüksek olarak duygusal zekâ düzeylerinin olumlu seviyede olması istenmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Araştırmada bu noktalar göz önüne alınarak öncelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Çünkü duygusal zekâ kavramı açıklanırken sadece bilişsel zekâ (IQ) kavramının yeterli olmadığı ve duyguların farkındalığının ortaya konulması gerektiği belirlenmiştir. Duygusal zekânın aslında bilişsel zekâ kadar üzerinde durulması gereken bir değişken olduğu son yıllarda gündeme gelmektedir (Drigas ve Papoutsis, 2018). Bu bağlamda duygusal zekânın önemi her geçen gün artarken birçok alanda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Duygusal zekâ, duyguları fark etme, yönetebilme, motivasyon, empati ve ilişkileri yönetebilmeyi içerisinde barındırmaktadır (Köprülü, Turhan ve Helvacı, 2018). Bu şekilde bireylerin iş yaşamı ile birlikte sosyal yaşamlarında da mutlulukları amaçlanarak eğitim alanında önemli bir yer edinilmiştir. Goleman (2011)'a göre duygusal zekâ beş kategoride 'motivasyon, empati, öz farkındalık, kendini ayarlama ve sosyal beceriler' olarak ele alınmaktadır. Duygusal zekânın alanyazında duygusallık anlamına gelmediği ve geliştirilebilir bir nitelikte çevredeki dinamiklere uyum sağlayabildiği vurgulanmaktadır (Lombardi, 2012; Baltaş, 2013). Aynı zamanda duygusal zekânın öğretmen adaylarının davranışlarının anlaşılmasında ve performanslarının değerlendirilmesinde etkili bir faktör olduğu ifade

edilmektedir (Clarke, 2006). Çünkü bu sayede öğretmen adaylarının duygu ve düşünceleri ile kendi içerisinde denge sağlayıp sağlayamadığı, işine motive olup olmadığı, öğrencilerin duygularını yönetip yönetemediği ortaya konulabilmektedir (Cherniss ve Goleman, 2001). Alanyazında olumlu duygusal zekâya sahip kişilerin daha doğru kararlar verebildiği, yüksek başarı elde ettikleri ve kişisel ilişkilerinin güçlü olduğu yer almaktadır (Cooper, 1997). Duygusal zekâda duygular, ilişkileri izlemekte ve anlamları taşımaktayken; zekâ boyutunda anlama, kavrama, yordama gibi durumlar gerçekleşmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Kısacası duygusal zekâ öğretmen adaylarının kendisinin ve öğrencilerin duygularını izlemesini, gözlemlemesini, düşünce ve davranışlara yön verebilme yetisini sağlamaktadır (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2004). Bu yönüyle duygusal zekâ kullanımı ile bazı problem çözümlerinin daha kolay çözümlenebileceği ve rahatlıkla empati kurabileceği akla gelmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2008; Mencik, 2017). Ayrıca duygusal zekâsı olumlu düzeyde olan öğretmen adaylarının güçlü liderlik becerilerine sahip olabilmeleri ile akademik başarılarının, akademik yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, problem çözme ve sorunlarla başa çıkabilme yetilerinin geliştiği sonuçlarına varılmıştır (Robertson, 2016; Mozhan vd., 2013; Chen ve Lai, 2015; Preeti, 2013; Mishra, 2014). Bu bakımdan duygusal zekânın öğretmenlik mesleği üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada ele alınan diğer bir durum olan kaygı düzeyi ise, öğretmen adaylarının iç ya da dış etkilere kaynaklı bir tehlike hissetme, algılama ya da yorumlama duygusu olarak tanımlanabilmektedir. Bu süreçte öğretmen adayları kendilerini kötü bir şey olacak hissiyatı içerisinde sokmaktadırlar (Taşgın, Tekin & Altınok, 2007). Aynı zamanda bu duygu kişinin kendini yetersiz hissettiği noktada da ortaya çıkmaktadır (Kutucu & Ekiz, 2011). Başka bir deyişle öğretmen adaylarının burada belirli duruma yüklediği anlamlar söz konusu olmaktadır (Karataş, Arslan & Karataş, 2014). Kaygının diğer bir boyutta strese de bağlı olduğu ve stres sona erdiğinde kaygı düzeyinin düştüğü yapılan çalışmalarla saptanmıştır (Öztürk, 2008). Aslında öğretmen adaylarından mesleğe başlamadan önce kaygılarından arınarak sağlam bir şekilde meslek hayatına adım atmaları istenmektedir (Taşgın, 2006). Çünkü öğretmenlik mesleği içerisinde kaygıyı barındırmadan gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenmektedir (Kuran, 2002). Bu

kapsamda öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin belirlendiği araştırmaların eğitimin kalitesinin artmasına destek sağlayacağı düşünülmektedir (Singh, 2011; Atmaca, 2013; Tektaş, 2014). Günümüzde öğretmen adaylarının en büyük kaygısının atanamama olduğu bilinmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olmaları yeterli olmamakta ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan da başarılı olmaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adayları mesleklerine yönelik kaygı yaşarken bazı engelleri aşmadan mesleğe başlama çabası içerisine girmektedirler. Bu durum mesleğini yapmak isteyen öğretmen adaylarının karşısına bir problem olarak çıkmaktadır (Tümerdem, 2007; Bozdam, 2008). Sonuç olarak duygusal zekâ ve kaygının öğretmenlik mesleği ile ilintili kavramlar olduğu ve öğretmenlik mesleğinde önem arz ettikleri düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada da bu iki kavram ele alınarak öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, okumakta oldukları ana bilim dalı, akademik başarı, meslek tercih nedeni ve yaşadıkları yer açısından duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarına atılmadan önce duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin bu değişkenler açısından belirlenmesi ile öğretmenlik mesleğine yönelik olan araştırmalara ve öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayacağına inanılmaktadır (Harris, 2004). Ayrıca ilgili alanyazın taramasında öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin ilişkilendirilerek incelendiği çalışmaya rastlanılmadığından, bu araştırma ile alana yarar sağlanacağı düşünüldüğü söylenebilir. Araştırmada “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri demografik özelliklere göre nasıl değişiklik göstermektedir?” problem cümlesinin yanıtı aranacaktır. Aynı zamanda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt bulunması istenmiştir:

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından, betimsel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli ile geçmişte ve bugün var olan bir durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2006). Ayrıca genel tarama ve örnek taraması olarak betimsel tarama modelinin ikiye ayrıldığı düşünüldüğünde, araştırmada ele alınan ilişkisel tarama modelinin genel tarama yöntemi içerisinde bulunan bir yöntem olduğu söylenebilir. O halde genel tarama modeli; bir evrende çok sayıda elemanın bulunması ile birlikte evrenle ilgili genel yargıya varmada evrenden alınacak örneklem üzerinde gerçekleştirilen tarama olarak tanımlanabilir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken olduğunda bu değişkenler arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada betimsel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama yönteminin kullanılması uygun görülmüştür (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2006).

Örneklem

Araştırma örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören seksen öğretmen adayı

oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örnekleme içerisinde yer alan ölçüt örneklemeğe uygun olarak seçilmiştir. Araştırmanın ölçütü, öğretmen adaylarının son sınıf öğrencileri olmaları olarak ele alınmış ve son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının teorik ve uygulamalı olacak şekilde alan ve alan eğitimi ders yükümlülüklerini tamamlamış olmaları istenmiştir. Bu kapsamda örnekleme oluşturulan öğretmen adayları ile çalışılmış ve öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğretmenlik mesleğine yönelik ilk kaygı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen demografik özelliklerine ise Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Mezun Oldukları Lise Türü	Anadolu Lisesi	50	62.50
	Fen Lisesi	1	1.30
	Anadolu Öğretmen Lisesi	18	22.50
	Meslek Lisesi	11	13.80
Okumakta Oldukları Ana Bilim Dalı	Biyoloji	25	31.30
	Fizik	15	18.80
	Kimya	15	18.80
	Matematik	25	31.30
Akademik Başarı	0-1.80	3	3.80
	1.80-3.00	49	61.30
	3.00-4.00	28	35
Meslek Tercih Nedenleri	Mecburiyetten	20	25
	Sevdiğim için	49	61.30
	Ailemin isteği	11	13.80
Yaşadıkları Yer	Köy	10	12.50
	Kasaba	7	8.80
	Şehir	63	78.80

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunlukla Anadolu lisesi mezunu oldukları (%62.50), en çok katılımın biyoloji ve matematik eğitimi ana bilim dalında okuyan öğretmen adaylarından olduğu (%31.30), öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının çoğunlukla 1,80-3.00 arasında bulunduğu (%61.30), mesleklerini kendileri sevdiği için tercih ettikleri (%61.30) ve çoğunlukla şehirde yaşayan öğretmen adayları ile çalışıldığı (%78.80) söylenebilir.

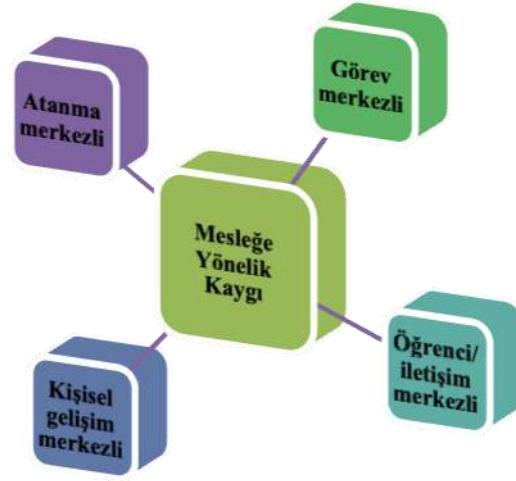
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcılarla ilgili demografik verileri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu"ndan, duygusal zekâ belirlemek için "Duygusal Zekâ Ölçeği"nden ve mesleğe yönelik kaygı düzeyinin belirlenebilmesi için "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu", katılımcılara ait demografik verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir formdur. "Kişisel Bilgi Formu"nda öğretmen adaylarına okumakta oldukları ana bilim dalları, mezun oldukları lise türü, akademik başarıları, mesleği neden tercih ettikleri ve yaşadıkları yer ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilmiş, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiş ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından "Duygusal Zekâ Ölçeği" 17-78 yaşları arasında bulunan toplamda 1743 kişiye uygulanarak Türkçeye uyarlanmış. Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâları üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Üç faktörün varyansı açıklama yüzdesi %32.14'tür. Ölçek "1=Kesinlikle katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3=Kararsızım", "4=Katılıyorum" ve "5=Kesinlikle katılıyorum" olmak üzere 5'li likert tipi uygulanmıştır. Ölçeği yanıtlayanlar ölçekten en fazla 205 puan alabilirken en düşük 41 puan almışlardır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık sayısı 0.82, alt boyutlarda da 0.75, 0.39 ve 0.76 olarak tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise $r=0.49$ ve iki hafta aralıkla $r=0.56$ bulunmuştur.



Şekil 1. Duygusal zekâ ölçeği boyutları (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011)

“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği”, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kaygıları ise dört boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar görev merkezli, öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli kaygı olarak ifade edilmiştir. Dört faktörün varyansı açıklama yüzdesi %40.346’dır. Ölçek “1=Kaygılanmıyorum”, “2=Çok az kaygılanıyorum”, “3=Kısmen kaygılanıyorum”, “4=Oldukça kaygılanıyorum” ve “5=Çok kaygılanıyorum” olmak üzere 5’li likert tipi uygulanmıştır. Ölçeği yanıtlayanlar, ölçekten en fazla 135 puan alabilirken en düşük 27 puan almışlardır. Ayrıca ölçekte 27 madde yer alırken ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık sayısı 0.95, alt boyutlarında 0.94, 0.90, 0.85 ve 0.82’dir. Spearman Brown İki yarı test korelasyonu ise 0.85, alt boyutlarda da 0.92, 0.90, 0.80, 0.71 olarak belirlenmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği boyutları (Cabı ve Yalçınalp, 2013)

Uygulamanın Yapılması ve Verilerin Analizi

Araştırmacılar çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen adayları ile uygulama iki aylık bir süreç içerisinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada verilerin analizi için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Bu kapsamda veriler, betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi aracılığıyla çözümlenmiştir. Tukey HSD testi ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacı ile kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygının alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dalları, mezun oldukları lise türü, akademik başarıları, mesleği neden tercih ettikleri ve yaşadıkları yer olan bu beş değişken kapsamında duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri aşağıda ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerine ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelemesine yer verilmiş daha sonra mesleğe yönelik kaygı düzeylerine yönelik bulgular ifade edilmiş ve en son duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygının alt boyutları arasındaki ilişki belirtilmiştir.

Duygusal Zekâ Düzeyleri

Araştırmaya katılan seksen öğretmen adayının duygusal zekâ düzeyleri Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda duygusal zekâ düzeylerinin aritmetik ortalamasının 3.62, standart sapmasının 0.54 olduğu görülmektedir. Duyguların kullanımı boyutunda aritmetik ortalamasının 3.52 ve standart sapmasının 0.54 olduğu bilinmektedir. Son olarak duyguların değerlendirilmesi boyutunda aritmetik ortalama 3.48 ve standart sapma da 0.54’tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan ise 5’tir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri

Duygusal Zekâ	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	80	1.83	4.67	3.62	0.54
Duyguların kullanımı	80	2.33	4.67	3.52	0.54
Duyguların değerlendirilmesi	80	2.20	4.70	3.48	0.54

Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana bilim Dallarına Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Gruplar Arası	0.237	3	0.079	0.258	0.855
	Gruplar İçi	23.262	76	0.306		
Duyguların kullanımı	Gruplar Arası	0.19	3	0.006	0.21	0.996
	Gruplar İçi	23.450	76	0.309		
Duyguların değerlendirilmesi	Gruplar Arası	0.693	3	0.231	0.766	0.516
	Gruplar İçi	22.895	76	0.301		

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre duygusal zekâlarının arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre duygusal zekâları arasında anlamlı bir fark

olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Gruplar Arası	0.548	3	0.183	0.605	0.614
	Gruplar İçi	22.951	76	0.302		
Duyguların kullanımı	Gruplar Arası	0.546	3	0.182	0.603	0.615
	Gruplar İçi	22.924	76	0.302		
Duyguların değerlendirilmesi	Gruplar Arası	0.681	3	0.227	0.753	0.524
	Gruplar İçi	22.907	76	0.301		

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Gruplar Arası	0.050	2	0.025	0.083	0.921
	Gruplar İçi	23.449	77	0.305		
Duyguların kullanımı	Gruplar Arası	0.212	2	0.106	0.351	0.705
	Gruplar İçi	23.257	77	0.302		
Duyguların değerlendirilmesi	Gruplar Arası	1.446	2	0.723	2.51	0.088
	Gruplar İçi	22.142	77	0.288		

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerine göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenlerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Gruplar Arası	0.268	2	0.134	0.443	0.644
	Gruplar İçi	23.232	77	0.302		
Duyguların kullanımı	Gruplar Arası	0.316	2	0.158	0.525	0.594
	Gruplar İçi	23.153	77	0.301		
Duyguların değerlendirilmesi	Gruplar Arası	0.085	2	0.043	0.139	0.870
	Gruplar İçi	23.502	77	0.305		

p<.05

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleriyle duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Gruplar Arası	0.006	2	0.003	0.010	0.990
	Gruplar İçi	23.493	77	0.305		
Duyguların kullanımı	Gruplar Arası	0.023	2	0.012	0.039	0.962
	Gruplar İçi	23.446	77	0.304		
Duyguların değerlendirilmesi	Gruplar Arası	1.226	2	0.613	2.111	0.128
	Gruplar İçi	22.361	77	0.290		

$p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri

Araştırmaya katılan seksen öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri Tablo 8'de yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görev merkezli boyutunda kaygı düzeylerinin aritmetik ortalamasının 2.40, standart sapmasının 0.85 olduğu görülmektedir. Öğrenci/iletişim merkezli boyutunda aritmetik ortalamasının 2.66 ve standart sapmasının 0.96; kişisel gelişim merkezli boyutunda aritmetik ortalamasının 2.85 ve standart sapmasının 1.22 olduğu bilinmektedir. Son olarak atanma merkezli kaygı boyutunda aritmetik ortalama 2.65 ve standart sapma da 1.14'tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan ise 5'tir. Elde edilen bulgulara

göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları

Kaygı	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Görev merkezli	80	1.00	4.71	2.40	0.85
Öğrenci/iletişim merkezli	80	1.00	5.00	2.66	0.96
Kişisel gelişim merkezli	80	1.00	5.00	2.85	1.22
Atanma merkezli	80	1.00	5.00	2.65	1.14

Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana Bilim Dallarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Görev merkezli	Gruplar Arası	8.565	3	2.855	4.426	*0.006
	Gruplar İçi	49.024	76	0.645		
Öğrenci/iletişim merkezli	Gruplar Arası	2.372	3	0.791	0.839	0.477
	Gruplar İçi	71.628	76	0.942		
Kişisel gelişim merkezli	Gruplar Arası	1.630	3	0.543	0.355	0.785
	Gruplar İçi	116.217	76	1.529		
Atanma merkezli	Gruplar Arası	6.081	3	2.027	1.588	0.199
	Gruplar İçi	97.007	76	1.276		

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında sadece görev merkezli boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($F(3,76)=4.426; p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amaçlı Tukey HSD testi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana Bilim Dallarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görev Merkezli Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Gruplar	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Biyoloji-Fizik	0.58	0.26	0.124
Biyoloji-Kimya	0.79	0.26	*0.017
Biyoloji-Matematik	0.69	0.22	*0.016
Fizik-Kimya	0.20	0.29	0.891
Fizik-Matematik	0.10	0.26	0.976
Kimya-Matematik	-0.10	0.26	0.980

* $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde, bu anlamlı farkın biyoloji-kimya öğretmen adayları ve biyoloji-matematik öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 11'de öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği puanlarının betimsel istatistik sonuçları saptanmıştır. Bu noktada anlamlı farkın; biyoloji-kimya arasında biyoloji, biyoloji-matematik arasında da biyoloji grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana Bilim Dallarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Ana Bilim Dalları	N	Ort	Standart Sapma
Biyoloji	25	*2.88	0.89
Fizik	15	2.30	0.96
Kimya	15	2.09	0.67
Matematik	25	2.19	0.66

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Görev merkezli	Gruplar Arası	2.113	3	0.704	0.965	0.414
	Gruplar İçi	55.476	76	0.730		
Öğrenci/iletişim merkezli	Gruplar Arası	0.438	3	0.146	0.151	0.929
	Gruplar İçi	73.562	76	0.968		
Kişisel gelişim merkezli	Gruplar Arası	2.372	3	0.791	0.520	0.669
	Gruplar İçi	115.474	76	1.519		
Atanma merkezli	Gruplar Arası	2.604	3	0.868	0.657	0.581
	Gruplar İçi	100.485	76	1.322		

$p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Görev merkezli	Gruplar Arası	0.278	2	0.139	0.187	0.830
	Gruplar İçi	57.312	77	0.744		
Öğrenci/iletişim merkezli	Gruplar Arası	0.041	2	0.021	0.021	0.979
	Gruplar İçi	73.959	77	0.961		
Kişisel gelişim merkezli	Gruplar Arası	0.653	2	0.327	0.215	0.807
	Gruplar İçi	117.193	77	1.522		
Atanma merkezli	Gruplar Arası	2.146	2	1.073	0.818	0.445
	Gruplar İçi	100.943	77	1.311		

p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Görev merkezli	Gruplar Arası	0.669	2	0.335	0.453	0.638
	Gruplar İçi	56.920	77	0.739		
Öğrenci/iletişim merkezli	Gruplar Arası	0.119	2	0.060	0.062	0.940
	Gruplar İçi	73.881	77	0.959		
Kişisel gelişim merkezli	Gruplar Arası	1.863	2	0.932	0.618	0.541
	Gruplar İçi	115.984	77	1.506		
Atanma merkezli	Gruplar Arası	0.217	2	0.108	0.081	0.922
	Gruplar İçi	102.872	77	1.336		

p<.05

Öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te bulunmaktadır. Tablo 14 incelendiğinde de, öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Görev merkezli	Gruplar Arası	5.246	2	2.623	3.859	*0.025
	Gruplar İçi	52.343	77	0.680		
Öğrenci/iletişim merkezli	Gruplar Arası	1.638	2	0.819	0.872	0.422
	Gruplar İçi	72.362	77	0.940		
Kişisel gelişim merkezli	Gruplar Arası	1.043	2	0.522	0.344	0.710
	Gruplar İçi	116.804	77	1.517		
Atanma merkezli	Gruplar Arası	3.543	2	1.771	1.370	0.260
	Gruplar İçi	99.546	77	1.293		

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında sadece görev merkezli boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (F (2,77)=3.859; p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amaçlı yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görev Merkezli Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Gruplar	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Köy-Kasaba	0.247	0.406	0.815
Köy-Şehir	0.712	0.280	*0.035
Kasaba-Şehir	0.464	0.328	0.338

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, bu anlamlı farkın köy-şehir arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 17’de öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği puanlarının betimsel istatistik sonuçları saptanmıştır.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Sosyo-Kültürel Durum	N	Ort	Standart Sapma
Köy	10	*2.99	0.80
Kasaba	7	2.74	1.09
Şehir	63	2.28	0.79

Tablo 17 incelendiğinde, bu anlamlı farkın; köy-şehir arasında köy grubunun lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Duygusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygılarının alt boyutları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı aracılığıyla belirlenmiş ve Tablo 18’de elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Duyusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik Kaygılarının Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	İyimsirlik/ruh halinin düzenlenmesi	Duyuların kullanımı	Duyuların değerlendirilmesi	Görev merkezli	Öğrenci/iletişim merkezli	Kişisel gelişim merkezli	Atanma merkezli
İyimsirlik/ruh halinin düzenlenmesi	1.0						
Duyuların kullanımı	,10	1.0					
Duyuların değerlendirilmesi	-,10	,43*	1.0				
Görev merkezli	-,48*	-,46*	,45*	1.0			
Öğrenci/iletişim merkezli	-,47*	-,41*	,38*	,14	1.0		
Kişisel gelişim merkezli	-,45*	-,44*	,28*	,12	,16	1.0	
Atanma merkezli	-,39*	-,35*	,31*	,10	,17	,18	1.0

*p<.01

Tablo 18 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutunda yer alan duyuların değerlendirilmesi ile duyuların kullanımı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,43$; $p<.01$). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygının görev merkezli boyutunun duygusal zekâ boyutları ile orta düzeyde pozitif ve negatif ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir ($r=-,48$, $r=-,46$, $r=,45$; $p<.01$). Kaygının öğrenci/iletişim merkezli boyutunun aynı şekilde duygusal zekâ boyutları ile orta düzeyde negatif ve zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişkisi olduğu saptanmıştır ($r=-,47$, $r=-,41$, $r=,38$; $p<.01$). Kaygı ölçeğinin kişisel gelişim merkezli boyutunun duygusal zekâ boyutlarının ikisiyle negatif yönlü orta düzey, birisi ile zayıf düzey ancak pozitif yönlü ilişkisi olduğu elde edilmiştir ($r=-,45$, $r=-,44$, $r=,28$; $p<.01$). Son olarak atanma merkezli

kaygı ölçeği boyutunun duygusal zekâ ölçeği ile zayıf düzeyde pozitif ve negatif yönlü ilişkisi olduğu görülmektedir ($r=-,39$, $r=-,35$, $r=,31$; $p<.01$). Bu bulgulara göre duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir ifadeyle elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygıları arasında bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öncelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygılarının orta düzeyde olduğu elde edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri kendi arasında karşılaştırıldığında da aralarında bir ilişki olduğu ve betimsel olarak duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve kaygı düzeylerinin olumlu bir düzeyde olduğu yönündeki ifadelerin ise araştırmayı desteklediği ortaya çıkmaktadır (Trumper, 2006; Prokop, Tuncer ve Chuda, 2007). Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının mesleğe yönelik kaygı düzeylerine göre yüksek olması ile öğretmenlik mesleği bakımından aslında olumlu bir durum elde edildiği ifade edilebilir. Çünkü duygusal zekâ kişilerin istek ve çabaları sonucunda artabilmekte ve çevredeki kişileri model alma yoluyla gerçekleştirmektedir (Öztürk ve Deniz, 2008). Öğretmen adaylarının son sınıfta okullarda öğretmenler ile iletişim halinde oldukları düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin isteklerine, deneyimlerine ve öğretmenlerle olan ilişkisine bağlı olarak değişim gösterebileceği söylenebilir. Böylece bu öğretmen adaylarının kişisel becerilerinin ve bireylerle olan ilişkilerinin daha iyi olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının problem çözmede ve stresle başa çıkma konularında daha az sorun yaşayacaklarına inanılmaktadır. Umutsuzluk olmadan ve kontrollerini kaybetmeden motivasyon kazanarak sorunları çözümlenebileceklerdir (Acar, 2001). Ayrıca duygusal zekâ düzeyi olumlu olan adayların sosyallik boyutunda

yaratıcı bireyler olduğu bilinmektedir (Şahin, Özer ve Deniz, 2016). Bu noktada genel ruh durumları olumlu olan öğretmen adaylarının sosyal yönleriyle birlikte yeni karşılaşacakları ortama kısa bir süre içerisinde uyum sağlayabilecekleri ve kaygılarının süreç içerisinde azalabileceği düşünülmektedir (Öztürk ve Deniz, 2008).

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenler bakımından ele alındığında, duygusal zekâ düzeylerinin okumakta oldukları ana bilim dallarına, mezun oldukları lise türüne, akademik başarılarına, mesleği neden tercih ettiklerine ve yaşadıkları yere bağlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle araştırmada istatistiksel sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Burada en çarpıcı noktanın, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarından farklılaşmaması olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha bilinçli oldukları ve motivasyonları daha yüksek olarak eğitim-öğretim hayatlarına başladıkları bilinmektedir (Çeliköz, 2004). Ancak öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlerden bağımsız olduğu ve adayların genel olarak duygusal zekâ düzeylerinin olumlu bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile birlikte öğretmenlik mesleğini ilerleyen yıllarda katı kurallardan ziyade iletişim becerilerini kullanarak sağlıklı bir ortamda gerçekleştirecekleri düşünülmektedir. Çünkü bireylerin kendilerini tanıyarak, duygularının farkında olarak, eğlenerek, empati kurarak, hedeflerine ulaşma yolunda sağlıklı kararlar vererek duygusal zekâlarından yararlanabilecekleri akla gelmektedir (Avcı, 2018). Aynı zamanda öğrencilerle birlikte ortak kararlar alarak kendi iç denetimlerini öğrencilerle birlikte sağlayabilecekleri, böylece öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurarak, daha az tükenmişlik duygusu hissederek ve performanslarını arttırarak meslek hayatlarını sürdüreceklerine inanılmaktadır (Tümekaya, 2005). Kısacası, iletişimin duygusal zekânın önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ bireylerin kendilerini yeterlilikleri ile birlikte anlamasını, duygularının farkına varabilmesi ve onunla başa çıkabilmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2004). Daha açık bir ifadeyle, kendilerini rahatça ifade edebilen, güçlü ve kendine güvenen bireylerin

duygusal zekâ düzeylerinin olumlu bir düzeyde olduğu söylenebilir (Stein ve Book, 2003). Bunların yanında öğretmen adayının kendisinden ve çevresinden memnun olması ile birlikte eğlenerek, yaşamdan keyif alarak öğretmenlik mesleğini gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir (Vara, 1999; Bradberry ve Greaves, 2017). Constantine ve Gainor (2001) duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin empati ve yaratıcılık yeteneğinin de arttığını savunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde bunların önemli bir role sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yüksek motivasyona ve enerjiye sahip olmalarının eğitimciler tarafından desteklenmesi gerektiğine inanılmaktadır (Büyükşalvarcı ve Gündoğan, 2018). Sonuç olarak öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi birçok alanda duygusal zekânın mükemmelliğin anahtarı olarak ifade edilebildiği söylenebilir (Sarıkabak, 2018).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin ise öğrenim gördükleri liseye, akademik başarılarına ve mesleği neden tercih ettiklerine bağlı olmadığı belirlenmiş ve istatistiksel sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin okumakta oldukları ana bilim dallarına ve yaşadıkları yere bağlı olduğu ortaya çıkmış, istatistiksel sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, kaygı düzeyindeki anlamlı farkın görev merkezli alt boyutunda biyoloji-kimya ve biyoloji-matematik ana bilim dalları arasında olduğu ve bunun her iki karşılaştırmada da biyoloji ana bilim dalı öğretmen adayları lehine sonuçların elde edildiği yani kaygılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Burada etkili olan faktörün, biyoloji ana bilim dalı öğrencilerinin atanma durumlarının matematik ve kimya adaylarına göre düşük olma ihtimali olduğu söylenebilir. Biyoloji öğretmen adaylarının görev merkezli en büyük kaygılarının mezuniyet sonrası işsizlik ya da atanamama olduğu düşüncesi Yokuş, Yokuş ve Kalaycıoğlu (2013), Dursun ve Aytaç (2012) ve Akgün, Gönen ve Aydın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca meslek seçimleri için öğrencilere küçük yaşlardan itibaren rehberlik eğitimi verilmesi gerektiği ve meslek seçimlerini kendilerinin yapmalarına fırsat sunulması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü biyoloji öğretmen adaylarının görev merkezli olan

kaygılarının öğrenim gördükleri bölümü tercih etmek istedikleri ya da istemedikleri ile ilgili olduğu öne sürülebilir. Bölümlerini isteyerek seçen öğretmen adaylarının kaygılarının düşük olması ile birlikte akademik güdülenme düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir (Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009). Bunların yanında öğretmenlik uygulamaları dersleri aracılığıyla, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik deneyimlerini arttırmaları ve kendi yeteneklerini keşfetmeleri ile de görev merkezli kaygıların azalabileceği ifade edilebilir (Saban vd, 2004; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016). Kaygı düzeyi öğretmen adaylarının yaşadıkları yer bakımından irdelendiğinde, öğretmen adayları arasında anlamlı farkın görev merkezli alt boyutunda Köy-Şehir grubu arasında olduğu ve bu durumun da köy grubunun lehine olduğu yani kaygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Türkmen, 2002; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Küçük yerleşim birimlerinden gelen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olması, farklı yerleşim birimlerinde yer alan liselerin niteliklerinin birbirinden farklı olduğunu düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının kaygılarının azaltılmasına yönelik seminerler, konferanslar gibi etkili bir şekilde gerçekleşen etkinliklerin düzenlenmesi ve adayların etkinliklere katılımının sağlanması gerektiği önerilebilir (Gerçek, 2018). Bu şekilde öğretmen adaylarının kendi kaygılarının farkına varmaları ve kaygıları ile başa çıkabilme yetisine sahip olmaları sağlanabilir (Çelen ve Eskicioğlu, 2015). Öğretmen adaylarının bu şekilde kaygıları azalursa, kendi enerjilerini daha verimli kullanabilecekleri ve mesleklerini daha dikkatli yapabileceklerine inanılmaktadır (Ünalı ve Alaz, 2008).

Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının sadece kaygı düzeylerinin okumakta oldukları ana bilim dalları ve yaşadıkları yer açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak Baykul (1990)'un ifade ettiği üzere, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri süreç içerisinde birçok nedenden etkilenerek değişim gösterebilmektedir. Çünkü duygusal zekâ ve kaygı düzeyi kişisel beceri, iletişim ve ilişkilerde rol oynamaktadır. Bu nedenle farklı değişkenler kullanılarak süreç içerisinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve kaygı düzeylerinin belirlenmesinin alana ve mesleğe yönelik yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır

(Osborne, Simon ve Collins, 2003). Aynı zamanda bu araştırmanın öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyması, farklı gruplar üzerinde bu iki değişkenin bir arada kullanılarak incelenmesine olanak sağlayacağına inanılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında eğitim sistemimizin temel amacının nitelikli bireyler yetiştirmek olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimin en temel öğeleri olduğu söylenebilir. Bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında, huzur ve barışın sağlanmasında, sosyalleşmenin gerçekleşmesinde, ülkenin kalkınmasında ve kültürel değerlerin aktarımının yapılmasında etkilidirler. Bu şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının niteliği yeni nesillere aktarılabilir (Fielding ve Gali, 1982). Araştırma kapsamında da öğretmen adaylarının yeni nesilleri yetiştireceği düşünüldüğünden, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Bu araştırma farklı araştırmacılar tarafından geliştirilebileceği gibi öğretmen adaylarında olması beklenen farklı yetilerinde tespitinin yapılması önerilebilir. Çünkü çağımızın zorlayıcı koşulları göz önüne alındığında, araştırmacıların ortak hedefi olarak öğretmen adaylarının toplumun beklentilerine yanıt verebilecek kendini iyi tanıyan bilinçli öğrenciler yetiştirmeleri istenmektedir (Önen, 2012). Kısacası; mesleğe yönelik kaygı düzeyi düşük, duygusal zekâ düzeyi yüksek, olgun bir kimlik yapısına sahip olan, zorluklarla başa çıkabilen, öğrencilere kendilerini keşfetmelerinde, becerilerini geliştirmelerinde ve değerlerini oluşturmalarında yol gösterici olacak olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76.
- Avcı, Ö. (2018). Öğrencilerin duygusal zekâ ile iletişim becerileri düzeylerinin bağımlı etkinliği üzerine bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), 205-220.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562.
- Aydın, A., & Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Baltaş, Z. (2013). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2017). *Duygusal zekâ 2.0* (Çev. Ed.: Azmi Ulaş). İstanbul: Sola Yayınları.
- Büyüksalvarcı, A., & Gündoğan, H. (2018). Duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencilerin üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 782-792.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.

- Chen, Y. T., & Lai, C. S. (2015). Personality traits emotional intelligence and academic achievements of university students. *American Journal of Applied Psychology*, 4, 39-44.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organisations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clarke, N. (2006). Emotional intelligence training: A case of caveat emptor. *Human Resource Development Review*, 5(4), 422-441.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. London New York: Routledge Falmer.
- Constantine, M. G., & Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling*, 5, 131-137.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51(2), 31-39.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelen, A., & Eskicioğlu, Y. (2015). Özel yetenek sınavı ile öğrenci alan Öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleğe yönelik tutum ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 1-18.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 136-145.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve Öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin iş gücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 373-388.
- Fielding, M., & Gali, M. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *Lideri lider yapan nedir?*, *Duygusal zekâ*. İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Harris, B. (2004). Leading by heart. *School Leadership and Management*, 24(4), 391-404.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z., Arslan, D., & Karataş, M. E. (2014). Examining teachers' trait, state cursive handwriting anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 241-248.
- Köprülü, O., Turhan, M., & Helvacı, İ. (2018). Öğretim elemanları ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71, 419-426.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş* (Ed. A. Türkoğlu). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Kutucu, E. S., & Ekiz, B. (2011). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(1), 736-743.
- Lombardi, K. S. (2012). *The mama's boy myth: Why keeping our sons close makes them stronger*. London: Penguin Group.
- Lopes, P. N., Bracket, M. A., & Nezlek, J. B. et al. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mencik, Y. (2017). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mishra, S. (2014). Creative thinking of high school students in relation to their emotional intelligence. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2, 197-204.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.

- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Önen, S. A. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Öztürk, A., & Deniz, E. M. (2008). Analysis of emotional intelligence job satisfaction and burnout levels of preschool teachers according to some variables. *Elementary Education Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Preeti, B. (2013). Role of emotional intelligence for academic achievement for students. *Research Journal of Educational Sciences*, 1, 8-12.
- Prokop, P., Tuncer, G., & Chuda, J. (2007). Slovakian students' attitudes toward biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 287-295.
- Robertson, M. (2016). *Working with millennials: Using emotional intelligence and strategic motivate the next generation of leaders*. California: Praeger Publishing.
- Saban, A., Korkmaz, i., & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.
- Salovey, P., & Mayer, P. (1990). *Emotional intelligence, imagination, cognition and personality*. Baywood Publishing Co. Inc., 185-205.
- Saracaloğlu, S. A., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2001). Öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 50-59.
- Sarıkabak, M. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal fizik kaygı durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(SI1), 74-85.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Singh, S. (2011). Level of anxiety among prospective teachers. *SPIJE*, 7(7), 17-21.

- Stein, J. S., & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Şahin, F., Özer, E., & Deniz, E. M. (2016). Duygusal zekânın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: Üstün zekâlı öğrenciler üzerinde bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 181-197.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Taşgın, Ö., Tekin, M., & Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9(4), 12-20.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Dr. Mehmet Yıldız Özel Sayısı*, 243-253.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 218-228.
- Trumper, R. (2006). Factors affecting, junior high school students' interest in biology. *Science Education International*, 17(1), 31-48.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44), 549-568.
- Ünaldı, Ü., & Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-13.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyum ve genel Yaşam doyum arasındaki ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-146.
- Yılmaz, E. (2004). *Duygusal zekâ ve öğretmenlik mesleği eğitime ilişkin çeşitlemeler* (133-148). Konya: Eğitim Kitapevi.

- Yokuş, T., Yokuş, H., & Kalaycıoğlu, S. G. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının sürekli durumluk kaygı düzeyleri ve müzik özel yetenek sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 153-163.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.

ORCID

- Işıl AYKUTLU  <https://orcid.org/0000-0003-4068-0453>
- Sevim BEZEN  <https://orcid.org/0000-0002-0304-5314>
- Celal BAYRAK  <https://orcid.org/0000-0002-9269-2029>
- Nilgün SEÇKEN  <https://orcid.org/0000-0002-8678-8024>

SUMMARY

It is known today that each individual has different skills and intellect levels. It is said that people should take into the fold human relations and their emotions when they use their abilities (Yesilyaprak, 2001). It is thus claimed that this is possible only when people endow themselves with knowledge and skills, in other words, it is possible with education. It is evident that the most important factor that would guide the quality of education is the teachers and the quality of teachers (Celikten, Sanal & Yeni, 2005). In addition to their professional know-how and general knowledge, teachers who realize their profession with a modern outlook need to have high emotional intelligence and low anxiety levels (Aydın & Tekneci, 2013) because in teaching, love of the profession, willingness and anxiety are important components. In this study, too, the aim was to examine pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels according to various variables.

Relations survey method was used in the study, which is part of the descriptive survey method. Sample of the study consists of 80 pre-service teachers enrolled at the departments of chemistry, biology, and mathematics education at a state university in Ankara during the Spring semester of 2017-2018 academic year. Data gathering tools in the study were "Personal Information Form," "Emotional intelligence Scale," and "Anxiety Scale for Teaching as a Profession." Schutte Emotional intelligence Scale used in this study was designed by Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden and Dornheim (1998), revised by Austin, Saklofske, Huang and McKenny (2004) as 41 items, and was adapted to Turkish by Tatar, Tok and Saltukoglu (2011) as "Emotional intelligence Scale." In the study, emotional intelligence of pre-service teachers were examined in three dimensions; variance explanation percent of the three factors was determined to be 32,1%, Cronbach-Alpha internal consistency was 0,82, and it was determined to be 0,75, 0,39, and 0,76 in the sub-dimensions. Finally, anxiety scale for teaching as a profession was designed by Cabi and Yalcinalp (2013) and was used in this study. Anxiety of the pre-service teachers in this study was examined in four dimensions; variance explanation percent of the four factors was determined to be 40,346%; Cronbach-Alpha internal consistency was found to be 0,95; and it was 0,94, 0,90, 0,85, and 0,82 in the sub-dimensions. Researchers realized the application in two months. Data analysis of the study was done by descriptive statistics, one-way variance analysis (ANOVA), Tukey HSD test, and correlation analysis.

As a result of the study, it was revealed that pre-service teachers have an intermediate level of profession-related anxiety and emotional intelligence, and these were related expressions. When their emotional intelligence and anxiety levels were compared among themselves, it was seen that emotional intelligence level was higher. When their emotional intelligence levels were taken into consideration according to various variables, it was determined that their emotional intelligence levels were not dependent on their departments, the type of high school from which they graduated, their academic success, why they chose this profession, and the place they live. It was revealed that pre-service teachers' anxiety levels were dependent only on the department at which they are enrolled and the place in which they live; a meaningful difference was observed in the statistical results.

In conclusion, this study investigated that pre-service teachers' anxiety levels show a difference only in terms of the department at which they are enrolled and where they live. However, as Baykul (1990) indicates, pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels may show differences being affected by various things in the process, because emotional intelligence and anxiety level plays a role in personal skills, communication and relations. In this respect, it is believed that determining pre-service teachers' emotional intelligence and anxiety levels would contribute to studies to be conducted concerning the profession (Osborn, Simon & Collins, 2003).

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin İletişim Becerileri ile Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* **

A Study on the Relation Between the Communication Skills of the Parents with Pre-School Children and the Social Skills and Problem Behaviour of Their Children

Mehlika KÖYCEĞİZ¹, Saide ÖZBEY²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri.
mehlikakoycegiz25@hotmail.com

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
sozbey@gazi.edu.tr; saideozbey@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 01.02.2018

Yayına Kabul Tarihi: 22.10.2019

ÖZ

Araştırma okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasında ilişki olup olmadığına bakılacağından "İlişkisel Tarama Modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Erzurum ilinin Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 577 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada "Genel Bilgi Formü", "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" (PKBS-2) ve "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin iletişim becerilerinin; anne-baba değişkeni, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği ($p<0.05$); ebeveyn evlilik yılı değişkenine göre ise farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin "Anne-Baba-Çocuk İletişimini

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Saide Özbey danışmanlığında Mehlika Köyceğiz tarafından hazırlanan ve 21.03.2017 tarihinde savunulmuş olan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** **Alıntılama:** Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin İletişim Becerileri ile Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.

Değerlendirme Aracı’nın Konuşma, Dinleme, Sözsüz İletişim, Empati ve Mesaj alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Çocukların ‘Problem Davranış Ölçeği’ nin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin ‘Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı’ nin Konuşma, Sözsüz İletişim ve Empati alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Anahtar Sözcükler: Sosyal Beceri, Problem Davranış, İletişim Becerisi

ABSTRACT

The study has been conducted to examine the relation between the communication skills of the parents with pre-school children and the social skills and problem behaviours of their children.,it is used to investigate whether there is a relationship between parents' communication skills and their children's social skills and problem behaviors in this research. The participants of the study consists of children of 48-72 months attending to the nursery classes, independent kindergartens and private kindergartens of the official primary schools in the central districts of Aziziye, Palandöken and Yakutiye of the Erzurum Province in the academic year of 2015-2016. The sample of the study consists of 577 children and their parents who were chosen by the random cluster sampling method. The study used the ‘‘General Knowledge Form’’ the ‘‘Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS-2’), and the ‘‘Parent-Child Communication Evaluation Tool’’. As a result of the study; It was determined that the communication skills of the parents varied according to the variables of mother-parent variable, education status of the mother, education status of the father ($p<0.05$), but didn't vary according to the variables like the marriage year of the parents ($p>0.05$). A positive and significant relation was found between the scores of the children from the total of the ‘‘Social Skill Scale’’ and the scores of their parents from the subdimension of the ‘‘Parent Child Communication Evaluation Tool’’ namely Speaking , Listening, Non-verbal Communicatio , Empathy and Message. A negative and significant relation was found between the scores of children from the total of the ‘‘Problematic Behaviour Scale’’ and the scores of their parents from the subdimensions of the ‘‘Parent-Child Communication Evaluation Tool’’ namely Speaking, Non-verbal Communication and Empathy ($p<0.05$).

Keywords: Social Skill, Problematic Behaviour, Communication Skill

GİRİŞ

Sosyal gelişim doğum ile başlar ve insanın yaşamı boyunca devam ederek yaşanan sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2001). Sosyal beceriler çocukların sosyal ortamlara uyum sağlamasında oldukça önemlidir. Bu beceriler; akran ilişkileri, problem çözüme, yönergelere uyma, paylaşma, iletişim kurma, kendini yönetme davranışlarını kapsayan ve olumlu sosyal ilişkiler kurmayı sağlayan becerilerdir (Stanley, 2010; Şahin, 2010). Anne ve babalar çocukların sosyal ilişkileri keşfetmesinde önemli rol model olarak sosyalleşmelerine rehberlik eden kişilerdir (Yıldız, 2012). Çocuğun ailesi ile kuracağı ilişki hayatı boyunca

insanlar ile kuracağı ilişkilerin temelini oluşturur (Dodson, 1997; Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007 ve Yavuzer, 2005a). Yaşamın ilk yıllarında çocuğun ailesi ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurması yaşamının sonraki dönemlerinde başkaları ile kuracağı ilişkilerin de olumlu olmasına ve çocuğun sosyalleşmesinin kolaylaşmasına olanak sağlar (Orçan, 2009). Yaşamın sonraki dönemleri için temel oluşturacak bilgi, beceri ve davranışlar sosyalleşme sürecinde kazanılmaktadır. Zamanında öğrenilmeyen sosyal davranışlar çocukların sosyal uyumunu bozmakta ve ileri dönemlerdeki sosyal yaşantıyı da olumsuz etkilemektedir (Bak, 2011). Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar düşük akademik başarı, okulu bırakma, toplumsal ilişkilerde başarısız olma, meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşma ve suç işleme gibi sorunlar yaşamaktadır (Elibol Gültekin, 2008).

Çocuğun gelişim düzeyinin üstünde davranışlar sergilemesini istemek çocukta sosyalleşmenin gecikmesine ve uyum sorunları yaşamasına neden olur. Bu sorunlar çocuk uyum sağladıkça kendiliğinden düzelmektedir. Fakat bu uyum sorunlarının beklenen sürede düzelmemesi ve ileriki yaşlara kadar devam etmesi sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde olumsuz etkiler göstererek beraberinde problem davranışları getirir (Aydoğmuş, 2004; Yalçın, 2013). Çocukların sergilediği davranış bozukluklarının temelinde insan davranışlarının iyi kavranamaması ve etkili iletişim becerilerine sahip olunmaması yatmaktadır. Çocukların davranışlarını ve davranış bozukluklarını iyi kavramış olan ebeveynler çocukla sağlıklı ilişkiler kurabilmekte ve çocuklarının olumlu yönde gelişim göstermelerine katkıda bulunacak davranışlar sergilemektedir (Dinkmeyer ve Mckay, 1994).

Ebeveynler arasındaki ilişkinin sağlıksız olması çocuğu olumsuz etkilemektedir (Cüceloğlu, 2015a). Çocuğun sağlıklı bir sosyalleşme gerçekleştirebilmesi için anne babanın çocuğu ile sağlıklı bir iletişim kurması gerekmektedir. Sorunlar aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişimden kaynaklandığı için anne, baba ya da çocukta gözlenen davranış bozukluklarının temelini sadece tek bir birey değil; ailenin tamamı oluşturur neden mavi ve altı çizili? (Gökdağ, 1999). Çocukların sosyal becerilerini artırma ve sosyal duygusal gelişimlerini destekleme konusunda ebeveynlerin birbirleriyle iletişimi oldukça önemlidir (Atan, 2016). Sürekli tartışmaların ve çatışmaların yaşandığı aile ortamı çocukların gelişimlerini olumsuz etkileyerek çocukta davranış problemlerinin görülmesine neden olur (Yavuzer, 2013). Davranış bozukluğu gösteren

yetişkinlerin özgeçmişleri hakkında yapılan araştırmada gösterilen davranış bozukluklarının anne-baba-çocuk ilişkisindeki bozukluktan kaynaklandığı saptanmıştır (Çağdaş, 2003). Brassart ve Schelstraete (2015) davranış problemlerini azaltmak ve ebeveynlerin çocukla iletişimini güçlendirmek için eğitim programı uygulamış ve program sonunda ebeveynlerin iletişim düzeylerinde artma, çocuklarda görülen problem davranışlarda ise azalma olduğunu saptamışlardır. Araştırma ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek ve ebeveynlerin iletişim becerilerinin anne-baba değişkeni, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve ebeveynlerin evlilik yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma bu alanda yapılan ilk çalışma olması ve ebeveyn çocuk iletişiminin çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri ile ilişkisini ortaya koyması ve bu alanda çalışan araştırmacılara rehber olması açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasında ilişki olup olmadığına bakılacağı için genel tarama modellerinden iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye yardımcı olan “İlişkisel Tarama Modeli” (Karasar, 2014) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinin Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ve aileleri oluştururken; örneklemini Erzurum ilindeki 48-72 aylık çocuklar (5257) içerisinde tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 577 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada; “Genel Bilgi Formu”, Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeklerinden oluşan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)” ve “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” (ABCİDA) kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS programında normal dağılım gösterenlerde parametrik, normal dağılım göstermeyenlerde ise nonparametrik testler kullanılmıştır.

1. Genel Bilgi Formu

“Genel Bilgi Formu” çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. “Genel Bilgi Formu” çocuğun öğretmeni tarafından çocuğun kişisel dosyalarından elde edilen bilgiler kullanılarak doldurulmuştur.

2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)

“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS-2), 1994 yılında Kenneth W. Merrill tarafından okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve 2003 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. Ölçek “Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık” şeklinde puanlanan 4’lü likert tipi bir ölçektir. “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış” ölçekleri olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. “Problem Davranış Ölçeği” *Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal ve Ben Merkezci* olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. “Problem Davranış Ölçeği” 4’lü derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir. “Problem Davranış Ölçeği”nden alınan puanların yüksek olması problem davranışların yüksek düzeyde olduğu; düşük olması ise daha az problem davranışa sahip olma anlamına gelmektedir. “Problem Davranış Ölçeği” 27 maddeden oluşmaktadır. “Problem Davranış Ölçeği” toplam Cronbach Alfa değeri .96’dır. Bu çalışma için ölçeğin güvenilirlik katsayısı .96’dır. “Sosyal Beceri Ölçeği”, *Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ve Sosyal Etkileşim* olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. “Sosyal Beceri Ölçeği”nin toplam Cronbach Alfa değeri

.94'dür. "Sosyal Beceri Ölçeği" 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 92, en düşük puan ise 23'tür. Toplam puanın yüksek olması çocukların sosyal beceri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışma için ölçeğin güvenirlik katsayısı .94'tür.

3. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)

"Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı" (ABÇİDA) Arabacı (2011) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olup araç; *Konuşma*, *Dinleme*, *Mesaj*, *Sözsüz İletişim* ve *Empati* olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) *Konuşma* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .67, *Dinleme* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .70, *Mesaj* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .60, *Sözsüz İletişim* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .56 ve *Empati* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .73'tür. Araç, 5'li likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)"nın alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması, olumlu olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma için; "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)"nın *Konuşma* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .72, *Dinleme* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .70, *Mesaj* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .62, *Sözsüz İletişim* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .53 ve *Empati* alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .69 bulunmuştur.

BULGULAR

1. Çocuk Sosyal Beceri / Anne İletişim

Tablo 1. Çocukların Sosyal Becerileri ile Annelerinin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Boyutlar		Konuşma	Dinleme	Sözsüz İletişim	Empati	Mesaj
Sosyal İşbirliği	r	.117*	.108*	.123*	.089	.148**
	p	.015	.025	.011	.064	.002
	n	432	432	432	432	432
Sosyal Bağımsızlık	r	.082	.085	.132**	.067	.097*
	p	.089	.076	.006	.167	.044
	n	432	432	432	432	432
Sosyal Etkileşim	r	.037	.051	.064	.090	.054
	p	.437	.291	.186	.060	.264
	n	432	432	432	432	432
Sosyal Beceri Toplamı	r	.101*	.101*	.131**	.094	.127**
	p	.036	.035	.006	.051	.008
	n	432	432	432	432	432

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 1’de çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği”nin toplamından aldıkları puanlar ile annelerinin “ABCİDA”nın *Konuşma* (r=.101), *Dinleme* (r=.101), *Sözsüz İletişim* (r=.131) ve *Mesaj* (r=.127) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında; çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği”nin *Sosyal İşbirliği* alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerinin “ABCİDA”nın *Konuşma* (r=.117), *Dinleme* (r=.108), *Sözsüz İletişim* (r=.123) ve *Mesaj* (r=.148) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında ve çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği”nin *Sosyal Bağımsızlık* alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerinin “ABCİDA”nın *Sözsüz İletişim* (r=.132) ve *Mesaj* (r=.097) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (p<.05).

2. Çocuk Sosyal Beceri / Baba İletişim

Tablo 2. Çocukların Sosyal Becerileri ile Babalarının İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Boyutlar		Konuşma	Dinleme	Sözsüz İletişim	Empati	Mesaj
Sosyal İşbirliği	r	.113	.112	.104	.137	.156
	p	.175	.182	.213	.099	.061
	n	145	145	145	145	145
Sosyal Bağımsızlık	r	.190*	.167*	.146	.205*	.093
	p	.022	.045	.079	.014	.268
	n	145	145	145	145	145
Sosyal Etkileşim	r	.039	.007	.067	.062	.035
	p	.640	.929	.421	.462	.677
	n	145	145	145	145	145
Sosyal Beceri Toplam	r	.145	.126	.130	.169*	.125
	p	.082	.130	.120	.042	.134
	n	145	145	145	145	145

*p<.05

Tablo 2’de çocukların ‘‘Sosyal Beceri Ölçeği’’nin toplamından aldıkları puanlar ile babalarının ‘‘ABCİDA’’nın *Empati* (r=.169) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında; çocukların ‘‘Sosyal Beceri Ölçeği’’nin *Sosyal Bağımsızlık* alt boyutundan aldıkları puanlar ile babalarının ‘‘ABCİDA’’nın *Konuşma* (r=.190), *Dinleme* (r=.167) ve *Empati* (r=.205) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<.05).

3. Çocuk Sosyal Beceri / Ebeveyn İletişim

Tablo 3. Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Boyutlar		Konuşma	Dinleme	Sözsüz İletişim	Empati	Mesaj
Sosyal İşbirliği	r	.119**	.107**	.128**	.114**	.148**
	p	.004	.010	.002	.006	.000
	n	577	577	577	577	577
Sosyal Bağımsızlık	r	.114**	.107*	.142**	.113**	.094*
	p	.006	.010	.001	.007	.024
	n	577	577	577	577	577
Sosyal Etkileşim	r	.037	.038	.062	.079	.048
	p	.370	.358	.138	.059	.246
	n	577	577	577	577	577
Sosyal Beceri Toplam	r	.116**	.107*	.138**	.123**	.124**
	p	.005	.010	.001	.003	.003
	n	577	577	577	577	577

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

Tablo 3'te; çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin "ABCİDA"nın Konuşma ($r=.116$), Dinleme ($r=.107$), Sözsüz İletişim ($r=.138$), Empati ($r=.123$) ve Mesaj ($r=.124$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında; çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nin Sosyal İşbirliği alt boyutundan aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin "ABCİDA"nın Konuşma ($r=.119$), Dinleme ($r=.107$), Sözsüz İletişim ($r=.128$), Empati ($r=.114$) ve Mesaj ($r=.148$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında ve çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nin Sosyal Bağımsızlık alt boyutundan aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin "ABCİDA"nın Konuşma ($r=.114$), Dinleme ($r=.107$), Sözsüz İletişim ($r=.142$), Empati ($r=.113$) ve Mesaj ($r=.094$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

4. Çocuk Problem Davranış / Anne İletişim

Tablo 4. Çocukların Problem Davranışları ile Annelerinin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Boyutlar		Konuşma	Dinleme	Sözsüz İletişim	Empati	Mesaj
Dışa Yönelim	r	-.153**	-.147**	-.131**	-.092	-.111*
	p	.001	.002	.006	.055	.021
	n	432	432	432	432	432
İçe Yönelim	r	-.053	-.057	-.059	-.041	-.044
	p	.275	.237	.221	.391	.366
	n	432	432	432	432	432
Antisosyal	r	-.176**	-.111*	-.117*	-.136**	-.059
	p	.000	.021	.015	.005	.224
	n	432	432	432	432	432
Benmerkezci	r	-.132**	-.077	-.080	-.025	-.048
	p	.006	.109	.097	.607	.322
	n	432	432	432	432	432
Problem Davranış Toplam	r	-.155**	-.137**	-.128**	-.090	-.100*
	p	.001	.004	.008	.063	.037
	n	432	432	432	432	432

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 4'te; çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin toplamından aldıkları puanlar ile annelerinin "ABCİDA"nın Konuşma ($r=-.155$), Dinleme ($r=-.137$), Sözsüz İletişim ($r=-.128$) ve Mesaj ($r=-.100$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında; çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin Dışa Yönelim alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerinin "ABCİDA"nın Konuşma ($r=-.153$), Dinleme ($r=-.147$), Sözsüz İletişim ($r=-.131$) ve Mesaj ($r=-.111$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında, çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin Antisosyal alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerinin "ABCİDA"nın Konuşma ($r=-.176$), Dinleme ($r=-.111$), Sözsüz İletişim ($r=-.117$) ve Empati ($r=-.136$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında ve çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin Ben Merkezci alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerinin "ABCİDA"nın Konuşma ($r=-.153$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

5. Çocuk Problem Davranış / Baba İletişim

Tablo 5. Çocukların Problem Davranışları ile Babalarının İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Boyutlar		Konuşma	Dinleme	Sözsüz İletişim	Empati	Mesaj
Dışa Yönelim	r	-.115	.096	-.108	-.100	-.032
	p	.169	.253	.197	.232	.698
	n	145	145	145	145	145
İçer Yönelim	r	-.096	-.003	-.118	-.107	.017
	p	.252	.968	.157	.201	.836
	n	145	145	145	145	145
Antisosyal	r	.045	.102	-.022	-.008	.019
	p	.592	.222	.795	.925	.822
	n	145	145	145	145	145
Benmerkezci	r	-.061	-.020	-.103	-.004	-.046
	p	.466	.807	.219	.957	.580
	n	145	145	145	145	145
Problem Davranış Toplam	r	-.100	.070	-.113	-.091	-.022
	p	.231	.404	.175	.278	.797
	n	145	145	145	145	145

Tablo 5'te çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nden aldıkları puanlar ile babalarının "ABÇİDA"dan aldıkları puanlar arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişki anlamlı değildir. ($p>0.05$).

6. Çocuk Problem Davranış / Ebeveyn İletişim

Tablo 6. Çocukların Problem Davranışları ile Ebeveynlerin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Boyutlar		Konuşma	Dinleme	Sözsüz İletişim	Empati	Mesaj
Dışa Yönelim	r	-.142**	-.083*	-.118**	-.090*	-.090*
	p	.001	.047	.004	.030	.030
	n	577	577	577	577	577
İçe Yönelim	r	-.065	-.042	-.076	-.060	-.026
	p	.119	.318	.069	.148	.540
	n	577	577	577	577	577
Antisosyal	r	-.106*	-.043	-.088*	-.096*	-.032
	p	.011	.302	.035	.021	.439
	n	577	577	577	577	577
Ben Merkezci	r	-.108**	-.065	-.066	-.004	-.050
	p	.009	.121	.116	.928	.230
	n	577	577	577	577	577
Problem Davranış Toplam	r	-.138**	-.80	-.116**	-.085*	-.078
	p	.001	.055	.005	.042	.060
	n	577	577	577	577	577

*= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$

Tablo 6'da çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin *Dışa Yönelim* alt boyutundan aldıkları puanlar ile ebeveynlerin "ABCİDA"nın *Konuşma* ($r = -.142$), *Dinleme* ($r = -.083$) *Sözsüz İletişim* ($r = -.118$), *Empati* ($r = -.090$) ve *Mesaj* ($r = -.090$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında; çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin *Antisosyal* alt boyutundan aldıkları puanlar ile ebeveynlerin "ABCİDA"nın *Konuşma* ($r = -.106$), *Sözsüz İletişim* ($r = -.088$) ve *Empati* ($r = -.096$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında; çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin *Ben Merkezci* alt boyutlarından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin "ABCİDA"nın *Konuşma* ($r = -.108$) boyutundan aldıkları puanlar arasında ve çocukların "Problem Davranış Ölçeği"nin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin "ABCİDA"nın *Konuşma* ($r = -.138$), *Sözsüz*

İletişim ($r=-.116$) ve *Empati* ($r=-.085$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

7. Ebeveyn / İletişim Becerisi

Tablo 7. Ebeveyn Değişkenine Göre Anne-Babaların Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

ANNE-BABA-ÇOCUK İLETİŞİMİNİ DEĞERLENDİRME ARACI	Boyutlar	Ebeveyn	n	\bar{X}	s	sd	t	P
	Konuşma	Anne		432	33.47	33.47	575	1.278
Baba			145	32.98	32.98			
Toplam			577					
Dinleme	Anne		432	26.08	26.08	575	-.474	.636
	Baba		145	26.21	3.09			
	Toplam		577					
Sözsüz İletişim	Anne		432	26.30	2.56	575	4.704	.000*
	Baba		145	25.07	3.14			
	Toplam		577					
Empati	Anne		432	36.01	4.59	575	3.95	.000*
	Baba		145	34.20	5.37			
	Toplam		577					
Mesaj	Anne		432	31.16	4.07	575	.786	.432
	Baba		145	31.48	4.54			
	Toplam		577					

* $p<.05$

Tablo 7’de ebeveynlerin “ABCİDA”nın *Sözsüz İletişim* ve *Empati* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında annenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$).

8. Ebeveyn Evlilik Yılı / Ebeveyn İletişim Becerisi**Tablo 8.** Ebeveynlerin Evlilik Yılı Değişkenine Göre Anne-Babaların Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ANNE-BABA-ÇOCUK İLETİŞİMİNİ DEĞERLENDİRME ARACI	Boyutlar	Ebeveyn Evlilik Yılı		Sıra Ortalaması		X ²	P
		n	sd				
ANNE-BABA-ÇOCUK İLETİŞİMİNİ DEĞERLENDİRME ARACI	Konuşma	1-10	343	291.08	2	.157	.925
		11-20	191	286.74			
		21 ve üzeri	43	282.40			
		Toplam	577				
	Dinleme	1-10	343	285.66	2	1.188	.552
		11-20	191	289.16			
		21 ve üzeri	43	314.91			
		Toplam	577				
	Sözsüz İletişim	1-10	343	288.33	2	.346	.841
		11-20	191	292.95			
		21 ve üzeri	43	276.83			
		Toplam	577				
Empati	1-10	343	289.00	2	.235	.889	
	11-20	191	291.50				
	21 ve üzeri	43	277.88				
	Toplam	577					
Mesaj	1-10	343	277.90	2	3.853	.146	
	11-20	191	306.76				
	21 ve üzeri	43	298.65				
	Toplam	577					

Tablo 8’de; araştırmaya katılan ebeveynlerin evlilik yıllarına göre “ABÇİDA”nın tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

9. Anne Öğrenim Durumu / Anne İletişim Becerisi

Tablo 9. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Annelerin Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Annenin Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
							Mann Whitney U
Konusma	1.İlkokul	103	201.04	4	2.668	.615	
	2.Ortaokul	46	228.32				
	3.Lise	119	217.65				
	4.Üniversite	137	224.53				
	5.Lisansüstü	27	209.52				
	Toplam	432					
Dinleme	1.İlkokul	103	219.50	4	2.210	.697	
	2.Ortaokul	46	195.26				
	3.Lise	119	219.94				
	4.Üniversite	137	221.65				
	5.Lisansüstü	27	199.96				
	Toplam	432					
Sözsüz İletişim	1.İlkokul	103	182.63	4	14.010	.007*	1<3
	2.Ortaokul	46	196.65				
	3.Lise	119	229.75				
	4. Üniversite	137	237.13				
	5.Lisansüstü	27	216.46				
	Toplam	432					
Empati	1.İlkokul	103	199.04	4	6.081	.193	
	2.Ortaokul	46	209.70				
	3.Lise	119	212.09				
	4.Üniversite	137	236.98				
	5.Lisansüstü	27	210.24				
	Toplam	432					
Mesaj	1.İlkokul	103	223.85	4	5.378	.251	
	2.Ortaokul	46	181.16				
	3.Lise	119	210.31				
	4.Üniversite	137	225.98				
	5.Lisansüstü	27	227.85				
	Toplam	432					

*p<.05

ANNE-BABA-ÇOCUK İLETİŞİMİNİ DEĞERLENDİRME ARACI

Tablo 9’da araştırmaya katılan annelerin öğrenim durumlarına göre “ABCİDA”nın *Sözsüz İletişim* boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; *Sözsüz İletişim* boyutunda farkın; ilkokul mezunu olanlar ile lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ve lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olanların lehine olduğu görülmektedir.

10. Baba Öğrenim Durumu / Baba İletişim Becerisi

Tablo 10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Babaların Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Babasının Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
							Mann Whitney U
Konuşma	1.Ortaokul	22	65.16	3	2.602	.457	
	2.Lise	41	77.77				
	3.Üniversite	63	69.83				
	4.Lisansüstü	19	82.32				
	Toplam	145					
Dinleme	1.Ortaokul	22	75.73	3	5.826	.120	
	2.Lise	41	74.62				
	3.Üniversite	63	65.49				
	4.Lisansüstü	19	91.24				
	Toplam	145					
Sözsüz İletişim	1.Ortaokul	22	55.30	3	9.092	.028*	1<4
	2.Lise	41	75.20				
	3.Üniversite	63	71.33				
	4.Lisansüstü	19	94.29				
	Toplam	145					
Empati	1.Ortaokul	22	57.95	3	5.943	.114	
	2.Lise	41	82.96				
	3.Üniversite	63	69.85				
	4.Lisansüstü	19	79.37				
	Toplam	145					
Mesaj	1.Ortaokul	22	70.50	3	1.176	.759	
	2.Lise	41	68.07				
	3.Üniversite	63	75.48				
	4.Lisansüstü	19	78.32				
	Toplam	145					

* $p<0.05$

Tablo 10'da araştırmaya katılan babaların öğrenim durumlarına göre "ABÇİDA"nın *Sözsüz İletişim* boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; *Sözsüz İletişim* boyutunda farkın; ortaokul mezunu olanlar ile lisansüstü mezunu olanlar arasında ve lisansüstü mezunu olanların lehine olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ebeveynlerin “Anne-Baba-Çocuk İletişim Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Tablo 1, 2 ve 3’te Pearson Korelasyon Testi ile incelenmiştir. *Çocukların sosyal becerileri ile annelerinin iletişim becerileri* arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 1). Buna göre; annelerin iletişim düzeyleri arttıkça çocukların sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır. *Çocukların sosyal becerileri ile babalarının iletişim becerileri* arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 2) Buna göre; babaların iletişim düzeyleri arttıkça çocuklarının sosyal beceri düzeyleri artmaktadır. *Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin (anne- baba toplam puan) iletişim becerileri* arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 3). Buna göre; ebeveynlerin iletişim düzeyleri arttıkça çocuklarının sosyal beceri düzeyleri artmaktadır. Arabacı ve Ömeroğlu (2013)’nun ve McFarlane, Dodge, Burrell, Crowne, Cheng ve Duggan (2010)’ın okul öncesi dönem çocukları ile ilgili yaptıkları çalışmalarında ebeveynlerin iletişim becerilerinin çocukların sosyal duygusal uyumlarını olumlu düzeyde etkilediği saptanmıştır. Atan (2016), Temiz (2014), Göktaş (2015) ve Yalçın (2013)’ın annelere aile iletişim becerileri eğitimi uyguladıkları çalışmalarının sonucunda annelerin iletişim becerilerinin çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdiği saptanırken; Özbey (2012) ve Dere Çiftçi (2016)’nin çalışmalarında; ebeveyn-çocuk ilişkisi ile sosyal beceriler arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm araştırmalar ve çalışma sonuçları göz önüne alındığında bu durum ebeveynlerin iletişim unsurlarını etkili bir şekilde kullanmaları ve çocuklarına doğru rol model olmaları sonucu aile ortamında olumlu iletişim deneyimleri kazanan çocukların duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ederek sosyal ilişkilerinde başarılı olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra; çocuk-ebeveyn arasındaki ilişkiler okul öncesi dönemde sosyal beceriler açısından oldukça önemlidir. Ebeveynler ve çocuk arasındaki sosyal yaşantı çocukta sosyal davranışların oluşumunu sağlamaktadır. Çocuklar ebeveynleriyle kuracakları sevgiye ve yakınlığa dayalı ilişkiler sırasında işbirliğini, paylaşmayı, nezaketi ve empatiyi öğrenebilmekte; bu sayede daha olumlu akran ilişkileri kurabilmekte ve daha kolay

sosyalleşebilmektedirler. (Canatan ve Yıldırım, 2009, s. 188-190; İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2005, s. 248).

Araştırmada ebeveynlerin “Anne-Baba-Çocuk İletişim Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile çocukların “Problem Davranış” Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Tablo 4, 5 ve 6’da Pearson Korelasyon Testi ile incelenmiştir. Analizler sonucunda; *çocukların problem davranışları ile annelerinin iletişim becerileri* arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 4). Buna göre, annelerin iletişim becerileri azaldıkça çocukların problem davranışları artmaktadır. *Çocukların problem davranışları ile babalarının iletişim becerileri* arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak bu ilişki anlamlı değildir ($p>0.05$) (Tablo 5). *Çocukların problem davranışları ile ebeveynlerin iletişim becerileri* arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 6). Buna göre, ebeveynlerin iletişim düzeyleri azaldıkça çocuklarda görülen problem davranış düzeyleri artmaktadır. Brassart ve Schelstraete (2015)’nin çalışmasında, ebeveynlere uygulanan iletişim becerileri eğitimi sonunda çocukların olumsuz, saldırgan davranışlarının azaldığı görülmüş; Fagan ve Iglesias (2000)’in çalışmasında babaların iletişimlerinin çocukların iletişimlerini ve çocukların iletişiminin de davranış problemleriyle ilişkili olduğunu saptamıştır. Rehber ve Atıcı (2009)’nın çalışmasında empatik eğilim düzeyi düşük olan çocukların saldırganlık davranışlarının yüksek olan çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Peterson ve Zill (1986) çalışmalarında ve Stadelmann, Perren, Wyl ve Klitzing (2007)’nin çalışmalarında aile çocuk etkileşiminin sağlıklı olmaması ve aile içi düzensizliğin çocuklarda problem davranışların kaynağını oluşturabileceğini saptamışlardır. Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014)’nin çalışmasında çocukların davranış sorunları ile ebeveynlerin iletişim becerileri arasında ilişki saptanmamıştır. Tüm araştırmalar ve çalışma sonuçları göz önüne alındığında bu durum; aile içi iletişimin teknolojiye ve sosyal medya araçlarına bağlı olarak azalması, ailenin sosyal yapısının bozulması, boşanmaların artması ve aile içi şiddetin artışı çocuklarda davranış problemlerinin yaşanmasına neden olduğunun kanıtı olabilir. Okan İbiloğlu (2012)’na göre; ebeveynleri arasında şiddetin olduğu ailelerde büyüyen çocuklarda davranışsal problemler meydana gelebilir. Türkarıslan (2007)’a göre anne babası boşanan çocuklarda birtakım olumsuz tepkiler görülmektedir. Yalnızlık, uyku problemleri, okul başarısızlığı ve

gerileme şeklinde görülen bu olumsuz tepkilerin çocuklarda kalıcı problemlere dönüşmemesi için (okulda şiddet, evden kaçma, internet bağımlılığı, okulu terk, suçluluk gibi) boşanan çiftler durumu çocuğa açıklamalı ve gerekirse uzman kişilerden yardım almalıdır. Ayrıca ebeveynlerin dinleme, konuşma, empati gibi iletişim becerilerini etkin kullanamaması ve çocuğun duygu ve düşüncelerine önem vermemesi gibi nedenlerden dolayı çocuklar dikkat çekmek amacıyla problem davranışlar sergileyebilir.

Anne ve babaların *iletişim becerileri* arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonucunda; annelerin ölçekten aldıkları puanların babaların puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 7). Ceyhan (1994)'in, Trommsdorff (1991)'ün ve Tutarel Kışlak ve Çabukça (2002) çalışmalarında çocuklarıyla empati kuran annelerin, çocuklarının başkalarıyla daha empatik ilişkiler kurdukları ve Köker, Evrengöl ve Canat (1994)'in ve Öksüzoğulları (2013)'nün çalışmalarında ise çocukların anneleri ile daha iyi iletişim kurduklarını saptanmıştır. Tüm araştırmalar ve çalışma sonuçları göz önüne alındığında bu durum; annelerin çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması, babalara göre çocuğa daha şefkatli ve sabırlı yaklaşması, çocukla daha yakın ilişkiler kurması ve çocuğu daha iyi tanımmasının sonucu olabilir. Ayrıca iletişim sırasında çocuğun farklı duygu ve düşüncelerini yargılamadan dinleyebilmeleri ve empati kurarak çocuğu anlayabilmeleri annelerin babalara göre çocuklarıyla daha olumlu ve sıcak bir iletişim kurabilmelerine katkı sağlamış olabilir.

Ebeveynlerin *evlilik yılı* değişkenine göre iletişim becerilerini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda; "ABCİDA"nın tüm alt boyutlarından ebeveynlerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$) (Tablo 8). Literatür taraması yapıldığında ise ebeveynlerin evlilik yıllarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum; aile içi iletişimde evlilik yılı değişkeninden başka değişkenlerin etkili olmasından kaynaklanmış olabilir.

Annelerin öğrenim durumu değişkenine göre iletişim becerilerini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda; eğitim düzeyi yüksek olan annelerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 9). Eryüksel (1996)'in, Saygıdeğer (2004)'in ve Sarıyüce Körükçü (2004)'nün çalışmalarında annenin iletişim becerilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014)'nün; Bozdağ (2006)'ın;

Dalkılıç (2006)'ın; Hergüner, Güven ve Yaman (1997)'nın; Tepeköylü, Soytürk ve Çamlıyer (2009)'ın; Yılmaz ve Çimen (2008)'in ve Toy (2007)'un çalışmalarında annelerin iletişim becerileri puanlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışma sonuçları; annelerin öğrenim durumları arttıkça kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ve çocuklarıyla daha etkili ve olumlu bir iletişim kurabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Babaların öğrenim durumu değişkenine göre iletişim becerilerini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda; eğitim düzeyi yüksek babaların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 10). Literatür taraması sonucu elde edilen bulguların araştırma sonucunu desteklemediği görülmektedir. Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014); Altıntaş (2006); Dalkılıç (2006); Karıcı (2010); Saygıdeğer (2004); Hergüner ve diğ. (1997); Tepeköylü, Soytürk ve Çamlıyer (2009) ve Toy (2007)'un yaptıkları çalışmalarda çocukların iletişim becerinin babalarının öğrenim durumları açısından farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışmanın yapıldığı Erzurum ili örnekleminde babaların aldıkları eğitimi davranışlarına daha iyi yansıtılabildikleri, çocukla kurdukları iletişim noktasında aldıkları eğitimin etkili olduğu ve çocukla olumlu iletişim kurabildikleri şeklinde yorum yapılabilir.

Öneriler

Çalışma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

- Aile içi iletişimin yeterli olmadığı ailelerde yetişen çocuklarda problem davranış görülme sıklığının daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durumda aile içi iletişimi engelleyen unsurlar (Televizyon, sosyal medya araçları vb.) aile bireyleri tarafından saptanarak bu unsurların kullanımının sınırlandırılması konusunda ortak kararlar alma ve aile içi iletişimi sağlayabilmeleri için birbirlerine zaman ayırmalarının önemi konusunda farkındalık kazanmalarına destek olacak eğitim etkinliklerine katılmaları teşvik edilebilir.
- Aile katılım çalışmaları ile öğretmenler çocukla iletişim, aile içi iletişim vb. ile ilgili okulun rehberlik servisleri ile işbirliği içinde eğitim programları düzenleyebilir.
- Anne ve babaların öğrenim durumları arttıkça çocuklarıyla daha olumlu bir iletişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğrenim durumu düşük olan anne-babalar çocukla

iletişim hakkında düzenlenen eğitim programlarına katılabilir ve gerekirse uzman kişilerden yardım alabilirler.

KAYNAKLAR


- Alpan, G. (2001). Sınıf içi iletişimde kendini gerçekleştirme, empati ve sinerji. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 23-30.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 Aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.
- Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa.
- Ataklı, A. ve Ekinci, S. (2009). *Çocuğunuz için keşke demeden*. Ankara: Arkadaş.
- Atan, A. (2016). *Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının ebeveynlerin iletişim becerilerine, çift uyumuna, evlilik doyumuna ve 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğmuş, K. (2004). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius.
- Bozdağ, H. (2006). *Kadının eğitim durumunun aile içi iletişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brassart, E. ve Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent-implemented language intervention. *Infants and Young Children*, 28(4), 337-354.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2009). *Aile sosyolojisi*. İstanbul: Açılım.
- Ceyhan, A. A. (1994). *Ana-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2015a). *İçimizdeki biz*. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2015b). *İletişim donanımları*. İstanbul: Remzi.
- Çağdaş, A. (2003). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dere Çiftçi, H. (2016). Beş-altı yaş çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinin sosyal becerileri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 171-191.
- Dinkmeyer, D. ve McKay, G. D. (1994). *Biz bir aileyiz*. (G. Önet, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Dodson, F. (1997). *Çocuğunuzun tanyor musunuz?*. İstanbul: Denge.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.


- Ellison, S. ve Barnet, B. A. (2010). *Özgüvenli çocuklar yetiştirmenin 365 yolu*. (P. Akkaş, Çev.). İstanbul: Pozitif.
- Eryüksel, G. N. (1996). Ana-baba ve ergen ilişkilerinin problem çözüme iletişim becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelenmesi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fagan, J. ve Iglesias, A. (2000). The relationship between fathers' and children's communication skills and children's behavior problems: A study of Head Start children, *Early Education and Development*, 11, 307-320.
- Gökdağ, R. K. (1999). Çocuk-aile iletişiminde çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlenmesinde aile tedavilerinin yeri, önemi ve aile tedavileri. *İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 35.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hergüner, G., Güven, Ö. ve Yaman, M. (1997). Sporun üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 95-101.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2005). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Karacı, Y. (2010). *İletişim meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin empatik iletişim beceri düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köker, S., Evrengöl, A. ve Canat, S. (1994). Ergenlerin ana babaları ile iletişimlerini algılama düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 1(2), 75-78.
- McFarlane, E., Dodge, R. A. B., Burrell, L., Crowne, S., Cheng, T. L. ve Duggan, A. K. (2010). The importance of early parenting in at-risk families and children's socialemotional adaptation to school. *Academic Pediatric Association*, 10, 330-337.
- Nazlı, S. (2007). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı.
- Okan İbiloğlu, A. (2012). Aile içi şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2). 204-222.
- Orçan, M. (2009). *Sosyal gelişim*. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 127-181) içinde. Ankara: Maya.
- Öksüzöğulları, H. (2013). *4-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.

- Peterson, J. L. ve Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48(2), 295–307.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323–342.
- Sarıyüce Körükçü, Ö. (2004). Altı yaş grubundaki çocukların özsayıgı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saygıdeğer, A. (2004). *Benlik saygısı düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre iletişim becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Stadelmann, S., Perren, S., Wyl, A. W. ve Klitzing, K. W. (2007). Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarten age: what is the role of children's parental representations?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 996–1004.
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve beceri*. İstanbul: Ekinoks.
- Şahin, S. (2010). *0-6 Yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim*. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 170-199) içinde. Ankara: Pegem.
- Tarkoçin, S. ve Tuzcuoğlu, N. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 339-354.
- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M. ve Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3) 115-124.
- Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Trommsdorff, G. (1991). Child rearing and children's empathy. *Perceptual And Motor Skills*, 72, 387-390.
- Tutarel Kışlak, Ş. ve Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum*, 5(2), 1-7.
- Türkarlan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla başetme yolları. *Aile ve Toplum*, 9(3), 99-108.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194.

- Yavuzer, H. (2005a). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2013). *Ana-baba-çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, A. (2012). Saldırganlık ve aile. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu* (s. 403-423) içinde. İstanbul: Remzi.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.

ORCID

Mehlika KÖYCEĞİZ  <https://orcid.org/0000-0003-2683-4997>

Saide ÖZBEY  <https://orcid.org/0000-0002-6651-4851>

SUMMARY

Family environment with a healthy communication enables children to better express themselves and be socialized. Children growing in a family environment where family members can understand each other better and problems are solved in a better manner have an improved development of social skills. Positive communication between parents and consistent communication with children contribute to the normal behaviours and psychosocial development of children. Healthy relations with parents increase self-confidence of children and have a positive effect on their social development. The social skills that are acquired by the observation of children cannot be gained sufficiently and bring lack of skills in its train when there isn't any appropriate role model. The communication skills of parents are very important for the positive development of the interpersonal relations and socialization process of children and for the decrease of their problematic behaviours. Taking the current literature into consideration, the present paper, in difference with the other studies, examines the relation of the communication skills and conflict tendencies of parents and the social skills and problematic behaviours of children and is expected to be a guide for the researchers and parents. In addition, the present study is significant for being the first study in the sampling of Erzurum.

The study was conducted to examine the relation between communication skills of the parents with preschool children and the social skills and problematic behaviours of their children.

Among the General Screening Models, the Relational Screening Model, that helps determine the existence and/or grade of covariance between two or more variables, was used as the study was designed to evaluate whether there was a relation between the communication skills of parents and the social skills and problematic behaviours of their children.

The population of the study consists of the children of 48-72 months attending to the nursery classes of the primary schools, independent preschools, nursery classes of private primary schools and private preschools in the districts of Aziziye, Palandöken and Yakutiye of the Erzurum province in the academic year of 2015-2016 and their families. The sample of the study consists 577 children who were selected by the random cluster sampling formula among the children of 48-72 months (5257) in the Erzurum province and their parents.

General Information Form, PKBS-2 Preschool and Nursery Class Behaviour Scale comprising Social Skill Scale and Problematic Behaviour Scale and the Parents-Children Relation Evaluation Instrument were used as the data collection tool in the study.

The analysis of the collected data was carried out by adequate statistical procedures in the SPSS program. Parametric tests were used for the data with normal distribution and non-parametric tests for the data without normal distribution.

As a result of the study; it was found that the communication skills of parents varied according to the mother-father variant, education status of the mother and the education status of the father ($p < 0.05$); and that the same didn't vary according to the variant of the year of marriage of the parents ($p > 0.05$). A positive and significant relation was found between the scores of the children from the total of the "Social Skill Scale" and the scores of their parents from the subscales of Speaking, Listening, Non-verbal Communication, Empathy and Message of the "Parents-Children Communication Evaluation Tool"

($p < 0.05$). A negative and significant relation was found between the scores of the children from the total of the "Problematic Behaviour Scale" and the scores of their parents from the subscales of Speaking, Non-verbal Communication and Empathy of the "Parents-Children Communication Evaluation Tool" ($p < 0.05$).

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Kültürel Değerler ve Eğitimi: Bir Durum Çalışması* **

Cultural Values and Their Education in Elementary Fourth Grade Turkish Course: A Case Study

Başak KASA AYTEN¹, Mehmet GÜLTEKİN²

¹İnönü Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
basak.kasa@inonu.edu.tr

²Anadolu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
mgulteki@anadolu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 19.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 12.11.2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konmasıdır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını, 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılında Malatya il merkezinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri sınıf içi gözlem, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı tarafından gözlem sürecinde tutulan alan notları ve ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabını, çalışma kitabını, yardımcı dil bilgisi kitabını, gözlem sürecinde elde edilen fotoğrafları içeren dokümanlardır. Araştırmadan elde edilen gözlem verileri, görüşme ve alan notları içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Dokümanlar, araştırma verilerini destekleyici veriler olarak ele alınmıştır. Araştırma bulgularına dayalı elde edilen sonuçlara göre; ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlere ilişkin olarak "Dil, Tarih, Din, Gelenek-Görenek, Sanat, Şehirler, Bağımsızlık Simgeleri" teması olmak üzere 7, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlerin eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklere yönelik olarak "Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma ve Görsel Okuma-Görsel Sunu Alanı" olmak üzere 5 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar ışığında ilkokul dördüncü sınıfta kültürel değerlere yer verildiği, öğrencilerin kültürel değerlere ilişkin kazanımlar elde ettiği ve öğretmenin bu değerleri temel dil becerileri kapsamında kazandırmaya çalıştığı görülmüştür.

*Bu çalışma 2015 yılında sunulan "İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Kültürel Değerler ve Eğitimi: Bir Durum Çalışması" adlı doktora tezinden üretilmiş ve 08-11 Mayıs 2017 tarihlerinde Lefke Avrupa Üniversitesi tarafından düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** **Alıntılama:** Kasa-Ayten, B. ve Gültekin, M. (2019). İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1735-1773.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, Kültürel değerler, Kültürel değer eğitimi, Durum çalışması

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal how the values education is conducted in the elementary fourth grade Turkish course. In the study, case study design that is one of the qualitative research approaches was used. The participants of the study were the elementary teacher and students of a fourth grade class at an elementary school in the city of Malatya in the spring semester of 2013-2014 school year. The data of the study consisted of classroom observations, semi-structured interviews conducted with the teacher and students, and the documents including the field notes taken by the researcher during observation process, the elementary fourth grade Turkish coursebook, workbook and supplementary grammar book, and the photographs taken in the observation process. The observation data were collected through video recording while the semi-structured interview data were gathered via audio recording. The data obtained in the study were analysed using content analysis. The documents were used to support the research data. The results revealed based on the research findings in accordance with the data obtained in the study are listed as follows:

- With respect to the cultural values included in the elementary fourth grade Turkish course, seven themes including Language, History, Religion, Traditions, Arts, Symbols of Independence, and Cities were revealed.*
- With respect to the activities towards cultural values education in the elementary fourth grade Turkish course, five themes including Listening, Speaking, Writing, Reading and Visual Reading-Visual Presentation Areas emerged.*

Keywords: Elementary school, Turkish course, cultural values, cultural values education, case study.

GİRİŞ

Kültür, dünya üzerinde varlığını sürdüren tüm toplum ve toplulukların sahip olduğu kendine özgü değerler bütünüdür (Paşaoğlu, 2009:144). Bir toplumun bireylerini birbirlerine bağlayan ve toplumun devamını sağlayan öğelerin başında ise değerler gelmektedir. Değerler, sosyal dayanışma oluşturarak toplumda uyulması gereken ortak davranış kalıplarını belirlemektedir (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009:107). Bu açıdan kültür, değerleri; değerler de kültürü etkilemektedir. Toplumun ortak davranışlarındaki değişme ya da farklılaşma toplumun kültürüne ve toplumun kendine ait olan kültürel değerlerine de yansımaktadır.

Küreselleşme bağlamında kültürler arası etkileşim ve alışveriş önem kazanmıştır (Özkuş, 2013:35). Toplumlar ve kültürlerde meydana gelen bu etkileşim, değerlerin değişmesine neden olmuştur.

21. yüzyılda gerek ulusal gerek uluslararası alanda önemli bir role sahip olan değerler eğitiminde, öğrencilerin diğer insanlar ve uluslarla bir arada yaşayabilmeleri için temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması gerekmektedir (Yaşar ve Çengelci, 2006). Çünkü birey, sahip olduğu değerleri sayesinde sosyal yaşamını düzenler, diğer insanlar arasında varlığını gösterebilir. Yine birey sahip olduğu değerlerle bulunduğu toplumdaki ya da gruptaki diğer bireylerin davranışlarını yorumlayabilir ya da tahmin edebilir (Dökmen, 2000:280-281).

Toplumda yaşayan tüm bireylerin iyi ve etkili vatandaş olmak için gerekli olan temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları edinmesini ve onların milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirilmesini amaçlayan ilköğretimde, bu amacın gerçekleşmesine katkı getiren temel derslerden biri Türkçedir. Türkçe, çocuklara toplumun temel kültür değerlerinin aktarılması, temel toplumsal değerlerin kazandırılmasına hizmet eden en önemli derslerden biridir.

Türkçe derslerinin, öğrencilere doğru, güzel ve etkili bir biçimde Türkçeyi kullanmalarına yönelik bilgi, beceri ve tutumları edinmelerinin yanı sıra, ele alınan metinler aracılığıyla demokratik değer, tutum ve inanç kazandırma, bireylerin sahip oldukları değerlerin farkına varma ve bu değerlerin diğer insanlarla etkileşimlerine etkisinin bilincine varmalarını sağlama gibi işlevleri de bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersinde, dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilere amaçlanan değerlerin kazandırılması bakımından da büyük önem taşımaktadır (Kolaç ve Karadağ, 2012:762).

Türkçe dersi öğretim programında “Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek” (MEB, 2005) şeklindeki ifade edilen amaç, bireylerin kültürel, milli, sosyal, sanatsal değerlerinin kazandırılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu

amaç doğrultusunda ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında ve ders kitaplarında yer alan metinlerle doğrudan ve dolaylı değer eğitime yer verilmesi beklenmektedir. Ulusun kültürünü, geleneğini, bakış açısını yansıtan kültürel ve ulusal değerler, günümüz dünyasında bireyin sahip olması gereken evrensel değerlerin, Türkçe dersi öğretim programında ve ders kitaplarında açık bir şekilde yer alması kaçınılmazdır. Özellikle Türkçe dersinde kültürün ve değerlerin aktarıcısı olan dil öğrenilmektedir. Bireyin dil gelişimi arttıkça toplumsal yaşama uyumu ve toplum değerlerini algılaması daha da güçlenmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi, dil gelişimini artıran bir ders olmasının yanı sıra bireyin kültürünü ve kültürel değerlerini kazanmasına ve kendi kültürel, ulusal değerlerini benimsemiş, evrensel değerlerle donanmış bireyler olmasına yardımcı olmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresinde inceleyen, olgu ve durum arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığına kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003:13). Creswell'e (2007) göre durum çalışması, gözlem, görüşme, belge, rapor, görsel-işitsel materyaller gibi derinlemesine veri toplamayı içeren veri toplama araçlarıyla zaman içinde bir ya da birkaç durumu ortaya koyan nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Yin (2003) tarafından belirlenmiş olan durum çalışması desenlerinden bütüncül desenlerde tek bir analiz birimi, iç içe geçmiş desenlerde ise çoklu analiz birimleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın analiz birimini yalnızca dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada seçilen yalnızca tek bir sınıf uygulaması bir durum çalışması olarak analiz edilmiştir. Bunun için de durum çalışması desenlerinden "Bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır. Bütüncül tek

durum deseni bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimini içerisine alır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 290).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, 2013–2014 öğretim yılı bahar döneminde Malatya ilinde yer alan Ata (Kod isim) İlkokulunda görev yapan dördüncü sınıf öğretmeni ve bu öğretmenin sınıfında yer alan 35 öğrenci (13 kız, 23 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı tarafından bu ölçütler oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda sosyo-ekonomik yapı olarak orta sosyo-ekonomik düzeyde bir okul ve bu okuldaki birinci sınıftan itibaren aynı sınıf öğretmeni ile yönetilen, mesleki deneyimi yüksek sınıf öğretmenin görev yaptığı bir dördüncü sınıf seçilmiştir. Aynı şekilde yarı yapılandırılmış görüşme yapılırken de ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak görüşme yapılacak öğrenciler seçilmiştir. Bu öğrenciler, sınıfta genel başarısı ve Türkçe dersi başarı ortalaması yüksek, derslerde etkin olan 4 erkek, 7 kız öğrenci olmak üzere toplam 11 öğrencidir. Bu öğrenciler yapılan gözlem sürecinde belirlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı sınıfta görev yapan öğretmen ise 57 yaşında, 34 yıllık mesleki deneyime sahip kadın sınıf öğretmenidir. Öğretmen lisesi mezunu olan sınıf öğretmeni daha sonra Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğini bitirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları kişisel bilgi formu, yapılandırılmamış gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi, alan notlarıdır. İlkokul dördüncü sınıfta Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin kazandırılmasının amaçlandığı bu araştırmada video kayıtları araştırma sürecinde önemli bir yer tutmuştur. Araştırmacı süreç boyunca alan notları tutmuştur. Uygulama

sürecinde öğrencilerin ve öğretmenin sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerle ve öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Süreç boyunca da öğrencilere yönelik kişisel bilgi formu toplanmış ve öğrencilerin etkinlikler sonucu oluşturdukları dokümanlar incelenmiştir.

Araştırma kapsamında Türkçe ders kitabında yer alan “Değerlerimiz, Birey ve Toplum, Hayal Gücü, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler” temaları kapsamında ve araştırmanın amacı doğrultusunda, 10 Şubat 2014-26 Mayıs 2014 tarihleri arasında gözlemler yapılmış, gerekli dokümanlar toplanmış, görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada gözlem, görüşme, alan notları ve dokümanlar ile veriler elde edilmiştir. Gözlem ve görüşme verileri, alan notları ve dokümanlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre düzenlemeler yapılır ve veriyi açıklayan temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

2013-2014 bahar yarıyılında toplanan veriler düzenli bir biçimde kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlarının ilk önce makro analizleri yapılmış ve bu analizlerden temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırma bitiminde videolar tekrar izlenmiş ve makro analizler kontrol edilmiştir. Makro analiz sonucunda belirlenen videolar mikro analiz yapılarak yazıya dökülmüştür. Mikro analizler bir Türkçe Eğitimi bir de Sınıf Öğretmenliği Alanında olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda temalar ve alt temalara son biçimi verilmiştir. Dökümü yapılan videolar da uzman görüşüne sunulmuş ve güvenilirliği test edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular ve yorum bölümünde videolardan elde edilen temalar ve alt temalar belirtilmektedir. Bunun yanı sıra video verilerini onaylayan görüşme verileri, alan notları ve dokümanlar yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUM

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin uygulama sürecinde öğrencilere aktarılan kültürel değerler incelendiğinde dil, tarih, din, gelenek-görenek, sanat, şehirler, bağımsızlık sembelleri olmak üzere yedi tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yer Alan Kültürel Değerlere İlişkin Bulgular

Temalar	Alt temalar
Dil	Sözcükler Atasözü Deyim Kalıp sözler Özdeyiş Fıkra
Tarih	Tarihi olaylar Tarihi kişiler Tarihi Eserler Millî Bayramlar Spor
Din	Allah Peygamber Dinî bayramlar Sünnet
Gelenek-Görenek	Nevruz Ekmek Düğün Asker Uğurlama Millî Yas
Sanat	Heykel Türküler Halk oyunları Edebi eserler/Yazarlar/Şairler
Şehirler	Önemli Şehirler Şehirlerin Simgeleri
Bağımsızlık simgeleri	Bayrak Vatan Millî Marş

Tablo 1’de görüldüğü gibi “Dil Teması”nda Sözcükler, Atasözü, Deyim, Kalıp sözler, Özdeyiş, Fıkra, Marş olmak üzere 7 alt tema; “Tarih Teması”nda Tarihi olaylar, Tarihi kişileri, Tarihi eserler, Millî bayramlar, Spor olmak üzere 5 alt tema; “Din Teması”nda

Allah, Peygamber, Dini bayramlar, Sünnet olmak üzere 4 alt tema; “Gelenek-Görenek Teması”nda Nevruz, Ekmek, Düğün, Asker uğurlama, Milli yas olmak üzere 5 alt tema; “Sanat Teması”nda Heykel, Türküler, Halk oyunları, Edebi eserler/Yazarlar/Şairler olmak üzere 4 alt tema; “Şehirler Teması”nda Önemli şehirler, Şehirlerin simgeleri olmak üzere 2 alt tema ve “Bağımsızlık Simgeleri Teması”nda ise Bayrak, Vatan ve Milli Marş olmak üzere 3 alt tema yer almaktadır.

“Dil teması” içerisinde “Sözcükler” alt temasında öğretmen, metinlerden yola çıkarak anlamı bilinmeyen sözcükleri öğrencilere buldurmuş ve anahtar sözcük çalışmaları yapmıştır. Böylelikle hem anlamı bilinmeyen sözcükler öğrenilerek sözcük dağarcığı geliştirilmiş hem de sözcüklerden yola çıkarak farklı kültürel değerler de vurgulanmıştır.

Anahtar sözcük çalışmaları kapsamında İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan Değerlerimiz temasındaki “Söğütlü Ali” metni işlenmiştir. Metinde ‘kağrı’ sözcüğü geçmektedir. Kağrı sözcüğünün öğrencilere aktarılmasına ilişkin süreç şöyle gerçekleşmiştir:

Sibel: Kadınlar Mehmetçiklere kağrılarla mermi taşıyorlardı. Bir kağrının üstünde mermi sandıkları arasında Ali de vardı. Birden nal sesleri duyuldu. Ali seslendi: “Bacılar kağrıları çalılıklara çekelim”.

Öğretmen : Burada bir nokta koyalım. Kağrı neydi? ... Serap

Serap: Arkadaşlar kağrı atların ya da başka hayvanların çektiği arabalara denir. Yani arkadaşlar dört tekerlekli üstüne bazı kırbaçlarla hayvanlara vurulan araç.

Öğretmen: Evet. At, manda, öküz gibi hayvanların taşıdığı tekerlekli arabalarla giden, çok ilkel ulaşım araçlarına biz ne diyoruz?

Öğrenciler: Kağrı

Yunus: Öğretmenim onlarla tarlaları da sürüyorlardı.

Öğretmen: Biz kağrıların kullanıldığını ne zaman öğrendik. Cumhuriyet döneminden önce değil mi, kağrı çok kullanılıyordu. Kurtuluş savaşında çok kağrı kullanıldı.

Mehmet: Öğretmenim cephane taşıdılar.

Öğretmen: Evet cephane taşıdı kağrıları.

(V.K. Tarih:17 Şubat 2014/11:00-12:15)

Öğretmen ‘kağrı’ sözcüğüne ilişkin yaptığı açıklamalarda, ‘kağrı’ sözcüğünün özellikle kendi tarihimizde kullanıldığına vurgu yapmaktadır. Anahtar sözcük ya da bilinmeyen

sözcük çalışmalarıyla, öğrencilere kültürel değerlerden biri olan dile ilişkin vurgu yapılmıştır. Dil kültürel değerinde, dilde yer alan sözcüklerden yola çıkılmıştır. Öğrencilere yeni sözcüklerle hem dile ilişkin kültürel değerler aktarılmakta hem de sözcüklerin anlamlarından yola çıkarak tarih kültürel değeri vurgulanmaktadır.

“Dil Teması”nda yer alan bir diğer alt tema ise atasözleridir. Bir dilin sözvarlığı içinde yer alan atasözleri bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir (Aksan, 2006, s. 33). Atasözleri kısaca bir toplumun geçmişten getirdiği, anonim olan, yol gösterici nitelikteki kalıplaşmış sözcük topluluğu olarak tanımlanabilir.

Değerlerimiz temasındaki dinleme metnine ilişkin çalışma kitabında yer alan “Vatan Nedir?” adlı etkinlikle ilgili şöyle bir örnek verilebilir:

Selin: (Vatan nedir? Dinleme metnine ilişkin çalışma kitabı etkinlikleri yapılıyor. Selin bu metnin 5. etkinliğini okuyor). Sınıfta açıkladığınız aşağıdaki sözden anladıklarınızı özetleyerek yazınız. "Bülbülü altın kafese koymuşlar, ‘Ah vatanım!’ demiş." Yani arkadaşlar vatan sevgisi çok önemlidir. Vatan sevgimizi bilmeyenlerde vardır arkadaşlar. Mesela bazı düşmanlarımız var, onlar vatanlarını hiç sevmiyor, Türkiye’yi ele geçirmeye çalışıyor arkadaşlar.

Öğretmen: "Bülbülü altın kafese koymuşlar, ‘Ah vatanım!’ demiş." Kim açıklıyor?

Meral: Arkadaşlar "Bülbülü altın kafese koymuşlar, ‘Ah vatanım!’ demiş.", yani insanların buldukları yer ne kadar iyi olursa olsun, vatan özlemi ve hasretiyle dolu olduklarını söylüyor.

Öğretmen: Ya insanların buldukları yer ne kadar iyi olursa olsun, insan yine de vatanını özliyor.

(V.K. Tarih: 27 Şubat 2014 / 33:20-34:45)

Öğretmen burada “Bülbülü altın kafese koymuşlar, ‘Ah vatanım!’ demiş.” atasözünü öğrencilere aktarmaktadır. Bu atasözünü açıklarken aynı zamanda vatan sevgisine vurgu yapılmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen hem atasözü hem de vatan sevgisi kültürel değerlerini aynı anda öğrencilere açıklayabilmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerler içerisindeki “Tarih Teması”na ilişkin olarak “Tarihî Olaylar, Tarihî Kişiler, Tarihî Eserler, Millî Bayramlar, Sporlar” olmak üzere beş alt tema oluşturulmuştur. Tarih temasına ilişkin örnekler

aşağıda yer almaktadır. Tarih teması altında iç içe alt temalar vurgulanmıştır. Millî bayramlar sürecinde öğretmen hem tarihî bilgi vermekte hem de tarihî kişilere vurgu yapmaktadır. Örneğin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlanacağı için sınıf süslenildiğinde öğretmen bu bayrama ilişkin öğrencilere sorular sormuştur. Bu süreçte tarihî olaylar, milli bayramlar ve tarihî kişilerle ilgili şunlardan söz edilmiştir:

Öğretmen: Peki bu bayrama nasıl ulaştık? Nasıl olmuş bu bayram? Ne oldu da biz bu bayramı yapıyoruz?

Nazan: Arkadaşlar ülkemiz büyük bir savaş içindeydi. Kurtuluş Savaşı'nı Atatürk'ümüz başlatmıştı.

Öğretmen: Osmanlı devletinin son zamanlarında 1900'lü yılların başında 1. Dünya Savaşına girmiştik Almanya ile birlikte ve oradan Almanya yenildiği için biz de yenik olarak çıktık. Böyle olunca Fransızlar, İngilizler, İtalyanlar, Yunanlılar, Ermeniler ülkemizi aralarında paylaşmaya başlamışlardı. Padişah da bu durumu kabullenmek üzereydi. Bunu kabul edemeyen Mustafa Kemal ve arkadaşları yurt savunmasını yapmak için Kurtuluş savaşını başlatmak için 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıktı. Oradan yurdun bazı illerine, Sivas, Amasya, Erzurum gibi yerlerde kongreler yaptı. Kurtuluş Savaşımızı başlatmış olduk. Buraya kadar biliyoruz. Daha sonrası?

Önder: Arkadaşlar sonra toplantı yapmak için 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisini açtı. Açtıktan sonra da bu bayramı Türk çocuklarına hediye etti. Sonra tüm dünya çocuklarının bayramı oldu.

Hasan: Arkadaşlar o zamanlar savaşlar yapıp ülkemizi korumaya çalışıyorduk. Bağımsızlığımızı ilan etmek için önce Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılması gerekiyordu, böyle bir meclisin açılması gerekiyordu. Arkadaşlar sadece bağımsızlık için değil ulusal egemenlik için de, ülkemizi yönetebilmek için de çok önemli bir şeydi bu meclisin açılması. Atatürk de 21 Nisan 1920'de bu Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılma planlarını yaptı. 23 Nisan 1920'de de bu meclisimiz açıldı.

(V.K. Tarih: 21 Nisan 2014 / 2. Ders-12:50-19:15)

Yukarıdaki süreçte öğretmen ve öğrenciler tarihte yapılan savaşlardan, toplanan kongrelerden söz etmiş, Türkiye Büyük Millet Meclisinin nasıl açıldığına vurgu yapmıştır. Aynı zamanda millî bayram olan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'na ilişkin bilgiler vermiş, Atatürk'ün gösterdiği mücadeleden bahsetmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenle yapılan görüşme sırasında da öğretmen, 19 Mayıs metnine yönelik öğrencilere kazandırdığı düşüncelerde tarihî olayları, tarihî kişileri ve millî bayramları şu şekilde belirtmiştir:

Öğretmen: Burada bir defa 19 Mayıs'ın millî bayram olarak gençliğin bayramı olduğu, 19 Mayıs'a ulaşmak için Atamızın Samsun'dan yola çıktığını, Anadolu'da yine Kuvayi Milliye ruhunu hedef alarak ulaştığı, sonra Atatürk'ün işte büyük bir kahraman Başbuğ olduğu, onun milleti için nasıl çalıştığını bugünlere nasıl geldiğini tüm bunları vurguladık. Yani millî bayramlarımız bizim için önemli. 23 Nisan da önemli 19 Mayıs da önemli, Cumhuriyet Bayramı da önemli, Zafer Bayramı...
(G.K. Tarih: 23 Mayıs 2014)

Tarihî Kişiler alt temasına ilişkin “Nasrettin Hoca'nın Köyünde” metninden yola çıkarak bir öğrenci Nasrettin Hoca ve diğer kültürel değeri yansıtan tarihî kişiliklerden ise şöyle bahsetmiştir:

Sibel: Nasrettin Hoca'nın köyünde metninde kültürel değer Nasrettin Hoca'dır.
Araştırmacı: Nasrettin Hoca gibi kültürel değeri yansıtan farklı kültürel kişiliklerimiz var mı?
Sibel: Evet, mesela Yunus Emre. Ondan sonra Mustafa Kemal Atatürk. Sonra savaşlar sırasında mesela önderlik göstermiş kişiler, kadınlar da olabilir. Nene Hatun vardı, ondan sonra Elif vardı.
(G.K. Tarih: 22 Mayıs 2014)

“Tarih Teması”nda yer alan son alt tema ise “Spor”dur. Türklerin tarih boyunca güreş, cirit atma gibi sporlarla uğraştığı bilinmektedir. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler temasında yer alan serbest okuma metni “Anadolu Davulu”nda Türklere özgü sporlar arasında olan güreşle ilgili metinde bilgiler yer almaktadır. Öğretmen de bununla ilgili Anadolu davulunun çalındığı yerlerden biri olarak Kırkpınar yağlı güreşlerini söylemiştir. Bununla ilgili olarak bir öğrencinin görüşü şu şekildedir:

Araştırmacı: Anadolu davulunda sence hangi kültürel değerler var?
Mine: Burada mesela kültürel değerlerimizden biri güreş. Mesela orada da davul çalınmış, orada da Anadolu davul bir değerdir.
(G.K. Tarih: 22 Mayıs 2014)

“Din Teması”nda Allah İnanıcı, Peygamber İnanıcı, Dinî Bayramlar, Sünnet olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. İnsan ruhu, herhangi bir şekilde yüce ve ilahi bir varlık ile içten bir bağ kurduğu ya da her şeyin yaratıcı bir gücün iradesiyle var olduğunu ve

yürüdüğünü, içten kabul ettiği andan itibaren kişi bir dine ve bir dinî inanca sahiptir. Kısaca Allah düşüncesi ve duygusu kimin ruhsal yaşamına karışmışsa ya da kişi herhangi bir şekilde ruhen Allah'a yönelmişse psikolojik olarak onun bir dini var demektir (Yavuz, 1982, s. 87). Bu bağlamda “Din Teması” içinde Allah İnancı incelenebilir. Allah inancı alt temasına ilişkin olarak “Söğütlü Ali” metninde geçen bir hikâye ile ilgili sınıfta şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

Sinan: Ali, Söğüt'e döndüğünde ellerini kaldırıp Allah'tan ne istedi?

Serap: Arkadaşlar, Ali kulun başka savaflara ya da işlere girdiğinde ona güç vermesini istedi.

Öğretmen: Allah'tan yardım istedi, bu savaşı kazanmaları için, başarılı olmaları için.

(V.K. Tarih:18 Şubat 2014 / 25:12-25:42)

“Din” kültürel değerinde Allah inancı içerisinde yer alabilecek kutsal kitaplar, cami gibi değerler de vurgulanmaktadır. Bununla ilgili örnek şu şekildedir:

Mustafa: Önem verdiğiniz 10 varlık adını aşağıya yazınız. Allah'ım, peygamberim, annem-babam, kardeşim, öğretmenim, arkadaşlarım.

Ozan: Önem verdiğiniz 10 varlık adını aşağıya yazınız. Öğretmenim, annem, babam, ailem, arkadaşlarım, akrabalarım, yiyecek-içecek, okulum, barınak ve giyecek, Yüce rabbim, peygamberlerim, ülke değerlerim. ...

Öğretmen: Çocuklar arkadaşlarınızın söylemediği önem verdiğiniz sizin söylemek istediğiniz değerler var mı? Anne-baba, kardeşler, Atatürk, gaziler, şehitler, yurdum, öğretmenim, bayrak bunlar söylendi. Söylenmeyen var mı? İçinizde kalan ben illa söylemek istiyorum diyen var mı?

Miray: Arkadaşlar meleklerimiz, kitaplarımız... ..

Öğretmen: Sporlarımız, camilerimiz, tarihî eserlerimiz, müzelerimiz...

(V.K. Tarih: 14 Mart 2014 / 20:20-28:35)

“Din Teması”nda yer alan diğer bir alt tema ise “Dinî Bayramlar”dır. Millî bayramlar gibi dinî bayramların da kültürümüzdeki yeri ayrıdır. Millî ve dinî bayramların çocukların eğitim ve terbiyesindeki rolü inkâr edilemez (Abbaslı, 2008, s. 1). İslam dininde önemli ve kutsal kabul edilen belirli günlerde kutlanan Ramazan ve Kurban Bayramı dinî bayramlardır. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan “Bayram” serbest okuma metni de dinî bayramlara vurgu yapan bir şiirdir. Öğretmen bu metne giriş yaparken hem dinî hem de millî bayramları şu şekilde vurgulamıştır:

Öğretmen: Şimdi biz değerlerimiz ünitesini işliyoruz. Bizim ülke olarak, Türk milleti olarak değerlerimiz var. Bu değerlerimizden biri de bayramlarımız değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Bizim iki çeşit bayramımız var. Millî bayramlarımız, dinî bayramlarımız. Dinî bayramlarımız Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı (Öğrenciler de hep beraber saydı). Millî bayramlarımızı kim saymak ister?

Serap: Arkadaşlar Cumhuriyet Bayramı, Zafer Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı.

Öğretmen: Evet 4 tane millî bayramımız var. Şöyle takvime göre sayarsak 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı. Biz bu bayramlarımızı Sosyal Bilgiler dersinde işledik miladi takvime göre ne yapıyoruz?

Öğrenciler: Kutluyoruz

Öğretmen: Kutluyoruz. Biz miladi takvimi kullanıyoruz. İki de dinî bayramımız var, Ramazan bayramı ve Kurban bayramı. Bu bayramlarımızı dikkat ederseniz tarihleri hep değişiyor, belli bir günleri yok. Neden? Hicri takvime göre biz bunları kutluyoruz, Hicri takvime göre takip ediyoruz. Bu tatil günlerimizi de bayram günlerimizi de hangi takvime göre düzenliyoruz?

Öğrenciler: Hicri takvime göre.

Öğretmen: Bu arada Sosyal Bilgiler dersiyle bağdaştırılabilir. Hicri takvim ay yılına göre düzenlenmiştir. Kaç gündür?

Öğrenciler: 354 gün.

Öğretmen: Evet böylece bilgilerimizi tekrarlamış olduk.

(V.K. Tarih: 04 Mart 2014 / 07:00-09:10)

“Gelenek-Görenek Teması” içerisinde Nevruz, Ekmek, Düğün, Asker Uğurlama ve Millî Yas alt temaları yer almaktadır.

Türkler tarafından MÖ 3. yüzyıldan beri kutlanan “Yeni Gün” olarak adlandırılan Nevruz, Osmanlılarda da bahar bayramı ve yeni yılın başlangıcı olarak kutlanırken günümüzde de baharın başlangıcı, bahar bayramı olarak hâlâ kutlanmaktadır (Demirci, 2008). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler” temasında yer alan temaya hazırlık çalışmaları sorularında ‘Nevruz’ kavramı geçmektedir. Bununla ilgili olarak şöyle bir süreç yaşanmıştır.

Nuray: Eğitsel ve sosyal etkinlikler (Nuray kitaptan temaya hazırlık çalışmaları 4. soruyu okudu). Aşağıdaki zihin haritasını inceleyiniz. Tema adının çağrıştırdığı diğer kavramları bulup zihin haritasını zenginleştiriniz.

Öğretmen: Soru size şunu soruyor. Ben bu tür zihin haritalarına size yaptırmıştım hatırlıyorsunuz. Örneğin okul deyince size neler çağrıştırıyor. Bir kelime ya da söz dizisi veriyorduk, size neler çağrıştırıyor. Burada da eğitsel ve sosyal etkinlikler size neler çağrıştırıyor demiş. Bir kaçını kendisi yazmış. Gezileri çağrıştırıyor, mûsamere yani bizim yaptığımız piyes, skeçler, dramalar, paneller yani oturuyoruz, konuşmalar yapıyoruz, açıklamalar yapıyoruz, tartışmalar. Bayram dinî bayramlarımız, millî bayramlarımız. Nevruz biliyorsunuz Türk dünyasında, dünyadaki tüm Türk ülkelerinde kutlanan baharın başlangıcı olarak kabul edilen bir bayram, bahar şenliği. Başka eğitsel ve sosyal etkinlikler, bunların dışında size neler çağrıştırıyor? ...

Ozan: (Eğitsel ve sosyal etkinlikler temasında yer alan temaya hazırlık çalışmaları 5. soruyu okudu). Ülkemizde kutlanan gün ve bayram haftalarından hangisini biliyorsunuz? Arkadaşlar dünyaca kutlanan Nevruz bayramı, Ramazan bayramı, anneler günü

Öğretmen: Anneler günü tüm dünyaca kutlanan günlerden, Nevruz da tüm Türk dünyasında kutlanan bayramlardan, babalar günü dünyada da kutlanıyor mu?

Öğrenciler: Evet

Öğretmen: Dinî bayramlarımız, millî bayramlarımız.

(V.K. Tarih: 16 Mayıs 2014 /18:00-18:40 / 21:50-22:40)

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi öğretmen Nevruz bayramını öğrencilere açıklamaktadır. Öğretmen Türk Dünyasında kutlanan bahar bayramı olarak Nevruz bayramından söz etmekte, bunun yanı sıra diğer bayramlara ve özel günlere de vurgu yapmaktadır.

“Gelenek-Görenek Teması”nın diğer bir alt teması “Ekmeç”tir. Ekmeççe toplumumuzda büyük önem verilmektedir. Yere düşen kırıntılara basmanın günah olduğı gibi inanışlar aynı zamanda ekmeçin dinsel bir boyutunun da var olduğunu kanıtlamaktadır. Kültürümüzde ekmeç dinsel yönüyle de çok önemli bir yer tutmaktadır (Göktaş, 2011, s. 13). Öğretmen de öğrencilere yaşanan bir olay üzerinden ekmeçin önemini şöyle anlatmaktadır:

Öğretmen: (Bilim kurgu metnini işlerken tahmin yarışması yapacaktı fakat öğretmen bir anda şöyle söyledi). Şunu bir anlatayım ondan sonra. Geçen Müdür Bey aşağıda bahçedeymiş. Başına bir ekmek düşmüş. Dedim ki diyor “Herhalde kuru ekmektir. Çocuklar pencerelerinin önüne koymuşlar. Rüzgârdan düştü galiba. Sonra aldım baktım ki yaş, taze bir ekmek.” Arasına çikolata sürmüş. Annesi çikolata sürmüş. Onu da öğretmen dersteysen çocuk sınıftan, ders esnasında yemiyor, pencereden dışarı atıyor. Siz de bazen bunu yapıyorsunuz. Çocuklar bu yanlışları yapmayın lütfen. Ekmek israfını daha yeni öbür ders konuştuk değil mi? Geçen ders konuştuk. Sakın bu tür yanlışları yapmayın. Bir de ben size dedim. Kuşlara yem koyuyorduk ama Allah kuşların yemini de yaratmış. Şimdi yaz, bahar çiçekler, böcekler, kırlar kuşlara yem çok, şimdi kuşlara yem falan yok. Onlar suyunu da yemini de buluyor. Ekmekleri israf etmiyoruz.

(V.K. Tarih: 9 Mayıs 2014 / 12:35-13:42).

“Sanat Teması”na ilişkin olarak Heykeller, Türküler, Halk oyunları ve Edebî Eserler/Yazarlar/Şairler olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Heykeller alt temasına ilişkin “Nasrettin Hoca’nın Köyünde” metninde anlamı bilinmeyen sözcüklerden biri olarak bulunan heykel sözcüğü üzerinde durulmuştur. Buna ilişkin örnek şöyle gerçekleşmiştir:

Can: Heykel, taş, tunç, bakır, kil, alçı gibi maddelerden yontularak, kalıba dökülerek ya da yoğrulmuş biçimlendirilen eser, yontu

Öğretmen: Eser, yontu taşla, bakırla, tunçla... Bir de sen oku Kemal

Kemal: Heykel tunç, taş, pişmiş toprak, alçı gibi maddelerden yontularak yapılan insan ya da hayvan şekli.

Öğretmen: Ya insan şekilleri olabiliyor, hayvan şekli olabilir. Bitkilerden olabiliyor. Örneğin Malatya’nın amblemi kayısı. Peki, bizim ilimizde sizin bildiğiniz heykeller var mı?

Yunus: Kayısı heykeli var arkadaşlar.

Öğretmen: Nerede var kayısı heykeli ben görmedim.

Yunus: Arkadaşlar kayısı heykeli Mişmiş parka giderken görülür.

Öğretmen: Evet.

Kenan: Hanımın Çiftliği’ne giderken kayısı heykeli var.

Burcu: Bizim okula gelirken üst tarafta Atatürk heykeli var.

İkranur: Arkadaşlar Kapalıçarşı’nın üzerinde İsmet İnönü heykeli var.

(V.K. Tarih: 24 Şubat 2014 / 6:35-10:39)

“Sanat Teması”nda yer alan son alt tema ise “Halk Oyunları”dır. Her ulusun her kültürün kendine has halk oyunları vardır. Türklerin de kendine özgü yöre yöre değişen

çeşitli halk oyunları söz konusudur. Halk oyunları ile ilgili olarak öğretmen Anadolu Davulu metninde geçen davul kavramından yola çıkarak şöyle bir örnek vermiştir:

Öğretmen: Şimdi biz sınıf eğlencesi yapacağız ya, siz Malatya oyunu oynayacaksınız, Deliloy oynayacaksınız. Onlar da davul eşliğinde oluyor biliyorsunuz.

(V.K. Tarih: 16 Mayıs 2014 / 32:27-33:05)

“Sanat Teması”nın son alt teması ise “Edebi Eserler/Yazarlar/Şairler”dir. “Edebiyat türlerinden biriyle kaleme alınmış, sanat değeri taşıyan eserlerin her biri” (TDK, 2015) olarak tanımlanan edebî eserler, yazarlar ya da şairler tarafından ortaya konulmaktadır. Bu nedenle bu üç kavram, bir arada aynı alt temada yer almıştır. Öğretmen de edebî eserleri ya da şair/yazarı vurgularken genellikle bir arada kullanmaya ve her ikisine de değinmeye dikkat etmiştir. Örneğin “Forsa” metnine geçildiğinde öğretmen şu şekilde metni ve yazarı vurgulamıştır:

Öğretmen: Biliyorsunuz yazarı (Forsa metnini) Ömer Seyfettin. Ömer Seyfettin çok sayıda hikâyeler yazmış ünlü bir hikâyecimiz.

(V.K. Tarih: 28 Şubat 2014 / 2.44-2.50)

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda “Değerlerimiz” temasında yer alan “Bayram” adlı şiire geçmeden önce öğretmen yine eseri ve şaire vurgu yapmıştır. Bu süreçte şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

Öğretmen: Bu şiirin şairi kim çocuklar? (Bayram adlı şiiri göstererek)

Melis: Ceyhun Atıf Kansı

Öğretmen: Evet, Ceyhun Atıf Kansı diye bir şairimizin Bayram adlı şiirinden kısaltılarak kitabımıza konmuş. Peki, şairin eş anlamlısını bilen var mı?

Can: (Parmak kaldırarak) Ozan

Öğretmen: Şiir yazan kişilere biz şair ya da ozan diyoruz.

(V.K. Tarih: 04 Mart 2014 / 10:42-11:20)

Öğretmenle yapılan görüşmede öğretmen, kültürel değerlerde yazarları, şairleri ve eserlerini vurguladığını belirtmiştir. “Sanat Teması”nda yer alan “Edebi Eserler/Yazarlar/Şairler” alt teması altında öğrenciler, okudukları ve öğrendikleri edebî eserlerde dil gelişimine ve yeni sözcükler öğrenilmesine ilişkin birçok etkinlik yapmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, sanatın bir kolu olan edebiyata ilişkin edebî

eserleri ve bunların yazarlarını, şairlerini öğrenirken onların dil gelişimlerine de katkı sağlamaktadırlar.

“Şehirler Teması”nda “Önemli Şehirler ve Şehirlerin Simgeleri” olmak üzere iki alt tema üzerinde durulmuştur. 19 Mayıs adlı metnin çalışma kitabı etkinliklerinde yer alan “Samsun ili sizde neler çağrıştırıyor?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevap şu şekildedir:

Yasin: Samsun ili bana 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramını, Atatürk’ün Samsuna çıkışını ve savaşın başlangıcını çağrıştırıyor.

Öğretmen: Başka fikri olanlar. Samsun ili neler çağrıştırıyor?

Nazan: Samsun ili Bandırma vapurunu, Karadeniz bölgesini, Kuruluş savaşını, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı’nı ve 19 Mayıs 1919’u çağrıştırıyor.

Öğretmen: Evet

(V.K. Tarih: 16 Mayıs 2014 / 31:13-32:02).

“Şehir” temasında yer alan “Önemli Şehirler” alt teması altında öğrencilerin Samsun iline ilişkin yaptıkları etkinlikte de bu ilin hem coğrafi konumu hem de tarihte yaşanan olaylardaki yerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu bağlamda hem bireylerin şehirlere hem de tarihe yönelik kültürel değerlerini geliştirmeye ilişkin bir etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Diğer bir alt tema ise “Şehirlerin Simgeleri”dir. Burada da şehirlerin kendi özelliklerini ve kültürel değerlerini yansıtan simgeleri, sembolleri üzerinde durulmuştur. Bununla ilgili olarak “Nasrettin Hoca’nın Köyünde” metninden yola çıkılarak şöyle bir süreç yaşanmıştır:

Öğretmen: Peki Burcu bu Nasrettin Hoca’nın heykelini neden o benzinliğin yakınına, oraya yapmışlar. Keşke Malatya’ya yakın bir benzinliğe yapsalardı.

Burcu: Çünkü Nasrettin Hoca’nın doğup büyüdüğü yer orasıymış.

Öğretmen: Evet. Her ilin ünlü neyi varsa o ilin sınırları içinde yapıyorlar. Mesela Malatya’ya girince de şöyle bir (Elleriyle belirterek) kayısı amblemi görüyorsunuz değil mi?

Öğrenciler: Evet (Bu arada sınıfta bir gürültü çıktı herkes kendi kendine söz almadan heykelleri söyledi).

Öğretmen: Evet demek ki çocuklar, Denizli’ye gidiyorsunuz Denizli’nin horozu çok ünlü ya, bakıyorsunuz şehrin ortasında bir horoz heykeli ya da

bizim Malatya’da biliyorsunuz tam merkezde İsmet İnönü, İsmet İnönü Malatyalı ya, İsmet İnönü’nün heykeli var orada kapalı çarşının üstünde. Isparta’ya gidiyorsunuz eski başbakanlarımızdan, cumhurbaşkanlarımızdan Süleyman Demirel Ispartalı olduğu onun bir heykeliyle karşılaşıyorsunuz. Demek ki her ilin ünlü neyi varsa onunla karşılaşıyorsunuz. Geçen yıl nerede işledik sosyalde (Sosyal Bilgiler Dersi) mi işledik Safranbolu’nun evleri çok meşhur.

Öğrenciler: Fenden (Fen ve Teknoloji Dersi) öğretmenim.

Öğretmen: Ben Safranbolu’ya gittiğimde gördüm, otobüs duraklarını Safranbolu evlerinden yapmışlar. Elazığ’ın çayda çırası meşhur. Elazığ’ın girişinde çayda çıra oynayan heykeller var.

(V.K. Tarih: 21 Şubat 2014 / 25:37-28:40).

Öğretmen bu etkinlikte öğrencilerin gördüğü şehir simgelerinden yola çıkmakta ve örnek şehir simgeleriyle öğrencilere bu değeri vurgulamaktadır. Şehirlerin simgeleri şehirlerin geçmişten getirdikleri toplumsal özelliklerini yansıtan, şehirlerin tarihsel sürecini anlatan, şehirlerin kimliği niteliğindedir. Bu bağlamda şehirlerin simgeleri hem şehir hem gelenek-görenek hem de tarih anlamında kültürel değerler kazandırmaktadır.

“Bağımsızlık Simgeleri” temasında “Bayrak, Vatan, Millî Marş” olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Bir öğrencinin ise “Bayrak” metninden yola çıkarak bayrak için söylediği sözler şu şekildedir:

Serap: Savaşlarımız, savaşlarda kazandığımız zaferler verdiğimiz emekler, canlar, işte kanlar işte bizim bayrağımızda o kanlardan ve ay ışığından oluştuğu için millî değerlerimizden biri de bayrağımız olarak düşünüyorum.

(G.K. Tarih: 22 Mayıs 2014)

“Vatan Nedir?” metninde ise öğretmen vatan sevgisini şöyle vurgulamıştır:

Murat: (Murat, Vatan nedir? Metnini tahtada özetliyordu) Baban ve annenin yapıp ettiği tüm yemeklere vatan yardım etti. Böylelikle vatan sayesinde yaptı.

Öğretmen: Babanla annenin kazanıp yaptığı ekmeği, yemeği vatanında rahatça yedin diyor. Cümleyi düzgün kur.

Murat: Şu anda oturduğun ev korunmaktadır yavrum. Onu da vatan korumaktadır. Vatan senin büyümeni ve iyi beslenmeni sağlar.

Öğretmen: Diyor ki vatanında rahatça büyüdün, beslendin, geliştin. Bak orada Suriyeli çocuklar var. Televizyondan akşamları izliyoruz.

Öğrenciler: Evet

Öğretmen: Onların yurtlarında, vatanlarında savaş var çocuklar. Onlar hiç rahat oturamıyor evlerinde. Böyle akşam otururken birden bomba düşüyor, ölüyorlar, dışarı çıkamıyorlar. Suriye’de savaş var. O zaman biz özgürlüğümüzün, barış içinde yaşadığımızın kıymetini bileceğiz ülkemizde değil mi? Atatürk ne demiş "Yurtta sulh cihanda sulh" "Yurtta barış cihanda barış". En güzel şey barış içinde yaşamak değil mi? Korkusuzca vatanında yaşamak.

(V.K. Tarih: 27 Şubat 2014 / 12:17-14:3)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenciler bayrağın, vatanın, bağımsızlığın, barışın öneminden bahsederek kültürel değerlere vurgu yaptıkları görülmektedir.

Genel anlamda bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde öğretmen metinlerden yola çıkarak planlı ya da örtük bir şekilde öğrencilere kültürel değerleri kazandırmaya çalışmaktadır. Süreçte öğretmen öğrencilere dil, din, tarih, sanat, gelenek-görenek, şehirler ve bağımsızlık simgeleri başlıkları altında kültürel değerleri aktarmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlerin eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikler Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Görsel Okuma-Görsel Sunu Alanlarına yönelik olmak üzere beş alt temada incelenmiştir.

Tablo 2. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yer Alan Kültürel Değerin Eğitiminin Gerçekleştirilmesine Yönelik Etkinliklere İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema
Dinleme Alanı	Örnek hikâye-Olay anlatma Öğretmenin kendi yaşamından örnek verme Düz anlatım
Konuşma Alanı	Görseller hakkında konuşma Soru-cevap Öğrencilerin yaşamdan örnek vermesi
Yazma Alanı	Mektup yazma Şiir yazma Çalışma kitabı yazma etkinlikleri
Okuma Alanı	Metin okuma

	Kitap okuma Sözlük kullanma İmla kılavuzu kullanma
Görsel Okuma-Görsel Sunu Alanı	Doğaçlama Piyes Harita kullanma Pano hazırlama Bayram hazırlığı

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenin kullandığı etkinlikler “Dinleme Alanı” temasında Örnek hikâye-olay anlatma, Öğretmenin kendi yaşamından örnek verme, Düz anlatım; “Konuşma alanı” temasında Görseller hakkında konuşma, Soru-cevap ve Öğrencilerin yaşamdan örnek vermesi; “Yazma alanı” temasında Mektup yazma, Şiir yazma, Çalışma kitabı yazma etkinlikleri; “Okuma Alanı” temasında Metin okuma, Kitap okuma, Sözlük kullanma ve İmla kılavuzu kullanma; “Görsel Okuma-Görsel Yazma Alanı” temasında ise Doğaçlama, Piyes, Harita kullanma, Pano hazırlama ve Bayram hazırlığı alt temaları incelenmiştir.

Dinleme alanı temasında yer alan Örnek hikâye-olay anlatma alt temasında öğretmen örnek hikâye, fıkra ya da yaşanmış bir olayı anlatarak etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Örneğin Öğretmen Nasrettin Hoca fıkrasından yola çıkarak örnek verme olayına gitmiştir. Bununla ilgili örnek hikâye şu şekildedir:

Serap: Kavuk 1.İçi boş şey, 2. Boyu az eni fazla olan bir başlığın çevresine iki küçük parmak sarık sararak oluşturulmuş serpuş 3. Mesane
Öğretmen: Bizim kullandığımız buradaki anlamımız, kavuğun metindeki anlamı nedir? Kim söyleyecek?

Beren: Kavuk eskiden kullanılan başlık.

Öğretmen: Evet, Nasrettin Hoca’yı okuduk kavuğu var sonra “Forsa” metninde kaptanın kavuğu var, padişahlar sarıyordu. Muhteşem Yüzyıl dizisinde kavukları var gördünüz değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Bu arada size Nasrettin Hoca’nın kavuğuyla ilgili bir şey anlatayım. Bakalım en güzel kim dinliyor (Öğretmen sessizliği sağlar). Nasrettin Hoca’nın yaşadığı köyde adamın birine mektup gelir. Adamın okuma yazması yok. Mektubu evirir çevirir sağını solunu sağını yoklar eder okuyamaz. Sonra der ki ben bunu okuyamıyorum ama Nasrettin Hoca çok bilgin bir adam, her soruya bir cevabı var, o mutlaka okur. Ben bunu götürüyüm Nasrettin Hocaya okutayım, merak eder mektupta ne

olduğunu. Gider Nasrettin Hoca'ya götürür, Nasrettin Hoca mektubu bir alır, mektup maalesef bildiği dilden yazılmamış, başka bir dilden yazılmış. Hoca okuyamaz ve der ki ben bunu okuyamıyorum. Adam bunu kabullenemez, Nasrettin Hoca her şeyi biliyor ya. Der ki: Hocam hocam şu başındaki kavuktan da mı utanmıyorsun der, bu mektubu okuyamıyorsun. Hoca da der ki mademki marifet kavukta al kavuğu tak başına sen oku der.

Öğrenciler: Aaa!

(V.K. Tarih: 03 Mart 2014 /14:37-17:35)

Yukarıdaki örnek hikâyede öğretmen öncelikle anlamı bilinmeyen sözcük çalışmasında 'kavuk' sözcüğünü işlemektedir. Öğretmen, dil temasında yer alan sözcükler alt temasını kazandırırken öğrencilerin sözcüğü kavraması için örnek bir hikâye anlatmıştır. Böylece öğretmen örnek olay anlatarak öğrencilerin dile ait kültürel değerlerinin pekişmesini sağlamıştır.

Öğretmenin kendi yaşamından örnek verme etkinliğinde öğretmen daha önceden yaşadığı bir olayı anlatarak dinleme etkinliğini gerçekleştirmiştir. Bununla ilgili süreç şu örnek verilebilir:

Öğretmen: Ben İstanbul'da üniversitede okurken bir Şubat ayıydı. Kumkapı sahiline gitmişim. Orada 44 plakalı bir kamyon görmüştüm. Sonra her hafta sonu o sahile gidiyordum 44 plakayı görmek için. Demek ki çok özlüyormuşum. Malatya'nın kodu olduğu için demek ki bir Malatya'nın kodunu gördüğünde bile özlüyormuşum.

(V.K. Tarih: 27 Şubat 2014 / 14:45-15:05)

Yukarıdaki örnekte "Vatan Nedir?" adlı metinden yola çıkılarak vatan sevgisi ve vatan özlemi vurgulanmıştır. Öğretmen de vatan özlemine vurgularken memleket sevgisinden yola çıkarak bu örneği vermiştir. Vatan sadece toprak parçası değildir, vatan bireyin doğup büyüdüğü, kültürünü kazandığı, kendini ait hissettiği yerdir. Bu bağlamda öğretmen, vatan sevgisinin yanında ülke sevgisi, memleket sevgisine de değinmiştir.

"Konuşma Alanı"na yönelik kullanılan etkinlikler Görseller hakkında konuşma, Soru-cevap, Öğrencilerin kendi yaşamlarından örnek vermesi olmak üzere üç alt tema yer almaktadır.

Öğretmen görseller hakkında konuşma yaptırırken görsel okumanın yanı sıra öğrencilerin görsellerden yola çıkarak farklı örnekler vermesini ve bunlar üzerinde

konuşmasını da sağlıyor. Öğretmenin “Bayram” adlı metni işlerken görselleri yorumlamayla başlayan soru-cevap etkinliği şu şekildedir:

Öğretmen: Çocuklar eskiden naylon poşetler yoktu bizim çocukluğumuzda. Sürekli böyle kâğıtlar, kese kâğıtlar, gazeteler, ip fileler vardı. Daha önce konuşmuştuk bunları sizinle ve doğamız kirlenmiyordu. Çünkü naylon poşetler doğada erimiyor, çevre kirliliği yapıyor. Evet, burayı geçtik. Ceyhun badem şekerini çok seviyor. Bayramlarda demek ki badem şekeri alınıyormuş, yiyormuş. Sizde de şimdi badem şekeri alınıyor mu? Kimler bayramlarda alıyor?

Sinan: Biz alıyoruz öğretmenim.

Öğretmen: Ben de alıyorum. Çikolata alıyorum içine badem şekeri de koyuyorum. Bayramlarda misafirlere ikram ediyoruz. Demek ki çok fazla bir değişiklik yok. Yine bayram şekeri alıyoruz. Seviyor muz peki badem şekerini?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Zaman sınıfımıza da alalım olur mu?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Evet devam ediyoruz. Emel konuşuyor.

Emel: Arkadaşlar ikinci sayfada Ceyhun’un elinde bir mavi balon var. Burada da “Bir mavi balon bana bahtiyarlık verir” diyor.

Öğretmen: Bahtiyarlık verir ne demek?

Öğrenciler: Mutluluk.

Öğretmen: Mutlu olur değil mi? Çok mutlu olur. Mavi balonları çok seviyormuş. Peki, bayramlarda sizlere de balon veriliyor mu?

Burcu: Arkadaşlar bazen babaannem balon alıyor, tokalar alıyor. Erkekler için balon, araba koyuyor, kız çocuklarına takı alıyor. Ama biz gittiğimizde bazen para veriyorlar.

Öğretmen: Demek ki bayramlarda hediye ya da harçlık veriliyor. Bunu da anladık. Başka kim konuşuyor?

Yasin: Arkadaşlar burada eski bir salıncağa binmiş. Burada da söylüyor “Gıcırdayan eski bir salıncağa binerdim.” Resimde de gıcırdayan eski bir salıncağa binmiş.

Öğretmen: Genelde bizim şairin yazdığı çocukluğumuzda tahta salıncaklar vardı. Şimdi daha güzel şeyler konuluyor değil mi?

Kemal: Arkadaşlar ben Yasin arkadaşımızın okuduğu resme baktım. Arkadaşlar şimdi böyle dönme dolaplar var ama eskiden böyle elektronik oyuncaklar yoktu. Arkadaşlar böyle daha hızlı salıncaklar oluyor, elektronik salıncaklar oluyor lunaparklarda.

Öğretmen: Ama o zaman hep tahtadan değil mi? Hepsi tahtadan. Şimdi biraz daha modern, teknolojiye uyarak daha modern salıncaklar, daha modern dönme dolaplar var.

Seda: Arkadaşlar burada tatlı yapmışlar. Öğretmen: Annesi ne yapıyor burada? Hamur açıyor, yufka açıyor. Peki, bayramlarda sizin evinizde yufka açılır, baklava yapılır mı?
Sibel: Benim babam genellikle eve baklava alır.
Meral: Arkadaşlar benim anneannem baklava yapıyor.
Öğretmen: Anneannen yapıyor.
Hasan: Arkadaşlar biz de baklava alıyoruz.
Öğretmen: Bakın hala yapılıyor. Ama yapamayanlarda şimdi pastaneler var, hazır alabiliyor. Demek ki baklava geleneğimiz hiç değişmemiş. Her bayramda baklava alıyoruz.

Öğretmen görseller hakkında konuşma etkinliğinde soru-cevapla birlikte öğrencilere resimler hakkında soru sormuş ve öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmesini istemiştir. Bu bağlamda öğretmen soru-cevap etkinliğini kullanırken öğrencinin yaşamından örnek vermesi, görseller hakkında konuşma gibi yan konuşma alanı etkinliğinden de faydalanmıştır. Aynı zamanda dinî bayramlara ve dinî bayramlarda yapılan gelenek-göreneklere ilişkin kültürel değerlerden de bahsedilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerlerin eğitimi kapsamında öğretmenin kullandığı etkinliklere yönelik diğer bir tema olan “Yazma Alanı” temasındaki etkinlikler Şiir yazma, Mektup yazma, Çalışma kitabı yazma etkinlikleri olmak üzere üç alt temada incelenmiştir.

Mektup yazma etkinliği ile ilgili olarak öğretmen, öğrencilere hoşgörü ile ilgili mektup yazmalarını istemiştir. Mektup yazma etkinliği ile ilgili alan notu şu şekildedir:

Öğretmen, öğrencilerden hoşgörüyle ilgili mektup yazmalarını istemişti. Bunun üzerine öğrenciler hoşgörüyle ilgili yazılarını sınıfta okudular.
(A.N. Tarih: 25 Mart 2014/2. Ders)

Mektup yazma etkinliğinde hoşgörü değeri vurgulanmaktadır. Öğrenciler hoşgürüden bahsederken Mevlana’ya da değinmişlerdir. Bu bağlamda tarih değerinin içerisinde yer alan tarihî kişiler boyutunda bu etkinliğin kazanımı görülmektedir. Bu örnek şu şekildedir:

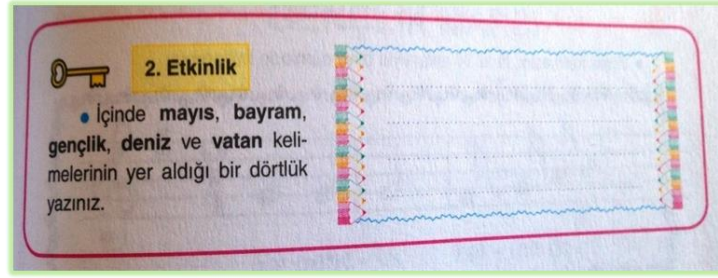
Selin: Sevgili büyüklerim ve arkadaşlarım bana göre ilk önce hoşgörü öğretmenimizden başlıyor. Yani öğretmenimiz bize hoşgörülü davranıyor. Oyunlarımızda birbirimize hoşgörü ile davranacağız. Mesela biz birbirimize hoşgörülü davranırsak o insan bize hoşgörü gösterir. Bir yaşı

teyze ya da yaşlı amca karşıdan karşıya geçemiyorsa ona direkt yardım ederiz. Annemizin boynuna kendimizi attığımızda ve ona sarıldığımızda bizim ona gösterdiğimiz sevgiyi anlayacaktır. Bir kişi eğer düşmüş ise ona hemen yardım edeceğiz. Bir sınıftaki arkadaşımız konuşuyor ise onu hoşgörüyü dinleyeceğiz. Bir kişi eğer engelliye ona gözümüzü dikip bakmayacağız, onu hoşgörü ve sevgiyle karşılayacağız. Türkiye'nin hoşgörü ile karşılandığı yer Mevlana'dır.

Öğretmen: Evet hoşgörünün timsali kimmiş?

Öğrenciler: Mevlana.

(V.K. Tarih: 25 Mart 2014 / 2. Ders:15:00-16:02)



Fotoğraf 1. On Dokuz Mayıs ile İlgili Dörtlük Yazma Etkinliği

Yukarıda Fotoğraf 1'de yer alan etkinlik "19 Mayıs" adlı metnin çalışma kitabında olan etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrencilerin bu bayrama yönelik dörtlük yazmalarını istenmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin hem yazma becerilerini hem de kültürel değerlerini geliştirici bir etkinlik olarak yer almaktadır.

Şiir yazma etkinliğine yönelik "19 Mayıs" metninin çalışma kitabında yer alan etkinlik için öğrencilerin şiir örnekleri şu şekildedir:

Mehmet: 19 Mayıs ile ilgili dörtlük yazınız.

19 Mayıs Bayramı/ Gençliğin bayramıdır/Denizlerin aslanı/Bandırma vapurudur.

Selin: Bugün 19 Mayıs/Gençliğimizin bayramı/Denizlerde karalarda şenlik/Vatanımızın mirası

Mustafa: 19 Mayıs 1919'da denizden Samsun'a çıktı/O günden sonraki gençlere bu bayramı hediye etti/Vatanımız için çok zafer yaptı/Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk

Ozan: 19 Mayıs geldi/Gençler coştı eğlendi/Bütün denizler dalgalı idi/O gün bütün vatan sevinçliydi.

(V.K. Tarih: 16 Mayıs 2014 / 32:10-33:48)

“Okuma Alanı” temasına ilişkin olarak Metin okuma, Kitap okuma, Sözlük kullanma, İmlâ kılavuzu kullanma olmak üzere dört alt tema görülmektedir. Öğretmen okuma alanına yönelik en çok ders kitabında yer alan metinlere vurgu yapmaktadır. Ders kitabındaki metinleri öğrencilere öncelikle sessiz sonra sesli okuma yaptırmaktadır. İlkokul dördüncü sınıf ders kitabında yer alan “Bayram” adlı metinde öğrenciler öncelikle sessiz, sonra sesli okuma yapmıştır. Sonrasında ise öğrenciler şiiri ezbere okumuşlardır. Metinde dinî bayramlara vurgu yapılmaktadır. Öğrenciler bu metinde hem okuma becerilerini geliştirmiş hem de bayramlara yönelik kültürel değer kazanmıştır.

Metinlerin yanı sıra öğretmen, öğrencilere kitap okuma alışkanlığını kazandırmak için kitap da dağıtmaktadır. Kitap Okuma alt temasına ilişkin öğrencilere dağıtılan Çanakkale Şavaşı’na yönelik kitaplardan birini öğretmen şöyle yapmıştır:

Öğretmen: 18 Mart Çanakkale Zaferi ile ilgili dün kitaplar dağıtmıştı.

Öğretmen bazı öğrencilere kitaplarını anlatmasını istedi.

Öğretmen: 57. Alayı kim okumuştun? Özetleyebilecek misin? Şimdi dinlemeye geçiyoruz. Nasıl dinliyorduk? Bakayım (diyerek öğrencilerin hazırlanmasını bekledi) Arkadaşımızı dinliyoruz.

Hasan: Arkadaşlar ben 57. Alay kitabında olanları anlatacağım.

Arkadaşlar 57. Alay Anzak ordusuna karşı savaşıyordu.

Öğretmen: Anzaklar çok uzaktan gelmişti değil mi?

Hasan: Arkadaşlar arada çok büyük sayı farkı var. Anzaklar 15bin, bizim 57 Alayda 2500 kişiydi.

Öğretmen: Düşünün bakın kaç katı, 6 katı.

Hasan: Sonra savaşlar devam ediyordu. Sonra Anzaklar çekilmek istedi ve çekildiler. Sonra toplanarak yeni bir orduyla yeniden saldırdılar. Kitabımızın kahramanı Sancaktar Recep arkadaşlar, sancağı taşıyan askerimiz. Bayrağı taşıyordu. Sonra birden etrafı Anzak askerleriyle dolmuştu. Sonra ona demişlerdi ki “Artık etrafın sarıldı. Bırak o sancağı da kendini savun Türk” dediler. O da bir hamleyle bayrağı savurarak etrafına toplanmış bütün askerleri yere seriyordu. Ondan sonra yoluna devam ediyordu. Diğer arkadaşları da Anzak askerlerini öldürerek ona yer açıyordu. Bir Anzak askeri bir çalının arkasına saklanmıştı. Oradan Sancaktar Recep’e nişan almıştı ve sırtından vurmuştu. Recep yere düşmüştü ama bayrağı düşürmemişti. Son anda bir zeytin ağacına doğru ilerledi ve bayrağı dikti arkadaşlar. Kendisi öldü ama bayrağı düşürmedi (Öğrenciler alkışladı).

(V.K. Tarih: 28 Mart 2014 / 15:40-19:25)

Öğretmen 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Günü'nden sonra öğrencilerine bu zaferi anlatan kitaplar dağıtmıştır. Bunlardan birisi de “57. Alay” adlı kitaptır. Hasan adlı öğrenci okuduğu kitabı sınıfta özetlemiştir. Burada okuma alanının yanı sıra konuşma alanını da geliştirilmektedir. Özetlenen kitapta tarih değerinin yanı sıra bağımsızlık simgelerinden biri olan bayrak değeri de vurgulanmıştır.

“Görsel Okuma-Görsel Sunu Alanı” temasında kullanılan etkinlikler Doğaçlama, Piyes, Haritadan gösterme, Pano hazırlama ve Bayram hazırlığı olmak üzere beş alt temada incelenmiştir.

Doğaçlama, belirli bir ön hazırlık yapılmadan, akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmadan, o anda düşünülen ve belirlenen bir konunun, anında geliştirilerek yaratılması ve özgün bir estetik oluşturma sürecidir (Adıgüzel, 1993, s. 219). Doğaçlama yazılı bir metinden yola çıkılarak yapılır. Öğretmen, öyküyü okur veya anlatır daha sonra da öğrencilere rolleri dağıtır ya da rol almak isteyenlere kendilerine uygun rolleri verir (MEB, 2004, s. 53). Bu bağlamda öğretmen İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinleri öğrencilere okuttuktan sonra öğrencilerden metinle ilgili doğaçlama yapmasını istemektedir. Bununla ilgili araştırmacının alan notu şu şekildedir:

“Söğütlü Ali” metni okunduktan sonra öğretmen öğrencilere metnin doğaçlamasını yaptırdı. Ozan metnin ara kısımlarını anlattı. Murat, Söğütlü Ali'yi; Önder, kumandanı; Burcu ise subayı canlandırdı. Doğaçlama bittikten sonra diğer grup çıktı. Kenan metnin ara kısımlarını anlattı. Serap, Söğütlü Ali'yi; Murat, kumandanı; Tekin ise subayı canlandırdı.

(A.N. Tarih: 17 Şubat 2014)

Öğrenciler okudukları metni doğaçlama tekniğiyle sınıfta diğer öğrencilere sunmaktadır. “Söğütlü Ali” metninin doğaçlamasında vatan sevgisi ve gazilik değerleri vurgulanmıştır. Öğretmenin doğaçlamayı kullanmasına ilişkin olarak kendisiyle yapılan görüşmede kullandığı yöntemi şöyle belirtmiştir:

Kitaptaki görsellerden de yola çıkarak drama tekniğiyle okuma, sözlü anlatım, uygulama teknikleri kullanıyorum.

(G.K. Tarih: 21 Nisan 2014)

Piyes alt temasında öğretmen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda sergilemek üzere öğrencilerle bir piyes hazırlamıştır. Bu piyes, öğrencilere tarih kültürel değerini aktarmaktadır. Tarihi olayları, Mustafa Kemal Atatürk, Hasan Tahsin, Elif, Nene Hatun, Mehmet Akif Ersoy gibi tarihi kişileri vurgulayan piyeste bayram, İstiklal marşı, vatan gibi bağımsızlık simgeleri kültürel değerleri de belirtilmiştir. Bu piyese ilişkin bir öğrencinin görüşü şu şekildedir:

Ozan: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını anlatıyor orada. Atatürk'ü anlatıyor Önder arkadaşımız. Ondan sonra Nene Hatun var, Sütçü İmam var, Mehmet Akif Ersoy var, Elif var sonra Hasan Tahsin var. Ondan sonra adsız kahramanlar var. Böyle değerleri anlatıyor. Orada değerlerden de kültürel değer eskiden Atatürk'ün ve arkadaşların neler çektiğini ama en sonunda Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni kurup bu bayramı bu günü bize vermesini anlatıyor.

(G.K. Tarih: 22 Mayıs 2014)

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlerin eğitiminden kullanılan etkinliklere genel anlamda bakılacak olursa düz anlatım, görseller hakkında konuşma, metin okuma, doğaçlama yapma gibi etkinlikler görülmektedir. Bu etkinlikler dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarına ilişkin olmakla birlikte öğrencilerin bütün becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konmasının amaçlandığı çalışmada; İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlere ilişkin olarak “Dil, Tarih, Din, Gelenek-Görenek, Sanat, Şehirler ve Bağımsızlık Simgeleri” olmak üzere 7 temaya, Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlerin eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklere ilişkin araştırma sonuçları “Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma ve Görsel Okuma-Görsel Sunu Alanı” olmak üzere 5 temaya ulaşılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlere ilişkin olarak ortaya çıkan “Dil Teması” altında Sözcükler, Atasözleri, Deyimler, Kalıp Sözler, Özdeyişler,

Fıkralar alt temalarına ulaşılmıştır. Dilin önemli bir parçası olan sözcük öğretimi, öğrencilere yeni sözcük kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin kültürel gelişimini de artırmıştır. Aynı zamanda dil-kültür ilişkisine yönelik olarak bakıldığında dilde yer alan atasözlerin, deyimlerin, kalıp sözlerin, özdeyişlerin ve fıkraların toplumda yer alan kültürel değerleri vurguladığı anlaşılmıştır. Şahin (2015) benzer biçimde ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri dil ile ilgili kültürel değerler açısından deyimler, mecazi ifadeler, atasözleri, özdeyişler, ağız özellikleri, ikilemeler, yansımalar ve kalıp ifadeler şeklinde incelemiştir; ders kitabı temalarının, tümünde dil ile ilgili kültürel değerlere rastlamıştır; deyim, mecazi ifadeler ve ikileme unsurlarının daha çok, atasözleri, özdeyiş ve kalıp ifadelerin ise daha az olduğunu tespit etmiştir. Yine araştırmanın bu bulgusu Güven'in (2013) araştırmasındaki Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Türk dili ile ilgili kültür öğelerinden deyimlere, özdeyişlere, atasözlerine yer verildiği bulgusuyla örtüşmektedir. Nitekim Girmen (2013) de araştırmasında değerlerin öğretiminde atasözlerinden yararlanılmasının hem öğrencinin söz varlığının zenginleşmesine hem de kültüre ait öğelerle değer eğitime destek olunmasına katkı getirdiğini vurgulamıştır. Araştırmanın dil temasında, kültürel değerler olarak deyimlerin kullanıldığına yönelik bulgusu, Mankır'ın (2012) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Mankır (2012) da İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki deyimleri incelediğinde, yaklaşık 145 deyim metinlerde yer aldığını ortaya koymuştur. Güfta ve Kan'ın (2011) araştırma bulgusunda da Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda dil ile ilgili kültür öğelerine ilişkin olarak en çok deyimlere yer verildiği belirlenmiştir. Aynı şekilde araştırmanın kalıp sözler alt temasında kalıp sözlerin de yoğun olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Nitekim Yazıcı-Okuyan'ın (2012) yaptığı çalışmada Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında kalıp sözlerin sınıflara göre genel dağılımlarına bakıldığında birinci sınıfta 9; ikinci sınıfta 8; üçüncü sınıfta 5; dördüncü sınıfta 25 ve beşinci sınıfta 9 kalıp söz kullanıldığı görülmüştür. Bu bağlamda Türkçe dersinde kalıp sözlerin de yoğun olarak kullanıldığı bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

“Tarih Teması” altında Tarihî Olaylar, Tarihî Kişiler, Tarihî Eserler, Millî Bayramlar, Spor alt temaları ortaya çıkmıştır. Tarihin içinde yer alan olaylar, kişiler ve eserler öğrencilere toplumun geçmiş yaşamına yönelik bilgiler kazandırmıştır. Bunun yanı sıra tarih teması bağlamında “Tarih Teması” altında Tarihî Olaylar, Tarihî Kişiler, Tarihî Eserler, Millî Bayramlar, Spor alt temaları ortaya çıkmıştır. Tarihin içinde yer alan olaylar, kişiler ve eserler öğrencilere toplumun geçmiş yaşamına yönelik bilgiler kazandırmıştır. Bunun yanı sıra tarih teması bağlamında ortaya çıkan millî bayramlar, bireylerin tarih bilincini ve kültürünü geliştirmiştir. Ayrıca tarih teması altında Türklere özgü cirit ve güreş sporlarının da vurgulandığı görülmüştür. Şahin (2015) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri tarih ile ilgili kültürel değerler açısından tarih ve tarihi olaylar, tarihi şahsiyetler, tarihi ve turistik yerler olarak incelemiştir; tarihi olayların yetersiz, daha çok yakın tarih ve tarihi şahsiyetlerin olduğunu tespit etmiştir. Susar-Kırmızı'nın (2014) araştırmasında da ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının geneline bakıldığında en çok vurgulanan değerlerden birinin millet sevgisi olduğu vurgulanmıştır. Ekinci-Çelikpazu ve Aktaş'ın (2011) araştırmasında da 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla vatan sevgisi, millî kimliğini tanıma ve kültürel mirasa ve tarihe duyarlılık değerleri vurgulanırken; dil bilinci oluşturma, bayrak sevgisi, ulusal bayramları bilme ve ulusal marş bilinci değerlerinin iletiminin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci-Çelikpazu ve Aktaş'ın (2011) millet ve vatan sevgisine yönelik bulguları bu araştırmanın araştırma bulgusuyla örtüşmekte; ancak millî bayram, millî marş, bayrak, dil kültürel değerlerinin metinlerde ortaya çıkmaması bu araştırmanın araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Bunun nedeninin bu değerlerin metinlerin dışında öğretmenlerin de vurgulamasıyla ortaya çıkmasından kaynaklandığı söylenebilir.

“Din Teması” altında Allah İnancı, Peygamber İnancı, Dinî Bayramlar, Sünnet alt temaları oluşmuştur. Metinlerden yola çıkarak vurgulanan Allah inancı ile öğrenciler, Allah sevgisini ve Allah inancı için de yer alan kutsal kitap, melek, cami gibi kavramlara ilişkin kültürel değerleri edinmişlerdir. Bunun yanı sıra bu tema bağlamında peygambere olan sevgi de vurgulanmıştır. Din kültürel değeri içerisinde dinî bayramlar

metinlerde yer almış; bu bağlamda millî bayramların yanı sıra kültürün bir parçası olan dinî bayramlara değinilmiştir. Şahin (2015) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri din ile ilgili kültürel değerleri incelemiş; metinlerde Allah, peygamber, cami, mezar, bayram, ramazan, oruç gibi dinî ifade ve terimlerin olduğunu belirlemiştir.

“Gelenek-Görenek Teması” altında Nevruz, Ekmek, Düğün, Asker Uğurlama, Millî Yas alt temaları ortaya çıkmıştır. Türkçe dersinde toplumun geçmişten getirdiği gelenek ve görenekler, vurgulanmış; bu değerlerin içinde nevrüz bayramı, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler teması bağlamında kültürel değer olarak ortaya çıkmıştır. Güncel olaylardan ve örnek olaylardan yola çıkılarak, ekmek ve millî yas kavramları vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra düğün, asker uğurlama gibi gelenek ve görenekler de Türkçe dersinde öğretmen tarafından paylaşılmıştır. Şahin (2015) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri örf ve adetler ile ilgili kültürel değerler açısından selamlaşma, komşuluk, yardımlaşma, yemek ve sofraya düzeni, misafirperverlik ve ikram, kadına saygı, evlilik, lakap takma, giyim kuşam ve spor şeklinde belirlemiştir. Bu araştırmanın hem tarih, hem din, hem de gelenek görenek temasında yer alan “bayram” kültürel değeri, millî-dinî bayramlar ve Nevruz bayramı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Demirci’nin (2008) Türk milletinin üzerinde pek çok iz bırakmış olaylar zaman zaman bayram, zaman zaman da gelenek olarak kutlanmış ve bayramlar, anlam ve dönem içerisinde, devlet ve millet yaşamında birleştirici, yakınlaştırıcı olan kültür değerlerinden biri olmuştur görüşüyle örtüşmektedir. Aynı zamanda araştırmanın bu bulgusu Belet ve Erişti’nin (2009) araştırmasındaki Norveç’te çokkültürlü bir ilkokuldaki öğrencilerin kültüre ilişkin algılarının yemek, dans, kutlama, geleneksel giysiler ve bayramlar gibi kültürel öğelerle açıkladıkları bulgusuyla örtüşmektedir. Düğünler alt temasına ilişkin olarak Erişti ve Belet’in (2010) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim öğrencileri kendi kültürlerine ilişkin yazılı anlatımlarında ve resimlerinde en çok düğünlere ve bu süreçte yaşanan geleneksel uygulamalara yer verdiği görülmüştür. Nitekim bu araştırmada da düğünler ve sünnet, kültürel değerler olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ekmek de araştırmada bulunan diğer bir kültürel değerdir. Göktaş’a (2011) göre de ekmek, Türk kültürü için Allah’ın bir nimeti olarak kabul edilmiş ve bereketin,

bolluğun, kısmetin, uzun ömrün sembolü olarak bilinmiştir. Bu bağlamda Göktaş'ın (2011) çalışması bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

“Sanat Teması” altında Heykel, Türküler, Halk Oyunları ve Edebî Eserler/Yazarlar/Şairler alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu tema altında sanat kültürel değeri bağlamında metinlerden yola çıkılarak heykeller ve halk oyunları vurgulanmıştır. Müzik dersinde öğrenilen türküler de örtük bir şekilde Türkçe derslerinde kullanılmıştır. Şahin (2015) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri sanat ile ilgili kültürel değerler açısından mimari, plastik sanatlar, müzik, edebiyat ve seyirlik oyunlar olarak incelemiştir; ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabında daha çok mimari ve edebiyat unsurlarının ele alındığını, müzik ve seyirlik oyun unsurlarına çok az, özellikle plastik sanat unsuru olan resme hiç yer verilmediğini belirlemiştir.

“Şehirler Teması” altında Önemli Şehirler ve Şehirlerin Simgesi alt temaları ortaya çıkmıştır. Kültürel değerlerin oluşumunda etkili olan şehirler başlığı altında, tarihte önemli yere sahip olan şehirlerin ve şehirlerde yer alan önemli simgeler vurgulanmıştır.

“Bağımsızlık Simgeleri Teması” başlığı altında Bayrak, Vatan ve Millî Marş alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu temalar metinlerle vurgulanarak öğrencilere bayrak, vatan, millî marş sevgisi aktarılmaya çalışılmıştır. Şahin (2015) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri bağımsızlık simgeleri şeklinde değil, vatan ile ilgili kültürel değerler açısından ele almış ve vatan bilinci, bağımsızlık-bayrak, askerlik, milli bayramlar ile şehirler şeklinde incelemiştir. Şahin'in (2015) bu çalışmasında ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 22 metinde vatan ile ilgili kültürel değerlere rastlamıştır.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlerin eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik ortaya çıkan “Dinleme Alanı” teması altında örnek hikâye-olay anlatma, öğretmenin kendi yaşamından örnek vermesi ve düz anlatım alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmen örnek hikâye ve olaylarla, kendi yaşamından örneklerle ve düz anlatım yaparak kültürel değerleri aktarmaya çalışmıştır. Böylece

öğrencilerin, hem dinleme becerileri gelişmiş hem de öğrenciler kültürel açıdan bilgilenmişlerdir.

“Konuşma Alanı” teması altında görseller hakkında konuşma, soru-cevap, öğrencilerin yaşamlarından örnek vermesi alt temaları oluşmuştur. Konuşma alanı etkinlikleriyle öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminin sağlanmasının yanı sıra görselleri yorumlama, sorulara doğru cevaplar verebilme ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirme yaparak uygulayabilme olanağı sağlandığı görülmüştür.

“Yazma Alanı” teması bağlamında mektup yazma, şiir yazma, çalışma kitabı yazma etkinlikleri alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan ve aynı zamanda öğrencilerin kültürel değerler kazanmasına yardımcı olan etkinlikler olarak mektup, şiir yazma ve çalışma kitabındaki etkinlikleri yapma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

“Okuma Alanı” teması altında metin okuma, kitap okuma, sözlük kullanma, imlâ kılavuzu kullanma alt temaları ortaya çıkmıştır. Okuma alanı etkinlikleriyle öğrencilerin hem okuma becerileri geliştirilmesi hem de okudukları metni içselleştirilmesi sağlanmıştır. Metinlerin içselleştirilmesi bireylerin metin içerisinde geçen kültürel değerleri benimsemesi anlamında önemlidir. Bunun yanı sıra sözlük ve imla kılavuzu kullanma bireylerin dil gelişimini ve dile yönelik kültürel değer kazanımını sağlamıştır.

“Görsel Okuma-Görsel Sunu Alanı” teması altında doğaçlama, piyes, harita kullanma, pano hazırlama, bayram hazırlığı alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu tema altında, öğrencilerin görselleri yorumlamasına ve bunlar hakkında konuşmasına yardımcı olan görsel okuma ile görseller yardımıyla düşüncelerini iletmesine yardımcı olan görsel sunu becerilerinin gelişimine yönelik çok fazla etkinliğin yapılmadığı anlaşılmıştır. Ancak öğretmen harita kullanarak öğrencilere Türkiye’de yer alan önemli şehirlerin ya da metinlerde ismi geçen yerlerin gösterimini yapmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin hazırladığı ve okul panosuna asılan çalışmalar ile 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için süslenen sınıf, öğrencilerin duygularını görsel sunu yardımıyla iletmelelerini sağlamıştır.

Sonuçlara bakıldığında ilkokul dördüncü sınıfta metinlerde, öğrenci çalışma kitabı etkinliklerinde kültürel değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bu kültürel değerleri öğretmen Türkçe dersinde süreç içerisinde açığa çıkarmakta ve öğrenciye temel dil becerileri aracılığıyla kazandırmaya çalışmaktadır. Türk dilini ve özelliklerini kazandırmayı amaçlayan Türkçe dersinde, dil kültürel değerinin yanı sıra tarih, din, gelenek-görenek, sanat vb. kültürel değerlerine de vurgu yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Dil ve kültür etkileşimi dikkate alındığında Türkçe dersi kültür aktarımında önemli bir ders olarak görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersinde özellikle metinlerden yola çıkılarak kültürel değerlerin daha çok vurgulanması sağlanabilir.
- Türkçe dersinde kültürel değerlerin kazandırılmasında uygun yaklaşım ve yöntemler kullanılmalı; bu süreç daha işlevsel biçimde gerçekleştirilmelidir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma alanları dikkate alınarak etkinlikler çeşitlendirilebilir.
- Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin farklı kültürel değerleri kazandırmak amacıyla tekrar düzenlenmesi yapılmalıdır. Dil, din, tarih, sanat, gelenek görenek, şehir, bağımsızlık sembelleri gibi kültürel değerlerin metinler içerisinde daha çok yer verilebilir ve bu kültürel değerlerin eşit dağılımları yapılabilir.
- İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılacak değerlere ilişkin bir bilgi ya da sınıflandırma yapılmamasına rağmen araştırma sürecinde örtük bir şekilde Türkçe derslerinde kültürel değerlerin aktarıldığı ve vurgulandığı görülmüştür. Bu bağlamda programda öğrencilere kazandırılacak değerlere ve toplumların kendi kültürünü yansıtmaya olanak sağlayan kültürel değerlere yer verilebilir. Öğretmenlerin uygulamada bu değerleri nasıl kazandıracığına yönelik örnek etkinliklere yer verilebilir.


- Öğretmenlerin hem dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu becerilerini geliştirmek, hem de kültürel değerlere ilişkin bilgi ve becerilerini artırmak için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Bu çalışmada durum çalışması modeli benimsenmiştir. Türkçe dersi kapsamında kültürel değerlerin eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik olarak deneysel, eylem ve karma desenlerin benimsendiği araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının benimsendiği ve kültürel değerlerin eğitime yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersi kapsamında yapılmıştır. Türk toplumunun sahip olduğu kendine özgü kültürü korumak, geliştirmek ve yeni nesillere aktarmak bakımından kültürel değerlerin eğitiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin tüm sınıf düzeylerine ve tüm derslere yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Türk toplumunun sahip olduğu kültürel değerlerin sınıflandırılmasına yönelik ulusal bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bunun için Türkiye genelinde araştırmalar yapılarak Türk toplumunun sahip olduğu kültürel değerlerin sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.


KAYNAKLAR

- Abbaslı, E. (Spring, 2008). Çocuk Eğitiminde Bayramların Rolü. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(2), 1-11.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin.
- Belet, D. ve Erişti, S. D. (2009). Multicultural Primary School Students' Ways of Revealing Their Perception of Culture in Written Representations and Pictures. *Journal of Art Education Australia*, 32(2), 27-55.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage..
- Demirci, H. (2008). *Türk Kültüründe Bayram Anlayışı ve Türk Dünyasında Bayramlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Dökmen, Ü. (2000). *Evrende Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek ve Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem.
- Ekinci-Çelikkpazı, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 6(2), 413-424.
- Erişti, S. D. ve Belet, D. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Resimlerinde Kültür Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), s. 245-264
- Göktaş, Ö. (2011). *Türk Kültüründe Ekmekle İlgili İnanışlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güftâ, H. ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Dil İle İlgili Kültürel Öğeleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), s. 239-256.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükladıkları Anlamlar ve Değer Sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Mankır, M. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Öğrencilerin Alıcı Söz Varlığına Katkısı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2371-2385.
- MEB (2004). *İlköğretim Drama 1*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- MEB (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Özkul, O. (2013). *Kültür ve Küreselleşme*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Paşaoğlu, S. (2009, Aralık). Müzik Kültüründe Sözlü ve Yazılı Aktarım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 143-159.
- Punck, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş/ Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (Z. Etöz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Susar-Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Türk Dil Kurumu (2015). *Büyük Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.556790e2ea4641.23407377 adresinden 03.02.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), s.107-120.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2006). *Values Education for the 21st Century and Reflections to Teacher Education*. N. P. Terzis (Ed.), International Conference Education and Values in the Balkan Countries(s. 379-384). Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers S.A.
- Yavuz, K. (1982). Din psikolojisinin araştırma alanları. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniiilah/article/download/1020004580/1020004400> adresinden 21.03.2015 tarihinden edinilmiştir.
- Yazıcı-Okuyan, H. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Bir Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kalıp Sözlerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *TSA*, 16(2), 31-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ORCID

Başak KASA AYTEN  <https://orcid.org/0000-0001-5926-3380>

Mehmet GÜLTEKİN  <https://orcid.org/0000-0002-5281-1767>

SUMMARY

In the primary school the aim of which is to provide all the individuals in the society with basic knowledge, skills, attitudes and habits required for becoming a good and effective citizen and to make them raise in accordance with national moral sentiment, one of the courses that contribute to realization of this aim is Turkish. Turkish is one of the most important courses serving to transfer of basic cultural values to children and acquisition of basic social values.

The aim was defined as “to make the individuals give importance to national, moral, historical, cultural, social, aesthetic and artistic values; to strengthen their national feelings and thoughts” (MEB, 2005) in Turkish course curriculum focuses on the necessity for the acquisition of cultural, national, social and artistic values. In line with this aim, it is expected that direct and indirect values education will be included in the texts in course books and in primary education Turkish curriculum. It is inevitable for cultural and national values reflecting the culture, tradition and perspective of the nation and the global values that are needed to have by the individuals in today’s world to be directly included in Turkish course curriculum and course books. Especially, in Turkish course, the language that transfers the culture and values is learned. As the individual’s language development improves, his adaptation to social life and perception of social values get stronger. In this context, as well as being a course improving the language development, the Turkish course helps the individual acquire his culture and cultural values, adopt his national values and become an individual equipped with global values.

In this study aiming at presenting how cultural values are taught in Turkish course in the fourth grade in primary school, qualitative research approach was adopted. In the study, case study design that is one of the qualitative research approaches was used. Case study is a research method that analyzes a contemporary phenomenon in its real life context and is used when the boundaries between case and phenomenon are not clearly indicated (Yin, 2003:13). There is one unit of analysis in holistic designs that is one of the case study designs determined by Yin (2003) and there are multiple units of analysis in interwoven designs. The unit of analysis in this study includes only fourth grade students. Only one classroom practice selected in the study was analyzed as a case study. So, one of the case study designs, “holistic single case study design”, was used.

The participants of the study were the teacher of the fourth grade in Ata (Code name) Primary School in 2013-2014 education year and 35 students attending this teacher’s class. These participants were chosen by criterion sampling method which is one of the purposive sampling methods.

Data collection tools used while gathering data are personal information form, non-structured observation, semi-structured observation, document review and field notes. Observation and interview data, field notes and documents were interpreted by content analysis.

When the cultural values transferred to the students during the application process of primary school 4th grade Turkish course were analyzed, seven themes occurred as language, history, religion, tradition, art, cities and independence symbol. “Language theme” has seven sub-themes

as Words, Proverb, Idiom, Routine, Motto, Anecdote and Anthem; "History theme" has five sub-themes as Historical events, Historical people, National festivals and Sports ; "Religion theme" has four sub-themes as the God, the Prophet, Religious Festivals and Sunnah; "Tradition Theme" has five sub-themes Newroz, Bread, Wedding, Farewell to Soldier, National Mourning; there are four sub-themes in "Art theme" as Sculpture, Folk Music, Folk dances, Literary works/Authors/poets; there are two sub-themes in "Cities theme" as Important Cities and the symbols of the cities and in "Independence Symbols", there are three sub-themes as Flag, Homeland and National Anthem.

The activities to realize the education of cultural values in primary school 4th grade Turkish course were analyzed under five sub-themes as Listening, Speaking, Reading, and Visual Reading – Visual Presentation. Sub-themes such as case studies, sample storytelling-sample story, giving examples from the teacher's own life and narratives in "Listening" theme; speaking about the images, question-answer and the students' giving examples from the life in "Speaking" theme; writing letter, writing poem, writing activities in study book in "Writing" theme; reading passages, reading books, using dictionary and using spelling book in "Reading" theme; improvisation, drama, using maps, preparing boards and festival preparation in "Visual Reading-Visual Writing" theme were analyzed.

The following suggestions could be made when the results of the study are analyzed:

- Turkish course is considered as an important course for culture transfer. In this context, more emphasis on cultural values could be put based on especially the texts in Turkish course.
- Appropriate approaches and methods should be used in order to acquire cultural values in Turkish course; this process should be realized more functionally. Activities could be diversified by taking the fields of listening, speaking, reading, writing visual presentation and visual reading into account.
- The texts in Turkish course books should be rearranged so as to gain different cultural values. The cultural values such as language, religion, history, art, traditions, symbols of city and independence could be included more in the texts and these values could be dispersed equally.
- Although any information is given or classification is done about the values to be given the students within the Primary School Turkish Curriculum, it was seen that the cultural values are implicitly transferred and emphasized in Turkish courses. In this context, the values that will be acquired by the students and the cultural values that enable the societies reflect their own culture could be included in the curriculum.

Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi Ziyaretçilerinin Müze Ziyaretlerine İlişkin Düşünceleri*

Caucasian Front War History Museum Visitors' Views On Museum Visits

Hasan ASLAN¹, Özgür AKTAŞ²

¹ Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi A.B.D.
hasanaslan_25@hotmail.com

² Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi A.B.D.
ozgurkafkas@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 06.08.2019

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne gelen ziyaretçilerin görüşlerinden hareketle, müzeden öğrendikleri tarihi bilgileri, bu müzenin onlara yaşatmış olduğu duygu ve düşünceleri değerlendirmektir. Çalışmanın yöntemi doküman analizine dayanmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne gelen ziyaretçiler oluşturmuştur. Veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen veriler kodlanarak dokuz kategori altında toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde ziyaretçilerin daha çok duyuşsal alana yönelik tepkiler verdikleri görülürken, bilişsel alana yönelik yazılar yazmadıkları tespit edilmiştir. Müzelerin amaçlarından birisi de ziyaretçilere geçmişle ilgili bilgi sağlamaktır. Bu eksikliğin neden kaynaklandığı ile ilgili eğitimcilerin bir araştırma yapması gerektiği düşünülmektedir. Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi tarih öğretimi, savaşların ve antlaşmaların öğretimi bakımından eğitimcilere büyük fırsatlar sunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Tarih, Tarih Eğitimi, Müze, Kars.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the historical information from the views of visitors to the war front museum they learned from the museum and the feelings and thoughts that this museum has given them. The study group of research consisted of visitors to the War History Museum of Kars Front. The Kars Provincial Museum Directorate was consulted to conduct research at the Caucasus Front Museum of War History. In April-May-June 2018, the museum administration gave permission to carry out this study. During these months, a book was put in the museum's

* **Alıntılama:** Aslan, H. ve Aktaş, Ö. (2019). Kafkas cephesi harp tarihi müzesi ziyaretçilerinin müze ziyaretlerine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1775-1796.

information desk so that visitors could write their feelings, opinions and suggestions. The data were evaluated according to content analysis. The data obtained from the interviewees were coded and collected under nine categories. Coding is the process of converting qualitative information into numbers. When the results of the study are evaluated, it is seen that the visitors have reacted more to the affective area, since it has become a sensory space for the design of the museum, they did not write information aimed at cognitive domain. The Caucasus Front Museum of War History offers great opportunities for educators in terms of history teaching.

Keywords: History, History Education, Museum, Kars.

GİRİŞ

Kültürel değeri olan buluntulardan oluşturulmuş bir bütünü, çeşitli vasıtalarla korumak, incelemek, değerlendirmek ve özellikle halkın eğitim zevkinin yükseltilmesi ve eğitimi için teşhir amacıyla kamu çıkarlarını da gözeterek kuruluşlara müze denir. Türk Dil Kurumu sözlüğü ise müzeyi sanat ve bilim eserlerinin veya sanat ve bilime yarayan nesnelerin saklandığı, halka gösterilmek için sergilendiği yer veya yapı olarak tanımlamıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Bilinen en eski müze Atina Akropolü'nde tören kapısı olan propleanın sol kanadında yapılmış olan resim müzesidir. İkinci erken örneği Makedonyalı Büyük İskender'den sonra Mısır'da egemenlik süren Ptolemee Philadelphes'in İÖ. 3.yy. ortalarına doğru İskenderiye'de kurduğu müze oluşturur. Anadolu'daki en erken örneği ise Bergamada'dır. Ortaçağ'da kiliseler de müze olarak kullanılmıştır. İlk medeni bilim müzesi ise 1863 yılında İngiltere'de Oxford Üniversitesinde kurulmuştur. Arkeoloji biliminin gelişmesi müzeciliği güçlendirmiş, 18. yy'dan itibaren özel müzeler de kurulmaya başlanmıştır (Eyice, 1996).

1839'da Osmanlı Devleti'nde ilk müzenin Galatasaray Mekteb-i Tıbbiye-i Funûn-i Şâhâne'de kurulmasından sonra Türkiye'de müzecilik önemli gelişim göstermiştir. 1874 yılında çıkarılan Âsâr-ı Atîka Nizamnamesi ile eski eserlerin korunmasının yasal yolu açılmış oldu. 1881 yılında Osman Hamdi Bey'in Müze-i Hümayun'a müdür olarak atanması müzecilikte önemli dönüşüme yol açmıştır. Bu dönemde İstanbul Arkeoloji Müzesi kurulmuştur. 1910 yılında Mustafa Sâti ve 1915 yılında İsmail Hakkı Baltacıoğlu

gibi eğitimciler Maarif Nezâreti'ne verdikleri raporlar (lâyihalar) ve konferanslarda müzelerin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerini sunmuşlardır (Ata, 2015).

Tarihî eserlere değer veren Atatürk, Cumhuriyet'in ilanından sonra müzelerin kurulması için gerekli çalışmaları başlatmıştır. Türkiye'de ilk İnkılap Müzesi (İstiklal Müzesi), 1921 yılında Millî Mücadele'ye ait değerli eşyaların toplanmasıyla oluşturulmuştur. "Müze-i Hümayun", 1922'de İstanbul Arkeoloji Müzesi adını almıştır. Müzeciliğin gelişmesi ve halkın bilinçlenmesi için halkevlerinde "müzecilik kolları" oluşturulmuştur. 1923'te İzmir, Ankara, Bursa, Antalya ve Adana'da müzeler kurulmuştur. İçindeki eşyalar ile birlikte müzeye dönüştürülen Topkapı Sarayı 1924'te ziyarete açılmıştır. 1926 yılında Konya'daki Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî'nin türbesi ve dergâhının müze olması kararlaştırılmıştır. Cumhuriyet'in ilk müzesi olarak Mimar Arif Hikmet Koyunoğlu'na yaptırılan "Ankara Etnografya Müzesi" 1930 yılında halkın ziyaretine açılmıştır. Ayasofya 1934 yılında müzeye çevrilmiştir. Ankara'da 1936'da Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi açılmış ve fakültede en önemli alanı tarih ve arkeoloji oluşturmuştur. Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğüne bağlı olan resim ve heykel müzelerimizin ilki 1937 yılında Atatürk'ün emri ile Dolmabahçe Sarayı Veliâht Dairesi'nde hizmete girmiştir. Evkaf-ı İslamiye Müzesi, "Türk İslam Eserleri Müzesi" adını almıştır. 1936 yılında kurulan Hitit Müzesi, 1968 yılında "Anadolu Medeniyetleri Müzesi"ne dönüştürülmüştür (Denizci ve Miraza, 2014).

Müzeler zaman ile mekânın buluştuğu yerler olarak tanımlanmaktadır (Pamuk, 2013). Bu tanıma Kafkas Cephesi Harp Tarihi müzesi tam olarak uymaktadır. Kafkas Cephesi'nde meydana gelen, 1854-1856 Kırım Savaşı sırasında Kafkas Cephesinde Ruslar'a karşı kazanılan Kars Zaferi'nden (1855), "Doksan Üç Harbi" olarak bilinen 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşlarından, I. Dünya Savaşı ile Kurtuluş Savaşı'ndan, günümüze kadar ulaşan Kars Merkezli etnografik malzemeler ile bu savaşlarda kullanılan silahlar ve yakın tarihi belgeleyen taşınır kültür varlıklarının sergilendiği harp tarihi müzesi oluşturulmuştur (URL 1) . Osmanlı Devleti'nin savunmaya geçtiği, elde kalan topraklarını koruma politikasına döndüğü 1718 Pasarofça Antlaşması tabyaların tarihi açısından da önemlidir. Bu tarihten sonra İmparatorluk doğu sınırlarını Rus ve İran

saldırılarına karşı korunması amacıyla Kars ve Erzurum’da tabyalar inşa etmiştir (Ülkü, 2006). Bu amaçla inşa ettirilen Kars il merkezinde bulunan 46 adet tabyadan birisi olan ve toplam 7000 m²’lik açık alan ve 1200 m²’lik kapalı alanı bulunan Kanlı Tabya 2017 yılında Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi olarak hizmete açılmıştır.

Müzeler turizm, tarih ve eğitim-öğretim ortamları için önemli birer kaynak konumdadırlar. Birçok ülkede müzeler sağlamış oldukları bu avantajlarından dolayı farklı alanlarda kullanılmaktadır. Kullanılan bu alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitimi iki ana başlık altında yaygın ve örgün eğitim olarak düşünürsek, müzeleri yaygın eğitim kapsamında bütün yaş gruplarına hitap eden, örgün eğitim kapsamında ise belli yaş gruplarına hitap eden mekânlar olarak görebiliriz. Bu bağlamda örgün eğitim kapsamında okul dışı tarih eğitiminin en önemli unsurları arasında müzeler ve tarihî mekânlar gelmektedir. Edgar Dale’nin yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkelerden:

1.Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unutturuz.

2. En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize –yaparak- öğrendiğimiz şeylerdir.

3. Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.

4. En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir (Çilenti, 1992,57) ilkesinden hareketle de, müzelerin, okul dışı eğitim etkinleri içerisinde daha çok duyu organına hitap edebileceği, soyut kavramların somutlaştırılmasında önemli rol oynayacağı, yaparak yaşayarak öğrenme sağlayacağı, ulaşılması zor olan gerçek nesne ve modellerin müzelerde sergilenebileceği düşünüldüğünde, sınıfta tarih öğretimi uygulamalarında kazandırılması zor olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasında müzeler önemli yer tutmaktadır (Kale, 2014).

Tarih derslerinde yapılacak müze ziyaretleri, öğrencilere sorgulama, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmektedir (Demircioğlu, 2015) ancak müzelerden öğrencilerin yararlanabilmesi için onlara rehberlik eden tarih öğretmenlerinin ve müze görevlilerinin de müzecilik pedagojisi konusunda yeterli donanıma sahip olması

şarttır (2012). Birinci elden ve gerçek nesnelere öğrencilerle buluşturmak için müzeler en önemli mekânlardır. Tarih ve sosyal bilgiler derslerinde olduğu gibi farklı birçok alanda da sınıf dışı öğrenme alanı olarak müzelerin önemi ve müzelerde nasıl ders işlenebileceğine ilişkin önemli çalışmalar (Altın ve Demirtaş, 2009; Ata, 2015; Işık, 2016, Şahin ve Yeşilbursa, 2018, Göğebakan, 2018) vardır. Bu çalışmalarda tarih dersinin sınıf dışı öğrenme alanlarına ve öğrencilerin aktif katılımına ve yaratıcılığa en uygun ders olduğu da ortaya konulmuştur.

Bunların yanında savaşların öğretiminde de müzeler önemli bir role sahiptir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Smithsonian Enstitüsü Amerikan Tarihi Ulusal Müzesi, "Özgürlüğün bedeli: Amerika savaşta" adlı sergide Amerikan tarihinde yer alan on altı büyük savaşa ait görsel, işitsel kalıntılar sergilemiştir. Bu serginin amacı sadece geçmişe ait kanıt sağlamak olmamış ulusal kimlik, milliyetçilik ve vatanseverlik gibi değerleri de ziyaretçilere aşlamayı amaçlamıştır. Vietnam Savaşı Huey Helikopterle, II. Dünya Savaşı Willy Jip'le İç Savaş ise komutan Lee'in masasıyla özdeşim kurularak anlatılmıştır. Amerikan tarihindeki on altı büyük savaşla ilgili kalıntılar ve materyaller bu sergide ziyaretçilere sunulmuştur. Öğretmenler için savaşların öğretiminde bu serginin önemli bir fırsat olduğu dile getirilmiştir (Trofanenko, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne gelen ziyaretçilerin görüşlerinden hareketle, müzeden öğrendikleri tarihi bilgileri, bu müzenin onlara yaşatmış olduğu duygu ve düşünceleri değerlendirmektir. Yapılan bu araştırma ile müzeye gelen ziyaretçilerin cinsiyetleri ve Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne koyulan deftere neler yazdıkları içerik analizine göre değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi doküman analizine dayanmaktadır. Doküman analizi sosyal bilimciler için vazgeçilemez bir yöntemdir. Doğrudan gözlem ve görüşmelerin olmadığı

durumlarda doküman analizi veri toplamak için önem kazanır. Bu anlamda doküman incelemesi araştırmaya zaman ve maddi tasarruf sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne gelen ziyaretçiler oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi'nde araştırma yapılabilmesi için Kars İl Müze Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Müze yönetimi 2018 yılı Nisan-Mayıs-Haziran ayları içerisinde bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için izin vermiştir. Bu aylar içerisinde müzede danışma bölümüne ziyaretçilerin duygu, görüş ve önerilerini yazabilmeleri için bir defter konulmuştur. Gelen ziyaretçilerden müzeyi gezdikten sonra müzenin onlarda uyandırdığı duygu, görüş ve önerilerini oraya konulan deftere yazmaları rica edilmiştir. Defter tamamlanınca müzeden alınarak verilerin değerlendirilmesi safhasına geçilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında ziyaretçilerin isimleri etik kurallar gereği saklı tutularak, bunun yerine ziyaretçiler, ziyaretçi defterindeki sayfa numaralarına göre kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen veriler kodlanarak dokuz kategori altında toplanmıştır. Kodlama verilerin işlenmesini ilkece nitel bilgilerin sayıya çevrilmesidir. Sistemleştirilmiş sorular söz konusu olduğunda kodlama oldukça yalın bir işlemdir. Ancak açık uçlu sorulara verilen cevaplarda kodlama yapabilmek için önce çözümleyici sonra birleştirici, kısaca iki yönlü çaba gerekir. Bu iş için bir açık uçlu soruya alınmış ve her biri kendine özgü içeriklere sahip yanıtların, ayırıcı özelliklerine bakılarak birkaç anlamlı kategoride toplanmasıyla yapılır. Kodlamanın güvenilir olması için sadece araştırma yürütücüsü değil aynı zamanda bir araştırmacı ekibi tarafından yapılması önemlidir (Sencer ve Sencer, 1978). Bu çalışmada kodlamalar araştırmayı yürüten alanda uzman iki araştırmacının ortak kararlarıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne gelen ziyaretçilerin cinsiyetlerini ve Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne konulan deftere yazdıkları görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Ziyaretçi Sayısına ve Ziyaretçilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında Nisan-Mayıs aylarında Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne konulan deftere göre müzeye gelen ziyaretçi sayıları ve görüş belirten ziyaretçilerin cinsiyetleri tespit edilmiş ve bu bilgiler aşağıdaki tabloda açıklanmıştır:

Tablo 1. Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi Ziyaretçi Defterine Görüş Yazan Ziyaretçi Sayıları ve Ziyaretçilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	412	69.5
Erkek	170	28.8
Cinsiyet belirtmeyen	10	1.7
Toplam	592	100

Tablo 1 incelendiğinde Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ne konulan deftere toplam 592 ziyaretçinin müze ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazdığı görülmüştür. Buna göre bu ziyaretçilerden 412'sinin kadın, 170'inin erkek ve 10 ziyaretçinin de cinsiyet belirtmediği tespit edilmiştir. Bu tabloya bakıldığında kadın ziyaretçilerin, erkek ziyaretçilere göre daha çok sayıda müzeyi ziyaret ettikleri açık bir şekilde görülmektedir.

Ziyaretçilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ni ziyaret eden ziyaretçilerin müze ziyaret defterine yazmış oldukları görüşlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir. Tablo yorumlarında ziyaretçilerin isimlerini saklı tutmak amacıyla ziyaret defterindeki sayfa numarasına göre yapılan kodlamalar doğrultusunda ziyaretçi görüş ve düşüncelerine yer verilmiştir. Ziyaretçi sayısı ile dile getirilen görüş ve düşünceler arasında sayısal olarak fark olmasının sebebi bir ziyaretçinin birden çok görüş ve düşünce

belirtmesi, bazı ziyaretçilerinde görüş ve düşünce belirtmeden zadece ziyaret defterine ad-soyad yazıp imzalamalarından dolayıdır.

Tablo 2. Kars Cephesi Harp Tarihi Müzesi'ni Ziyaret Eden Ziyaretçilerin Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bilgiler

Kategori	f
Şehitlerimizi bizlere hatırlatıyor	178
Milli duygularımız kabarıyor	173
O günleri (tarhimizi) bizlere yaşattı	100
Çok güzel bir yer olmuş	57
O dönemdeki zorlukları daha iyi tanımamıza yardımcı oldu	42
Geldiğim ilk müze	35
Kars tarihini daha iyi tanımamıza yardımcı oldu	17
İlk önce çok korktum (çok gerçekçi olmasından dolayı) ama sonra alıştım	10
Tarih bilinci oluşturuyor	2
Toplam	614

Tablo 2'deki bulgular değerlendirildiğinde ziyaretçilerden en fazla oranda “şehitlerimizi bizlere hatırlatıyor” kategorisinde cevap alınmıştır. Ziyaretçilerden Z-38 kodlu ziyaretçi, müze ziyareti esnasında yaşadığı duyguları “Bugün benim için en unutulmaz günlerden biri. İçeriye girdiğim andan itibaren tüylerim diken diken oldu. Hele ki savaş günlerindeki o can alıcı sesler beni benden aldı. Düşünüyorum da o kadar askerimiz bu cennet vatan için şehitlik mertebesine ulaşmışlar, canlarını hiçe sayıp vatan için ölüme gitmişler. Kimi daha yeni baba kimisi daha 15'lik genç... Rabbim bir daha o günleri bizlere yaşatmasın. Bu bayrağı bu ülkeye bir daha böyle günler göstermesin” ifade ederken, Z-185 kodlu ziyaretçi “Bugün bu müzeye ne içerikler olduğunu bilmeden geldim. Tüylerimin ürperceğini bu kadar duygulanacağımı bilmezdim. Bizi tanımadan okulundan hayatından vaz geçen çocukluğundan vazgeçen aziz şehitlerimize rahmet diliyorum. 12'sinde 18'inde bizim için şehit olan askerlerimize ne desek kıfayetsiz kalır. Bizi tanımadan bizim için hayatını veren Mehmetçiklerimizi her daim saygıyla anacağız.” şeklinde duygu ve düşüncelerini ifade etmiştir. Bir diğer ziyaretçi Z-241 ise “Burada olduğuma çok mutluyum. Burayı gezip gördükten sonra bu vatanın nasıl kazanıldığını

şimdi daha iyi anladım. Bu vatani bize armağan edenlere çok ama çok teşekkür ederim. Onlara minnettarım.” demiştir.

Müzedeki bulunan çarıkların Sarıkamış şehitlerini hatırlattığını dile getiren Z-29 kodlu ziyaretçi bunu şöyle ifade etmektedir *“Farklı memleketlerden Kars'a okumak için geldik. Zoru başardığımızı düşünmüştük birçoğumuz. Ta ki bu müzenin kapısından içeri girene kadar. Zorluk meğerse incecik çarıklarla bu kütlelerinin üzerinde of demeden yürüyebilmemiştir. Bu vatani of demeden gözü kapalı bize emanet ettiğiniz için minnettarız. Mekânınız cennet olsun...”*. Ayrıca bu duyguların yaşanmasında cep telefonu kamerasında görülebilecek özellikte yapılmış, kar üzerinde soğukta ve tipide yürüyen asker maketleri ve balmumundan yapılmış ameliyat olan ve yaralı asker görsellerinin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında bu müzenin halk arasında bilinen adının kanlı tabya olması da önemlidir. Rusların tabyayı bir gece basarak askerleri şehit etmeleri bu yörede yaşayan insanları aynı zamanda da ziyaretçileri derinden etkilemiştir. Z-138 kodlu ziyaretçi *“İlk olarak sonsuzluk yoluna girdim çok etkilendim. Çok güzeldi insana savaş hissiyatı veriyordu. Ameliyathanenin çok gerçekçi olduğunu gördüm. Yemekhanede sadece soğan olduğunu doğru dürüst yemek olmadığını gördüm. Burada en etkilendiğim yer ise buranın adının kanlı tabya olması. Bir gece ansızın gelen Rus askerlerinin, askerlerimize saldırmaları ve askerlerimizin kanının duvarlara renk vermesi beni çok etkiledi”*

Ziyaretçiler ikinci sırada *“milli duygularımızı kabartıyor”* kategorisinde cevap vermişlerdir. Aslında müze milli duygular merkeze alınarak tasarlanmıştır. Sarıkamış cephesinde çekilen zorluklar, yaşanan sıkıntılar, askerlerin balmumundan yapılan maketlerde acı çekmeleri bu vatan için yapılan fedakârlıkları dile getirmektedir. Bu durumdan müzenin milliyetçi hislere hitap ettiği anlamı da doğmaktadır.

Müze ziyaretçilerinin *“milli duygularımızı kabartıyor”* kategorisine yönelik görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“ Manisa'dan 2 günlük yoldan geldik. Müzeyi gezdiğimde milli duygularım kabardı resmen. Tüm Türkiye'ye ve Türklere... Eğer bu memleketimizin kıymetini, değerini nasıl

ve nice zahmetlerle kurulduğunu anlamak, bilmek istiyorsanız lütfen Kars'a gelin ve birkaç gününüzü ayırın ki nasıl kurtarılmış görün, anlayın ve anlatın. Bu toprakların zerresine paha biçilemez basarken bile toprağa içiniz titremeli. Ben Türk'üm, vatanımı seviyorum demek öyle çok kolay değil..." Z-83 kodlu ziyaretçi.

"Soğuk bir Nisan gününde Çıldır'dan geldik. Milli duygularımızın en yoğun yaşandığı yerlerden biri Tüm şehitlerimizin ruhları şad olsun." Z-93 kodlu ziyaretçi.

"Türklüğümle gurur duyuyorum. Resmen milli duygularım kabardı burada. Dış ülkeler ellerinden gelen bütün kötü ve çirkin emellerini gerçekleştirmek istemişler bugün ki gibi fakat hiçbir zaman çirkin emellerine ulaşamayacaklar." Z-322 kodlu ziyaretçi.

"Bu cennet vatanın kurtarılmasında liderler ve ruhu ile canlarını mallarını veren tüm Anadolu halkının o anki duygularını yaşadım." Z-327 Kodlu ziyaretçi.

"Kanlı tabya denme sebebinden dolayı o kadar etkilendim ki bir kere daha bu milletin evladı olmaktan gurur duydum." Z-401 koldu ziyaretçi.

Ziyaretçiler üçüncü sırada "o günleri bize yaşattı" cevabını vermiştir. Burada müzeler gezilen yerler değil aynı zamanda yaşanan ve hissedilen yerler olmalıdır beklentisinin gerçekleşmesi bakımından önemlidir. Müzeler ziyaretçileri geçmişe taşıyabilmeli, o günü hissetmelerini sağlayabilmelidir bu açıdan bakıldığında müze başarıya ulaşmıştır.

Müze ziyaretçilerinin "o günleri bize yaşattı" kategorisine yönelik görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur

"Başta Mustafa kemal Atatürk olmak üzere tüm şehitlerimizin ruhu şad olsun. Müzeyi gezerken kendimizi Kafkas Cephesinde hissettik. Yapılan bal mumu heykeller çok gerçekçiydi. Bize o zamanlara gidebilmemizde yardımcı olduğunuz için emeği geçen kişilere teşekkür ederiz." Z-123 kodlu ziyaretçi.

" O günleri görmeyen insanlarımız adına böyle bir müzenin olmasına çok sevindim. Her şey o kadar çok gerçekçi ki o yıllara dönmüş gibi hissettim. Rabbim vatanımıza ve milletimize bir daha böyle acılar göstermesin inşallah." Z-145 kodlu ziyaretçi.

“Gerçekten bizleri o günlere götürdü. Her geçtiğim bölümde tüylerim diken diken oldu. Yaşanılan şeyleri hissetmek beni bu devlete daha çok bağladı.” Z-150 kodlu ziyaretçi.

“Geçmiş neslimizin bizi bu günlere ne zorluklarla getirdiklerine bi nebze şahit olduk.” Z-160 kodlu ziyaretçi.

“Bir geçmiş ancak bu kadar güzel anlatılabiliirdi.” Z-213 kodlu ziyaretçi.

Ziyaretçiler dördüncü sırada müzenin çok güzel bir yer olduğunu söyleyerek beğenilerini dile getirmişlerdir.

Ziyaretçilerin bu beğenilerine ilişkin görüşlerine yönelik bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Buraya ilk geldiğimde çok heyecanlıyım. Burası mükemmel ve harika bir yer. Çok sevdim çok güzeldi.” Z-148 kodlu ziyaretçi.

“Çok beğendiğim, severek geldiğim bir yer oldu.” Z-155 kodlu ziyaretçi.

“Bu güzel ve içten müzeye geldiğim için çok mutluyum.” Z-163 kodlu ziyaretçi.

“Çok etkilendim çok güzel bir müze. Geçmişten günümüze gelen güzel bilgiler. Bizi tarihimizi sevdiren müze.” Z-184 kodlu ziyaretçi.

Ziyaretçiler beşinci sırada o dönemde çekilen zorlukları gördüklerini söylemişlerdir. Bu durum da empati yeteneği devreye girmektedir müzelerin empati yeteneğini geliştiren yerler olması amaçlanmaktadır. Bu açıdan bu kazanıma uygun olmuştur.

Ziyaretçilerin çekilen zorluklara ilişkin dile getirdikleri duygu ve düşüncelerine yönelik bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bugün 23 Nisan ve bugün kanlı tabya müzesine geldim. Burası çok güzel bir yer bize eski askerlerimizin yaşadıkları o zorlukları anlatıyor ve çok gerçekçi bir sunum sergiliyor. Burası Kars’ın en güzel yerlerinden biri...” Z-131 kodlu ziyaretçi.

“Askerlerimizin bizim için ne kadar zor ortamlarda savaştıklarını ve çok uğraştıklarını anladım. Artık hepsinin ne kadar değerli olduğunu anladım. Ruhları şad olsun.” Z-196 kodlu ziyaretçi.

“Askerlerimizin ne zorluklarla savaşıp bu vatani nasıl kazandıklarını ve bize bu güzel vatani armağan ettiklerini yakından ve içten görmek ve hissetmek çok iyi çok güzel bir duygu. Mekanları cennet ruhları şad olsun.” Z-197 kodlu ziyaretçi.

“Bizi gerçekten etkileten bir gün, geçmişimizin kanlı, çileli ve soğuk günlerini burada buram buram hissettik.” Z-309 kodlu ziyaretçi.

Ziyaretçiler altıncı sırada bu müzenin geldikleri ilk müze olduğunu eklemişlerdir. Müzenin bir yıldır hizmet verdiği düşünüldüğünde ziyaretçilerin müze ziyareti anlamında eksikleri bulunmaktadır. Bu duruma yönelik ziyaretçi görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Buraya Karşılı biri olarak ilk defa geldim. Tüylerim diken diken oldu çok etkilendim. Mükemmel etkileyici bir müze.” Z-267 kodlu ziyaretçi.

“Buraya ilk gelişim ve çok etkilendim. Kim bilir birçok kez gelsem yine aynı etki bende oluşacaktır.” Z-268 kodlu ziyaretçi

“Buraya ömrü hayatımda ilk kez ailemden izinsiz bir şekilde geldim. Pişman değilim çünkü ömrü hayatımda ilk kez bir müzeye geldim.” Z-271 kodlu ziyaretçi.

“Burası benim geldiğim ilk müze ve çok beğendim. Buraya gelince Sarıkamış'ta mücadele veren askerlerimizin ne kadar zor durumda olduğunu neler yaşadıklarını az da olsa hissettim ve çok duygulandım.” Z-290 kodlu ziyaretçi.

“Öncelikle söylemek isterim ki burası benim geldiğim ilk müze. İlk olduğu gibi aklıma derin izler kazandı. Vatan için yaşayıp ölen tüm şehitlerimiz toprağa değil yüreğimize gömüldüler.” Z-291 kodlu ziyaretçi.

Ziyaretçiler yedinci sırada müze sayesinde Kars'ı daha iyi tanıdıklarını eklemişlerdir. Aslında bu müze ulusal olduğu kadar yerel bir müze de sayılabilir. Kars tarihinin öğretilmesinde önemli bir veri kaynağıdır. Yerel tarihçilik açısından da önemli bir fırsat olmuştur.

Buna yönelik ziyaretçi görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Böyle güzel bir müzeyi tarihimizi ve Karsımızın geçmişini daha iyi tanımamıza çok eskilere gitmemize o dönemdeki zorlukları daha iyi tanımamıza yardımcı olan böyle bir harikayı şehrimize kazandıran herkese teşekkür ediyorum.” Z-1 kodlu ziyaretçi.

“Bir şehir düşünün tarihin her dönemine tanıklık etmiş, acılar sevinçler yaşamış. Eşsiz mimari eserleri bu şehri güzelleştirmiş. Kanlı Tabya’ da bunlardan biri olmuş. Yıkık harabe iken muhteşem bir müzeye dönüşmüş.” Z-27 kodlu ziyaretçi.

“Kars şehrinin tarihi en iyi bu kadar güzel duygulu ve anlamlı bir şekilde anlatılabildi. Kars tarihi çok zorlu yollardan geçmiştir. Bunu bu müzedeki tarihi değerlerden anlayabiliriz.” Z-349 kodlu Ziyaretçi.

Sekizinci sırada, ziyaretçilerden bir kısmı müzeden önce korktuğunu sonra ise alıştığını dile getirmiştir. Bu müzenin etkili olmasını sağlamak amacıyla kullanılan top seslerinden kaynaklanmaktadır.

Buna yönelik ziyaretçi görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Ben buraya geldiğimde ilk girdiğim yer savaş entegrasyonu odasıydı ve gerçeği söylemek gerekirse çok korktum ama korkmamın sebebi her şeyin çok gerçekçi olmasıydı.” Z-317 kodlu ziyaretçi.

“Kars şehrinin müzesine ilk defa geliyorum ve savaşın olduğu odaya girdiğim zaman çok korkmuştum. Kendimi bir an savaşın içinde hissettim, sesinden bile korktuğum savaşın içine girmem herhalde beni çok korkuttu ama sonrasında alıştım.” Z-350 kodlu ziyaretçi.

Dokuzuncu sırada ise katılımcılardan iki kişi bu müze ziyaretinin tarih bilinci oluşturduğunu söyleyerek üst düzeyde bir kazanımı sağladığını dile getirmişlerdir.

Buna yönelik ziyaretçi görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bu müze Kars için bir nimet ve tarih bilinci açısından çok önemli” Z-25 kodlu ziyaretçi.

“Bugün birçok eski tarihte olan ve kullanılan her şeyi ve o her şeyin bilgilerinden haberdar olduk. Bu aldığımız bilgiler bize her yerde ve her zaman yardımcı olacaktır.” Z-35 kodlu ziyaretçi.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, ziyaretçilerin daha çok duyuşsal alana yönelik tepkiler verdikleri görülürken, bilişsel alana yönelik yazılar yazmadıkları tespit edilmiştir. Müzelerin amaçlarından birisi de ziyaretçilere geçmişle ilgili bilgi sağlamaktır. Bu eksikliğin nedeni ile ilgili eğitimcilerin bir araştırma yapması gerektiği düşünülmektedir. Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi tarih öğretimi, savaşların ve antlaşmaların öğretimi bakımından eğitimcilere büyük fırsatlar sunmaktadır. Kars'ı korumak için tabya olarak inşa edilen ve günümüzde savaş müzesine dönüştürülen bu mekân üç Osmanlı-Rus Savaşı'na şahitlik etmiştir. Bu yönüyle tarihi mekân ve tematik müze özelliği taşımaktadır. Sosyal bilgiler, tarih öğretmenleri ve öğretim üyeleri tarih derslerinde 1828 Osmanlı -Rus Savaşı'nı ve Edirne Antlaşması'nı, Kırım Savaşı'nı ve Paris Antlaşmasını, 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı'nı ve Berlin Antlaşması'nı bu müzelerde anlatabilirler. Ayrıca bu müzede Sarıkamış harekâtıyla ilgili görsel materyaller vardır. Ayrıca Kars Antlaşmasının imzalandığı tren vagonu da bu müzede bulunmaktadır. Bu nedenle Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkas Cephesi konusu ve Kars Antlaşması'nın öğrencilere anlatılması bakımından bu müze oldukça uygundur. Özellikle 1828 Osmanlı-Rus Savaşı bu tarihi mekân için büyük anlam taşımaktadır. Çünkü bu tabyayı basan Ruslar Osmanlı askerlerini şehit etmiş ve bu tabyanın adı halk arasında artık Kanlı Tabya" ismiyle anılmıştır. Yine bahsedilen üç savaşla ilgili öğrencilere tarihsel canlandırma yapılabilir. Tarihin yeniden canlandırılması, gerçek bir tarihsel mekânda, belirlenen bir tarihsel döneme ait kültürel, sosyal, siyasal bir olayı o döneme ait kostüm, müzik, yemek, el ürünleri gibi unsurlarla dönemin atmosferini yansıtan tarihî mekânları kullanarak o dönemde yer alan kişilerin yerine geçerek o anı yeniden yaşamak olarak tanımlanabilir (Gapps, 2002'den Aktaran Akça Berk, 2013). Tarihsel canlandırmada bu müze Kars tarihinin belli bir bölümüne şahitlik eden mekândır. Bu yönüyle yerel tarih öğretimi için de çok uygundur.

Bu müze savaş müzesi olarak Türkiye'deki üçüncü müzedir. Bu müze savaş öğretiminde önemlidir. Buna ek olarak müzenin idari mekân olarak kullanılan kısmına ya da yakın bir


yerdeki mesken alanlardan birisi dzenlenerek savaşlarla ilgili bir kütüphane haline getirilebilir. Bu sayede bu müze savaş tarihinde daha da önemli bir konuma sahip olabilir. Kars ilinde tarihi miras sayılacak tabyalar bulunmaktadır. Ancak bu tabyaların birçoğunun bakımsızlık ve ilgisizlik nedeniyle harap ve atıl halde olduğu görölmektedir. Aslında Kars'ta bulunan tabyalar savaş öğretimi ve tarih öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tabyaların Kanlı Tabya gibi restorasyonunun yapılarak müze olarak kullanılması, kültürel miras ve tarihsel bilinç açısından oldukça önemlidir.


KAYNAKLAR

- Akça Berk, N. (2013). Tarih eğitiminde tarihsel canlandırma nasıl kullanılmalı?
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3 (2), 36-48.
- Altın, B.N ve Demirtaş, S. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri (Müze ve arazi çalışmaları)*. Safran, M. (Ed), *Sosyal bilgiler öğretimi* (508-540) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler*. Şimşek, A ve Kaymakçı, S. (Ed), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (171-188) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2017). Nikola Tesla Müzesi ve Türk ziyaretçileri. *Millî Eğitim*, Sayı 214, s.23-36.
- Çilenti, K. (1992). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demircioğlu, İ.H. (2015). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar* (5. Baskı). Anı: Ankara.
- Denizci ve Mirza (2014). *Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri Müze Eğitimi* (12), Ankara: Devlet Kitapları.
- Eyice, Semavi. "Arkeoloji müzesi ve kuruluşu". *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C.6, s.1596-1603.
- Gögebakan, Y. (2018). Alternatif öğrenme mekânları olarak müzelerin eğitim-öğretimde kullanılmasının önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, Sayı 40, s.9-41.
- Işık, H. (2016). Sosyal bilgilerde müze ve tarihî mekânlar ile eğitim. Dilek, D. (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (s.601-633) içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Kale, Y. (2014). Tarih öğretiminde müzeler ve tarihi mekânlar. Safran, M. (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir?* (242-250) içinde, İkinci baskı, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Marcus, A.S., Levine T.H ve Grenier R.S. (2012). How secondary history teachers use and think about museums: Current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory and Research in Social Education*,40(1),pp.66-97. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649466>.
- Pamuk, O. (2013). *Masumiyet Müzesi*, İstanbul: YKY Yayınları.
- Sencer, M ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*, Ankara: Doğan Basımevi.
- Şahin, A.N.E. ve Yeşilbursa, C.C. (2018). Tarih bölümü öğrencilerinin alan gezileri ve müze ziyaretlerine ve müzede yapılan etkinliklere yönelik görüşleri, TUHED, 7 (2), ss. 555-577. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/55570> adresinden 16.09.2019 tarihinde alınmıştır.

- Trofenenko, B. M. (2010). The educational promise of public history museum exhibit. *Theory and Research in Social Education*, 38 (2), pp. 270-288.
- Ülkü, O. (2006). Kars ve Ardahan tabyaları (Doktora tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Yıldırım, A ve Şimşek H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
(URL-1) https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kars/gezilecek_yer/kafkas-cephesi-harp-tarihi-muzesi. Adresinden alınmıştır.

ORCID

Hasan ASLAN  <https://orcid.org/0000-0003-2035-1388>

Özgür AKTAŞ  <https://orcid.org/0000-0003-4218-9545>

SUMMARY

The buildings established to preserve the historical and cultural ruins are called museums. Zeus the greatest God of the Greeks had nine daughters called Muse (Mudsa). Born from a mortal Mnemosne , these girls are inspiring fairies who inspired music and poetry in Greek mythology. The Greeks allocated a hill for muse's in Athens and called the building museum because it was dedicated to museums..The aim of this study is to evaluate the historical information from the views of visitors to the war front museum they learned from the museum and the feelings and thoughts that this museum has given them. Thanks to this research, the gender of the visitors who came to the museum and what they wrote in the book that was put into the War History Museum of Kars Front were evaluated according to the content analysis.

The method of the study is based on document analysis. Document analysis is an indispensable method for social scientists. In the absence of direct observations and interviews, document analysis is substantial for data collection. In this sense, document review can save time and money.

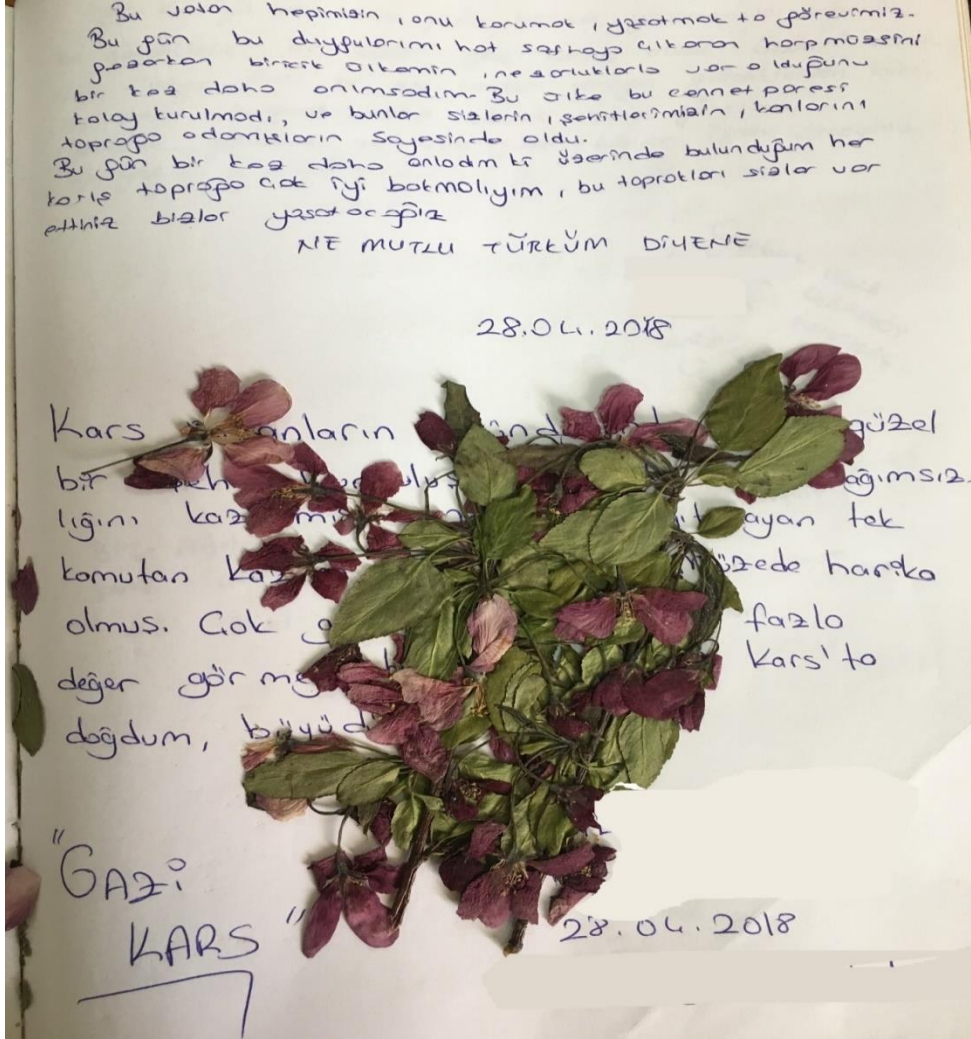
The study group of research consisted of visitors to the War History Museum of Kars Front.The Kars Provincial Museum Directorate was consulted to conduct research at the Caucasus Front Museum of War History. In April-May-June 2018, the museum administration gave permission to carry out this study. During these months, a book was put in the museum's information desk so that visitors could write their feelings, opinions and suggestions. After visiting the museum, visitors were asked to write down the feelings, opinions and suggestions that the museum had awakened in them. When the book was completed, it was taken from the museum to start an analysis. The names of the visitors were kept confidential in accordance with the ethical rules during the evaluation of the data and instead the visitors were coded according to the page numbers in the visitor book.The data were evaluated according to content analysis. The data obtained from the interviewers were coded and collected under 9 categories. Coding is the process of converting qualitative information into numbers. In the case of systematic questions, coding is quite simple process. However, in order to be able to code the answers given to the open-ended questions, first the analyzer, then the combiner, in short two-way effort is required. This is done by gathering the answers, which are taken to an open-ended question and each with its own unique content, into several meaningful categories by looking at their distinctive features. In order to be reliable coding, it is important not only to be conducted by the research supervisor but also by a team of researchers. In this study, codings were made with the co-decision of two experts in the field conducting the research.

When the results of the study are evaluated, it is seen that the visitors have reacted more to the affective area, since it has become a sensory space for the design of the museum, they did not write information aimed at cognitive domain. It is thought that the educators should make a research about where this deficiency originates. The Caucasus Front Museum of War History offers great opportunities for educators in terms of history teaching. This is a thematic museum that witnessed three Ottoman-Russian wars.

It has the characteristics of historical space with this aspect. Social studies, history teachers and faculty members can explain the history of the 1828 Ottoman-Russian War, the Crimean War and the 1877-1878 Ottoman Russian War in these museums. Again, historical reenactment can be performed to the students about the three wars mentioned. Revitalization of history; a cultural, social, political event of a specified period can be defined as reliving that moment by replacing the people in that period by using historical spaces reflecting the atmosphere of the period with elements such as costumes, music, food and handcrafts of that period. Historical reenactment is carried out in a real historical space, and students are expected to perceive the past as if it were themselves and to create empathy for today's thought. In historical revival, this museum is a place that witnesses a certain part of Kars history. It is also very suitable for local history teaching with this aspect.

EKLER

Ek 1. Ziyaretçilerin Yazdıklarından Örnekler



28.04.2010, NİSAN, 2010

Manisa'dan 2 günlük yoldan geldik. Tüm Türkiye'ye ve Türklere... Eğer, bu memleketimizin kıymetini, değerini, nasıl ve nice zahmetlerle kurulduğunu anlamak, bilmek istiyorsanız...

Lütfen Kars'a gelin ve bir kaş gününüzü ayırın ki memleket nasıl kurtarılmış, görsün, aaleyin, aalatin... Bu toprakların zerrisine paha biçilemez, basarken bile toprağa, işiniz titremeli...

Ben Türküm, vatanımı seviyorum demek öyle çok kolay değil...

Ne mutlu Kars'lılara, açık hava müzesi gibi itiraz tarihin içinde, tarihle iş işe yaşamak herkese nasip olmaz... Çok şanslısınız, tekrar geleceğiz....

Bu seferki gelişimiz, daha kalabalık, bilimsel, hazırlık olacak, Allah bize bir daha böyle acılar yaşatmasın.

Bu müze'nin yapımında emeği geçen herkese Sarsuz tezekkürler-----
Nasıl ki Anakkale'yi pürmek pordiyorsa, Burayı da pürmek gerek.

Ek 2. Müze Resimleri



Liselerin Pansiyonunda Nöbetçi Öğretmen Olmak: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Becoming a Hall Monitor at High School Hostels: Problems and Solutions

Abdullah ÇETİN¹, Sami AYDIN²

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. abdcetin46@gmail.com

²Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen. sami.aydin82@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 26.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 26.11.2019

ÖZ

Bu araştırma öğretmenlerin; pansiyonlu okullarda nöbet tutmalarının günlük yaşantılarına etkilerini, pansiyonda nöbet tutma gerekçelerini, pansiyonda nöbet tutarken karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki pansiyonu olan devlet liselerinde görev yapan 17 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çeşitlilik olarak katılımcıların farklı tür okulların pansiyonlarında nöbet görevi yapmaları alınmıştır. Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme türü ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutmalarının günlük yaşantılarına sosyal, bedensel ve psikolojik etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutma gerekçelerinin ekonomik, sorumluluk, mesleki adanmışlık ve mevzuatla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutarken öğrenci, öğretmen, yönetsel ve veli merkezli sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler mevzuat, yönetim ve işbirliğiyle ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Lise öğretmeni, Pansiyonlu okul, Nöbet tutma

ABSTRACT

This research aims to unveil teachers' perceptions towards the effects of hall monitoring in the students' hostel on their daily lives, the reasons for hall monitoring in the students' hostel, the problems they encounter during hall monitor, and their recommendations for the problems they

***Ahntılama:** Çetin, A ve Aydın, S. (2019). Liselerin pansiyonunda nöbetçi öğretmen olmak: sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1797-1825.

face during duty. Therefore, the research used phenomenological design, one of the qualitative research methods. The research was conducted with 17 volunteer teachers working at state high schools which have hostels for students in Kahramanmaraş during the 2018-2019 academic year. Maximum variation sampling method was used in order to determine the working group. That participants work in different types of schools having hostels was evaluated as variation. This research utilized semi-structured interview type and semi-structured interview form prepared by the researchers as a data collection tool. Content analysis technique was used during data analysis. Research results revealed that teachers' hall monitoring in the students' hostel had social, physical and psychological effects on their daily lives. The reasons for teachers' hall monitoring in the students' hostel were identified to be related to economy, responsibility, professional commitment and legislation. Research results also suggested that teachers faced student, teacher, administrative and parent centered problems while monitoring at the hostel. Based on the research results, teachers developed various solution recommendations related to legislation, management and cooperation.

Keywords: High school teacher, Boarding school, Hall monitoring

GİRİŞ

Eğitim insanların sosyal, politik, kültürel ve ekonomik yaşamında olumlu değişikliklerin gerçekleşmesinde, vazgeçilmez bir enstrüman, güçlü bir yapı olarak kabul edilmektedir. Eğitimde merkezi role sahip olan öğretmenler ise eğitim sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir aktör olarak görülmektedir (Boudersa, 2016). Önemli aktör olmasının nedeni; eğitim sisteminde her şeyin öğretmenin enerjisi ve becerilerine göre şekillenmesi (The Centre for Education National Research Council, 2001), çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmesi (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013), öğretim faaliyetlerini yürütürken öğrencilerine örnek olarak onlara tutum ve davranışları kazandırması (Özdemir, 2018), öğrenciler üzerinde derin bir etkileme gücüne sahip olması (Khan, Fauzee ve Daud, 2015), toplumları geleceğe taşıyarak modern ve demokratik toplum ülküsünün gerçekleşmesi (Köktaş, 2003) şeklinde sıralanabilir.

Eğitim sistemin ana unsuru olan öğretmenler eğitim sürecinde çok fazla ve çeşitte roller üstlenmekte, bu roller kültürlere/toplumlara, zamana ve şartlara göre değişim göstermektedir. Şişman (2000) öğretmenin rollerini okul dışı ve okul içi olmak üzere iki kategoride gruplandırmaktadır. Özdemir (2018) öğretmenin okul dışındaki rollerini

aydın, uzman ve aile ferdi olarak belirtirken okul içindeki rollerini model, ana-baba, lider, bilgi kaynağı, yargıç, rehber, danışman, sosyolog, teknolog, meslektaş olarak belirtmektedir. MEB (2013) ise öğretmenlerin belirtilen okul içi rollerinin yanında sınıf düzeni ve yönetim görevini yerine getirme, eğitim ve öğretimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı hazırlama gibi rollerinin de olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında öğretmenin okul içinde rollerinden bir diğeri ise nöbet görevini yerine getirmektir (Demir ve Oral, 2016).

Öğretmenler okulun bina ve tesislerinin durumuna, öğrenci mevcuduna, okulun yatılı, gündüzlü, normal veya ikili eğitim yapma şekline göre nöbet tutarlar. Bu nöbetlerini okul müdürlüğünce düzenlenen nöbet çizelgesine göre normal eğitim yapan okullarda gün süresince, ikili öğretim yapan okullarda ise kendi devresinde yerine getirirler (MEB, 2014). Öğretmenlerin görev yapma durumlarına göre nöbet tuttıkları okullardan biri de pansiyonlu okullardır. Pansiyonlu okullar; MEB kalkınma planlarında öngörülen hedefler doğrultusunda parasız, yatılı ve burslu öğrencilerin okutulduğu resmî okullardır. Bu öğrencilerin pansiyonda kalabilmesi maddi imkânlardan yoksun ve başarılı olmalarına bağlıdır. Pansiyonlu okullar ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yatılı okuyan öğrencilere barınma, beslenme ve yatma imkânlarının sunulduğu yer olarak ifade edilmektedir (MEB, 2014). Pansiyonlu okullara öğretmenlerin nöbetçi olarak görevlendirilmesi belirli kurallara göre yapılmaktadır. Nöbetçi öğretmenler; öncelikle okulda görevli öğretmenler arasından, okulda yeterli sayıda öğretmen bulunmaması ve ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda ise sırayla aynı yerleşim yerindeki ilçe ve ildeki diğer eğitim kurumlarında görevli ve istekli öğretmenler arasından, okul müdürünün teklifi ve milli eğitim müdürünün onayıyla görevlendirilirler. İstekli öğretmenlerle nöbetçi öğretmen ihtiyacının karşılanamaması halinde sırayla yerleşim yerindeki ilçede ve ildeki diğer eğitim kurumlarında görevli öğretmenler arasından resen görevlendirme yapılır. Nöbetçi öğretmenin görevlendirilmesinde aynı pansiyondaki kız ve erkek öğrencilere ait bölümlerin her biri ayrı bir pansiyon gibi değerlendirilir. Bir günde özel eğitim okulları pansiyonlarında elli öğrenciye kadar iki, elli bir ve üzeri sayıda öğrenci için üç nöbetçi öğretmen

görevlendirilmesi esastır. Diğer okul pansiyonlarında yüz öğrenciye kadar iki, yüz bir ve üzeri sayıda öğrenci için üç nöbetçi öğretmen görevlendirilmesi esastır. Erkek öğrencilerin kaldıkları pansiyonlarda erkek, kız öğrencilerin kaldıkları pansiyonlarda kadın, kız ve erkek öğrencilerin kaldıkları aynı binadaki pansiyonlarda ise hem erkek hem kadın nöbetçi öğretmen görevlendirilir (MEB, 2016). Pansiyonlu okullarda nöbetçi öğretmenlerin görevleri öğrencilerin yeme, yatma, dinlenme, eğitim ve öğretim, etüt çalışmalarıyla benzeri hizmetlerin yürütülmesini ilgili mevzuat doğrultusunda gerçekleştirmektir (MEB, 2013). Pansiyonlarda görevli nöbetçi öğretmenin görev ve sorumlulukları şunlardır;

- a) Pansiyonda kalan öğrencilerin ders saatleri dışında eğitimleri ile ilgilenmek ve gerektiğinde derslerine yardımcı olmak.
- b) Gece bekçilerini veya güvenlik görevlilerini kontrol etmek.
- c) Etüt aralarında öğrencileri gözetim altında bulundurmak.
- d) Pansiyon yoklamalarını yapmak ve elektronik ortamda pansiyonla ilgili günlük veri girişini gerçekleştirmek.
- e) Pansiyona gelen ziyaretçiler ile ilgili işleri yürütmek.
- f) Disiplin olayları ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
- g) Hastalanan öğrencilerin durumuyla ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
- h) Öğrencilerin ilaçlarının dağıtımını ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
- i) Okul yönetimince verilen diğer görev ve sorumlulukları yerine getirmek.

Nöbetçi öğretmen, görevlerinden dolayı ilgili müdür yardımcısına karşı sorumlu olup okul yönetimince hazırlanacak nöbet çizelgesine ve pansiyon yönergesine göre nöbet tutmakla yükümlüdür (MEB, 2016). Öğretmenin bahsedilen nöbete ilişkin görev ve sorumlulukları öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini kontrol etmeye odaklanmış bir denetim biçimi olduğu görülmektedir (Demir ve Oral, 2016).

Türkiye’de öğretmenlerin nöbet görevi konusunda; öğretmenlerin okul nöbetleri hakkındaki düşüncelerini, problemlerini ve nöbetlere ilişkin önerilerini belirlemeye yönelik Gündoğdu, Saracaloğlu, Altın ve Üstündağ’ın (2014) çalışması, sınıf öğretmenlerinin nöbette istenmeyen durum ve davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik Bayındır’ın (2015) çalışması, öğretmenlerin nöbet görevine ilişkin algıları belirlemeye yönelik Demir ve Oral’ın (2016) çalışması, okul güvenliğinin sağlanması konusunda nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik Ayyıldız’ın (2015) çalışması bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların odaklandığı konunun daha çok okulda gün içinde tutulan nöbetle ilgili olduğu görülmüş, pansiyonda nöbet tutma konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından eksik olarak değerlendirilmiş ve araştırılmasına karar verilmiştir. Eğitimin niteliğine etki eden faktörler bir bütünün parçaları olarak düşünüldüğünde sayıları son zamanlarda artan, genellikle Fen Lisesi gibi akademik seviyesi üst düzey okullar olan pansiyonlu okullarda istenilen başarının elde edilmesi eğitimin niteliği açısından önemlidir. Pansiyonlu okulların başarısı pansiyonda nöbet tutan öğretmenlerin nöbette karşılaştıkları sorunların ortaya çıkartılması ve çözülmesiyle mümkün olabilir. Bu araştırmadan elde edilecek verilerin pansiyonda nöbet tutarken karşılaşılan sorunlara çözüm üreteceği, zorlukları asgari düzeye indirme adına yapılacak yasal düzenleme ve çalışmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Pansiyonda nöbetçi öğretmen olmak hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Pansiyonda nöbet tutmanın öğretmenlerin günlük yaşantılarına etkileri nelerdir?
- 2) Öğretmenler hangi gerekçelerle pansiyonda nöbet tutmaktadırlar?
- 3) Öğretmenlerin nöbet tutarken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin nöbet tutarken karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada pansiyonda nöbet tutmanın öğretmenlerin günlük yaşantılarına etkileri, hangi gerekçelerle nöbet tuttukları, nöbet tutarken yaşadıkları problemler ve bu problemlere getirdikleri çözüm önerileri öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu yüzden araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim deseninde temel amaç bir olgu ile ilgili kişisel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirmektir (Creswell, 2016).

Çalışma Grubu

Olgubilim deseninde yürütülen çalışmalarda katılımcıların olguya birinci dereceden ilişkili deneyim sahibi ve olguyu açıklayacak kişiler olması gerekmektedir (Creswell, 2016: Patton, 2014). Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çeşitlilik olarak katılımcıların farklı tür okulların pansiyonlarında görev yapmaları alınmıştır. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki pansiyonu olan devlet liselerinde görev yapan 17 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada etik kurallarına uyma adına öğretmenlerin açık adları yerine Ö1...Ö17 şeklinde kodlar verilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem yılı	Branşı	Okul Türü
Ö1	Erkek	5	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	İmam-Hatip Lisesi
Ö2	Erkek	11	İngilizce	Fen Lisesi
Ö3	Erkek	18	Matematik	Fen Lisesi
Ö4	Erkek	12	İngilizce	Anadolu Lisesi
Ö5	Erkek	17	Tarih	Anadolu Lisesi
Ö6	Erkek	30	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	Meslek Lisesi
Ö7	Erkek	20	Türk Dili ve Edebiyatı	Meslek Lisesi
Ö8	Kadın	20	Coğrafya	Fen Lisesi
Ö9	Kadın	18	Kimya	Anadolu Lisesi
Ö10	Kadın	27	Türk Dili ve Edebiyatı	Fen Lisesi
Ö11	Kadın	29	Biyoloji	Meslek Lisesi
Ö12	Kadın	3	İngilizce	Anadolu Lisesi
Ö13	Kadın	19	Meslek Dersleri	İmam-Hatip Lisesi
Ö14	Kadın	12	Meslek Dersleri	İmam-Hatip Lisesi
Ö15	Kadın	24	Felsefe	Anadolu Lisesi
Ö16	Kadın	8	Meslek Dersleri	İmam-Hatip Lisesi
Ö17	Kadın	15	Meslek Dersleri	İmam-Hatip Lisesi

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin 5'i imam-hatip lisesinde, 4'ü fen lisesinde, 5'i Anadolu lisesinde, 3'ü meslek lisesinde görev yapmaktadır. Çalışma grubundaki kadın öğretmenlerin (%59) sayısı, erkek öğretmenlerin sayısından fazladır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 6'sı 16-20 yıllık kıdeme (%35), 4'ü 11-15 yıllık kıdeme (%24), 3'ü 26-30 yıllık kıdeme (%18), 2'si beş yıldan az kıdeme (%12), 1'i 6-10 yıllık kıdeme (%6), yine 1'i 21-25 yıllık kıdeme (%6) sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sözlü iletişim yoluyla verilerin toplanmasını ifade eder (Karasar, 2009). Görüşme nitel araştırmalarda sistematik veri toplamak için en yaygın kullanılan veri toplama araçlarından olup, kişilerin konuyla ilgili düşüncelerini, tutumlarını, deneyimlerini, algılarını ve konuya yüklediği anlamı ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı

yapılandırılmış görüşme türü ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sekiz soru yer almaktadır. İlk bölümde yer alan dört soru katılımcıların demografik bilgilerini almaya yönelik iken ikinci bölümde yer alan dört açık uçlu soru ise katılımcıların pansiyondaki görevleri ile ilgilidir. Görüşme formundaki açık uçlu sorular literatür taraması yapılarak hazırlanmış, oluşturulan taslak görüşme formu ile ilgili Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli iki uzmanın görüşü alınmıştır. Aynı zamanda açık uçlu soruların anlaşılması ile ilgili problem olup olmadığını test etmek için iki öğretmene sorular sorularak cevaplar alınmış, öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki pansiyonu olan devlet liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş gönüllü olan öğretmenler araştırmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine incelendiği, tema ve kodların oluşturulduğu, tema ve kodların bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulduğu ve yorumlandığı bir tekniktir (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). İçerik analizinde elde edilen veriye odaklanıldığından tümevarımsal analiz yönteminin daha uygun olacağı belirtilmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada içerik analizine uygun olarak öncelikle veriler düzenlenerek analize hazır hale getirilmiş, tüm veriler gözden geçirilerek verilerin bütünü hakkında bilgi sahibi olunmuş, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda kodlama yapılmış, ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, kodlar ve temalar düzenlenerek tablollaştırılmış, bulgular okuyucunun anlayacağı şekilde bütünsel bir bakış açısı ile sunulmuş ve okuyucunun anlayacağı bir

dil kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından bazı öneriler sunulmuştur. Bunlar veri, yöntem ve araştırmacı çeşitilmesi, uzman görüşüne başvurulması, araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmesi, betimleme yapılması, katılımcı teyidi alınması ve direk alıntılara yer verilmesidir. Bu araştırmada geçerliliği güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı birlikte çalışmış, veri toplama araçları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmanın gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılması gibi tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, katılımcı teyidi alınmış, katılımcıların görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiş, araştırmanın sunumunda okuyucunun anlayacağı bir dil kullanılmış, bulgular tablolaştırılmış ve araştırma ile ilgili veriler dış denetim için dosyalanmıştır. Araştırmada kodlama güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar birbirinden bağımsız ayrı ayrı kodlama yapmışlardır. Araştırmacılar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ının uyum formülü ($Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı} \times 100$) kullanılarak ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .88 olarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuç .70'ten büyük olduğu için güvenilir olduğu söylenebilir (Akay ve Ültanır, 2010: 80). Silverman (2005) farklı kodlamaların olduğu durumlarda kodlayıcıların birlikte tartışarak karar ortak karara varmasının gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada görüş ayrılığı olan kodlar araştırmacılar tarafından tartışılmış, fikir birliğine varılarak kodun ne olacağına karar vermişlerdir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırası ile verilmiştir.

Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutmalarının Günlük Yaşantılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutmalarının günlük yaşantılarına etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutmalarının Günlük Yaşantılarına Etkisi

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Sosyal Yaşama Etki	Ev İşlerinin aksaması	Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17
	Aileye zaman ayıramama	Ö1, Ö14, Ö17
	Çocuklarla ilgilenememe	Ö13, Ö14
	Aile ilişkilerinde sorun yaşama	Ö13
	Çocuklara bakıcı bulamama	Ö8
	Misafir kabul edememe/ misafirlğe gidememe	Ö5
Bedensel Etki	Yorgunluk hissetme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö15, Ö16
	Performans düşüklüğü	Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16
	Uyku problemi yaşama	Ö13, Ö14, Ö15
Psikolojik Etki	Sorumluluk artması	Ö2, Ö11, Ö15
	Stres oluşturma	Ö9, Ö17

Tablo 2 incelendiğinde pansiyonda nöbet tutmanın öğretmenlerin günlük yaşantılarına etkisi sosyal yaşama etki, bedensel ve psikolojik etki temaları altında toplanmıştır. Pansiyonda nöbet tutmanın sosyal yaşama etkisi teması altında yer alan ve en sık karşılaşılan etkisi ev işlerinin aksaması (Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17) olarak ifade edilmiştir. Örneğin ev işlerinin aksamasını Ö13 ‘Nöbet günü evde olmadığınız için dağılan evi toplamak zorunda kalıyorsunuz.’ şeklindeki cümlesiyle ifade ederken Ö14 ‘Evdeki gündelik işlerim yemek, temizlik, çamaşır vb. aksamaktadır.’ şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler ailelerine zaman ayıramadıklarını (Ö1, Ö14, Ö17) ve çocuklarıyla ilgilenemediklerini (Ö13, Ö14) belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö14 görüşünü ‘Çocuklarıma ve eşime gereken ilgiyi gösterememekteyim.’ şeklindeki cümlesiyle vurgularken, Ö13 ‘Evde siz yokken çocuklarınız mağdur oluyor.’ şeklindeki cümlesiyle vurgulamıştır. Aile ilişkilerinde yaşadığı sorunu Ö13 ‘... nöbet ailevi

birtakım sorunlara yol açıyor.’ şeklinde belirtmiştir. Çocuklarına bakıcı bulmakta güçlük çektiğini Ö8 *‘Gece çocukların yanında kalacak aile büyüğü her defasında değiştiğinden önceden haber veriyorum.’* şeklindeki cümleyle ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö5’in görüşü ise *‘...misafir kabul ya da misafirlğe gidiş gibi durumları nöbetimize dikkat ederek yaşıyoruz.’* şeklindedir.

Öğretmenler, bedensel etki temasında pansiyonda nöbet tutmanın yorgunluk hissetmeye (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö15, Ö16), performans düşüklüğüne (Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16) ve uyku problemi yaşamaya (Ö13, Ö14, Ö15) sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Pansiyonda nöbet tutmanın meydana getirdiği yorgunluğu Ö4 *‘Dersten sonra pansiyonda nöbet tutmanın yarattığı yorgunluk adeta pestilimizi çıkarır dereceye ulaşıyor.’* şeklinde ifade ederken, Ö9 yaşamış olduğu performans düşüklüğünü *‘Yurt sonrası derslerimiz çok yoğunsa, bu okulda performansımızı kötü etkiliyor’* şeklinde ifade etmiştir. Ö13 yaşadığı uyku problemini *‘Gece yer değişikliği sebebiyle verimsiz bir uyku oluyor.’* şeklindeki cümlesi ile açıklamıştır.

Nöbet tutmanın öğretmenlerde yarattığı psikolojik etkiyi öğretmenler stres oluşturma (Ö17, Ö9) ve sorumluluğun artması (Ö2, Ö11, Ö15) olarak ifade etmişlerdir. Ö17 yaşadığı stresi *‘Nöbet daha 1-2 gün öncesinden başlayarak ailem ve kendi üzerimde strese neden olmaktadır.’* cümlesiyle belirtmiştir. Ö15 ise sorumluluğunun artmasını *‘Gece sorumluk duygusu sizi uyutmadığı için sabah yorgun kalkıyorsunuz.’* cümlesiyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutma Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutmalarının gerekçelerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutma Gerekçeleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Ekonomik	Maddi getirisi nedeniyle nöbet tutma	Ö4, Ö7, Ö12
Sorumluluk	Millî manevi değerleri öğrencilere aşlamak	Ö1, Ö6
	Öğrencilerin sorumluluk bilincini arttırmak	Ö2
Mesleki adanmışlık	Empati kurmak	Ö1, Ö2, Ö4
	Öğrencileri yakından tanımak	Ö3, Ö5
	Sosyal aktivite olarak görme	Ö1, Ö7
	Öğrencilerle ilgilenmeyi sevme	Ö8
Mevzuat	Zorunluluktan nöbet tutma	Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutma gerekçeleri ekonomik, sorumluluk, mesleki adanmışlık ve mevzuat temaları altında toplanmıştır. Üç öğretmen maddi gerekçelerle nöbet tuttuklarını (Ö4, Ö7, Ö12) ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö12 görüşünü *'Maddi yönden getirisi sebebiyle pansiyonda nöbet tutmaktayım.'* şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir.

Pansiyonda nöbet tutan öğretmenler millî ve manevi değerleri öğrencilere aşlamak (Ö1, Ö6) ve öğrencilerin sorumluluk bilincini arttırmak (Ö2) için nöbet tuttuklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere millî ve manevi değerleri aşlamak için nöbet tuttuğun belirten Ö6 görüşünü *'Yüreği vatan sevgisiyle dolu, inançlı, bilinçli, duyarlı nesiller yetiştirmek için nöbet tutuyorum.'* şeklindeki cümlesiyle vurgularken, Ö2 görüşünü *'Öğrencilerin sorumluluk bilincini arttırmak için nöbet tutuyorum'* şeklindeki cümlesiyle vurgulamıştır.

Mesleki adanmışlık teması altında öğretmenler öğrencilerle empati kurdukları için (Ö1, Ö2, Ö4) nöbet tuttuklarını belirtmişlerdir. Ö1 görüşünü *'Ders içindeki resmi kuralcı öğretmen rolünden, arkadaş babacan rolüne bürünerek öğrencinin duygu dünyasına inebilmek için pansiyonda görev almaktayım.'* şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencileri yakından tanımak (Ö3, Ö5) ve sosyal aktivite olarak gördükleri (Ö1, Ö7) için nöbet tutmuşlardır. Ö5 *'Öğrencileri daha yakından tanıma şansımız olduğu için nöbet tutmaktayım.'* şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö7 *'Nöbet*

tutmak bana göre sosyal bir aktivitedir.’ şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerle ilgilenmeyi sevdiğini belirten Ö8’in görüşü *‘...daha sonrasında da nöbet tutmam benim oradaki öğrencileri sevmem ve merak etmemdir.*’ şeklindedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu mevzuat nedeniyle zorunlu nöbet tuttuklarını (Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17) belirtmişlerdir. Ö16 zorunluluktan nöbet tuttuğu *‘Kendi isteğimle nöbet tutmuyorum. Pansiyon nöbeti zorunlu olduğu için nöbet tutuyorum. Zorunlu olmasaydı tutmazdım.’* şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö17 ise görüşünü *‘Okul idaresi zorunlu tuttuğu için pansiyonda nöbet tutmaktayım. İsteğe bağlı olsa bir gün dahi nöbet tutmak istemezdim.’* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutarken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutarken karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutarken Karşılaştıkları Problemler

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci Merkezi Sorunlar	Sağlık Problemleri	Öğrencilerin hastalanması	Ö9, Ö10, Ö11, Ö17
		Temizlik	Ö5, Ö8
	Disiplin Problemleri	Kurallara uymama	Ö1, Ö6, Ö7
		Yat-kalk saatlerine uyulmaması	Ö4
	Psikolojik Problemler	İzin dönüşü yurda geç gelme	Ö9
		Aile özlemi duyma	Ö13, Ö15
Davranış Problemleri	Öğrencilerin uyuyamaması	Öğrencilerin öğretmenlerine karşı umursamaz tavırları	Ö4, Ö13, Ö15
		İsraf etme	Ö4, Ö8
	Öğrencilerin arkadaşlarına karşı umursamaz tavırları		Ö8
Öğretmen Merkezli Sorunlar	Öğretmenlerin kişisel sorunları	Pansiyonda uyuyamama	Ö17
		Pansiyon yemeklerini yiyememe	Ö17
	Diğer nöbetçi	Nöbetçi öğretmenlerin	Ö6

	öğretmenlerle yaşanan sorunlar	görevlerini ciddiye almaması	
Yönetmelik Merkezli Sorunlar	Yemeklerle ilgili problemler	Ara öğünlerin yetersiz oluşu	Ö8, Ö12
		Yemek menülerinin yerel tatlara uygun yapılmaması	Ö1
		Öğrencilerin yemekleri beğenmemesi	Ö4
	Fiziksel yapı ile ilgili problemler	Çok fazla öğrenci olması	Ö2
		Aktiviteler için alan yetersizliği	Ö5
		Gürültü	Ö8
		Banyoda sıcak su olmaması	Ö12
	Personel eksikliği ile ilgili problemler	Pansiyon telefonunun bozuk oluşu	Ö12
		Sağlık personeli olmaması	Ö4, Ö11
		Rehber öğretmen olmaması	Ö4
Veli Merkezli Sorunlar	Velilerin öğrencileri ile ilgili problemleri	Aşçı ve yardımcı personel eksikliği	Ö4
		Öğrencileri pansiyonda kalmaya zorlama	Ö1
	Velilerin okul kuralları ile ilgili problemleri	Vakitsiz veli ziyaretleri	Ö16
		Vakitsiz veli telefonları	Ö16

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutarken karşılaştıkları sorunlar öğrenci, öğretmen, yönetmelik ve veli merkezli temalar altında toplanmıştır. Öğrenci merkezli sorunlar, sağlık, disiplin, psikolojik, davranış problemleri kategoriler altında gruplandırılmıştır. Sağlık sorunlarıyla karşılaşan öğretmenler; öğrencinin hastalanmasını (Ö9, Ö10, Ö11, Ö17) ve temizliğe (Ö5, Ö8) dikkat etmemesini sorun olarak görmektedir. Örneğin öğrencilerin sağlık sorunlarıyla ilgili yaşadığı problemi Ö9 'Öğrencilerin hastalanması çok sorun oluşturuyor. Çünkü ambulans çağırıp hastaneye gitsek bile tekrar kendi imkânlarımızla gelmemiz gerekiyor. Öğrenciyi kendi aracımızla getirmek de yasak deniliyor. Yönetmeliğe göre böyle bir çelişki yaşıyoruz.' şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Temizlik ile ilgili yaşadığı problemi Ö8 'Kız çocukları olmalarına rağmen odaları çok dağınık. Çöpler dahi masada. O halde bırakıp uyuyabiliyorlar.' şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları disiplin problemleri öğrencilerin; kurallara uymaması (Ö1, Ö6, Ö7), yat-kalk saatlerine dikkat etmemesi (Ö4) ve izin dönüşü yurda geç gelmesi (Ö9) şeklinde olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö7'nin görüşü '*Yurt kurallarını öğrenciler yeterince kavramamış olması.*' iken yat-kalk saatlerine uyulmamasını Ö4 '*Bazen öğrencileri sabah erkenden kaldırmak zor oluyor, erkenden yatırmak da aynı şekilde zor.*' cümlesiyle açıklamıştır. Ö9 izin dönüşü öğrencilerin geç gelmesini '*Çarşı izinlerinden vaktinde gelinmemesi bizleri tedirgin etmektedir.*' şeklindeki cümleyle ifade etmiştir.

Ö13 ve Ö15 öğrencilerin aile özlemi çekmelerini Ö2 ise öğrencilerin gece uyuyamamalarını sorun olarak görmektedirler. Konu ile ilgili Ö13 görüşünü '*Ailesi uzakta olan öğrenciler rahatsız olmaktadır.*' şeklinde ifade ederken, Ö2 '*Gece öğrencilerin bir kısmı uyuyamamaktadır*' şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin; öğretmenlerine karşı umursamaz tavır takınmalarını üç öğretmen (Ö4, Ö13, Ö15), yaptıkları israfı iki öğretmen (Ö4, Ö8), arkadaşlarına karşı umursamaz tavırlarını bir öğretmen (Ö8) sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerini umursamamasıyla ilgili olarak Ö4'ün görüşü '*Öğrenciler öğretmenleri kendilerinin hizmetçisi gibi görüyor.*' şeklindedir. Ö8 öğrencilerin yaptıkları israfı '*Bana göre en büyük problemlerden biri öğrencilerin israf konusunda dikkatsiz oluşu. Yemeklerini daha az alabilirler. Ancak çok alıp yarısını döküyorlar. Kendilerini mi kontrol edemiyorlar yoksa bunu olması gereken bir durum mu görüyorlar bilmiyorum*' şeklinde ifade etmiştir. Birbirlerine karşı umursamaz tavırlarını Ö8 '*Gürültü konusunda çok hassas olmaları gerekir. Özellikle de 9. sınıflar ile 12. sınıflar arası sorun.*' şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir.

Öğretmen merkezli sorunlar, öğretmenlerin kişisel sorunları ve diğer nöbetçi öğretmenlerle yaşanan sorunlar kategorileri altında gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin pansiyonda uyuyamamasını ve pansiyon yemeklerini yiyememesini Ö17 '*...pansiyonda gece uyku problemi ve yemek yiyememe problemi çektiğimden ertesi gün verimsiz oluyorum...*' şeklinde ifade ederken Ö6 '*Bazıları işi oluruna bırakıyor. Gününü*

kurtarıyor. Sadece ücret hesabı yapıyor.' şeklindeki açıklamasıyla diğer nöbetçi öğretmenlerin görevlerini ciddiye almadığını belirtmiştir.

Yönetmelik merkezli sorunlar yemek, fiziksel yapı, personel eksikliği kategorilerinde gruplandırılmıştır. Ara öğünlerin yetersiz oluşunu iki öğretmen (Ö8, Ö12) sorun olarak belirtmiştir. Konu ile ilgili Ö12'nin görüşü *'Ara öğünler besleyici değildir.'* şeklindedir. Ö1 yerel tatlarla göre hazırlanmayan menüler için *'Bir de öğrencilere göre hazırlanmayan yemek menüleri çocukların zaman zaman öğünlerde yetersiz beslenmelerine neden oluyor.'* şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Ö4 yemeklerin beğenilmemesini *'Yemekler şirket tarafından yollandığı için çoğu yemekler lezzetli olmuyor, beğenilmiyor.'* şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir.

Fiziksel yapı ile ilgili olarak pansiyonda çok fazla öğrenci olmasını Ö2, *'Ciddi bir kalabalığın güvenliğini tam olarak sağlıyor muyum kaygısı yaşıyorum.'* şeklinde ifade ederken, aktiviteler için alan yetersizliğini Ö5 *'Öğrencilerin sosyal hareket alanları azdır.'* cümlesiyle ifade etmiştir. Ö8 yaşanan gürültüyü *'12. sınıflar sınava hazırlık yaptıkları için sese duyarlı oluyor. 9. sınıflar ise gürültü konusunda dikkatsiz.'* şeklinde ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak pansiyon telefonunun bozuk oluşunu ve sıcak su bulunmamasını Ö12 *'Pansiyon telefonunun bozuk olması nedeniyle kızlar aileleriyle görüşemiyor. Zaman zaman banyoda da sıcak su olmuyor.'* cümleleriyle vurgulamıştır.

Personel eksikliği ile ilgili iki öğretmen (Ö4, Ö11) sağlık personeli olmadığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö4 *'Yurtlara mutlaka rehber öğretmen ve sağlık personeli kadrosu verilmesi gerekiyor.'* cümlesiyle ifade ederken, aşçı ve yardımcı personel yokluğunu da *'Yemekler okullar tarafından tutulan aşçılar tarafından yapılırsa daha besleyici ve faydalı olacaktır.'* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin veli merkezli yaşadığı sorunlardan velilerin öğrencileri pansiyonda kalmaya zorlamasını Ö1 *'Aile zoru ile kalan öğrenciler bazen sorun çıkarabiliyor. Gönülsüz kaldığı için agresif tavırlar ve arkadaşları ile yaşadığı sorunlar disiplin sorunlarına neden oluyor.'* şeklinde ifade ederken, Ö16 ise velilerin zamansız

ziyaretlerini ve telefonlarını sorun olarak gördüğünü 'Vakitsiz veli telefon ve ziyaretleri beni rahatsız ediyor.' cümlesiyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutarken Karşılaştıkları Problemlere Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin nöbet tutarken karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Pansiyonda Nöbet Tutarken Karşılaştıkları Problemlere Ait Çözüm Önerileri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Mevzuat	Psikolojik rahatsızlığı olan öğrenciler pansiyonda kalmamalı	Ö13, Ö15
	Nöbet tutmak zorunlu olmamalı	Ö17
	Nöbet ücreti arttırılmalı	Ö17
	Ders başarısı düşük olan öğrencilerin pansiyonla ilişkisi kesilmeli	Ö7
	İstekli öğrenciler pansiyonda kalmalı	Ö1
Yönetim	Disiplin cezaları arttırılmalı	Ö2, Ö7, Ö13, Ö15
	Pansiyona ait görevli olmalı	Ö9, Ö17
	Psikolojik danışman görevlendirilmeli	Ö13, Ö15
	Aşçı ve yardımcı personel olmalı	Ö4
	Pansiyonda hemşire olmalı	Ö17
	Etüt odalarına ses yalıtımı yapılmalı	Ö8
	Tuşlu telefon kullanılmalı	Ö12
	Yemekler yöresel tatlılara göre yapılmalı	Ö1
	Sosyal etkinlikler arttırılmalı	Ö7
	Sportif etkinlikler arttırılmalı	Ö5
İşbirliği	Tüm pansiyonlar KYK'ya bağlanmalı	Ö11
	Sağlık ve MEB arasında protokol imzalanmalı	Ö9

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutarken karşılaştıkları problemlere ait çözüm önerileri mevzuat, yönetim ve işbirliği temaları altında toplanmıştır. Mevzuat teması altında iki öğretmenin görüşü psikolojik rahatsızlığı olan öğrenciler pansiyonda kalmamalı (Ö13, Ö15) yönündedir. Ö13'ün konu ile görüşü

'Psikolojik hastalığı olan öğrenciler pansiyonda kalmamalı ya da pansiyonda psikolojik danışman belirli günler görev yapmalı.' şeklindedir. Nöbet tutmak zorunlu olmamalı ve nöbet ücreti arttırılmalı şeklinde görüş belirten Ö17, konu ile ilgili olarak *'Pansiyonda nöbet tutmak zorunlu olmaktan çıkartılmalıdır.'* ve *'Nöbet ücreti cazip hale getirilirse gönüllü nöbet tutmak isteyenlerin sayısı artacak ve istemeyen kişiler nöbet tutmak zorunda kalmayacaktır.'* şeklindeki görüşlerini ifade etmiştir. Ders başarısı düşük olan öğrencilerin pansiyonla ilişkisinin kesilmesini öneren Ö7'nin görüşü *'... üçten fazla zayıf dersi olan öğrencilerin yurtla işliğinin kesilmesi gerekir.'* şeklindedir. Ö1 istekli öğrencilerin pansiyonda kalması gerektiğini *'Pansiyonda kalan öğrenci gönüllü ve uyumlu öğrencilerden seçilmesi disiplin ve çatışma sorunlarına çözüm olabilir.'* şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir.

Öğretmenler en fazla çözüm önerilerini yönetim teması altında belirtmişlerdir. Öğretmenler disiplin cezaları arttırılarak (Ö2, Ö7, Ö13, Ö15), pansiyona ait görevli alınarak (Ö9, Ö17) ve pansiyona psikolojik danışman görevlendirilerek (Ö13, Ö15) sorunların çözülebileceğini belirtmişlerdir. Disiplin cezaları arttırılmalı şeklinde görüş bildiren Ö7 *'Disiplin cezaları tam anlamıyla uygulanmalı'* şeklinde cümle kurarken, Ö15 *'Öğrencilerin yaptığı olumsuz davranışların hukuki bir karşılığı olmalıdır.'* şeklinde cümle kurmuştur. Pansiyonda nöbet tutacak kişi konusunda Ö9'un görüşü *'Bence yurttan nöbet tutmak öğretmenin değil orada daimi kalabilecek birkaç memurun işi olmalı o zaman sorunlar ortadan kalkabilir.'* şeklindedir. Pansiyona psikolojik danışman görevlendirilmesiyle ilgili olarak Ö13 görüşünü *'...pansiyonda haftanın belirli günleri psikolojik danışman görevlendirilmelidir.'* şeklinde ifade etmiştir. Pansiyonda aşçı ve yardımcı personel çalıştırılması konusunda Ö4'ün görüşü *'Yemekler okullar tarafından tutulan aşçılar ve yardımcı personel tarafından yapılırsa daha besleyici ve faydalı olacaktır.'* şeklindedir. Pansiyonlarda hemşire olmadığı için yaşanan sağlık sorunlarını Ö17 *'Gece yurttan hemşire olsa yaşanan sağlık problemleri biraz azaltılabilir.'* şeklinde vurgulamıştır. Öğrencilerin yaşanan gürültüden dolayı ders çalışmadığını belirten Ö8'in görüşü *'Sesi ortaya çıkaran unsurlar ortadan kaldırılmalı ya da etüt odalarına ses yalıtımı yapılmalı.'* şeklindedir. Yurt telefonunun zaman zaman

bozuk olmasından dolayı öğrencilerin yaşadığı iletişim probleminin çözümü için Ö12'nin görüşü *'Tuşlu telefon kullanımına izin verilmeli.'* şeklindedir. Yemeklerle ilgili olarak Ö1'in çözüm önerisi *'Yemeklerin yöresel tatlara göre hazırlanması öğrencilerin memleketlerine özgü deyim yerindeyse anne yemekleri şeklinde hazırlanması iyi bir çözüm olur.'* şeklindedir. Öğrencilerin daha iyi vakit geçirebilmeleri için Ö7'nin çözüm önerisi *'Sosyal aktiviteler artırılmalı.'* şeklinde iken Ö5'in çözüm önerisi *'Masa tenisi, voleybol ve basketbol turnuvaları düzenlenmeli.'* şeklindedir.

İşbirliği teması altında sunulan çözüm önerileri, tüm pansiyonlar Kredi ve Yurtlar Kurumuna bağlanmalı (Ö11) ve Sağlık Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında protokol imzalanmalı (Ö10) şeklindedir. Konuyla ilgili Ö11'in görüşü *'Tüm yurtların bir çatı altında toplanarak Kredi ve Yurtlar Kurumu'na bağlanmasıyla sorunlar kökten çözülecektir.'* şeklinde iken Ö10'un görüşü *'Sağlık Müdürlükleri ile İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin sağlam bir birliktelikle yapacakları protokol sayesinde problemlerin çözülebileceğini düşünüyorum.'* şeklindedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmenlerin pansiyonlu okullarda nöbet tutmalarının günlük yaşantılarına etkileri, pansiyonda nöbet tutma gerekçeleri, pansiyonda nöbet tutarken karşılaştıkları problemler ve çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pansiyonda nöbet tutmalarının günlük yaşantılarına sosyal, bedensel ve psikolojik etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nöbet tutmanın sosyal yaşama etkileri ev işlerinin aksaması, aileye zaman ayıramama ve çocuklarıyla ilgilenememe şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Gündoğdu ve diğerlerinin (2015) yaptıkları çalışmada araştırmanın sonucuyla benzer bir şekilde öğretmenlerin nöbet günlerinde sosyal işlerini erteledikleri sonucuna ulaşımlardır.

Katılımcılar nöbet tutmanın öğretmenlerde bedensel olarak yorgunluğa ve performans düşüklüğüne neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayyıldız'ın (2015) çalışmasında

vurguladığı nöbet tutmanın öğretmenler de bedensel ve psikolojik olarak yorgunluğa neden olduğu, bunun da öğretmenin performansını düşürdüğü sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde de Gündoğdu ve diğerlerinin (2015) çalışmasının sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca katılımcılar nöbet tutmanın kendilerinde psikolojik olarak da sorumluluk duygusu ve stres oluşturduğu ifade etmişlerdir. Bayındır (2015) yaptığı çalışmada araştırmanın bu sonucun destekler şekilde nöbet görevinin öğretmenlerin sorumluluğunu artırdığı belirtmektedir. Öğretmenlerde nöbet görevinin sorumluluk duygusu ve stres oluşturmasının nedeni pansiyonda nöbet tutmayla ilgili görev ve sorumlulukların çok yönlü olması olabilir.

Bu çalışmada bazı katılımcılar mevzuat gereği nöbet tuttuklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların böyle düşünmelerinde pansiyonlu okullarda çalışan öğretmenlerin nöbet tutmaları mevzuat gereği zorunlu olmasından kaynaklanmaktadır (MEB, 2016). Araştırmanın bu sonucunu konu ile ilgili yapılmış diğer araştırma sonuçları da desteklemektedir (Gündoğdu vd., 2015; Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018). Bu çalışmada katılımcıların ekonomik katkısından dolayı da nöbet tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin yeme, yatma, dinlenme, eğitim ve öğretim görevleri için 24 saat görev yaptıkları zaman 6 saat ek ders ücreti almaktadırlar. Bu ücret aylık 48 saate kadar çıkabilmektedir (MEB, 2006). Bu yönüyle bakıldığında öğretmenler için pansiyonda görev almak aylık 600 ile 700 TL'lik bir maddi kazanç sağlayabilmektedir. Bu kazanç öğretmenlerin nöbet tutmalarına gerekçe oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu sonucunu Sarıduman ve Kılıçoğlu'nun (2018) çalışmasında öğretmenlerin istekli olmaları bile maddi gerekçelerle nöbet tuttukları sonucu desteklemektedir.

Araştırmada, nöbet tutan öğretmenlerin öğrencilere millî ve manevi değerleri aşlamak, onları sorumlu bireyler olarak yetiştirmek gibi konularda sorumluluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Gündoğdu ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada araştırma sonucuna benzer bir şekilde nöbet tutmanın öğretmenler için sorumluluk anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar nöbet tutarken öğrencileri yakından tanıma, onları

gözlemleme imkânı bulduklarını, öğrencilerin yaptıkları birçok davranışın sebebinin anlama imkânına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin böyle düşünmelerinde pansiyonlarda kalan öğrencilerin, öğrenim süreleri boyunca hayatlarının 2/3'ünü pansiyonlarda ve 1/3'ünü ise okullarında geçirmelerinin (Karataş ve Atıcı, 2014) etkisi olmuş olabilir. Araştırmanın bu sonucunu Ayyıldız (2015) yaptığı çalışmada nöbet tutmanın öğretmenlere sınıf dışında öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı sunduğu şeklindeki sonucu desteklemektedir.

Araştırmada katılımcılar nöbetleri sırasında öğrencilerin hastalanmalarını bir sorun olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu Özan, Sağlam ve Karaca'nın (2012) çalışmasının sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin hastalandıklarında çağrılan ambulansın hastaneye bıraktıktan sonra gitmesi, nöbetçi öğretmenin ve hasta öğrencinin kendi imkânlarıyla pansiyona tekrar dönmek zorunda kalması öğretmenler açısından bir sorun olarak görülmüş olabilir. Öğrencilerin temizlik kurallarına uymaması öğretmenler tarafından görülen sorunlardan bir diğeridir. Araştırmanın bu sonucunu Sarıduman ve Kılıçoğlu (2018) çalışmasının sonuçları desteklemektedir. Araştırmada öğrencilerin pansiyon kurallara uymamasından dolayı öğretmenlerin sorun yaşadıkları görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunu öğrencilerin disiplin problemlerinin öğretmenler tarafından sorun olarak görülmesi ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları da (Gündoğdu vd., 2015; Özan vd., 2012) desteklemektedir. Bu çalışmada özellikle ailesinden çok uzakta olan öğrencilerin aile özlemi duymaları katılımcılar tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Araştırmanın bu sonucunu diğer araştırma sonuçları da desteklemektedir (Özan vd., 2012; Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018)

Katılımcılar öğrencilerin kendilerini dinlememelerini, belletmene karşı umursamaz tavırlarını sorun olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır. (Gündoğdu vd., 2015; Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018). Ancak katılımcılar içerisinde yer alan ve fen lisesinin pansiyonunda nöbet tutan öğretmenler öğrencilerin; kurallara uyduğunu, kolay iletişim kurabildiğini, öğretmenlerine karşı saygılı davrandığını belirtmişlerdir. Fen liselerindeki öğrencilerin hedeflerinin daha belirgin olması, sorumluluklarını bilmesi, ailelerinin belirli bir sosyo-

ekonomik seviyeye sahip olması gibi faktörler öğrencilerin davranışlarının daha olumlu olmasına neden olmuş olabilir.

Katılımcılar nöbet tutarken yaşadıkları kişisel sorunların yanında diğer nöbetçi öğretmenlerin görevlerini ciddiye almamalarından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu diğer araştırma sonuçları da desteklemektedir. (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Özbilen ve Günay, 2017; Turan, 2007). Katılımcıların okullarda özellikle nöbet görevini istekli olarak yapmayan öğretmenlerle sorunlar yaşamalarının nedeni, yasal zorunluluk nedeniyle nöbet tutmak zorunda kalan öğretmenlerin görevini tam olarak yerine getirmemeleri olabilir.

Katılımcılar yemeklerin besleyici değerinin az olmasını ve yerel tatlara göre hazırlanmayan menüleri öğrencilerin beğenmemesini bir sorun olarak belirtmişlerdir. Yapılan başka araştırmalarda da bu araştırma sonucuna benzer şekilde pansiyonlu okullarda yaşanan yemek sorunu vurgulanmaktadır (Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Özcan vd., 2012). Bu sorunun giderilmesi adına bazı pansiyonlu okullarda yönetim, öğrencilere anket uygulayarak öğrencinin sevdiği yemeklerin yapılması yönünde uygulamalara gidebilmektedir. Fakat bu uygulamalar öğrencilerin çok farklı yemekleri istemesinden dolayı çözümsüz kalmaktadır. Ayrıca okul yönetimlerinin bütçe yetersizliği, personel eksikliği gibi nedenlerden dolayı bu soruna kendi olanakları dâhilinde çözüm bulmaları zor görünmektedir. Araştırmada katılımcılar pansiyonların fiziki donanımlarının ve bahçede aktivite yapılacak alanların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu literatürde yapılan araştırmaların pansiyonların yatak kapasitesinin, binanın fiziki yapı ve bahçenin aktiviteler için yetersiz olduğu sonuçları desteklemektedir (Çokamay, Çavdar ve Çok, 2014; Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018).

Araştırmanın sonucunda pansiyonda kalan öğrencilerin kendi istekleriyle değil de veli zorlamasıyla kaldığı, bunun da sorunlara neden olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Köroğlu da (2009) yaptığı çalışmada pansiyonda veli zorlamasıyla kalan öğrencilerin çeşitli problemler yaşadığını belirtmiştir. Katılımcılar tarafından veli zorlamasıyla pansiyonda kalan öğrenciler pansiyon kurallarına uymada

zorluk yaşayabilmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenlerin personel eksikliği (sağlık, rehberlik, güvenlik ve diğer yardımcı personel eksikliği) sebebiyle çeşitli sorunlar yaşamalarıdır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Köroğlu, 2009; Özan vd., 2012). Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise katılımcıların nöbet tutarken veli merkezli sorunlar yaşamalarıdır. Bu sonuç alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ayyıldız, 2015; Gündoğdu vd., 2015; Köroğlu, 2009).

Katılımcı öğretmenler nöbet görevinin kendilerini hem psikolojik hem de fiziksel olarak çok yıpratıldığını, bu görevin karşılığı ödenen ücretin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonucu literatürde yapılan (Gündoğdu vd., 2015; Özan vd., 2012) çalışmaların sonuçları desteklemektedir. Başka bir anlatımla katılımcıların pansiyonda nöbet tutan öğretmenlere ödenen ek ders ücretini az bulduğunu söylenebilir. Katılımcı öğretmenler yönetim teması altında birçok soruna çözüm önerisi getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler pansiyon kurallarına uymadıkları zaman genellikle birebir konuşarak sorunu çözme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu uygulamaya rağmen öğretmenler, disiplin cezalarının artırılarak caydırıcı nitelikte olması gerektiğini bildirmişlerdir. Alanyazında yapılan araştırmaların (Özan vd., 2012; Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018) sonuçları da araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları problemlerin çözümünde disiplin cezalarının artırılmasını istemelerinin günümüz eğitim anlayışıyla uyumadığı söylenebilir. Pansiyonlarda görevli psikolojik danışmanın olmaması öğretmenlerin problemlere yol açan öğrencilerle birebir konuşarak çözemedikleri sorunlarda tıkanıklarını bu yüzden de böyle bir çözüm önerisi getirmiş olabilecekleri yorumu yapılabilir. Nitekim Ay'ın (2004) yaptığı araştırmada belirttiği, pansiyonlarda psikolojik danışmanın görevlendirilmesinin problemlerin çözümüne katkı sağlayacağı sonucu öğretmenlerin bu düşüncesini desteklemektedir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, pansiyon yönetiminin okul yönetimlerinden ayrılarak Kredi ve Yurtlar Kurumuna bağlanması gerektiği şeklinde bir öneri sunmuşlardır. Kredi ve Yurtlar Kurumu yükseköğrenim gören öğrencilere hizmet veren

bir kurumdur (Kredi ve Yurtlar Kurumu [KYK], 2016). Katılımcılar KYK'ya bağlı yurtların profesyonelce yönetildiğini, pansiyonların da bu kuruma bağlanarak var olan yönetim, rehberlik, yemek, güvenlik gibi sorunların kısa vadede çözüleceğini düşünmüş olabilirler. Katılımcıların nöbet tutarken en fazla sağlık sorunuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu soruna da Sağlık Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanacak işbirliği protokolüyle çözüme kavuşacağını düşünmektedirler. Öğretmenler imzalanacak protokolle doktorların periyodik olarak pansiyona gelerek öğrencileri muayene etmesi, ambulansın hastayı ve refakatçi öğretmeni hastaneye bırakıp gitmemesi, tedavi sürecinden sonra tekrar pansiyona getirmesi gibi hususların yer almasını istemektedirler.

Katılımcıların bu önerileri doğrultusunda, pansiyonda nöbet tutan öğretmenlerin ek derslerinde belli bir oranda arttırıma gidilebilir. Akşamları özellikle güvenlik görevlerinin istihdam edilmesi yoluna gidilebilir. Okullarda yardımcı hizmet personeli sayısı arttırılabilir. Pansiyonda nöbet tutmayı cazip hâle getirmek için destekleme ve yetiştirme kursunda görevli öğretmenlere verilen ek hizmet puanı uygulaması pansiyonda nöbet tutan öğretmenler için de uygulanabilir. Bu araştırma nitel olarak yapılmış olup daha geniş evren ve örnekleme nicel çalışmalar da yapılabilir.


KAYNAKLAR


- Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı okuma yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 75-88.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 349-368.
- Ay, İ. (2004). *Yatılı ilköğretim bölge okulları ile normal ilköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin saldıranlık düzeyleri açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayyıldız, A. (2015). *Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin okuldaki nöbet görevlerindeki öncelikli davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 199-205.
- Boudersa, N. (2016). *The Importance of teachers training programs and professional development in the algerian educational context: Toward Informed and Effective Teaching Practices*. Expériences Pédagogiques
- Center for Education National Resarch Council. (2001). *Educating teachers of science, mathematics and technology*. Washington: National Academy Press.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (3.bas.). (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara : Siyasal Kitabevi.
- Çokamay, G., Çavdar, D. ve Çok, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) öğrencilerinin gelişim gereksinimleri ve yaşam koşulları: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 19-42.
- Demir, F. ve Oral, Ş. (2016). Öğretmenlerin nöbet görevine ilişkin algıları. *International Journal of Social Science* 47, 477-488.
- Gündoğdu, K., Saracaloğlu, A. S., Altın, M. ve Üstündağ, N. (2015). Okul nöbetlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Problemler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 14 (1), 276-294.
- Hamurcu, H. ve Demirçelik, E. (2015). Çok kültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 207, 24-39.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karataş, S., Atıcı, M. (2014). Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Okullarının Pansiyonunda Kalan Öğrencilerin Pansiyonla İlgili Görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4 (2), 167-177.
- Khan, F., Fauzee, M. S. ve Daud, Y. (2015). Significance of teachers and education in promoting national economic development: a case study of Pakistan. *Asian Social Science*, 11 (12), 290-296.
- Köktaş, Ş. K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adana: Nobel Yayınları.
- Köroğlu, M. G. (2009). *Türkiye'de yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin YİBO yönetici ve öğretmenlerinin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (3.bas.). (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete*: (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 07 Eylül). *Resmi Gazete*: (Sayı: 28758). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin karar. (2006, 16 Aralık). *Resmi Gazete*: (Sayı: 26378). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216-5.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği. (2016, 25 Kasım). *Resmi Gazete*: (Sayı: 29899) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/11/20161125-20.pdf>
- Özan, M. B., Sağlam, H. ve Karaca, M. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarında pansiyon yönetiminde karşılaşılan sorunlar (Malatya-Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2), 126-138.
- Özbilen, F. M. ve Günay, G. (2017). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul nöbet görevine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 141-157.
- Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmenlik mesleği ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme. (Ed.M. B. Özan ve T. Y. Özdemir), *Eğitim Bilimlerine Giriş* (s. 203-228). Ankara: Asos Yayınları.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarıduman, S. ve Kılıçoğlu, G. (2018). Yatılı ortaöğretim okullarının pansiyonlarında yaşanan sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi: nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19(1), 1045-1065.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative rearch: a practical handbook*. California: Sage Publications.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, H. (2007). *Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözme uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Yurt İdare ve İşletme Yönetmeliği (2016, 09 Ağustos). *Resmi Gazete*: (Sayı: 29796). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160809-14.htm>

ORCID

Abdullah ÇETİN  <https://orcid.org/0000-0003-1118-0740>

Sami AYDIN  <https://orcid.org/0000-0003-3491-185X>

SUMMARY

Education is regarded as an indispensable instrument and a powerful structure in the achievement of positive changes in terms of individuals' social, political, cultural and economic lives. Having a central role in education, teachers are also considered as a significant actor in the realization of the education process (Boudersa, 2016). The reasons for teachers to be a significant actor are as such; everything is shaped depending on the energy and skills of the teacher during the education system (The Center for Education National Research Council, 2001), they raise individuals needed by the society depending on the information and technological developments of the age (Ministry of National Education [MoE], 2013), they provide students with gaining attitudes and behaviors while conducting teaching activities (Özdemir, 2018), they have a profound influence on students (Khan, Fauzee and Daud, 2015), and they realize modern and democratic society ideal by bringing societies to the future (Köktaş, 2003). The Ministry of National Education (2013) emphasized that teachers have also such roles as fulfilling the classroom design and management duties and preparing the physical and psychological environment required by education and teaching along with their in-school roles. Besides, another role of the teacher in the school is to perform hall monitoring (Demir ve Oral, 2016). In this regard, the problem statement of the research was "What are the views of the teachers about keeping duty in the students' hostel?"

This research aims to unveil teachers' perceptions towards the effects of hall monitoring in the students' hostel on their daily lives, the reasons for hall monitoring in the students' hostel, the problems they encounter during the duty, and their solution recommendations for the problems they face. Therefore, the research used phenomenological design, one of the qualitative research methods. The research was conducted with 17 volunteer teachers working at state high schools which have hostels for students in Kahramanmaraş during the 2018-2019 academic year. Maximum variation sampling method was used in order to determine the working group. This research utilized semi-structured interview type and semi-structured interview form prepared by the researchers as a data collection tool. Content analysis technique was used during data analysis. Various recommendations were provided by Lincoln and Guba (1985) with a view to ensuring the validity and reliability of the qualitative research. Two researchers studied together in order to ensure the reliability and validity of the research, judges' views were consulted while preparing data collection tools, detailed information was presented about all stages of the study such as conducting and reporting, participant confirmation was ensured, direct quotations were

included and a clear language was used in the presentation of the research, the findings were presented in tables and the research data were filed for external audit.

The effect of hall monitoring in the students' hostel on teachers' daily lives was gathered under the themes of social life, physical and psychological effects. Considering the theme of social life, the most common effect of hall monitoring is the disorganization of chores. The reasons for teachers' hall monitoring in the students' hostel were gathered under the themes of economy, responsibility, professional commitment and legislation. Three teachers stated that they were on duty for financial reasons. One of the teachers expressed his/her view with such a statement "I keep duty in the students' hostel due to financial reasons". The problems faced by the teachers while keeping duty at the hostel were gathered under the themes of student, teacher, administrative and parent. Student-centered problems were grouped under the categories of health, discipline, psychological and behavioral problems. The solution recommendations developed for the problems faced by the teachers during the hall monitoring were gathered under the themes of legislation, management and cooperation.

Research results revealed that teachers' hall monitoring in the students' hostel had social, physical and psychological effects on their daily lives. The effects of hall monitoring on social life were found to be disorganization of the chores, unable to allocate time to the family and unable to spend time with their children. Likewise, in a study conducted by Gündoğdu et al. (2015), they concluded that teachers postponed their social work when they keep duty. The research results also suggested that the teachers had duty due to the legislation. This may be due to the fact that teachers working in students' hostels are obliged to monitor halls (MoNE, 2017). Besides, teachers were found to have problems as students did not obey the rules. The results of this research are in line with those of the research which was conducted on the students' disciplinary problems experienced by the teachers (Gündoğdu et al., 2015; Özan et al., 2012). The participants also expressed that they had personal problems in keeping duty as well as other problems such as other teachers' indifference to their duties. Similar results emerged in the studies conducted by Aslanargun and Bozkurt, 2012; Özbilen and Günay, 2017; Turan, 2007.

Ön Elemeyi Geçen İstiklal Marşı Bestelerinin Eğitim Müziği Açısından İncelenmesi*

Analysis of The Independence March Compositions Qualified in Pre-Selection With Regarts to Educational Music

Ömer Bilgehan SONSEL¹, Selçuk BİLGİN²

¹ Arş. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, bilgehansonsel@gazi.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, sbilgin@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 26.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 17.10.2019

ÖZ

Ulusal marşlar, bir milletin hem edebiyatı hem sosyolojisi, hem tarihi hem de müziği ile yakından ilgilidir. Kaynağını milli destanlardan alan marşlar, o milletin kolektif ürünleridir. Ülkelerin ulusal marşları, diğer uluslarla olan ilişkilerde bağımsızlığı simgeleyen en önemli öğelerdendir. Bir bestenin ulusal marş olabilmesi için o ülkenin milleti tarafından benimsenmiş ve devlet tarafından onaylanmış olması gerekmektedir. İstiklal Marşı Türkiye Cumhuriyetinin resmi ulusal marşı olarak 12 Mart 1921'de kabul edilmiştir. Marşın kabul tarihi, güftenin kabul tarihi olarak bilinmektedir. 724 şiir arasından Cumhuriyete uygun düşen bir marş bulunamamış ve rica üzerine Mehmet Akif Ersoy'a yazdırılmıştır. Ersoy'un güftesini bestelemek için açılan yarışmaya ise 55 beste yarışmaya katılmış ve günümüze ön elemeyi geçen on beste ulaşmıştır. 1923 senesinde bestesi kabul edilen Ali Rifat Çağatay'ın bestesinin yerini 1930 senesinde Osman Zeki Üngör'ün bestesi almıştır. Müzik eğitimi açısından ulusal marşımız oldukça önem teşkil etmektedir. Müzik eğitimi programlarında öncelikli öğretilen eser olmasına rağmen Cumhuriyet tarihi boyunca birçok müzik eğitimcisi tarafından eğitim müziği açısından eleştirilmiştir. Ön elemeyi geçen on bestenin eğitim müziği açısından incelenmesi bu açıdan önem kazanmaktadır. Bu amaçla ön elemeyi geçen besteler, tonalite/makam, ölçü sayısı, ses sınırları, tekseslilik/çokseslilik, prozodi ve bestelendiği kıtalar açısından incelenmiştir. İnceleme sonunda dokuz bestenin tonal yaklaşımla, bir bestenin ise makamsal yaklaşımla bestelendiği, tüm bestelerin orkestra eşliklerinin tonal olduğu tespit edilmiştir. Ölçü sayıları incelendiğinde bir bestenin 3/4'lük, üç bestenin 2/4'lük, altı bestenin ise 4/4'lük bestelendiği, tonal bestelerin çoğunun ise minör tonda bestelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre şiirin birinci kıtasını tüm besteciler bestelemiş, ikinci kıtasını dört besteci, beşinci, yedinci ve onuncu

* **Alıntılama:** Sonsel, Ö. B ve Bilgin, S. (2019). Ön elemeyi geçen istiklal marşı bestelerinin eğitim müziği açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1827-1850.

kıta ları ise bir besteci bestelemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ilgili başlıklar altında tablo laştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İstiklal Marşı, Ulusal Marş, İstiklal Marşı Besteleri, Eğitim Müziği

ABSTRACT

National anthems are in close relation with the literature, sociology, history, and music of a nation. Based on national epics, anthems are the collective products of the nation in question. Countries' national anthems are one of the most significant elements highlighting the concept of independence in international relations. A composition can only become a national anthem as long as it is embraced by the public of that country and approved by its state. Independence March was accepted as the national anthem of the Republic of Turkey on 12 March 1921. The date when the anthem was accepted is known to be corresponding to the acceptance of its lyrics. A total of 724 poems were evaluated and none of them were found to be suitable for the Republic. Then, it was written by Mehmet Akif Ersoy upon request. A total of 55 compositions entered the competition organized to compose the lyrics by Mehmet Akif Ersoy, and only ten qualified compositions reached today. Composition by Ali Rifat Çağatay which was accepted in 1923, was replaced with the one by Osman Zeki Üngör in 1930. Our national anthem is of great importance in terms of music education. Although it is the primarily taught piece in music education curriculums, it was persistently criticized by several music scholars, in the sense of being an educational music, during the history of Republic. At this point, analysis of the ten qualified compositions becomes important. With this in mind, these qualified compositions were analyzed in terms of tonality/maqam, time signatures, vocal limits, monophony/polyphony, prosody, and verses composed. At the end of the analysis, it was concluded that one of the compositions was composed with maqami approach while the other nine were composed with a tonal approach. And that all of the orchestra accompaniments were composed with a tonal approach, as well. When the time signatures were analyzed in compositions, it was found that one of them was 3/4, three were 2/4, and six were in 4/4 form. Most of the compositions were observed to be tonal and mostly composed in minor tonality. Analysis of the composed verses showed that the first verse was composed by all of the composers; while the second verse was composed by 4, and fifth, seventh, and tenth verses were composed only by one of the composers.

The data obtained from the research are tabulated and provided under related headings.

Key words: National Anthem of Turkey, National Anthem, The Compositions of National Anthem of Turkey, Educational Music

GİRİŞ

Marş, ritim, ölçü ve tempo bakımından bir grup insanın veya daha fazla sayıda kişinin yürüyüşüne uygun düşen ve bu amaçla bestelenmiş olan işlevsel müzik yapıtıdır (Say, 2005, s. 335). Ulusal marşlar, bir milletin kimliğinin en önemli öğelerindendir. Bayrak, bir millet için ne derece önemli ise, ulusal marşı da o denli önemlidir. “Ulusal Marş” kavramı (Almanca “Nationalhymne”, İngilizce “National Anthems”) Latince “Hymne” kavramına dayanmaktadır. “Hymne” törenlerde müzik eşliğinde seslendirilen, “Tanrıları

veya kahramanları kutsama, övme ve yüceltme (Lob und Preisgesang) şarkılarıdır (Wilpert'tan aktaran Tepebaşılı, 2005, s. 384).

Ulusal marşlar, kaynağını milletten, o milletin geçmişinden alır. Milleti oluşturan her bireyin diğer bireylerden kişilik farklılıkları vardır ancak milletin çoğunluğunun tarihsel kolektif birlikteliğinden kaynaklanan ortak kişilik özellikleri bulunmakta, bireyin öz kişiliğini de etkileyen bu özelliklere “ulusal kimlik” adı verilmektedir. (Satır ve Reyhan, 2018, s. 205). Her milletin ulusal kimliği, ulusal marşlarının gerek sözlerine gerek müziğine yansır. Devlet marşları, milletlerin varoluş mücadelesinin ve karakteristik özelliklerinin destansı bir biçimde işlenmesiyle vücut bulur (Arık, 2010, s. 80). Milletin asırlar boyunca oluşan milli duygu ve değerleri söz ve müzikle birleşerek ortak bir milli değeri oluşturur. Ulusal marşların, bir milletin her ferdince bilinmesi gerekmektedir. Tarihimizi, bayrağımızı, bağımsızlık mücadelemizi nasıl küçük yaşlardan itibaren öğreniyorsak ulusal marşımızın da küçük yaşta öğrenilmesi ve benimsenmesi önem taşımaktadır. Ulusal marşların her bir sözü tarihimizde yatan bir destanı işlemektedir ve bu sözler millet olarak ortak değerlerimizdir. Ulusal marşlar, ülkelerin uluslararası camiada bağımsızlıklarının ve gücünün simgesi olan, halk tarafından benimsenen ve devlet tarafından onaylanan, genel olarak bestelenmiş ve çeşitli etkinliklerde seslendirilen müzik parçasını ifade etmektedir (Çakı, Doğan ve Yılmaz, 2018, s. 90). Türkçede “resmi ulusal marş” dendiğinde aklımıza “İstiklal Marşı” gelmektedir. “İstiklal Marşı”nın yanı sıra “Onuncu Yıl Marşı”, “Gençlik Marşı”, “İzmir Marşı” gibi marşlar da bizim ulusumuzu yakından ilgilendiren, ortak kültürümüzden doğmuş marşlarımızdandır.

Marşların işlevi, devletin ulusu ile birlikte varlığının devamına ve ulusal duyguların pekiştirilmesine olanak sağlamasıdır. Her “birlikte söyleme” anı, ulus olduğunun ve ulusal gücün farkına varıldığının hissedilme anıdır. Bu his, sözlerle olduğu kadar müziğin insanlar üzerinde yarattığı güç ile de ilgilidir (Çuhadar, 2009, s. 201). Ulusal marşların öğretimi ve irdelenerek sindirilmesi konusunda Türkçe öğretmenlerine, tarih öğretmenlerine ve müzik öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. II. Mahmut döneminde başlayan Batı müziği çalışmaları, Batı'dan getirilen uzman müzik eğitimcileri

rehberliğinde gelişmiştir. Bu uzmanların katkıları ile bir müzik okuluna dönüşen saray bandosunda eleman yetiştirme, opera denemeleri, koro ve orkestra çalışmalarına yer verilmiştir. Toplumdaki bu yeni müzik beğenisinin ürünü olarak marşlar yazılmaya başlanmıştır (Çevik, 1999, s. 231).

İstiklal Marşı'nın Öyküsü

Türk ulusu, sözlü ve yazılı kültür özelliklerini bünyesinde barındıran ve onu çağın gerekleriyle yüceltme yetisine sahip ender milletlerden birisidir (Alpagut, 2010, s. 78). Ancak Osmanlı İmparatorluğu boyunca 19. yüzyıla kadar devletin bir ulusal marşı bulunmamaktadır. Bu dönemde ulusal bir marş yerine, padişahlar için yazılan özel marşlar kullanılmakta ve sadece padişahlar için çalınıp söylenmekte, halka mal olmamaktaydı. 19. yüzyılda Donizetti Paşa tarafından bestelenen “Mahmudiye ve Mecidiye Marşları” ile Guatelli tarafından bestelenen “Hamidiye Marşları” milli marş olarak kullanılmıştır. Bu durum da diğer ülkeler ile bir araya gelindiğinde topluluğumuzun zor durumda kalmasına ve hatta “bizim bir ulusal marşımız yoktur.” demelerine bile sebep olmuştur (Tarman, 2013, s. 34). Tarihi Asya'da kurulan devletlere dayanan Türk devletlerinin barışta ve savaşta her zaman kullandıkları marşları vardı. Anadolu Selçuklularında “Nevbet-i penç-gâne” adı verilen kös, davul, zurna, nakkare ve nefirden oluşan, günde beş vakit sultanın kapısında müzik yapan bir müzik topluluğu vardı. Osmanlı Devletinde bu müzik daha da millileşerek ve gelişerek devleti temsil etmek adına “Mehteran Takımı” ile yapılıyordu. Türk İstiklalini temsil eden, bir anlamda “İstiklal Marşları” denebilecek bu milli müziklerin çoğunun beste ve güfteleri günümüze kadar ulaşmıştır. Ancak 19. yüzyılda dünya devletleri tek ve kesin bir ulusal marş belirlemiş ve bu marşı diğer devletlere duyurmuştu. Muzika-yı Hümayun'un kuruluşundan Cumhuriyet'in ilânına kadar olan 95 yıllık dönemde (1828-1923), orada yetişen pek çok değerli müzisyenimiz marşlar bestelemişlerdir (Küçüköncü, 2013, s. 39). Cezayir, Sivastopol, Plevne, İzmir gibi marşlar savaş ve zaferlerin coşkusuyla yazılmış ve söylenmiş ancak o günleri hatırlatan marşlardan ileri gidememiş ve ulusal bir marş boşluğunu dolduramamıştır (Önder, 1986, s. 34).

1920 yılında anayurt topraklarının büyük bir kısmı işgal altında, İstanbul ve Boğazlarda müttefiklerin ortak işgali söz konusudur. Yurdun önemli bir kısmı Yunan, İtalyan, Fransız, İngiliz işgalinde iken düşman ilerlemesini yavaşlatması beklenen çetelerin düzenli bir orduyu alt etmesi mümkün değildir. Ankara, düzenli ordu kurma çalışmaları yapmaktadır ve bütün milletin gözü ve beklentisi ordu üzerindedir. En ufak bir askeri başarısızlık moral bozmakta ve askerin moral ve motivasyonu düşmektedir. Çarpışma isteği olmayan hiçbir ordu, modern savaş araçlarına dahi sahip olsa savaşı kazanamaz. Sarıhan (2002, s. 10) “Korkma” diye başlayan “İstiklal Marşı”nın “kahraman ordumuza” ithaf edilmiş olmasını bu savaş dönemine bağlamaktadır. Dönemdeki bazı yerel gazeteler, düşmanın alt edileceğini, halkın direnmesi ve birlik olması gerektiğine ilişkin yayınlar yapmakta, askere cesaret aşılama çalışmaktadır. Büyük Millet Meclisi bir “İrşat” (propaganda) komisyonu kurarak, gazete ve dergilere yardım edilmesi, broşür ve bildiriler hazırlanmasına karar verir. Anadolu’da sık sık mitingler yapılmakta, camilerde ise vaazlar verilmektedir. Halkın doğru bilgilendirilmesi amacı ile Anadolu Ajansı kurulmuştur (Sarıhan, 2002, s. 11). İşte böylesine moral ve cesarete ihtiyaç duyulan bir dönemde ulusal bir marşın ihtiyacı ön planda olmuş, dönemin Maarif Vekaletince (Milli Eğitim Bakanlığı) 1921 yılında bir ulusal marş yarışması açılmış, güfte için beş yüz liralık ödül konulmuştur (Bilgin ve Özay, 2010, s. 9). Verilen altı aylık sürenin sonunda yarışmaya 724 şiir katılmıştır. Ankara’da Taceddin Dergahevi’nde ikamet eden Burdur mebusu (milletvekili) Mehmet Akif (Ersoy) Bey ise mebus olduğu için bu yarışmaya katılmaz. Yarışmaya katılmamasının en büyük sebebi ise mebus olması değil verilecek para ödülüdür. Marşın güfte yarışmasına 724 şiir gelmiş olmasına rağmen hiçbiri ülke şartlarına uygun bulunmamıştır. Bu yarışmayı kazanacak şiir bir milletin İstiklalini anlatacak, onu temsil edecek kadar güzel olmalı idi. Şairinin de geçmişinde ve geleceğinde böylesi bir nişanı taşımaya engel hiçbir kötü hali görülmemeliydi (Tartan, 2002, s. 85). Bunun üzerine Mehmet Akif Ersoy’dan İstiklal Marşı’nı yazması şahsen istenmiştir. Dönemin Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) Hamdullah Subhi, 5 Şubat 1921 senesinde Ersoy’a durumu anlatan bir mektup yazmıştır.

Pek aziz ve muhterem efendim,

İstiklal Marşı için açılan müsabakaya iştirak buyurmamalarındaki sebebin izalesi için pek çok tedbirler vardır. Zat-ı üstadanelerinin matlup şiiri vücuda getirmeleri maksadın husulü için son çare olarak kalmıştır. Asıl endişenizin icap ettiği ne varsa hepsini yaparız. Memleketi bu müesir telkin ve tehyic vasıtasından mahrum bırakmamanızı rica ve bu vesile ile en derin hürmet ve muhabbetimi arz ve tekrar eylerim efendim (Erdoğan, 2011, s. 147-148).

Bu mektubun üzerine Ersoy verilecek para ödülünü bağışlamak üzere kabul ederek iki gün içinde şiiri tamamlamıştır. 12 Mart 1921 günü Türkiye Büyük Millet Meclisinde oylamaya sunularak gözyaşları ile ayakta alkışlanmış ve istek üzerine dört kez üst üste okunmuştur. Bu gözyaşları ve coşkunun sebebi, İstiklal Savaşı'na bütün varlığı ile katılan Ersoy'un bu savaşa katılanların duygu ve inançlarına sahip olduğu için onlara en iyi tercüman olmuş olmasıdır. Ersoy'un bu şiirde yaptığı, o yıllara en olgun seviyeye ulaşan şiir kudretiyle bu ortak imana, milletin benimseyebileceği bir şekilde üslup ve ifade vermesi olmuştur (Kaplan, 1986, s. 56). Çünkü "İstiklâl Marşı", metin olarak bir hayat kovanının içinden sızan, oradan da bugünün hayatını yapan kolektif bir şuurun ifadesidir (Alev, 2014, s. 14). Ersoy, yarışmadan aldığı ödülü fakir çocuk ve kadınlara örgü öğretmek, bir gelir sağlamak gibi hayırlı amaçlar için kurulmuş olan Dar'ül Mesai'ye bağışlamıştır.

Güftesi belli olan İstiklal Marşı'mızın bestesi için yarışma daha sonra açılmıştır. 1922 yılında Maarif Vekaleti tarafından açılan yarışmada beş yüz liralık ödül konulmuştur ancak beste yarışması güfte yarışması kadar ilgi görmemiştir. Mayıs 1922'ye kadar 24 bestecinin yazmış olduğu 55 beste toplanmıştır (Üngör, 1966, s. 71). Mustafa Kemal Atatürk, komisyon üyelerinden İsmail Habip Sevik'e bestenin uzun olmamasını, herkesi uzun uzun ayakta bekletmenin doğru olmayacağını ve istiklal davamızın anlatışı yönünden büyük bir öneme sahip olduğunu söylemiştir (Akin, 2013, s. 48). Finale kalan eserlerin değerlendirmesinin Paris'te kurulacak bir heyet tarafından yapılması kararı

alınmış ancak başta Kazım Karabekir olmak üzere birçok vekilin itirazı ile bu karardan vazgeçilmiştir. Birincinin seçilmemesi ve sürecin uzaması ile yurdun farklı bölgelerinde marşın farklı besteleri icra edilmeye başlanmıştır. Edirne civarında Ahmet Yekta'nın, İstanbul'un Rumeli yakasında Zati Arca'nın, İzmir ve Eskişehir'de İsmail Zühtü'nün, Balıkesir ve yöresinde Hasan Basri'nin, Ankara ve civarında ise Osman Zeki (Üngör) Bey'in besteleri icra edilmektedir (Toker, 2017, s. 141-142). Temmuz 1923 tarihine kadar ulusal marşımızın bestesinin seçilmesi üzerine bir gelişme olmamış ve farklı yörelerde farklı marşlar söylenmeye devam etmiştir. 12 Temmuz 1923'te çalışmalar tamamlanmış ve Ali Rifat Çağatay'ın bestesi İstiklal Marşı'nın resmi bestesi olarak kabul edilmiştir (Özcan, 2001, s. 357).

Resmi bestenin açıklanmasının hemen ardından ülke çapında beste ile ilgili şikayetler başlamıştır. İlk şikayet İzmir'de müzik öğretmenliği yapan ve bestesi ile yarışmaya katılan Zati Arca'dan gelmiştir. Şikayette Çağatay'ın bestesinin armoni ve prozodi bilgisinden uzak yazıldığını, müsabakaya giren tüm marşların Viyana'ya gönderilerek orada tarafsız olarak karara bağlanmasını istemekteydi. Müzik eğitimine ilişkin yazılı bir kaynak bulunmamasıyla birlikte tanbur sanatçısı olduğu, Sadün Aksüt'ün Ziya Paşa konağında haftada iki gün düzenlediği toplantılara katıldığı, Meşrutiyeti'nin ilanından sonra kurulan Şark Musiki Cemiyeti'nin başkanlığını yaptığı, Türk Musikisi Ocağı'nı kurması ve Hamparsum ve batı notası ile bırakmış olduğu beş yüz yıllık geleneksel repertuarı içerisinde barındıran defterleri Çağatay'ın müzik eğitimine ilişkin çeşitli kaynaklarda yer alan bilgilerdir (Sarı, 2017, s. 96-97). İstiklal Marşı yarışmasına katılan bestecilerden bir diğeri olan Zeki Üngör ise, 11 yaşında iken saray muzikasında Hüseyin Bey'den, Vondra'dan ve Pepini Gaayto'dan keman dersleri alarak müzik eğitimine başlamış, D'aronda Paşa'dan nazariyat dersleri almış, sonrasında ise Saray Orkestrası şefliği yaparken ilk senfoni orkestrasını kurmuştur (Nalbandoğlu, 1964, s. 166). 11 Mart 1924'te Atatürk'ün buyruğu ile Ankara'da Milli Sinema Binası'nda Rumeli'den gelen muhacir vatandaşlar menfaatine bir konser düzenlenmiştir. Bu konseri Şef Osman Zeki (Üngör) Bey yönetmektedir. Mustafa Kemal Atatürk, eşi Latife Hanımla birlikte salona girerken Zeki Bey yönetiminde kendi bestesi olan İstiklal Marşı

çalınmaya başlamıştır. (Nalbandoğlu, 1964, s. 155). Salondaki herkesin ve Atatürk'ün o gece marşı çok beğendiği ve daha sonrasında ulusal marşımız olmasına karar verilmesinde o gecenin büyük etkisi olduğu birçok kaynakta yer almaktadır.

Bugün hala Zeki Üngör'ün bestesi ses aralığının çok geniş olması ve prozodi açısından oldukça kural dışı olması sebebi ile eleştirilmektedir. Günsel (1990) Zeki Üngör'e ait İstiklal Marşı için "Her güzel şiir "marş" olamaz. Bir şiirin marş olarak bestelenebilmesi için kalıp ve hece sayılarının bütün şiirde eşit, durak yerlerinin ise her mısradaki aynı olması gerekmektedir. Ne yazık ki bütün coşkusuna karşın, İstiklâl Marşımızın güftesi bu özellikleri taşımamaktadır. İşte bu yüzden de ne kadar beste yapılırsa yapılsın, kim tarafından bestelenirse bestelensin, İstiklâl Marşımızın güftesi "prozodi hataları"na kaçınılmaz biçimde yol açacaktır" eleştirisini getirmiştir. Dolayısıyla Zeki Üngör, İstiklal Marşı bestesini Ersoy'un sözleri üzerine bestelememiş, İzmir'in kurtuluşu üzerine kapıldığı coşku ile bestelemiş ve bir zafer marşı olarak planlamıştır. İki gün üzerinde çalıştığı bu besteyi o dönem Viyana Konservatuvar Müdürü'ne yollamış ve çok özgün yorumunu almıştır. Ersoy'un şiirinin marş olarak kabulünden sonra elindeki bu zafer melodisini Ersoy'un şiiri ile birleştirmiştir (Çağbayır, 2016, s. 285-289). 1930 senesine kadar Türkiye Cumhuriyeti resmi ulusal marşı Ali Rifat Çağatay'ın marşı olarak kalmış, bu marş okullarda, resmî tören ve topluluklarda söylenip çalınmış, 1930 senesinde ise Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası Şefi Zeki Üngör'ün bestesi, resmî ulusal marş olarak kabul edilmiştir (Çetin, 2012, s. 22).

Çetin (2003)'in Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Yayınları tarafından basılan "İstiklal Marşı ve Mehmet Akif Ersoy" kitabında yer alan, beste yarışmasında ön elemeyi kazanan ve bir süre değişik bölgelerde bestesi çalınan besteciler şu şekildedir;

- 1) Muallim İsmail Hakkı Bey
- 2) Ahmet Yekta Madran (3 farklı bestesi yer almaktadır)
- 3) Mehmed Zati Arca
- 4) Ali Rifat Çağatay

5) Osman Zeki Üngör

6) Kazım Uz

7) Mustafa Sunar

8) İsmail Zühtü

Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılmasını takip eden süreçte hızla çalışmalarına başlanan ve genç Cumhuriyet'in ulusal marşı olacak beste yukarıda belirtilen çeşitli durumlardan ötürü ciddi bir süre kesinleştirilememiş ve adı geçen bestecilerin marşları yurdun farklı bölgelerinde İstiklal Marşı olarak okutulmuştur. Zeki Üngör'ün bestesi seçilmesinin ardından günümüze kadar müzik eğitiminin birçok unsuru yönünden eleştirilmiştir. Ses sınırları ve içerdiği ses aralığı, prozodisi ve yazıldığı ton açısından öğretilmesi zor bulunmaktadır. İstiklal Marşımız müzik eğitimimizin ilk basamağında öğrendiğimiz ilk marştır, bu açıdan müzik eğitimi ve müzik eğitimcileri açısından marşımızın önemi büyüktür. Üngör'ün bestesinin ve yarışmaya katılan diğer bestelerin de eğitim müziği unsurları açısından müzik eğitimi açısından önem kazanmaktadır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi,

Ön elemeyi geçen İstiklal Marşı Besteleri eğitim müziği açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir? olarak belirlenmiştir. Bu ana problem çerçevesinde araştırılan alt problemler ise şu şekildedir;

1. Ön elemeyi geçen İstiklal Marşı Besteleri tonalite/makam açısından nasıldır?
2. Ön elemeyi geçen İstiklal Marşı Besteleri ölçü sayıları, ses sınırları ve tekseslilik/çokseslilik durumları açısından nasıldır?
3. Ön elemeyi geçen İstiklal Marşı Bestelerinin birinci kıtaları prozodi açısından nasıldır?
4. Ön elemeyi geçen İstiklal Marşı Bestelerinde besteciler hangi kıtaları bestelemiştir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümündeki araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Ön elemeyi geçen “İstiklal Marşı” bestelerini eğitim müziği yönünden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi, doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, çalışılan araştırma problemi ile ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemelerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 187).

Evren ve Örneklem

Herhangi bir araştırma ya da gözlem alanına giren obje ve bireylerin tümüne evren denir. Var olan evrenden, onu temsil edebilecek bir parça seçme işine ise örneklem adı verilmektedir (Kaptan, 1998, s. 116-118). Araştırmada Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü'nce yayınlanan ön elemeyi geçen sekiz bestecinin on İstiklal Marşı bestesi örnekleme dahil edilmiştir. Çeşitli kaynaklardan finalist olduğu düşünülen diğer bestelere ulaşılmış ancak resmi bir kurum tarafından sunulmaması sebebi ile çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmanın evrenini ise ön elemeyi geçen eserler oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma,

- Ulaşılabilen sekiz besteciye sahip on marş bestesi,
- Prozodi karşılaştırmaları için bütün bestecilerin ortak bestelediği şiirin 1. kıtası ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada eğitim müziği yönünden incelenmek üzere ön elemeyi geçen İstiklal Marşı besteleri çeşitli kaynaklardan toplanmıştır. Çalışma, bestelerin notaları üzerinden yapılacağı sadece notası basılı olan kaynaklar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kaynaklardan Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan kitap haricindeki kaynaklar, kaynakça göstermedikleri için araştırmaya dahil edilmemiştir. Adı geçen kaynakta yer alan sekiz besteciye ait on marş bestesini incelemek üzere araştırmacılar tarafından oluşturulan “Marş İnceleme Formu” kullanılmıştır. Bu formda marşların tonalite/makam durumlarını, ses sınırlarını, ölçü sayılarını, tekseslilik/çokseslilik durumlarını, prozodi durumlarını ve hangi kıtaların bestelenmiş olduğunu tespit etmeye yönelik maddeler listelenmiştir. Araştırmacıların haricinde eğitim müziği besteciliği alanında çalışmaları olan bir profesör, armoni ve form alanında çalışmaları olan bir doçent ve müzik teorisi üzerine çalışmaları olan bir doktor, marş bestelerini “Marş İnceleme Formu”na göre değerlendirmiştir. Çalışmada yer alan verilerin değerlendirilmesi araştırmacılarla birlikte müzik eğitimi alanında uzman beş akademisyen tarafından yapılmıştır. Uzman görüşlerinde sadece aynı cevaplar doğru kabul edilmiş ve farklı görüşler elenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde problem durumu ve alt problemler ışığında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. Ön Elemeyi Geçen Bestelerinin Tonalite/Makam Durumları

Besteci	Tonalite/ Makam	Orkestra Düzenlemesi	Açıklama
---------	--------------------	-------------------------	----------

1	Muallim İsmail Hakkı Bey	Makamsal	Ertuğ Korkmaz	Beste rast makamındadır. Seyir özellikleri ve melodik yapısı rast makamı özelliklerini barındırsa da orkestra eşliklendirilmesi majör tonalite ile yazılmıştır.
2	Ahmet Yekta Madran (1)	Tonal	Nevid Kodallı	Beste mi bemol majör tonundadır. Orkestra eşliklendirilmesi majör tonalitede yazılmıştır.
3	Ahmet Yekta Madran (2)	Tonal	Özkan Manav	Si bemol majör tonunda başlamakta, marşın 1. ve 5. kıtası si bemol majör tonunda devam etmekte, 7. kıtaya geçişte eser mi bemol majör tonuna geçmekte ve bu tonla son bulmaktadır. Orkestra eşliği majör tonalitede yazılmıştır.
4	Ahmet Yekta Madran (3)	Tonal	Bilgi Yok	İntrosu ve ilk iki dizenin bestesi sol minör tonundadır. Besteci makamsal bir yaklaşım kullanmış ancak tonalite özellikleri açısından minör tonda bestelemiştir. Orkesra eşliği minör tonalitede yazılmıştır.
5	Mehmet Zati Arca	Tonal	Çetin Işıközlü	İntrosu sol minör tonunda başlamakta, sözlerin başladığı yerde ise si bemol majör tonuna geçmekte ve bu şekilde sonlanmaktadır. Orkestra eşliği minör tonalitede yazılmıştır.

6	Ali Çağatay	Rifat	Tonal	Murat Kodallı	Fa majör tonalitesinde yazılmıştır. Marşın orkestra eşliği majör tonalitededir.
7	Osman Üngör	Zeki	Tonal	Edgar Manas	Sol minör tonalitesindedir. Eserin orkestra eşliği de minör tonalitede yazılmıştır.
8	Kazım Uz		Tonal	Emre Aracı	Do majör tonalitesinde bestelenmiş ancak "o benimdir o benim" sözlerinde nikriz makamı kullanılmıştır. Eser do majör tonalitede son bulmaktadır. Bestenin orkestra eşliği majör tonalitededir.
9	Mustafa Sunar		Tonal	Betin Güneş	Sol majör tonalitesindedir. Orkestra eşliği majör tonalitede yazılmıştır.
10	İsmail Zühtü		Tonal	Bilgi Yok	Sol majör tonalitesinde bestelenmiştir. Bestenin orkestra eşliği majör tonalitede yazılmıştır.

Tablo 1’de ön elemeyi geçen bestelerin bestecileri, tonalite/makam bilgileri ve orkestra eşiklendiren bestecilerin bilgileri yer almaktadır. Bir beste hariç tüm besteler tonal bestelenmiştir. Diğer bestelerde ise, besteciler marşların seyirlerinde makamsal esintiler kullanmışlardır. Ahmet Yekta Madran ve İsmail Zühtü'nün bestelerinin orkestra düzenlemelerini yapan bestecilerin bilgilerine ise ulaşamamıştır. Marş bestelerinin altı tanesi majör tonalitede, üç tanesi ise minör tonalitede, bir tanesi ise rast makamında bestelenmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Ön Elemeyi Geçen İstiklal Marşı Bestelerinin Ölçü Sayıları, Ses Sınırları ve Tekseslilik/çokseslilik Durumları

Besteci	Ölçü Sayısı	Ses Sınırı	TS / ÇS
1 Muallim İsmail Hakkı Bey	2/4	Fa#4 - La5	Teksesli
2 Ahmet Yekta Madran (1)	3/4	Si3 - Fa5	Teksesli
3 Ahmet Yekta Madran (2)	4/4	Re4 - Mi6	Teksesli
4 Ahmet Yekta Madran (3)	2/4	Sol4 - Si5	Teksesli
5 Mehmet Zati Arca	4/4	Do#4 - Mi6	Çoksesli
6 Ali Rifat Çağatay	2/4	Fa4 - Sib5	Teksesli
7 Osman Zeki Üngör	4/4	Do#4 - Sol5	Teksesli
8 Kazım Uz	4/4	Sol4 - Do6	Teksesli
9 Mustafa Sunar	4/4	Sol4 - Sol5	Teksesli
10 İsmail Zühtü	4/4	Si3 - Mi5	Teksesli

Tablo 2 incelendiğinde marş bestelerinin altı tanesinin 4/4'lük, üç tanesinin 2/4'lük, bir tanesinin ise 3/4'lük olduğu görülmektedir. Marşlar, bir grup insanın birlikte söyleyemesi ve yürümesinde kullanılan eserler olduğu için iki zamanlı veya dört zamanlı yazılmaktadır. Güçlü zamanlar sol ayağa denk getirilmekte ve nizami bir yürüyüş sağlanmaktadır. 3/4'lük bir marşın topluluk tarafından yürüyüş eşliğinde söylenmesi oldukça zordur. Güçlü zaman her seferinde farklı bir ayağa denk gelmektedir ve üç zamanlı bir eser yürüyüşü zorlaştırmaktadır. Bestelerin ses aralıkları incelendiğinde Ahmet Yekta Madran ve İsmail Zühtü'nün besteleri en pes notaya (Si3) sahip olan bestelerdir. Bu alan toplu şarkı söylenmesi için uygun bir bölgedir. Diğer tüm bestelerin de pes ses alanları insan sesi için yorucu olmayan ve toplulukla rahat söylenebilecek alanlardadır. Ancak bestelerin tiz alanları solo söylemekte bile zorlanılabilecek alanlarda iken toplu söylemeyi çok zorlaştıran alanlardır. Özellikle ulusal marşımızın ilkokuldan itibaren öğretildiği düşünüldüğünde bu tiz ses bölgeleri çocuklar için imkansız alanları kapsamaktadır. Bestelerin dokuz tanesinin tek sesli, bir

tanenin ise çoksesli olduğu görülmektedir. Yarışmada bu konuyla ilgili bir kural bulunmaması bestecilerin çoğunun tek sesli marş bestelemelerinin kendi tercihleri olduğunu göstermektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak	Çat ma kur ban o la yım çeh re ni ey naz lı hi lal
Sön me den yur du mun üs tün de tū ten en son o cak	Kah ra man ır kı ma bir gül ne bu şid det bu ce lal
O be nim mil le ti min yıl di zi dir par la ya cak	Sa na ol maz dö kü len kan la rı mız son ra he lal
O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak	Hak kı dir Hak k'a ta pan mil le ti min is tik lal
Ar ka daş yur du ma al çak la rı uğ rat ma sa kın	Kim bu cen net va ta nın uğ ru na ol maz ki fe da
Si per et göv de ni dur sun bu ha yâ siz ca a kın	Şü he da fiş kı ra cak top ra ğı sık san şü he da
Do ğa cak tır sa na va det ti ği gün ler Hak k'ın	Ca nı ca na ni bü tün va rı mı al sın da Hu da
Kim bi lir bel ki ya rın bel ki ya rın dan da ya kın	Et me sin tek va ta nım dan be ni dün ya da cü da
Dal ga lan sen de şa fak lar gi bi ey şan lı hi lal	
Ol sun ar tık dö kü len kan la rı mın hep si he lal	
E be di yen sa na yok ır kı ma yok iz mih lal	
Hak kı dir hür ya şa mış bay ra ğı mın hür ri yet	
Hak kı dir Hak k'a ta pan mil le ti min is tik lal	

Şekil 1. Yarışmada bestelenen kıtaların prozodiye göre olması gereken açık/kapalı hece durumları

Şekil 1'de İstiklal Marşı şiirinin 1, 2, 5, 7 ve 10. kıtalarının prozodiye göre olması gereken açık/kapalı hece durumları görülmektedir. Bu duruma göre yarışmaya katılan on bestecinin 1. kıtasının prozodi durumu Şekil 2'de gösterilmektedir. Yıldız işareti ile gösterilen heceler prozodi kurallarına uymayan hecelerdir.

İsmail Hakkı Bey'in Bestesi

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Ahmet Yekta Madran'ın Bestesi (1)

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Ahmet Yekta Madran'ın Bestesi (2)

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Ahmet Yekta Madran'ın Bestesi (3)

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Mehmet Zati Arca'nın Bestesi

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Ali Rifat Çağatay'ın Bestesi

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Osman Zeki Üngör'ün Bestesi

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Kazım Uz'un Bestesi

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Mustafa Sunar'ın Bestesi

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

İsmail Zühtü'nün Bestesi

Kork ma sön mez bu şa fak lar da yü zen al san cak
 Sön me den yur du mun üs tün de tü ten en son o cak
 O be nim mil le ti min yıl dı zı dır par la ya cak
 O be nim dir o be nim mil le ti min dir an cak

Şekil 2. Bestecilerin İstiklal Marşın bestelerinin 1. kıtalarındaki prosodi durumları

Şekil 1'deki prozodiye göre olması gereken açık ve kapalı hece durumları doğrultusunda Şekil 2'deki besteler incelendiğinde, her bestecinin prozodi kuralları zaman zaman yok saydığı görülmektedir. Prozodi kurallarına en uygun yapılan beste Ahmet Yekta Madran'ın mi bemol majör tonalitesinde yapmış olduğu bestedir. Prozodi kurallarına hece bazında en az uyan besteler ise Ali Rifat Çağatay'ın fa majör, Osman Zeki Üngör'ün sol minör ve Kazım Uz'un do majör tonalitesinde yazmış oldukları bestelerdir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Ön Elemeyi Geçen İstiklal Marşı Bestelerinde Bestecilerin Bestelediği Kıtalar

	Besteci	Bestelenen Kıtalar
1	Muallim İsmail Hakkı Bey	1. kıta
2	Ahmet Yekta Madran (1)	1. kıta
3	Ahmet Yekta Madran (2)	1. 5. 7. ve 10. kıtalar
4	Ahmet Yekta Madran (3)	1. ve 2. kıtalar
5	Mehmet Zati Arca	1. ve 2. kıtalar
6	Ali Rifat Çağatay	1. kıta
7	Osman Zeki Üngör	1. ve 2. kıtalar
8	Kazım Uz	1. ve 2. kıtalar
9	Mustafa Sunar	1. kıta
10	İsmail Zühtü	1. kıta

Tablo 3 incelendiğinde bestecilerin farklı kıtalara yoğunlaştığı görülmektedir. Beste yarışmasında bestelenecek kıta ile ilgili bir kural olmaması bestecileri bu anlamda özgür bırakmıştır. Hatta bazı kaynaklarda ön elemeyi geçemeyen bazı marşların Mustafa Kemal Atatürk'ün çok sevdiği bilinen son iki kıtayı bestelediği yazılmaktadır. Ön elemeyi geçen bestecilerin yarısı sadece 1. kıtayı bestelemiş, neredeyse yarısı da 1. ve 2. kıtayı bestelemiştir. Sadece Ahmet Yekta Madran 1, 5, 7 ve 10. kıtaları besteleyerek 17 dizelik bir beste yapmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ön elemeyi geçen İstiklal Marşı bestelerini eğitim müziği yönünden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada besteler tonalite/makam durumlarına, ölçü sayısı, ses sınırları, tekseslilik/çokseslilik durumlarına, prozodi durumlarına ve bestelenen kıtalara göre incelenmiştir. İnceleme sonunda bestelerin biri rast, geri kalan tümünün tonal yaklaşımla bestelendiği ancak eser seyirlerinde makamsal yaklaşımlar olduğu, bando, orkestra ve piyano eşliklerinin tümünün tonal yaklaşımla bestelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bestelerin ölçü sayılarına bakıldığında bir bestenin 3/4'lük, üç bestenin 2/4'lük, 6 bestenin ise 4/4'lük olduğu görülmektedir. Önal (2017) Ortadoğu ülkelerinin milli marşlarını çeşitli açılardan incelediği çalışmasında marşların ölçü sayılarını karşılaştırmış ve incelediği altı marşın tümünün 4/4'lük bestelendiği sonucuna ulaşmıştır (Önal, 2017, s. 155). Ses sınırları incelendiğine ise oldukça geniş ses sınırlarının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bestelerin tümüne bakıldığında en pes ses Si3 notası iken, en tiz ses mi6 notasıdır. Bestelerin ortalama olarak bu aralıkta yapılması bestelerin görkemli olmasını sağlarken, okunma zorluğu yaratmaktadır. Günümüzde halen İstiklal Marşı'mız olan Zeki Üngör'ün bestesinin ses sınırları Do#4 - Sol5 aralığındadır. Oldukça geniş bir ses aralığı olması sebebi ile birçok müzik eğitimcisi tarafından eleştirilmiştir. Hatta İpşiroğlu (1990) senesinde "İstiklal Marşı neden değişiyor?" başlıklı köşe yazısında Kültür Bakanlığının prozodi ve ses sınırları açısından söylenmesi çok zor olması sebebi ile İstiklal Marşı'nın bestesinin değiştirilmesi önerisinden bahsetmektedir. Ancak milletimizce benimsenmiş ve tüm dünyada bizi yıllarca temsil etmiş bir marşın bestesinin onca seneden sonra değiştirilmesi doğru bulunmamıştır. T.C. Cumhurbaşkanlığı tarafından profesyonel müzik eğitimi almamış kişilerin ve topluluk tarafından marşın daha rahat söylenebilmesi için düşünülen mi minör tonundaki kaydı yayınlanmış ve Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası tarafından 1.5 ton aşağıdan yapılan kaydın kullanılması teşvik edilmiştir. Diğer bestelerin de ses aralıkları toplu olarak söyleme açısından oldukça tiz bölgelere dayanmaktadır. Değer

(2012) doktora tezinde farklı müzik eğitimcilerinin çocuk ses aralıkları ölçümlerini paylaşmıştır. Ölçümlerden elde edilen veriler sonucu 18 farklı araştırmacının verilerinin en pes ve en tiz sesleri Do4 - Sol5 olarak belirtilmiştir. Bu aralıklar referans alındığında bestelerin tümü açısından öğretim problemi yaşanılacağı aşıkardır. Bestecilerin büyük bir çoğunluğunun müzik eğitiminin Türk Müziği üzerine olması ancak marşların orkestrasyonlarını yapan müzisyenlerin çoğunun eğitiminin Batı müziği üzerine olması ve besteleme ile orkestrasyonun birlikte yapılmaması iki farklı müzisyenin yorumunu birleştirme durumunda kalmıştır. Ses aralıklarını tiz bölgelerde yazan bestecilerin Türk müziğindeki mantıkla yazarak yerinden söylenmemesi beklentisi içerisinde olabileceği yaygın bir düşüncedir. Ancak orkestrasyon yapan müzisyenler, bestecilerin ses aralıklarına sadık kalmış ve yazdıkları seslerden çok seslendirmişlerdir. Ahmet Yektra Madran, si bemol majör tonunda bestelediği İstiklal Marşı bestesinin üzerine not düşmüş, bando tarafından seslendirilmesi durumunda fa majör, piyano ve orkestra tarafından seslendirilmesi durumunda mi bemol majör tonundan alınmasını önermiştir. Bandoların fa majör tonalitesinden alması da zaten duyuş olarak mi bemol majör tonuna denk gelmektedir. Medran bestesinin, alaturka fasıl takımları tarafından seslendirilmesi durumunda ise sol sesine çekilerek rast dizisi üzerinde alınmasını önermiştir (etin, 2003, s. 64). Bu not bestecilerin farklı çalgı gruplarında daha rahat alınıp söylenebileceğini düşündüğünü göstermektedir. Arşiv amaçlı Kültür Bakanlığı bünyesinde eserlerin aktarılmış tonlarla kayıtlarının yapılmasının faydalı olacağı düşünölmektedir. Bestelerin tekseslilik/okseslilik durumları incelendiğinde çok büyük bir çoğunluğunun teksesli, sadece bir bestenin oksesli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bestelerin 1. kıtalarının prozodiye uygun açık kapalı hece durumları incelendiğinde bütün bestecilerin prozodi kurallarını belli bir derece görmezden geldiği görölmektedir. Hazır bir sözü bestelerken sözün doğal tartımı ve vurgusunun doğru analiz edilmesi, şarkıdaki prozodi hatalarının önlenmesi için gerekli olmakla birlikte, tartım için söz üzerinde açık-kapalı heceler, ulamalar, sonu açık heceler ve söylenişi uzun açık heceler belirlenmelidir (Tuğcular, 2015, s. 11). Mehmet Akif Ersoy'un yazmış olduğu destansı şiirin hece sayılarının eşit olmaması bestecilerin önünde en büyük engel olmuştur. Bu

engeli aşmak için bazı durumlarda prozodi kurallarından fedakarlık etmiş oldukları aşıkardır. Bestecilerin, sözlerin doğal tartımına uygun bir ritimlendirme yapılmasının karmaşık ve söylenmesi zor bir marşa yol açması kaygısı ile ritimleri yalın tutmanın daha önemli olduğu kanısında olmaları düşünülebilmektedir.

Bestecilerin beşi marşı bestelerken sadece 1. kıtayı baz almışlardır. Dört besteci ise hem 1. hem 2. kıtayı bestelemişlerdir. Bir besteci ise (Ahmet Yekta Madran) şiirin 1, 5, 7 ve 10. kıtasını bestelemiş 17 dizelik bir beste yapmıştır. Marşın beste yarışmasında bestelenecek kıtaya ilgili herhangi bir kural olmamasına karşın, birçok kaynakta kısa ve çarpıcı olması istendiği bahsedilmektedir. Bu istek bestecileri tek kıta bestelemeye yönlendirmiş olabileceği gibi, şiirin bestelenmeye uygun düşünülerek yazılmamasından kaynaklanan hece sayısı eşitsizliği, bestecileri tek kıtayı besteleme ile sınırlamış olabilmektedir.


KAYNAKLAR

- Akın, S. (2013). *Geyikli Park*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 12. Basım, İstanbul.
- Alev, K. (2014). "İstiklal Marşı'nın Kültürel Kodları ve Metinlerarası İlişkiler, *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (3), 11-25.
- Alpagut, U. (2010). *Müzik Sorunlarına Bakışta Atatürk'ün İzleri*. Bilim ve Ütopya Kitaplığı, 1. Basım, Ankara.
- Bilgin, S. ve Özay, S. (2010). İstiklal Marşımız. *Gazi Haber Aylık Haber Bülteni Mart Sayı 103*, 9-10.
- Çağbayı, Y. (2016). *İstiklal Marşı'nın Tahlili*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 16. Baskı, Ankara.
- Çakı, C., Doğan, D. K. ve Yılmaz, N. (2018). "Horst-Wessel" Propaganda Marşı Üzerinden Nazizm İdeolojisinin İnşası. *Ankara Hacı Bayram Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (46), 89-110.
- Çetin, M. (2003). *İstiklal Marşı ve Mehmet Akif Ersoy*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- Çetin, N. (2012). *İstiklal Marşı'mızı Anlamak*. Öncü Kitap Basımevi, 4. Baskı, Ankara.
- Çevik, S. (1999). *Koro Eğitimi Yönetimi ve Teknikleri*. 2. Baskı, Yurtevleri Yayınevi, Ankara.
- Çuhadar, C. H. (2009). Türkiye'de Ulusalçılığın Değişmeyen Simgesi: Onuncu Yıl Marşı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 199-208.
- Değer, A. Ç. (2012). *Çocuk Korolarının Eğitiminde Bir Yaklaşım Olarak Eğitsel Oyun Kullanımının Öğrencilerin Müziksel Erişi Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, A. (2011). *Ankara'da Milli Mücadele Yılları ve İstiklal Marşı*. Ankara Büyükşehir Belediye Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Günlük, A. (1990). *Otuz Beş Yıllık Müzik Eğitimcisi Hikmet Günsel İstiklal Marşı'nı Yorumladı: Marşı Doğru Söylemek Kolay*. İstanbul Şehir Üniversitesi Kütüphanesi, Taha Toros Arşivi, İstanbul.
- İpşiroğlu, N. (1990). *İstiklal Marşı Neden Değişiyor?* İstanbul Şehir Üniversitesi Kütüphanesi, Taha Toros Arşivi, İstanbul.
- Kaplan, M. (1986). İstiklal Marşı'nın Tahlili, *Türk Edebiyatı Dergisi Mehmed Akif Anıt Sayısı*, Aralık, 56-58.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık Web Ofset, Genişletilmiş 11. Baskı, Ankara.
- Küçüköncü, H. Y. (2013). Bir Çanakkale Marşı. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı Dergisi*, 11(15), 35-51.
- Nalbandoğlu, M. (1964). *İstiklal Marşımızın Tarihi*. Cem Yayınları, İstanbul.

- Önal, G. F. (2017). Ortadoğu Ülkeleri Milli Marşlarının Söz ve Müzik Biçimi Açısından İncelenmesi, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 153-177.
- Önder, M. (1986). İstiklal Marşı Belgeleri, *Türk Edebiyatı Dergisi Mehmed Akif Anıt Sayısı*, Aralık, 34-38.
- Özcan, N. (2001). *İstiklal Marşı (Musiki)*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul, 356-357.
- Sarı, G. Ç. (2017). *Musikinin Asri Prensi Ali Rifat Çağatay*. Gece Kitaplığı, 1. Baskı, Ankara.
- Sarihan, Z. (2002). *Vatan Türküsü İstiklal Marşı, Tarihi ve Anlamı*. T.C. Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi, 2. Baskı, Ankara.
- Satır, Ö. C. ve Reyhan, H. (2018). *Cumhuriyetin Müzik Politikaları*. Derleyen: Fırat Kutluk. H2O Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 2. Basım, Ankara.
- Şahmurat, A. (2010). İstiklâl Marşı ve Diğer Devlet Marşlarının Mukayesesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (121), Mart, 80-88.
- Tarman, S. (2013). *Doğumunun 130. Yılında Atatürk ve Müzik*. Müzik Eğitimi Yayınları, 2. Basım, Ankara.
- Tartan, Y. (2002). *İki Derste İstiklal Marşı*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- Tepebaşılı, F. (2005). Kullanımlık Metin Türü Olarak Ulusal Marş Kavramı ve İşlevleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 383-393.
- Toker, H. (2017). *Musikinin Asri Prensi Ali Rifat Çağatay*. Gece Kitaplığı, 1. Baskı, Ankara.
- Tuğcular, E. (2015). Eğitim Müziği Besteleme Dersinde İzlenen Yöntemler (Gazi Üniversitesi Örneği), *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1- 12.
- Üngör, E. (1966). *Türk Marşları*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, 7. Baskı, Ankara.

ORCID

Ömer Bilgehan SONSEL  <https://orcid.org/0000-0001-5814-4363>

Selçuk BİLGİN  <https://orcid.org/0000-0002-0331-0376>

SUMMARY

During the Ottoman Empire, the state had no national anthem until the 19th century. Instead of a single national anthem, special marches composed for the sultans were used in that time, and they were only performed for the sultan himself, and not dedicated to the nation. Mahmudiye and Mecidiye marches composed by Donizetti Pasha in the 19th century, and Hamidiye march by Guatelli were used as national anthems. This caused difficulties for the state in international relations, and led people to complain about the fact that their state did not have a national anthem (Tarman, 2013, p.34). In 19th century, states in the world determined their national anthems and announced them to the world. From the establishment of Muzika-yı Hümayun until the proclamation of the Republic (1828-1923), numerous estimable composers who were trained there produced different marches (Küçüköncü, 2013, p.39). Marches such as Cezayir, Sivastopol, Plevne, and İzmir had been written and sung with the vigor of war and victories; however failed to fill the gap of a national anthem (Önder, 1986, p.34). In 1921, a national anthem competition was announced with a cash prize of 500 liras for the lyrics. At the end of the six-month period allocated by the authorities, a total of 724 poems entered the competition. In spite of the number of poems, none of them was found suitable for the conditions of the country. The qualifying poem needed to be highlighting the independence of a state, and had to be spectacular for its representation. Besides, the poet had to be in perfectly good behavior to be able to undertake such an engagement (Tartan, 2002, p.85). With all these in mind, Mehmet Akif Ersoy was requested to write an Independence March. Ersoy accepted the request on condition that he would donate the cash prize, and then wrote the national anthem of today. In 1922, another competition was announced for the composition of the anthem with a cash prize of 500 liras, as well. A total of 55 pieces were collected from 24 composers. Extension of the selection process and failure of choosing a winner led to the use of different anthems in different regions. On 12 July 1923, all preparations were completed and the composition by Ali Rifat Çağatay was announced to be the winner. Soon after the announcement of the official composition, numerous complaints started to emerge. These complaints were based on the claim that Çağatay's composition was far from the knowledge of harmony and prosody. The composition was used until 1930 and then replaced with the one composed by Zeki Üngör.

In light of the abovementioned, the study is based on the problem statement of:

What is the analysis of the Independence March compositions qualified in pre-selection, in terms of music education? Within the framework of this main problem, the following sub-problems were sought for answers:

1. *What are the tonalities/maqams of the Independence March compositions qualified in pre-selection?*
2. *What are the time signatures, vocal limits, and monophony/polyphony statuses of the Independence March compositions qualified in pre-selection?*
3. *How are the prosodies in the Independence March compositions qualified in pre-selection?*
4. *Which verses were chosen to be composed in the Independence March compositions qualified in pre-selection?*

The study aims to analyze the Independence March compositions qualified in pre-selection, in terms of educational music, where qualitative research design was utilized. The data obtained in the study were collected through document analysis method. At the end of the analysis, it was concluded that one of the compositions was composed with maqami approach while the other nine were composed with a tonal approach. And that all of the orchestra accompaniments were composed with a tonal approach, as well. When the time signatures were analyzed in compositions, it was found that one of them was 3/4, three were 2/4, and six were in 4/4 form. Analysis of vocal limits revealed that there were rather extensive vocal limits available in the compositions. Most of the compositions were observed to be tonal and mostly composed in minor tonality. Analysis of the composed verses showed that the first verse was composed by all of the composers; while the second verse was composed by 4, and fifth, seventh, and tenth verses were composed only by one of the composers.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfaı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarıırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi θ olan bireyin x kategorili puanlanan bir maddeden x puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.