



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl 4 Sayı 2 - 2018

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN : 2149-5483

Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Yeşim OZANSAK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Türkay BULUT

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Türkçe Redaksiyon

Şahin BÜYÜKER

İngilizce Redaksiyon

Çiğdem TAŞ

Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Baskı

Armoninuans Matbaa

Adres: Yukarıdudullu, Bostancı Yolu Cad.

Keyap Çarşısı B- 1 Blk. N.24 Ümraniye/İST.

Tel: 0216 540 36 11 - Faks: 0216 540 42 72

E-Mail: info@armoninuans.com

Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

Prof. Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Akhbar Rahimi ALISHAH, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Paşa AYAS, Bilkent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Alice JONES, Goldsmith University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayla OKTAY, Maltepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZERÇAPAN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Belkis GÜRSOY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ceren TEKKAYA, ODTÜ

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz SARIBAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dilek BELEK, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Doç. Dr. Eren CEYLAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Erika SCHULZE, Bielefeld University

Prof. Dr. Erol YILDIZ, Innsbruck University

Prof. Dr. Esra ARSLAN, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, İstanbul Biruni Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Füsun AKARSU, Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ, ODTÜ

Prof. Dr. Gülge SEFEROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcan CAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan BACANLI, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Hale BAYRAM, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Halil EKŞİ, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZCAN, *Aksaray Üniversitesi*
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*
Doç. Dr. Hüncar KORKMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, *İstanbul Üniversitesi*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *ODTÜ*
Janneke FRANK, *Calgary University*
Prof. Dr. John GRUZELIER, *Goldsmith University*
Prof. Dr. Lisa ROSEN, *Cologne University*
Prof. Dr. Markus OTTERSBAACH, *Cologne University*
Doç. Dr. Mehmet BULDU, *TED Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif DEMİR, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet ÇİVİ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Arş. Gör. Dr. Mehpare SAKA, *Trakya Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Melike SÖNMEZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Doç. Dr. Mualla Günnaz KAVUNCU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Murat GÜNEL, *TED Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Murat LÜLEÇİ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Prof. Dr. Ömer AYDIN, *İstanbul Üniversitesi*
Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, *ODTÜ*
Doç. Dr. Pınar CAVAŞ, *Ege Üniversitesi*
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, *Medipol Üniversitesi*
Prof. Dr. Recep AKÇAY, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Roza LEIKIN, *Haifa University*
Prof. Dr. Selahattin GELBAL, *Hacettepe Üniversitesi*
Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR, *Gazi Üniversitesi*
Prof. Dr. Semra SUNGUR, *ODTÜ*
Prof. Dr. Servet BAYRAM, *Yeditepe Üniversitesi*
Doç. Dr. Sibel ÖZSOY, *Aksaray Üniversitesi*
Prof. Dr. Sinan OLKUN, *TED Üniversitesi*
Doç. Dr. Somayyeh RADMARD, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Türkay BULUT, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Prof. Dr. Uğur SAK, *Anadolu Üniversitesi*
Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL, *Maltepe Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

2018 4 (2) Sayısı için Hakem Kurulu

Prof. Dr. Aydın BALLYER, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehmet Cihat AYAR, *İAÜ*
Doç. Dr. Mustafa AKILLI, *Bursa Uludağ Üniversitesi*
Doç. Dr. Somayyeh RADMARD, *İAÜ*
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR, *Ankara Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin HACIOĞLU, *Giresun Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, *İAÜ*

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, *İAÜ*
Dr. Öğr. Üyesi Arzu SÖNMEZ ERYAŞAR, *Iğdır Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRBAĞ, *Bursa Uludağ Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Zafer GÜNEY, *İAÜ*
Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY, *İAÜ*
Dr. Öğr. Üyesi Gül GÜLER, *İAÜ*

İçindekiler - Content

Öğretmen Adaylarının Entegre FeTeMM Öğretimine Yönelimleri ve Teknolojiye Yönelik Tutumları <i>Investigating the Tendencies of Prospective Teachers towards Integrated STEM Teaching and their Attitudes towards Technology</i> Cansu ŞEN, Betül TİMUR	123
Önlisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumlardaki Hizmet Kalitesinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi <i>Investigation of Service Quality in Associate Degree Tourism Education Institutions According to Students' Opinions</i> Özlem KIŞLALI, Somayyeh RADMARD	143
Okuma Yazmaya Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımına Dair İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi <i>The Investigation of the Views of Primary School-First Class Teachers on the Use of Drama Method in Teaching Reading-Writing</i> Aylin SÖZER ÇAPAN, Figen GÜLTEKİN	165
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenmeye, Öğretmeye, Bilgiye Yönelik Algıları ve Bunların Sınıf İçi Yansımaları <i>Learning, Teaching and Information Perception of Science Teachers, and Their Reflection in Class</i> Seda ÖZTÜRK, Yılmaz SOYSAL, Somayyeh RADMARD	189
İlkokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>The Analysis of the Relationship between the Personality Traits and Professional Competence of Primary School Teachers</i> Ömer ÖZYILMAZ, Gülay GÜLBETEKİN	231
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi <i>Investigation of Reading Habits of 4th Grade Students</i> Murat KARADEMİR, Belkıs GÜRSOY	247

EDİTÖRDEN

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak gerçekleştirdiğimiz akademik yayınlar, projeler, kongreler, çalıştaylar, öğretmen ve öğrenci eğitimleriyle geleceğin aydınlatılmasına katkı sağlama çabamızı dergimiz aracılığıyla siz değerli okurlarla paylaşarak anlamlandırmaktan büyük mutluluk duymaktayız. Her sayımızda olduğu gibi dergimizin bu sayısında da değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan akademisyenlere, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine sonsuz teşekkür ederiz.

Dergimiz hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış eğitim alanında yapılan özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Ekim 2018 sayımızda ise Fen Eğitimi, STEM (FeTeMM), Türkçe Eğitimi, Öğretmen Yeterlikleri, Okuma-Yazma Eğitimi alanlarında hazırlanmış olan altı makaleye yer verilmektedir. Değerli araştırmacılara çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz. Bu sayıda yer alan makalelerin incelenmesinde katlıda bulunan hakemlerimize de en içten dileklerimizi sunmaktayız. Bununla birlikte derginin teknik takip ve düzenlemeleri için destekte bulunan teknik ekibimize de teşekkür ederiz.

Eğitim Fakültesi Dergimizin yeni sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Yeni sayıda buluşmak üzere çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Saygılarımızla.

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ
Editör

Öğretmen Adaylarının Entegre FeTeMM Öğretimine Yönelimleri ve Teknolojiye Yönelik Tutumları¹

*Cansu ŞEN**

*Doç. Dr. Betül TİMUR***

Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının entegre FeTeMM (Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) öğretimine yönelik yönelimleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Fen Bilgisi, Sınıf, Okul Öncesi ve Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde 1-4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 533 öğretmen adayı (103 erkek, 430 kız) katılmıştır. Araştırma verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde elde edilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ve Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 21.0 istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, Bağımsız Örneklem t-testi ve ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının teknolojiye ve entegre FeTeMM öğretimine ilişkin yönelimlerinin kabul edilir seviyede olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimine yönelimlerinin, diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Teknolojiye yönelik tutuma ilişkin değerlendirmede ise B.Ö.T.E (Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi) bölümü öğretmen adaylarının, diğer öğretmen adaylarından daha yüksek seviyede olumlu tutum gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen bilimleri, FeTeMM, fen programı, öğretmen adayı.

¹ Bu makale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanmış olan "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Entegre FeteMM Öğretimine Yönelimlerinin ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

Proje No: SYL-2017/1162

* Yüksek Lisans Öğrenci, Ç.O.M.Ü., cansusen1993@gmail.com

** Doç. Dr., Ç.O.M.Ü., betultmr@gmail.com

Investigating the Tendencies of Prospective Teachers towards Integrated STEM Teaching and their Attitudes towards Technology

Abstract

This study aims to investigate prospective teachers' tendencies towards Integrated STEM Teaching and their attitudes towards technology in terms of different variables. With this aim, the sampling of the study consisted of 533 undergraduate students, with 103 males and 430 females, from the departments of Science Teaching, Elementary Education, Early Childhood Education and Computer Teaching and Technologies of Çanakkale Onsekiz Mart University, Education Faculty. The participants of the study were selected from the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grade students during the spring term of 2016 and 2017 academic year. As a descriptive survey research, "The scale of Attitudes towards Technology" and "The scale of tendencies towards Integrated STEM Teaching" were used in the study. The measurement tools were applied to the participants by taking their voluntariness into account. The obtained data were analyzed through the statistical software program of SPSS 21.0. The Independent T-test and ANOVA test available in SPSS program were used for the analyses. The results showed that the tendencies of prospective teachers towards integrated STEM teaching and their attitudes towards technology were positive at an acceptable level. In addition, it was seen that the tendencies of science prospective teachers towards integrated STEM teaching were higher than those of prospective teachers at other departments. While considering the attitudes of prospective teachers towards technology, it was determined that prospective teachers at the department of Computer Teaching and Technologies showed a higher positive attitude than the others.

Keywords: Science, stem, science program, prospective teacher.

GİRİŞ

Teknoloji ve bilim çağı olarak adlandırılan 21'inci yüzyıl ve devamında, gelecek nesillerin yaşayacağı hayat, şu andan çok daha farklı, teknolojik araçların her alanda kullanıldığı, bilgiye ulaşmada bir kılavuza ihtiyaç duyulmayan, sanal dünya ile iç içe olacaktır (Tutak, Akaygün ve Tezsezen, 2017; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). Hızla gelişen teknoloji

ve bilim sayesinde günümüz bireylerinin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilen araştırmacı, sorgulayıcı, analitik düşünme becerilerine sahip ve gelecek teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen bireyler olması beklenmektedir (Yıldırım ve Selvi, 2017).

Bireylerden disiplinlerarası bakış açısına ve problem çözme becerisine sahip olma, işbirliği içinde çalışma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi özelliklere de doğrudan veya dolaylı olarak sahip olmaları beklenir (Yıldırım ve Selvi, 2017:186). Çok yönlü düşünme ve sorgulayıcı, girişimci olma, iletişim kurma, yenilikçi düşünme, karar verme gibi yaşam becerilerini kazanmış bir birey yetiştirmek için, her branştan olduğu kadar fen eğitiminden de yararlanılmaktadır. Fen eğitiminde mühendislik, matematik ve teknolojinin sürece dahil edilmesi ile etkili bir fen eğitimi ve öğretimi mümkün olacaktır.

STEM (FeTeMM) eğitimi; fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinin kendi aralarında entegrasyonu ile ortaya çıkan, bireylerin derinlemesine ve kalıcı öğrenmesine katkı sağlayan, çağın gerektirdiği yaşam ve meslek becerilerini kazandıran bir kavram olarak 21'inci yüzyıl başında ortaya çıkmıştır (Bybee, 2013; Akyıldız, 2014; Akgündüz vd., 2015). STEM (FeTeMM) kavramının asıl temelleri iki yüzyıl daha geriye dayanmaktadır (Ostler, 2012). FeTeMM eğitimi ile fen ve mühendislik, fen ve teknoloji, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinin kendi aralarında ve tümünün birbirleri aralarında bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır (Akgündüz vd., 2015; Çorlu, Capraro ve Çorlu, 2015). Entegre FeTeMM eğitimi, dört disiplinin hem teorik hem uygulamalı olarak bütünleştirilmesiyle gerçekleşir. Farklı materyal ile fen bilimlerinde basit mühendislik çalışmaları, matematiğin hesaplamalarda ve tahminde kullanımı, bilime de katkıda bulunan teknolojik ürünler ortaya konması sonucu entegre FeTeMM eğitimine örnekler oluşturulmaktadır (Gökbayrak ve Karışan, 2017). Hayal gücü ve merak duygusunun önem kazandığı bu eğitimde, ortaya çıkan ürünlerin de yaratıcılığa bağlı ve disiplinlerarası bakış açısına sahip olması beklenmektedir. Yaratıcılık ve merak duygusunun gelişmesi için FeTeMM eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerektiği ifade edilmiştir (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Baran, Bilici ve Mesutoğlu; 2015).

Gelişmiş ülkelerde FeTeMM eğitimi ilkokul seviyesinden yükseköğretime kadar bütün seviyelerde önem kazanmıştır (İdin ve Kaptan, 2017). Eğitim adına yapılan PISA, TIMSS gibi sınavlarda Türkiye'nin diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında oldukça alt sıralarda yer aldığı görülmüştür (MEB, 2015). Aradaki farkın artmaması için eğitim sıralamalarında üst sıralarda yer alan ülkelerin sistemlerinde bulunan yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. FeTeMM eğitimi ABD, Kanada, Fransa, Almanya, Avusturya gibi birçok ülkenin eğitim sisteminde yer almakla beraber, ülkemizde de uygulanmaya başlanan bir eğitim olduğu için FeTeMM ile ilgili çalışmalar literatürde daha fazla yer bulması gerektiği belirtilmiştir (İdin ve Kaptan, 2017). Öğrencilere verilecek iyi bir eğitim, iyi öğretmen yetiştirmekten geçecektir. FeTeMM eğitiminin fen bilimleri öğretim programına dahil edilmesi ile birlikte FeTeMM eğitime merak artacak ve daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulacaktır.

Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımlar sadeleştirilip, **fen ve mühendislik uygulamaları** olarak beşinci konu alanının eklenmesi ile program amaçlarında girişimcilik ve yenilikçi düşünme becerisi önem kazanmıştır (MEB, 2017). Bu konu alanının eklenmesi ile sarmallık yapısı korunmuş, karar verme ve tartışma üzerinde durulmuştur. **Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının** yer verilmesi ile proje ve bilim sergileri programa dahil edilmiştir. Fen ve mühendislik uygulamaları diğer ünitelerde de örtük olarak yer almıştır.

Fen bilimleri programında önemli bir yere sahip olan FeTeMM ile bu eğitimi verecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının da bu eğitim hakkında belli bir düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir. Fen öğretimi aşamasında gerekli laboratuvar ve bilim uygulamaları dersleri alan öğretmen adayları, FeTeMM uygulamaları için gerekli alt yapıyı lisans eğitiminde oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, sahip oldukları bilgiler doğrultusunda bu uygulamaya yönelik çalışmalardan ve araştırmalardan bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Tüm bunların yanı sıra programa dahil edilen her konu ile birlikte adayların gelişen teknoloji ve imkânları da takip etmesi ve uyum sağlaması gerekmektedir.

Problem Durumu

FeTeMM eğitimi, gün geçtikçe önem kazanmasına rağmen öğretmen yetiştirme de ders olarak çok az eğitim fakültesinde verilmektedir. Lisans programlarına FeTeMM eğitimi olarak bir ders yer almasa da, bazı üniversiteler başka derslerin içinde bu eğitimi vermeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra lisans eğitiminin devamı olarak yüksek lisans ve doktora programlarına da farklı ders isimleri ile yeni dahil edilmeye başlanmıştır. Bu konuda çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısı da fazla değildir (Çolakoğlu ve Gökben, 2017).

FeTeMM eğitimine yönelik sınıf eğitimi, kimya eğitimi, matematik eğitimi ve fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının her birinin tek başına ya da iki bölüm ele alınarak FeTeMM eğitimine yönelimlerini, ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına FeTeMM uygulamalarının etkilerini, yine ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'e yönelimlerini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarından çok bu eğitimin, ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir (YÖK Tez Merkezi, 2017).

FeTeMM eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda bu eğitimin öğrenme modelleri, bilimsel süreç basamakları ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu eğitime yönelik çalışmalar ile birlikte, ana hatlarından biri olan teknoloji ve teknolojiye yönelik tutum ile ilgili çalışmalar da yapılmalıdır (Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012). Matematik ve mühendisliğin yanı sıra teknolojinin fen eğitiminde üstlendiği rol öne çıkarılmalıdır (Abdüsselam, 2014).

Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmen adaylarının fen bilimleri programına dahil edilen FeTeMM eğitimi ile ilgili tutumlarını belirlemek için entegre FeTeMM öğretime yönelimlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının farklı bölümlerde, yaş düzeylerinde, cinsiyetlerde olması gibi değişkenlerin, bu tutumu nasıl farklılaştırdığı incelenmek istenmiştir. B.Ö.T.E bölümü öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının, diğer bölümlerden yüksek olacağı öngörülmektedir. Yaş düzeyi ve mezun olunan lise türleri arasında eğitim öğretim kalitesi arttığında, entegre FeTeMM öğretime yönelimin ve teknolojiye yönelik tutumun artacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları, FeTeMM eğitimi içinde büyük öneme sahip olan teknoloji boyutu için araştırmaya dahil edilmiştir.

Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimine yönelimleri ve teknolojiye yönelik tutumları ne yöndedir?

Alt Problemler

- FeTeMM öğretimine yönelim ve teknolojiye yönelik tutum bölüm değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimine yönelimleri ve teknolojiye yönelik tutumları yaş düzeyleri arttıkça artmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimine yönelimlerinde ve teknolojiye yönelik tutumlarında mezun olunan lise türleri değişkeni bakımından farklılık var mıdır?
- Fen bilgisi eğitimi, sınıf eğitimi, B.Ö.T.E ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelimlerinde cinsiyet değişkeni açısından farklılık var mıdır?
- Teknolojiye yönelik tutum, cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini; kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimine yönelimleri ve teknolojiye yönelik düşünceleri bir tutum belirttiğinden, bu tutumlar da cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, bölüm gibi değişkenler ile birlikte incelenmek istenildiğinden, nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde büyük grupların, cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, sosyo-ekonomik düzey, okumakta oldukları bölüm gibi durumları ve özellikleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Can, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmada, öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimine yönelimleri ve teknolojiye yönelik tutumlarını ortaya koymak için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi (B.Ö.T.E), Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinden öğrenim görmekte olan 1-4. sınıf öğretmen adayları örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmaya Ç.O.M.Ü kapsamında ulaşılabilecek olan Eğitim Fakültesi bölümlerinde öğrenim gören, 103 erkek ve 430 kız toplamda 533 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar ile ilgili bölüm-cinsiyet dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Örneklemeye giren öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere, sınıflara göre dağılımları tablolarda (Tablo 1 ve Tablo 2) görülmektedir. Ayrıca katılımcıların yaşları ve mezun oldukları lise türleri de demografik özellikler arasındadır. Katılımcıların eşit sayıda kız ve erkek öğretmen adaydan oluşmaması, bölümlerde öğrenim gören kız-erkek öğrenci sayısının eşit olamamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen adaylarına ulaşmada zorluk yaşandığı için bazı bölümlerdeki öğretmen adayları çalışmada az sayıda yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemeye Giren Öğrencilerin Bölümlere Göre Cinsiyet Dağılımı

Bölüm/cinsiyet	Kız	Erkek
B.Ö.T.E	14	23
Fen bilgisi öğretmenliği	149	26
Sınıf öğretmenliği	123	29
Okul öncesi öğretmenliği	144	25
Toplam	430	103

Tablo 2. Örneklemeye Giren Öğrencilerin Bölümlere Göre Sınıf Dağılımı

Sınıf/bölüm	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam
B.Ö.T.E	0	0	37	0	37
Fen bilgisi öğretmenliği	48	59	36	32	175
Sınıf öğretmenliği	58	53	41	0	152
Okul öncesi öğretmenliği	24	47	97	1	169
Toplam	130	159	211	33	533

Tablo 1’de cinsiyet açısından örnekleme giren öğrencilerin % 80.68’i kız, %19.32’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin, %6.94 B.Ö.T.E, %32.83 fen bilgisi öğretmenliği, %28.51 sınıf öğretmenliği, %31.72 okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelimlerini incelemek amacı ile Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği ve öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını incelemek üzere Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerde bölüm, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise ve sınıf demografik değişkenleri yer almaktadır.

Lin ve Williams (2015) tarafından geliştirilen, Hacıömeroğlu ve Bulut tarafından (2016) Türkçeye uyarlanan, Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği, 31 maddeden oluşmakta ve 7’li Likert tipindedir. Ölçekte yedi aralık esas alınmıştır. Bu aralıklar; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçek; bilgi, değer, tutum, subjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach’s alpha iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak belirlenmiştir (Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016). Çalışmada elde edilen veriler ile ölçeğin Cronbach’s alpha iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Aydın ve Kara (2013), Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları Ölçeği’ni geliştirmek amacı ile 378 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmaya 22 madde üzerinden başlanılmış, ölçekte geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak beş madde ölçekten çıkarılmış, ölçek 17 maddeye düşürülmüştür. Cronbach alfa ile ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.87 bulunmuştur ve bu değer ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca iki yarı test güvenilirliğinde de korelasyon katsayısı 0.87 bulunmuştur. Çalışmada ölçeğin uygulanması ile elde edilen verilerde Cronbach’s alpha iç tutarlık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Ölçek son hali ile 15 olumlu, 2 olumsuz toplam 17 madde içeren tek boyutlu, 5’li Likert (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) tipinde bir ölçektir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 21.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının FeTeMM'e yönelimleri ve teknolojiye yönelik tutumlarını yorumlayabilmek amacı ile veriler mod, medyan ve aritmetik ortalama olarak birbirine yakın değerlerde bulunarak normal dağılım gösterdiğinde ve demografik özelliklerin üç ve üzeri değişken bulundurduğu durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA uygulanmıştır. Değişken sayısı üç ve daha fazla ise Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmaktadır (Can, 2014). ANOVA Testi uygulanmadan önce varyansların homojen olma durumu dikkate alınmıştır. Ayrıca demografik özelliklerin iki değişken bulundurduğu durumlarda Bağımsız Örneklem t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Entegre FeTeMM Yönelim Ölçeği ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği 'ne verilen cevaplar ile bölümleri, yaş düzeylerini ve mezun olunan lise türlerini karşılaştırmak için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablolarda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için B.Ö.T.E (1), Fen Bilgisi Öğretmenliği (2), Sınıf Öğretmenliği (3) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (4) olarak ifade edilmiştir. Anlamlı farkın ifade edildiği tüm tablolarda, bölümler ve sayısal değerler aynı kullanılmıştır.

Entegre FeTeMM Öğretimine Yönelim ve Bölümler Arası Karşılaştırma

Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 533 kişilik öğretmen adayı grubunun, entegre FeTeMM öğretimine yönelimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için oluşturulan grupların ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, B.Ö.T.E bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.30$), fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.51$), sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.33$) ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.07$) olarak hesaplanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümleri arasında olduğu görülmüştür [$F(3,529)=8.44, p < .05$]. Bu bulgulara göre fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimine

yönelimlerinin, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Entegre Fetemm Öğretimi Yönelim Ölçeği İçin Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı ark
Gruplar arası	16.77	3	5.59	8.44	.000	2-3, 2-4
Grup içi	350.30	529	.66			
Toplam	367.07	532				

Teknolojiye Yönelik Tutum ve Bölümler Arası Karşılaştırma

Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 533 kişilik öğretmen adayı grubunun, teknolojiye yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını sınamak için oluşturulan grupların ortalamaları ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, B.Ö.T.E bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}= 3,75$), fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3,49$), sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3,46$) olarak hesaplanmıştır. Farkın hangi bölümler arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, fen bilgisi öğretmenliği ile B.Ö.T.E bölümleri arasında olduğu görülmektedir [$F(3,529)=4.36$, $p =.05$]. B.Ö.T.E bölümü öğrencilerinin, teknolojiye yönelik tutumlarının fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Teknolojiye Yönelik Tutum Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.71	3	1.24	4.36	.05	2-3
Grup içi	150.40	529	.28			
Toplam	154.11	532				

Entegre FeTeMM Öğretimine Yönelim ve Yaş Düzeyleri Arası Karşılaştırma

Öğretmen adayı grubunun entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği sonuçlarının yaş düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için oluşturulan yaş düzeyleri ortalamaları ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, 18-19 yaş arası öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.27$), 20-21 yaş arası öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.29$), 22-23 yaş öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.33$) ve 24 ve üzeri yaştaki öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=5.69$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimi yönelimi madde puan ortalamalarının yaş düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. [$F(3-529)=1,404$, $p>.05$].

Tablo 5. Fetemm Öğretimi Yönelimi Madde Puan Ortalamalarının Yaş Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	2.90	3	.97	1.40	.24
Grup içi	364.18	529	.69		
Toplam	367.08	532			

Teknolojiye Yönelik Tutum ve Yaş Düzeyleri Arası Karşılaştırma

Öğretmen adayı grubunun Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği sonuçlarının sınıf düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, oluşturulan yaş düzeyleri ortalamaları ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda 18-19 yaş arası öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3.44$), 20-21 yaş arası öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3.58$), 22-23 yaş öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3.59$) ve 24 ve üzeri yaştaki öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3.60$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ilişkin madde puan ortalamalarının yaş düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F(3-529)=2,717$, $p<.05$].

Tablo 6. Teknolojiye Yönelik Tutumun Yaş Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplar arası	2.34	3	.78	2.72	.044	2-1
Grup içi	151.77	529	.29			
Toplam	154.11	532				

Entegre FeTeMM Öğretimine Yönelim ve Mezun Olunan Lise Arası Karşılaştırma

Öğretmen adayları grubunun entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği sonuçları ile mezun olunan lise türü arasında fark olup olmadığını sınamak için, ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, mesleki ve teknik lise ortalamaları ($\bar{X}=5.09$), düz lise ortalamaları ($\bar{X}=5.33$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=5.37$), fen lisesi ortalamaları ($\bar{X}=5.31$), Anadolu öğretmen lisesi ortalamaları ($\bar{X}=5.36$), diğer lise ortalamaları ($\bar{X}=5.19$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimi yönelimi madde puan ortalamalarının mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(5-527)=1,70, p>.05$].

Tablo 7. Entegre Fetemm Öğretimi Yönelim Madde Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	5.81	5	1.16	1.70	.13
Grup içi	361.26	527	.69		
Toplam	367.07	532			

Teknolojiye Yönelik Tutum ve Mezun Olunan Lise Türü Arası Karşılaştırma

Öğretmen adayı grubunun Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği sonuçları ile mezun olunan lise türü arasında fark olup olmadığını sınamak için oluşturulan lise türleri ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, mesleki ve teknik lise ortalamaları ($\bar{X} = 3.54$), düz lise ortalamaları ($\bar{X}=3.60$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=3.51$), fen lisesi ortalamaları ($\bar{X}=3.41$), Anadolu öğretmen lisesi ortalamaları ($\bar{X}=3.55$), diğer lise ortalamaları ($\bar{X}=3.50$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ilişkin madde puan ortalamalarının mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(5-527)=0.441$, $p>.05$].

Tablo 8. Teknolojiye Yönelik Tutumun Mezun Olunan Lise Türüne Göre Anova Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	.64	5	.13	.44	.82
Grup içi	153.47	527	.29		
Toplam	154.11	532			

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Göre Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimleri

Cinsiyet değişkeninin entegre FeTeMM öğretimi yönelim puanları üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t-testinde, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre entegre FeTeMM öğretimi yönelimi madde puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$t(531)=-.215$, $p>.05$].

Tablo 9. Entegre Fetemm Öğretimi Yönelimi Madde Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	Veri sayısı	Ortalama	Standart sapma	Serbestlik derecesi	t	P
Kız	430	5.30	.81	531	-2.15	0.83
Erkek	103	5.31	.92			

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Göre Teknolojiye Yönelik Tutumları

Cinsiyet değişkeninin teknolojiye yönelik tutum puanları üzerinde değişime sebep olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testinde, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre teknolojiye yönelik tutumlarına ilişkin madde puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$t(531)=-4.39$, $p<.05$].

Tablo 10. Teknolojiye Yönelik Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	Veri sayısı	Ortalama	Standart sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Kız	430	3.47	.53	531	-6.39	.00
Erkek	103	3.82	.48			

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimine yönelimleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, entegre FeTeMM öğretimine yönelim, bölümler arasında karşılaştırıldığında fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının FeTeMM'e yönelimlerinin daha yüksek seviyede olumlu olduğunu göstermektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen ve matematik konularını ağırlıklı olarak programda görmelerinden dolayı entegre FeTeMM öğretimine yönelimlerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir. Ç.O.M.Ü (2018)'de yer alan bilgilere göre fen bilgisi öğretmenliği öğretim programında diğer bölümlerden daha fazla fen ve matematik uygulamalarının yer alması, entegre FeTeMM öğretimine yönelimin yüksek seviyede olmasında etkili olabilir. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelimleri olumlu bulunmakta,

FeTeMM öğretiminin geliştirilmesine önerilerde buldukları ortaya konulmaktadır (Kırılmazkaya, 2017). Fen bilgisi öğretmen adayları, fende matematik ve teknolojinin gerekli olduğunu, fen eğitiminde FeTeMM eğitiminin faydalı olacağını, fen-matematik-mühendislik ve teknolojinin birbiri ile bütünleşik olduğunu düşünmektedir (Kızılay, 2016). Bilişim teknolojileri, fen bilgisi ve sınıf öğretmenleri FeTeMM'e yönelik olumlu tutum sergilediği ortaya konulmaktadır (Çevik, Danıştay ve Yağcı, 2017). Bununla birlikte beklenildiği gibi B.Ö.T.E bölümü öğretmen adaylarının, diğer adaylara göre teknolojiye yönelik daha yüksek seviyede olumlu tutum sergilediği görülmüştür. B.Ö.T.E bölümü öğretmen adayları, eğitim öğretimde bilgisayar kullanımını desteklemekte ve teknolojik araçların kullanımının artması gerektiğini düşünmektedir (Başarıcı ve Ural, 2009).

Fen bilgisi öğretmen adayları, Altan, Yamak ve Kırıkkaya (2016)'nın çalışmasında FeTeMM eğitimini, öğretmen adayları yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştirdiği, öğrenmeyi kalıcı kıldığı, araştırma ve sorgulamaya yönlendirdiği, öğrenmeyi keyifli hale getirdiği ve konuların öğrenilmesinde tasarımların öğretici olduğu konularında faydalı bulduklarını belirtmektedirler. Bu çalışmanın sonucu da fen bilgisi öğretmen adaylarının, FeTeMM eğitime yönelimlerinin yüksek olduğunu göstermekte, FeTeMM etkinliklerine olumlu tutum sergilenen çalışmalar ile de desteklenmektedir.

Entegre FeTeMM öğretime yönelim seviyesi, yaklaşık olarak tüm yaş düzeylerinde aynı olarak belirlenmiştir. Teknolojiye yönelik tutum da ise 18-19 yaş arası ile 20-21 yaş arasında fark bulunmuştur. Buna göre yaş düzeyi için sadece ilk iki düzey arasında düzey arttıkça teknolojiye yönelik tutum da olumlu olarak artmıştır. Yaş düzeyi arttıkça ve öğretmen adayları eğitim programından mezun olmaya yakın olmaya başladıkça teknolojiye yönelik tutumun arttığı görülmektedir (Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012).

Entegre FeTeMM öğretime yönelim ve teknolojiye yönelik tutum, mezun olunan liseler bakımından farklılık göstermemiştir. Mevcut liselerde verilen fen ve matematik eğitiminin fazla olduğu türlerde yönelimin daha olumlu olacağı beklenmekteydi. Bu sonuç ile mezun olunan lise türünün, entegre FeTeMM öğretime yönelimi değiştirmedeği görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet, entegre FeTeMM öğretime yönelimi etkilememiştir. Mezun olunan lise türü ve cinsiyet FeTeMM'e

yönelimi ekilememektedir (Kırılmazkaya, 2017). Teknolojiye yönelik tutumda, erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre daha olumlu yönde tutum sergilemektedir. Cinsiyet değişkeni, teknolojiye yönelik tutumu etkilemekte, erkek öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumu kız öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bayan öğretmenler teknoloji kullanımını erkeklere göre daha fazla desteklemekte, fakat teknoloji kullanımına yönelik öz yeterlik inancı kısmında erkek öğretmenler kendilerini daha yeterli bulmaktadır (Çetin ve Güngör, 2014). Bayan öğretmen adayları ve bay öğretmen adaylarının, günlük hayatta teknoloji ile iç içe olduğu ve teknolojiye yönelik tutumda farklılaşmadığı düşünülmektedir (Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012).

Bu çalışmadaki bulgulara göre öğretmen adayları fen, matematik, mühendislik ve teknolojiye yönelik olumlu yönelim sergilemiştir. Öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimini derslerine entegre etmek istedikleri, bu eğitime karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucu Çelikkıran ve Günbatır (2017)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Tutak, Akaygün ve Tezsezen (2017)'in yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yönünden FeTeMM eğitimini tercih edecekleri, eğitim sistemine önemli katkıda bulunacağı ve öğretmen eğitiminde de somut olarak yer alması gerektiği ortaya konmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının Entegre FeTeMM'e yönelimde ve teknolojiye yönelik olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının fen bilimleri programına yeni dahil edilen bu eğitime olan olumlu tutumları, gelecek birkaç yıl içinde FeTeMM eğitimini benimseyen, etkinlikleri derslerinde kullanan, fen bilimlerine ve matematiğe merak uyandıran öğretmenlerin eğitim sistemimizde yer alacağını göstermektedir. Öğretmen adaylarının da öğrenmekten keyif duyacağı bu eğitimin, öğretmen eğitiminde yer alacağı düşünülmektedir. FeTeMM eğitimi ile birlikte teknolojik olarak da daha verimli ve faydalı uygulama derslerin öğretmen eğitimine dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Teknolojiye verilen değer, eğitim ve çalışmalar artırıldıkça, FeTeMM'e yönelik tutum da daha çok gelişecektir.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın devamı olarak:

*Entegre FeTeMM öğretimine yönelimi artırmak için öğretmen eğitimi programlarında FeTeMM etkinlikleri yapılabilir.

*Teknolojinin kullanımına yönelik teorik ve uygulamalı dersler, B.Ö.T.E dışında diğer bölümlerde de daha fazla yer alabilir.

*Fen bilgisi öğretmenliği bölümünün yanı sıra öncelikle B.Ö.T.E ile sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerine de entegre FeTeMM eğitimi ve uygulamalarını içeren dersler eklenebilir.

*Öğretmen eğitimi programlarına FeTeMM eğitimi uygulamalı ders olarak, eğitim fakültelerinde yer alabilir.

Kaynaklar

Akdağ Taştan, F.; Tohit, G. (2017). Enerji Konusunda Yapılan STEM Uygulamaları İle İlgili Fen Lisesi Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5): 1643-1656.

Akyıldız, P. (2014). *FeTeMM Eğitime Dayalı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı (6. Bölüm)*. Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I, (Ed. Gülay Ekici), (ss. 978-605).

Altan, E. B.; Yamak, H. ve Kırıkkaya, E. B. (2016). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Fetemm Eğitimi Uygulamaları: Tasarım Temelli Fen Eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2): 212-232.

Aydın, F.; Kara, N. F. (2013). Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4): 103-118.

Baran, E.; Canbazoglu Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Spotu Geliştirme Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2): 60-69, 2015.

Başarıcı, R.; Ural, A. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1):165-176.

- Benli Özdemir, E.; Arık, S. (2017). 2005 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi ve 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18, Nisan: 33-44.
- Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. Arlington, VA: National Science Teachers.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (3.baskı)*. Ankara: Pegem.
- Çelikkıran Tarkın, A.; Günbatır Aydın, S. (2017). Kimya Öğretmen Adaylarının Fetemm Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1):1624-1656.
- Çetin, O.; Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterlilikleri İle Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 11(2): 273-291.
- Çetin, O.; Güngör, B. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 55-77.
- Çevik, M.; Danıştay, A. ve Yağcı, A. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin Fetemm (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) Farkındalıklarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3): 584-599.
- Çolakoğlu, M.H.; Günay Gökben, A. (2017). Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Fetemm (Stem) Çalışmaları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 3: 46-69.
- Ç.O.M.Ü, (2018). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Akademik Birimler Öğretim Programları*. <http://egitim.comu.edu.tr/akademik-birimler.html> 10.09.2018 tarihinde erişildi.
- Çorlu, M.S.; Capraro, R.M. ve Çorlu, M.A. (2015). Investigating the mental readiness of pre- service teachers for integrated teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (1): 17-28.

- Gökbayrak, S.; Karışan, D. (2017). Stem Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2): 63-84.
- Hacıömeroğlu, G.; Bulut, S. A. (2016). Entegre Fetemm Öğretimi Yönelim Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3): 654- 669. ISSN: 1304-9496.
- İdin, Ş.; Kaptan, F. (2017). İlköğretim Fen Eğitiminde Yenilenen Öğretim Programına Göre Hazırlanan Doktora Tezlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Çalışma. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 2(1): 29-43.
- Kalender, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli “Yeni Matematik Programı”nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kırılmazkaya, G. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fetemm Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Araştırılması (Şanlıurfa örneği). *Harran Education Journal*, 2(2): 59-73.
- Kızılay, E. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fetemm Alanları ve Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *International Journal of Social Science*, 47: 403-417.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*.http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) tanıtımı*. Ankara.
- Ostler, E. (2012). 21st century STEM education: a tactical model for long-range success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1): 28- 33.
- Sungur Gül, K.; Marulcu, İ. (2014). Yöntem Olarak Mühendislik-Dizayna ve Ders Materyali Olarak Logolaraöğretmen ile Öğretmen Adaylarının Bakış Açılarının İncelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2): 761-786.

- Tatar, N.; Kuru, M. (2006). Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31: 147-158.
- Tutak Aslan, F.; Akaygün, S. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli Fetemm (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Eğitimi Uygulaması: Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fetemm Farkındalıklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4): 794-816.
- Yamak, H.; Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına Fetemm Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 34(2): 249-265.
- Yıldırım, B.; Selvi, M. (2017). Stem Uygulamaları ve Tam Öğrenmenin Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13(2): 183-210.
- Yılmaz, K.; Horzum, B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(10): 103- 121.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. (2018). *Tez Merkezi*. 10 Şubat 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.

Önlisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumlardaki Hizmet Kalitesinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Öğr. Gör. Özlem KIŞLALI¹

Doç. Dr. Somayyeh RADMARD²

Öz

Bu makale, önlisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumlardaki hizmet kalitesinin, öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesini konu edinmiştir. Özellikle turizm ve turizmle ilgili alan incelenmiş ve turizmin çeşitli alanlarına değinilerek öğrencilerle yapılan kalite değerlendirmesi analiz edilmiştir. Nicel bir yöntem kullanılan çalışmada, ilişkisel modele uygun olarak tasarlanmış ve turizm alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ile eğitim gördükleri kurumun hizmet kalitesine ilişkin beklentileri ve algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise çeşitli başlıklarda bir farklılaşma meydana gelirken bazı başlıklarda da bir farklılaşma yaşanmamıştır. Sonuç olarak makalede, turizm eğitimi alanında yükseköğrenim gören katılımcı öğrencilerin kurumlarındaki hizmet kalitesine ilişkin beklentileri ile mevcut hizmetin kalite düzeyine ilişkin algıları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Turizm ve eğitimi, turizm yönetim ve denetimi, hizmet kalitesi.

¹İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu, ozlemkislali@aydin.edu.tr

²İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim bilimleri Bölümü, somayyehradmard@aydin.edu.tr

Investigation of Service Quality in Associate Degree Tourism Education Institutions According to Students' Opinions

Abstract

This article deals with the examination of the quality of services in associate degree tourism education institutions in terms of student opinions. Especially tourism and tourism related areas were examined and quality evaluation was analyzed based on student opinions by referring to various fields of tourism. The study was designed to fit the correlational model using a quantitative method. The relationship between the demographic characteristics of university students studying in the field of tourism and their expectations and perceptions of service quality of the institution where they are trained are examined. As a result of the work, a differentiation has occurred in some titles while no difference has been observed in other titles. As a result, the relationship between the perceptions of the quality of service of the higher education students and their expectations about the quality of service in their institutions in the field of tourism education has been revealed.

Keywords: Tourism, tourism education, service quality, tourism management and supervision.

GİRİŞ

Günümüzde dünya üzerinde hizmet sektörü, gayrisafı hasılatın %70'ini oluşturmaktadır. Bunlarla birlikte hizmet sektörü dünya üzerinde işgücünün %70'ini karşılar durumdadır (Grznic, 2007). Genel olarak bakıldığında, hizmet soyut ve depolanamaz bir eylemdir. Mesela bir okula gidip orada eğitim almak örnek verilebilir. Bu anlamda elde somut bir ürün yoktur, ama o okuldan soyut bir ürün, yani eğitim alındığı anlaşılmaktadır. Öz ifadeyle hizmet, çıktısı fiziksel bir ürün ya da yapı olmayan ve genellikle üretildiği yerde tüketilen mallar olarak bilinmektedir (Tolpa, 2012). Grznic'e (2007) göre hizmeti somut üründen ayıran en önemli özellikler ise üretim ile tüketimin aynı anda olması, hizmetin depolanamaz olması ve ölçülebilecek bir materyal kalitesinin olmamasıdır. Bu anlamda hizmet kalitesi müşterinin beklentisi ile başlamakta ve müşterinin aldığı hizmetin pozitif veya negatif algısıyla son bulmaktadır. Hizmetin yaratılması ve sunulmasında hem müşteri hem de hizmet sağlayıcı rol almaktadır. Bu yüzden hizmet heterojendir (Canny, 2012). Basitçe hizmet kalitesi müşterinin sunulan ürünle ilgili genel yargısıdır (Kang, 2004).

Rekabetin iyice arttığından dolayı turizm sektöründe başarılı olabilmek için iyi bir eğitim zorunlu hale gelmiştir. Turizm işletmelerindeki hizmet kalitesi kadar turizm eğitimi veren kurumlardaki hizmetin kalitesi de çok önemlidir. Bu açıdan hizmet kalitesinin, işletmelerin tüm yönleriyle tam müşteri memnuniyeti (hem iç hem dış müşteri) sağlamalarını destekleyen bir yaklaşım olduğunu unutmamak gerekmektedir. Bu yaklaşım şirketin rekabet gücünü, etkinliğini ve esnekliğini arttırmaya çalışmaktadır (Grzinić, 2007).

Birçok açıdan da turizm endüstrisinde hizmet kalitesi insan gücüyle sağlanmaktadır. Bireylere sunulan ürün insan hizmeti olmaktadır. Bu sebeple turizmde öğrencilere verilen eğitim doğrudan sektörü etkilemektedir. Bundan dolayı da eğitim hatayı affetmeyen bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar, yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin düşük olduğunu ve öğrencilerin beklentilerini karşılayamadığını da ayrıca göstermektedir (Güzel, 2006).

Son yıllarda turizmin sadece ulusal bir sektör olmaktan çıkıp uluslararası bir olgu haline geldiğini söylemek mümkündür. Turizm sektörü, Türkiye gibi zengin bir tarihi ve kültürel olanakları ve doğal kaynaklara sahip olan ülkelerin başlıca kazancı haline gelmeye başlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte müşterilerin, yani turistlerin beklentileri de bu noktada artmıştır. Bu beklentiyi karşılamak için sektörde turizm eğitimi almış işgörenlerin bulunması çok önemlidir. Eğitimli işgörenlerin çalıştığı bir turizm işletmesinin hizmet kalitesi de doğru orantıda artmaktadır. Turizm işletmelerinin hizmet kalitesini arttırmak için buralara eleman yetiştiren turizm eğitimi kurumlarının hizmet kalitesi de büyük bir önem arz etmekte ve turizm eğitimi veren kurumların hizmet kaliteleri doğrudan öğrencileri etkilemekte, öğrencilerin aldığı eğitim de turizm işletmelerini, yani bütün turizm sektörünü etkilemektedir (Ergün, 2013: 89).

Turizm Alanı ve Hizmeti

Çağımızda birçok insan gündelik hayatlarını sürdürdükleri yerlerden farklı yerlere seyahat amaçlı gitmektedir. Bu seyahat ve yer değiştirme faaliyetleri içerisinde “deniz, hava, kara ve demiryolu” ulaşım hizmetlerinden faydalanmakta, gittikleri yerlerde konaklama amaçlı kalmaktadırlar. Bunlarla birlikte; iş, eğlence, gezi, değişik yerleri görmek amacıyla yapılan bu hareket ve davranışlar, aslında insanlık tarihi kadar eskilere dayanmaktadır.

Çünkü insanlar çağlar boyunca değişik neden ve amaçlarla seyahat içinde olmuşlardır. Bu hareketli ve dinamik olayların gelişimi ve birçok kavramı meydana getirmiştir. Bunlardan biri de “*turizm*”dir. Turizm kelimesi insanlık tarihi boyunca var olmuş bu hareketlerin modern anlamdaki karşılığıdır. Son yıllarda milyonlarca insan gündelik hayatlarını sürdürdükleri mekânlardan süreli olarak farklı yerlere gitme ihtiyacı hissetmektedir. Özellikle, “iş, eğlence, gezi, değişik yerleri görme” maksadıyla yapılan bu davranışlar, bu yüzyıla ait bir olay olarak değerlendirilse de, bu seyahatlerin aslında insanlık tarihi kadar eski olduğunu göstermektedir.

Dinlenmek, gezmek, yeni yerler görmek, eğlenmek, değişik yiyecek-icecek kültürleriyle tanışmak gibi faaliyetleri bünyesinde barındıran turizmde, kişiden kişiye, toplumdaki topluma, kültürden kültüre değişiklik gösterebilen olgular vardır. Bu değişiklik ve farklılaşma isteği turizm çeşitlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu çeşitlilik şu maddelerle ifade edilebilir:

- Katılanların sayısına göre turizm,
- Katılanların amacına göre turizm,
- Katılanların yaşına göre turizm,
- Seyahat süresine göre turizm,
- Katılanların sosyo-ekonomik koşullarına göre turizm,
- Kullanılan ulaşım araçlarının türüne göre turizm,
- Seyahat zamanına göre turizm olarak sıralanmaktadır.

Bunlarla birlikte turizmin sağladığı “*ekonomik, sosyal, kültürel ve politik etkiler, özellikle uluslararası ekonomik ve politik ilişkilerde oynadığı rol*” hızla artmaktadır. Bu durum sadece uluslararası turizm hareketinden büyük pay alan gelişmiş ülkelerde değil, aynı zamanda gelişmekte olan ülkelere de turizme verilen değeri göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında turizm, uluslararası arenada geniş olanaklar sağlayan bir sektördür ve dünyada yaklaşık 300 milyon insanı istihdam ettirmektedir. Böylece dünyada ve Türkiye’de turizme verilen önem de giderek yükselmektedir (Emekli, 2005: 100).

Bu noktada özellikle işsizlik oranı yüksek olan ülkelere herhangi bir sektörün ekonomi üzerindeki gözle görülebilir en belirgin etkisi yaratılan istihdamdır. Bu tür ülkelere sanayileşme oranı düşük olduğu için

işsizliği gidermenin tek yolu turizm sektörünün geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Turizm sektörünün gelişmesi ile istihdam etkisi, turizmin gelişmesine ve turizm talebinin yoğunluğuna bağlı olarak artmaktadır. Turizmin gelişmesine paralel olarak turistik tesis yatırımlarının artması, işgücü talebini arttırdığı gibi, turizmin mevsimlik özelliğinin bir sonucu olarak talebin yoğunlaştığı dönemlerde turistik işletmelerde işgücü talebi artacaktır. Mevsim dışında ise işgücü talebi azalmakla birlikte, yine de bir devamlılık olmaktadır (Külahçı, 1992: 106).

Türkiye’de turizm faaliyetleri son yıllarda popüleritesi giderek azalsa da, “deniz-güneş-kum” ağırlıklı olarak gerçekleştiği görülmektedir. 1980’li yılların sonlarına kadar yapılan düzenlemeler ve sunulan teşvikler bu çerçevede meydana gelmiştir. Özellikle teşvikler nedeniyle hızla gerçekleşen ve sürdürülebilirliğin gözetilmediği plansız yapılaşma ve aşırı yoğunluk, denizlerin ve çevrenin kirlenmesine, tarihi ve kültürel yapıların zarar görmesine sebep olmuştur. Doğa temeline dayanan alternatif turizm türlerinin (ekoturizm, yayla turizmi, rafting, agro-turizm, dağ turizmi vb.) geliştirilmesi ile ilgili olarak buna uygun bölgelerin seçiminin yanı sıra, bu bölgede yaşayan halkın eğitilmesi ve turizm bilincinin yerleştirilmesi bu açıdan çok önemli olmaktadır. Doğal güzelliklerin yanında, kültürel yapının ve oluşturulacak turistik tesislerin tanıtımının yapılarak bilinçli turistlerin bu bölgelere çekilmesi gerekmektedir. Türkiye hemen hemen tüm alternatif turizm türleri için yeterli altyapıya sahiptir. Akdeniz ve Ege sahil şeridi ile İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerde yoğunlaşmış olan turizm faaliyetlerinin, özellikle kültür turizmi, kırsal turizm, kış turizmi, dağ turizmi, kongre turizmi gibi türlerin geliştirilmesiyle diğer bölgelerimize doğru ilerlemesi mümkün görünmektedir (Gülbahar, 2009: 175).

Bu noktada turizm anlamında hizmet kalitesi birçok açıdan önemlidir. Turizmin ülkede geliştirilmesi ve devamı anlamında gerekli olmaktadır. Bu kavram öznel bir kavram olarak bilinmekte ve müşterilerin özellikle hizmet kalitesi hakkında nasıl düşündüklerini anlamak, etkili yönetim ve üretimin ana noktasını oluşturmaktadır. Hizmet kalitesinin, hizmetin üstünlüğü ile ilgili bir tutum veya bütünsel bir yargı olduğu hakkında genel bir düşünce bulunmaktadır. Hizmetin “soyutluk, türdeş olmamak ve eş zamanlı üretim ve tüketim” gibi sahip oldukları önemli özellikler yönetimlerin çabalarını, geçmişe göre büyük oranda, müşteri algılarına

yönelik olarak uyarlamaları gerektiğini göstermektedir (Gençer, Demir ve Aycan, 2008: 441).

Turizm Eğitimi, Yönetimi ve Denetimi

Eğitim, özellikle sanayi ve hizmet sektörünün gereksinme duyduğu bilgi ve beceriye sahip nitelikli işgücünü geliştirilmesi ve çalışanları daha verimli kılarak ekonomik büyümeye önemli katkılarda bulunulması hareketi olarak ifade edilmektedir (Woodhall, 1979: 34; Radmard, 2017; Soysal & Radmard, 2017). Mesleki eğitime bakıldığında ise uzmanlaşmamış ya da yarı uzman işgücünü, uzmanlık gerektiren ve özel nitelikteki görevlere hazırlamak amacıyla yapılan çalışmaların bütünü kabul edilmektedir. Turizm mesleki eğitimi ise turizm alanında uzmanlığı olan ya da olmayan bireyleri, turizm sektörüne hazırlamak, sektörün beklentilerine cevap verecek bilgi ve beceri ile donatılarak turizm sektörüne kazandırmaktır. Bunlarla birlikte turizm mesleki eğitimi, teorik ve pratik öğrenimden meslek ahlakına ve mesleğin temel prensiplerine kadar uzanan çeşitli disiplinlerin verildiği ve belli bir iş için sağlanması gereken eğitimidir (Ağaoğlu,1991; akt. Üzümcü ve Bayraktar, 2004: 80).

Eğitimin işlevleri, “ekonomik, toplumsal ve politik işlevler” olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bu noktalarda eğitim, toplumsal işlevi ile varolan kültürel birikimi bireylere aktarmakta ve bu kültürü geliştirmektedir. Böylece varolan kültürel birikimi öğrencilere (çocuk, genç ve yetişkin) kazandıran eğitim, toplumsallaştırma amacını da yerine getirmiş olmaktadır. Eğitimin politik işlevi ise bireyin varolan politik sisteme bağlı olarak yetişmesini öngörmekte, diğer bir ifadeyle düzenin yeniden üretimini sağlamaktadır. Üzümcü ve Bayraktar’a (2004: 80) göre turizm eğitiminin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Eğitim yoluyla teorik ve pratik ilişki kurmak, turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunmak.
- Turizm sektörüne yetişmiş kalifiye personel sağlamak, turizmin ekonomik kalkınmadaki yerini ve önemini anlatmak, vatandaşta olumlu bir turizm bilinci yaratmak, turizm sektöründe çalışanlara mesleki bir formasyon kazandırmak.
- Turistik işletmelerde çalışanların bilgi ve becerilerini artırmak, insanların turizme ilgisini çekmek.
- Nitelikli turizm eğitmenleri yetiştirmek.

Bu açılardan da eğitim aslında hem genel anlamda eğitim hem de turizm açısından okullar başta olmak üzere sistemin işleyişini kolaylaştıran, yardımcı olan bir alt sistem olarak işlev görmektedir. Türkiye’de turizm eğitim programlarına bu açıdan bakıldığında, 1960’ların sonları ve 1970’lerin başlarında turizm alanında yapılan akademik çalışma sayısının artması ile ticaret eğitiminden ayrı derece veren eğitim programları olarak ortaya çıkmaya başladığı anlaşılmaktadır (Jenkins, 1996: 216). Özellikle uygulamalı alanların çoğunda eğitim öğretim programlarının birden fazla akademik disipline bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Turizm eğitiminde öğrenciler birçok disiplin aracılığıyla bilgi kazanmaktadır. Hiçbir disiplin tek başına turizm ve turizmle ilgili konuların kompleks yapısını anlamaya yeterli olamamaktadır.

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren, en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının istediği elemanları yetiştiren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (MEB, 2010). Genel veya mesleki ve teknik olsun, ortaöğretimden mezun olanlar yükseköğretime devam etme hakkına sahiptir. Türkiye’de üniversiteye girmek isteyen bütün öğrenciler üniversite giriş sınavına girmek ve başarılı olmak zorundadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun olanların üniversitede kendi alanları ile ilgili bölümleri tercih etmeleri durumunda ek puan almalarına rağmen, farklı bölüm ve alanları tercih ettiklerinde genel ortaöğretim kurumlarından mezun olanlardan daha fazla puan almaları gerekmektedir (Yeşiltaş, vd., 2010: 57). Yükseköğretim kurumları; Üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulu ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır. Turizm eğitimi ise başlı başına bu sürecin daha çok fakülte boyutuyla da ortaya konmaktadır.

Genel olarak turizm, özel sektör tarafından işletilen bir hizmet alanı olarak görülmektedir. Bundan dolayı da dünya genelinde sektörün yönetimi ve örgütlenmesinin liberal bir çerçevede dâhilinde ele alındığı ifade edilebilir. Fakat kamusal mal niteliğine sahip doğal kaynakların bir turistik ürün olarak pazarlanmasını içeren turizm, aynı zamanda devletin kimi kamu hizmetlerini sunduğu bir alan olarak da bilinmektedir. Çünkü çeşitli kanunlarla, tarihi ve kültürel varlıkların korunması görevi devletin turizm hizmeti alanını düzenlediği organı olan Kültür ve Turizm Bakanlığı’na verilmiştir. Bunların yanında hükümet dışı turizm kuruluşları da turizm

alanında sektörü düzenlemek gibi çeşitli hizmetleri yerine getirebilmektedir (Arslan, 2013: 32). Turizm yönetiminin incelemesinde ele alınması gereken üç ana başlığın olduğu görülmektedir. Bu başlıklar:

- Turizm politikalarının içeriği,
- Turizmde yer alan aktörler ve rolleri,
- Turizm yönetiminin örgütlenmesidir.

Bu konuların hepsi turizm yönetiminin alt başlıkları olarak birbiriyle ilgilidir. Turizmin örgütlenmesi, yönetimde yer alan aktörlerden bağımsız olamayacağı için bu rollerin belirlenmesi aşamasında kamu politikalarının belirlediği hedefler olması gerekmekte ve bunun dışındaki turizm örgütlenmesinin eksik olacağı anlaşılmaktadır (Kara ve Çavuş, 2014: 476).

Bu noktada makale kapsamında önlisans düzeyinde turizm eğitimi verilen kurumlardaki hizmet kalitesinin söz konusu kurumlarda okuyan öğrenci görüşleriyle ilgili bulgular ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, önlisans düzeyinde turizm eğitimi verilen kurumlardaki hizmet kalitesinin söz konusu kurumlarda okuyan öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu çerçevede araştırmada bazı sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma desen olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel modele uygun olarak tasarlanan bu araştırmada, turizm alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ile eğitim gördükleri kurumun hizmet kalitesine ilişkin görüşleri (beklentileri ve algıları) arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul Aydın Üniversitesi, ABMYO Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ve Turist Rehberliği Programında okuyan öğrenciler oluşturmakta ve örneklemini de burada öğrenim gören 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasından random örnekleme yoluyla seçilen 110 kişi oluşturmaktadır.

Araştırma verileri, 15. 05. 2018 ile 01. 07. 2018 tarih aralığında İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı öğrencileri ile Turist Rehberliği Programı öğrencilerine uygulanan anket çalışması ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi ise araştırmaya katılanlara “Kişisel Bilgiler Formu”, “Hizmet Kalitesi-Beklentiler Ölçeği” ve “Hizmet Kalitesi-Algılanan Durum Ölçeği” uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde SPSS 25 paket programında betimsel analizler yapılmıştır. Öncelikle uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik testleri yapılmış ve Cronbach-alfa değeri, Beklentiler Ölçeği için .981 ve Algılanan Durum Ölçeği için .981 olarak bulunmuştur. Devamında katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik tanımlayıcı istatistiksel bilgiler frekans, yüzde, kümülatif yüzde değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçek verileri üzerinde araştırmanın bağımlı değişkenleri (Beklenen Kalite Ölçeğinin alt ölçekleri ve Algılanan Kalite Ölçeğinin alt ölçekleri) ile bağımsız değişkenler (*cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, aile ikametgâh yeri, yaşanan yer, okul tipi, okulun bulunduğu yer, okul binasının bulunduğu alan*) arasında neden sonuç ilişkisinin varlığını test etmek üzere, öncelikle alt ölçeklerden elde edilen madde puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçek maddelerinin basıklık (kurtosis)-çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiş ve beklentiler ile Algılanan Durum Ölçeğinin alt ölçeklerinin maddelerinin (-1,96 ile +1,96 arasında) normal dağılım sergiledikleri gözlenmiş ve ölçekler üzerinde parametrik testler yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde (.05), istatistiksel olarak anlamlı, önemli olup olmadığını test etmek amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi ile ikiden çok küme karşılaştırmalarında tek yönlü varyans çözümlemesinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada, yanıtı aranan ikinci temel soru, turizm eğitimi gören yükseköğretim öğrencilerinin okullarındaki hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin (beklenti ve algılanan durum) belirlenmesine yöneliktir. Bu amaçla katılımcı öğrencilerin “Hizmet Kalitesi-Beklentiler (Beklenen hizmet kalitesi)” ölçeği ile “Hizmet Kalitesi-Algılanan Durum (Algılanan hizmet kalitesi)” ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Yanı sıra her bir alt ölçeğin puan ortalaması madde sayısına bölünerek standardize edilmiş puanlar hesaplanarak, ilgili ölçeğin altına eklenmiştir. Katılımcıların alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, puan dağılımlarının standart sapmaları ile her bir alt ölçekteki madde sayısı

Tablo 1’de ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri

Madde Sayısı	Beklenen Hizmet Kalitesi Alt Ölçekler	\bar{X}	S.S.
17	Fiziksel olanaklar	4,3663	,61919
7	Güvenilirlik	4,3727	,70494
8	İlgi/heveslilik	4,4364	,64847
9	Güvence	4,4071	,63771
8	Empati	4,4193	,65130

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin Beklenen Hizmet Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları standardize puanlar incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasını (\bar{X} =4.44 SS=.65) *ilgi/heveslilik* adlı alt ölçekten elde ettikleri görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin diğer alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları sırasıyla; *empati* ölçeğinde (\bar{X} =4.42, SS=.65), *güvence* ölçeğinde (\bar{X} =4.41, SS= .64), *güvenilirlik* ölçeğinde (\bar{X} =3.37, SS=.70) ve fiziksel olanaklar ölçeğinde (\bar{X} =4.37, SS=.62) şeklindedir.

Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğindeki 49 maddenin toplamı “Öğrencilerin aldıkları eğitim hizmetine ilişkin beklentileri” puanını, alt ölçeklerin toplamı ise her bir alt ölçeğe ilişkin beklentiler puanını vermektedir. Puanın yüksekliği, beklenti düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların en yüksek puan ortalamasını ilgi/heveslilik alt ölçeğinde elde ettiği, en düşük puan ortalamasını ise fiziksel olanaklar alt ölçeğinden elde ettiği gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin her bir alt ölçeğe ilişkin puanlarının ortadan çok yükseğe yakın olduğu, dolayısıyla katılımcı öğrencilerin beklenti boyutlarının yüksek düzeyde olduğunu, okullarında görmüş oldukları eğitimden daha fazla beklenti içerisinde olduklarını söylemek olanaklıdır. Beklentiler ölçeğinin alt ölçeklerinde elde edilen puan ortalamalarının katılımcıların kişisel özellikleriyle ilişkilendiren istatistiksel çözümlenmeler bir sonraki başlıkta detaylı olarak çözümlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri

Madde Sayısı	Algılanan Hizmet Kalitesi Alt Ölçekler	\bar{X}	S.S.
17	Fiziksel olanaklar	3,9417	,77714
7	Güvenilirlik	3,8883	,92205
8	İlgi/heveslilik	4,0602	,86615
9	Güvence	4,0354	,93895
8	Empati	3,9830	,97994

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin kurumlarındaki hizmet kalitesine ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları standardize puanlar incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X}=4.06$ $SS=.87$) *ilgi/heveslilik* adlı alt ölçekten elde ettikleri görülmektedir. Katılımcıların diğer alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları sırasıyla; *güvence* ölçeğinde ($\bar{X}=4.04$, $SS=.94$), *empati* ölçeğinde ($\bar{X}=3.98$, $SS=.97$), *fiziksel olanaklar* ölçeğinde ($\bar{X}=3.94$, $SS=.78$) ve *güvenilirlik* ölçeğinde ($\bar{X}=3.89$, $SS=.92$) biçimindedir.

Katılımcıların Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların orta ve yüksek değerler arasında yer alması, onların gözlerinde, okullarındaki hizmet kalitesinin orta ve yüksek düzeylerde değiştiğini göstermektedir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların en düşük puan ortalamasını güvenilirlik ölçeğinde elde ettikleri, en yüksek ortalamayı ise ilgi/heveslilik ölçeğinde elde ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeği ile Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinden elde etmiş oldukları puan ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin okullarından almış oldukları hizmeti genel olarak orta-yüksek düzeyde bulurken, okullarından bekledikleri hizmet kalitesinin ise yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun eğitim kurumları ile öğrenciler arasındaki etkileşimin doğasına uygun olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan öğrencilerin hem Beklenen Hizmet Kalitesi hem de Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeklerinden en yüksek puan ortalamasını ilgi/heveslilik ölçeklerinden elde etmiş olmaları, eğitim gördükleri kurumun

çalışanlarının ilgili ve hevesli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Yanı sıra öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi bağlamında en düşük puanı güvenilirlik alt ölçeğinde elde etmiş olmaları, öğrencilerin gözünde diğer alanlara göre eğitim kurumunda güvenilir olma durumunun bir miktar daha düşük olmasını, kurumun öğrencilerin güvenini daha fazla kazanması için gayret göstermesi gerektiğini düşündürmektedir. Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinden fiziksel olanakların en düşük puanı elde etmiş olmaları da öğrencilerin üniversitenin fiziksel olanaklarını diğer alanlara göre daha az önemli gördüklerini düşündürebilir. Her ne kadar öğrencilerin puan ortalamaları arasında hem Algılanan Hizmet Kalitesi hem de Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeklerinde farklılıklar gözlenirse de, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için takip eden bölümde, öğrencilerin hizmet kalitesine ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri ilişkilendirilerek çözümlenmiştir.

Genel olarak katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma ilişkin beledikleri hizmet kalitesi ile algıladıkları hizmet kalitesinin orta ve yüksek düzeylerde olduğu söylenebilir. Hizmet kalitesi beklentiler ve Algılanan Durum Ölçeğinin alt ölçeklerinde elde edilen puan ortalamalarının katılımcıların kişisel özellikleriyle ilişkilendiren istatistiksel çözümlenmeler bir sonraki başlıkta detaylı olarak incelenmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin, Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçekleri ile ilgili olarak elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sınavında elde edilen değerler şunlardır: *fiziksel olanaklar* ($t_{(110)} = .33, p > .05$), *güvenilirlik* ($t_{(110)} = .40, p > .05$), *ilgi/heveslilik* ($t_{(110)} = -.42, p > .05$), *güvence* ($t_{(110)} = -.45, p > .05$) ve *empati* ($t_{(110)} = .28, p > .05$).

Bulgular, katılımcı öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarındaki farkların istatistiksel olarak önemli olmadığı gözlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak katılımcıların cinsiyetlerinin onların beledikleri hizmet kalitesi düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kurumunun hizmet kalitesine ilişkin benzer düzeylerde beklenti içerisinde oldukları söylenebilir.

Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Turist Rehberliği Bölümü öğrencilerinin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçekleri ile ilgili olarak elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sınavında elde edilen değerler şunlardır: *fiziksel olanaklar* ($t_{(110)} = -1.83, p > .05$), *güvenilirlik* ($t_{(110)} = -1.52, p > .05$), *ilgi/heveslilik* ($t_{(110)} = -1.23, p > .05$), *güvence* ($t_{(110)} = -1.39, p > .05$) ve *empati* ($t_{(110)} = -1.65, p > .05$).

Bulgular, katılımcı öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarındaki farkların öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün onların hizmet kalitesine ilişkin beklenti düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, diğer bir deyişle turizm ve otel işletmeciliği ve turist rehberliği bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri eğitim kurumunun hizmet kalitesine ilişkin beklenti düzeylerinin bölümlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Turist Rehberliği bölümü öğrencilerinin Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçekleri ile ilgili olarak elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sınavında elde edilen değerler şunlardır: *fiziksel olanaklar* ($t_{(110)} = -3.06, p < .05$), *güvenilirlik* ($t_{(110)} = -2.05, p < .05$), *ilgi/heveslilik* ($t_{(110)} = -2.18, p < .05$), *güvence* ($t_{(110)} = -2.87, p < .05$) ve *empati* ($t_{(110)} = -2.68, p < .05$).

Bulgular, katılımcı öğrencilerin Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarındaki farkların öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün, onların aldıkları eğitim hizmetinin kalitesine ilişkin görüş düzeyleri üzerinde etkili olduğu, diğer bir deyişle Turizm Otelcilik ve Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri eğitim kurumunun verdiği hizmetin kalitesine ilişkin bölümlerine göre farklı düşündükleri söylenebilir.

Katılımcı öğrenciler sınıf düzeylerine göre Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt alanlarına ilişkin birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik ve empati alanlarında 3. sınıf öğrencileri, güvence alanında ise 1. Sınıf öğrencileri elde etmişlerdir. Bu bulgulara göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin boyutlarında farklı puan ortalamaları elde ettikleri gözlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre katılımcıların Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeği alanları ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: katılımcıların sınıf düzeylerine göre fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir. Diğer bir deyişle katılımcılar arasında kurumlarından bekledikleri hizmetin kalitesi sınıf düzeylerinden etkilenmemektedir.

Katılımcı öğrenciler sınıf düzeylerine göre Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt alanlarına ilişkin birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını fiziksel olanaklar ve güvenilirlik alanında 3. sınıf öğrencileri, ilgi/Heveslilik, güvence ve empati alanlarında ise 2. sınıf öğrencileri elde etmişlerdir. Bu bulgulara göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin boyutlarında farklı puan ortalamaları elde ettikleri gözlenmiştir.

Sınıf düzeylerine göre katılımcıların Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeği alanları ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: katılımcıların sınıf düzeylerine göre fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir. Diğer bir deyişle katılımcılar arasında kurumlarından almış oldukları hizmetin kalitesine ilişkin görüşleri onların sınıf düzeylerinden etkilenmemektedir.

Katılımcı öğrenciler ailelerinin ikamet yerlerine göre Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt alanlarına ilişkin birbirlerine yakın değerler elde

etmişlerdir. Katılımcıların aile ikamet yerlerine göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını fiziksel olanaklar ve güvenilirlik alanlarında ailesi köyde yaşayanlar, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarında ise ailesi şehir merkezinde yaşayan öğrenciler elde etmişlerdir. Bu bulgulara göre ailesi farklı yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin boyutlarında farklı puan ortalamaları elde ettikleri gözlenmiştir.

Ailesinin ikamet ettiği yere göre katılımcı öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeği alanları ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: katılımcıların aile ikamet yerlerine göre fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir. Diğer bir deyişle katılımcılar arasında kurumlarından bekledikleri hizmetin kalitesi onların ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerine göre değişmemektedir.

Katılımcı öğrenciler ailelerinin ikamet ettikleri yerlere göre Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt alanlarına ilişkin birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Katılımcıların ailelerinin ikamet ettiği yerleşim yerinin türüne göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını fiziksel olanaklar, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarında ailesi şehir merkezinde ikamet edenler, güvenilirlik alanında ise ailesi ilçe merkezinde yaşayanların elde ettikleri gözlenmiştir. Ailelerinin ikamet yerine göre katılımcı öğrencilerin Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeği alanları ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: katılımcıların ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerinin türüne göre fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir. Diğer bir deyişle katılımcılar arasında kurumlarından almış oldukları eğitim hizmetinin kalitesine ilişkin görüşleri onların ailelerinin hangi yerleşim türünde ikamet ettiklerine göre değişmemektedir.

Katılımcı öğrenciler birlikte yaşadıkları kişilere göre Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt alanlarına ilişkin birbirlerine yakın değerler elde

etmişlerdir. Katılımcıların birlikte yaşadıkları kişilere göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarında ailesinin yanında yaşayan öğrenciler elde etmişlerdir. Bu bulgulara göre; farklı yer ve kişilerle birlikte yaşayan öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin boyutlarında farklı puan ortalamaları elde ettikleri gözlenmiştir.

Birlikte yaşanan kişilere göre katılımcı öğrencilerin Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeği alanları ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: katılımcıların birlikte yaşadıkları kişilere göre fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir.

Katılımcı öğrenciler birlikte yaşadıkları kişilere göre Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt alanlarına ilişkin birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Katılımcıların birlikte yaşadıkları kişilere göre alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamalarını fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarında ailesinin yanında kalan öğrencilerin elde ettikleri gözlenmiştir. Birlikte yaşadıkları kişilere göre katılımcı öğrencilerin Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeği alanları ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler incelendiğinde: katılımcı öğrencilerin birlikte yaşadıkları kişilere göre fiziksel olanaklar, güvenilirlik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir. Diğer bir deyişle katılımcılar arasında kurumlarından almış oldukları eğitim hizmetinin kalitesine ilişkin görüşleri onların birlikte yaşadıkları kişilere göre değişmemektedir.

SONUÇ

Araştırmada amaç doğrultusunda üç temel sorunun yanıtı aranmıştır. İlk soru katılımcı öğrencilerin kurumlarındaki hizmet kalitesine yönelik beklenti düzeylerini belirlemeye dönüktür. Araştırmanın için temel sorusu turizm eğitimi öğrencilerinin kurumlarında algıladıkları hizmet kalitesinin öğrenci görüşleri doğrultusunda betimlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın üçüncü temel sorusu, katılımcı öğrencilerin kurumlarının

hizmet kalitesine ilişkin beklenti ve algı durumlarını onların kişisel özellikleri (*cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, aile ikametgâh yeri, yaşanan yer, okul tipi, okulun bulunduğu yer, okul binasının bulunduğu alan*) bağlamında belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sorularına yanıt bulmak üzere elde edilen veriler; “aritmetik ortalama (\bar{X}), Frekans (f), Yüzde (%), Standart sapma (std), bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans çözümlemesi, Levene’s test yardımıyla çözümlenerek yorumlanmıştır. Yanı sıra araştırmada kullanılan ölçekler gerek kendi aralarındaki ilişki ve farklılık sınamalarında gerekse demografik özellikleri test etmek amacıyla yürütülecek istatistik çözümlenmeler öncesi, madde gruplarına ait puanların normal dağılım gösterip göstermemesini incelemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve adı geçen ölçek puanlarının demografik özelliklerin tüm bileşenlerinde normal dağılımlar göstermesi nedeniyle gruplar üzerinde parametrik testler” uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; katılımcıların demografik-özelliklerinin, cinsiyet olarak “erkek”, bölüm bağlamında “Turizm Otelcilik”, sınıf düzeylerine göre “2. sınıf”, ailenin ikamet ettiği yere göre “şehir merkezi”, birlikte yaşanan kişilere göre “ailenin yanında”, okul türüne göre “ABMYO”, okulun bulunduğu yere göre “merkez kampüs içerisinde”, okul binasının bulunduğu alana göre “il içinde” gruplarında toplanmaktadır.

Turizm eğitimi öğrencilerinin Beklenen Hizmet Kalitesi ve Algılanan Hizmet Kalitesi Ölçeklerine ilişkin elde ettikleri değerler incelendiğinde, Beklenen Hizmet Kalitesi Ölçeğinin alt ölçeklerinde öğrenciler en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X}=4,44$) ilgi/heveslilik boyutunda, en düşük puan ortalamasını ($\bar{X}=4,37$) fiziksel olanaklar boyutunda elde ederken, Algılanan Kalite Ölçeğinde ise, ilgi/heveslilik ($\bar{X}=4,06$) boyutunda en yüksek puan ortalamasını, en düşük puan ortalamasını da güvenilirlik ($\bar{X}=3,89$) boyutunda elde etmişlerdir. Timur’a göre (1992: 50), Türkiye’deki turizm eğitiminin genel hizmet sorunları; turizm eğitim politikası ve planlamasındaki yetersizlikler, turizm sektörü ile turizm eğitimi veren kurumlar arasındaki koordinasyon bozukluğu, turizm eğitiminde entegrasyon ve koordinasyon bozukluğu, eğitilmiş personelin

yasal himaye altına alınmaması, ders programlarındaki yetersizlikler, eğitim araç ve gereç yetersizlikleri, yabancı dil öğretim yetersizlikleri, eğitici personel yetersizlikleri ile öğrenci sayılarının fazlalığı şeklindedir.

Katılımcı öğrencilerin kişisel özelliklerine göre “kurumlarından bekledikleri hizmet kalitesi ile kurumlarına ilişkin algıladıkları hizmet kalitesi arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla farklı testler yapılmış ve demografik özelliklerin kiminde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunurken kimilerinde ise anlamlı düzeyde ilişkinin varlığına” rastlanmamıştır. Araştırmaya katılan kişilerin kurumlarından bekledikleri hizmet kalitesi ile mevcut hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin onların kişisel özelliklerine (*cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, aile ikametgâh yeri, yaşanılan yer, okul tipi, okulun bulunduğu yer, okul binasının bulunduğu alan*) göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Cinsiyetlerine göre katılımcıların kurumlarındaki eğitim hizmetinin kalitesine ilişkin beklentileri ile mevcut hizmetin kalitesine yönelik algı düzeylerini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve cinsiyetlerine göre öğrencilerin beklentilerinin ya da algılarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Eğitim gördükleri bölümlere göre katılımcı öğrencilerin kurumlarındaki eğitim hizmetinin kalitesine ilişkin beklentileri ile mevcut hizmetin kalitesine yönelik algı düzeylerini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bölümlerine göre öğrencilerin beklentilerinin farklılaşmaz iken kurumlarındaki eğitimin kalitesinin fiziksel olanaklar, güvenlilik, ilgi/heveslilik, güvence ve empati alanlarında farklılaştığı gözlenmiştir. Bu durum sadece üniversitelerde değil aynı zamanda daha altı sınıflar için de geçerlidir. Mesleki-teknik eğitim kurumlarının kendilerine atfedilen önem ve önceliklerine göre etkin olamadıkları, ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiremediği, genel kabul gören bir görüş haline gelmektedir. Meslek liselerinin bölümlerindeki dağılımın, ekonomik gelişmeye, kalkınma ve çağdaşlaşmaya uygun olmadığı; birçok mesleki eğitim alanında istihdam-belge ilişkisinin kurulamadığı, meslek lisesi mezunlarının birçoğunun alanları dışında çalıştıkları ya da işsiz kaldıkları şeklinde eleştiriler yöneltilmektedir (Baloğlu, 1992).

Sınıf düzeyine göre katılımcı öğrencilerin kurumlarındaki eğitimin hizmet kalitesine yönelik beklenti ve algı düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmış ve Turizm Otelcilik ve Turizm Rehberliği öğrencilerinin okullarındaki eğitime ilişkin hizmet kalitesi beklentileri ile hizmet kalitesi algılarının onların öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dünya Turizm Teşkilatı tarafından değişik ülkelerde yapılan “Otelcilik Endüstrisinin Temel Sorunları” konulu bir anket araştırması, turizm sektörünün 1. derecede temel sorununun “Mesleki Eğitim” olduğunu bununda sınıflara göre farklılaştığını ortaya koymuştur (T.C. Turizm Bakanlığı,1994: 8).

Ailenin ikamet ettiği yerleşim yerine göre katılımcı öğrencilerin kurumlarındaki eğitimin hizmet kalitesine yönelik beklenti ve algı düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmış ve öğrencilerin okullarındaki eğitime ilişkin hizmet kalitesi beklentileri ile hizmet kalitesi algılarının onların ailelerinin ikamet ettiği yerleşim yerlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Birlikte yaşanan/aynı yerde yaşanan kişilere göre katılımcı öğrencilerin kurumlarındaki eğitimin hizmet kalitesine yönelik beklenti ve algı düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmış ve turizm eğitimi öğrencilerinin okullarındaki eğitime ilişkin hizmet kalitesi beklentileri ile hizmet kalitesi algılarının onların birlikte yaşadıkları kişilere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak turizm eğitimi alanında yükseköğrenim gören katılımcı öğrencilerin kurumlarındaki hizmet kalitesine ilişkin beklentileri ile mevcut hizmetin kalite düzeyine ilişkin algıları arasında bölümlerine göre farklılaşma olduğuna yönelik bulgulardan hareketle, araştırmanın ilgili alan yazın için önemli sayılabilecek doğurgulara sahip olduğu ve yapılacak ilgili araştırmalara yol gösterici olabileceği söylenebilir. Hizmet kalitesi noktasında Benson (1987: 324) ise mesleki ve teknik eğitim, ekonominin gereksinme duyduğu nitelikli işgücünü yetiştirme görevini üstlendiğini ifade etmiştir. Burada önemli görev, işgücü piyasası verilerini dikkate alması gereken eğitim planlaması sürecine düşmektedir. Mesleki eğitim kalite ve planlaması, ekonominin gereksinme duyduğu becerili işgücü için mesleki eğitim sisteminin yardımını sağlama yanında özürü,

düşük ekonomik gelir gruplarında olan kişilerin istihdamının artırılması ve cinsiyet kalıp yargılarını azaltma yönünde de bir işleve sahip olmalıdır.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, O.K. (1991). *Türkiye’de Turizm Eğitimi ve Etkenliği*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Yayın No: 439.
- Arslan, M. (2013). Yönetim ve Organizasyon. Yayımlanmamış Ders Notları, Harran Üniversitesi Birecik Meslek Yüksekokulu, Ş. Urfa.
- Baloğlu, Z. (1990). Türkiye’de Eğitim Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Benson, C.S. (1987). “The planning of vocational education”. *Economics of Education Research and Studies* (Ed.George Psacharopoulos) Pergamon Press, Headington Hill Hall, ss.323-325.
- Canny, I. (2012). The Influence of Service Quality and Tourist Satisfaction on Future Behavioral Intentions: The Case Study of Borobudur Temple as a UNESCO World Culture Heritage Destination. The 3rd International Conference on Business, Economics and Tourism Management, sayı 50: 89-97.
- Emekli, G. (2005). Avrupa Birliği’nde Turizm Politikaları ve Türkiye’de Kültürel Turizm. *İzmir: Ege Coğrafya Dergisi*.14: 99-107
- Ergün, B. (2013). Lisans Düzeyinde, Turizm Eğitimi Verilen Kurumlardaki, Hizmet Kalitesine, Yönelik Bir Değerlendirme. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Yüksek Lisan Tezi.
- Gençer, R.T., Demir, C. ve Aycan, A. (2008). Kayak Merkezlerindeki Spor Turistlerinin Hizmet Kalitesi Algılarını Etkileyen Değişkenler. *Ege Akademik Bakış*. 8(2): 437-450.
- Gržinić, J (2007). Concepts Of Service Quality Measurement In Hotel Industry. *Ekon Mısao Praksa Dbk*, sayı 16: 81-98.

- Gülbahar, O. (2009). 1990'lardan Günümüze Türkiye'de Kitle Turizminin Gelişimi ve Alternatif Yönelimler. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(1).
- Güzel, N.G. (2006). Yüksek Öğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jenkins, C.I. (1996). Tourism Educational Systems, Institutions and Curricula: Standardisations and Certification. Proceedings of International Conference Tourism Industry, The Human Capital in the Tourism Industry in the XXI Century Conference Papers. Madrid.
- Kang, G., James, J. 2004. Service Quality Dimensions: an Examination of Grönroos's Service Quality Model. Managing Service Quality, sayı 14: 266-277.
- Kara, E., Çavuş, M.F. (2014). Turizmde Modern Yönetim Uygulamaları. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(1): 473-485.
- Külahçı, M. (1992). Turizm Sektöründe İşgücünün Mesleki Eğitimi. In Turizm Eğitimi Konferans-Workshop (pp. 9-11).
- MEB (2010). Türk Milli Eğitim Sistemi. Web: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitimsistemi.html> adresinden 01.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Radmard, S. (2017). Türk Üniversitelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(1): 67-77.
- Soysal, Y., Radmard, S. (2017). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching. Educational Studies, 43(2):186-209.
- Soysal, Y., Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A Vygotskian perspective. Educational Studies, 44(1): 57-80.

- T.C. Turizm Bakanlığı. (1994). Turizm Endüstrisi İşgücü Araştırması: 1993. Ankara: Levent Ofset Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Timur, A. (1992). Türkiye’de Turizm Eğitiminin Yapısı, Uygulanan Politikalar ve Sonuçları. Turizm Eğitimi Konferansı-Workshop. Ankara: Yorum Basım Yayın, ss. 47-53.
- Tolpa, E. (2012). Measuring Customer Expectations of Service Quality: Case Airline Industry. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aalto University School of Economics.
- Üzümcü, T., Bayraktar, S. (2004). Türkiye’de Turizm Otel İşletmeciliği Alanında Eğitim Veren Yükseköğretim Kuruluşlarındaki Eğitimcilerin Turizm Mesleki Eğitiminin Etiksel Açıdan İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/02-05.pdf>. (16.12.2007).
- Woodhall, M. (1979). Education, Work and Employment In Developing Countries-A Synthesis of Recent Research. Education Work and Employment. A Summary Review. International Development Research Center Manuscript Reports. Ottawa: IDRC.
- Yeşiltaş, M., Öztürk, Y., Hemmington N. (2010). Tourism Education in Turkey and Implications for Human Resources. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 21(1): 55-71

Okuma Yazmaya Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımına Dair İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Aylin SÖZER ÇAPAN*
Figen GÜLTEKİN**

Öz

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasıdır. Öğretimin tüm kademelerinde içeriğe uygun yöntemleri belirleyecek profesyoneller öğretmenlerdir. Özellikle erken çocukluk döneminin son yıllarında verilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında en etkin yöntemi belirleyecek eğitimcilerin, seçtikleri yöntem hakkındaki farkındalıkları ve bilgi düzeyleri son derece önemlidir. Drama yöntemi problem çözme, problemin farkına varma, ilişki kurabilme, akıl yürütme, sorgulama, anlamlandırma gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili olan bir yöntemdir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, özellikle ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya geçiş sürecinde bir yöntem olarak drama yönteminin kullanımına dair görüşlerinin alınması sayesinde, ilköğretimin ilk yılında yaşanan sancılı okuma yazma öğrenme deneyimine dair anlamlı çözümler sunmanın mümkün olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu bağlamda araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 80 birinci sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini daha net ortaya çıkarabilmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin toplanmasında deşifre yöntemi kullanılmıştır. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair görüşleri incelendiğinde, “Dramada Öğretmen Önce Kendisi Uygulayarak Rol Model Olmalı” teması başlığı altında en

* Dr. Öğr. Üyesi, İAÜ Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, aylinsozer@aydin.edu.tr

** İAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

yüksek oranda görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler dramanın güçlü yönüne dair çocuk açısından, “Öğrenme ve Bilgiler Kalıcı Olur” teması başlığı altında yöntemin daha çok güçlü yönlerine dikkat çekerken, yöntemle dair diğer görüşleri sorulduğunda, “Dramayı Öğretmenler Tüm Dersler İçin Kullanmalı” ifadesini çoğunlukla kullanmışlardır. Bu görüşler doğrultusunda okuma yazmaya geçiş basamağı olan okul öncesi hazırlık ve ilkokul birinci sınıfta öğretmenin model olduğu drama uygulamalarına daha fazla olanak tanınması, ilkokullarda uygulanan eğitim içeriklerinin aktarılmasında drama yöntemine daha fazla yer verilmesi ve çalışmaların zenginleştirileceği nitel ve nicel çalışmalar çoğaltılması, farklı örneklem gruplarında demografik bilgilerle ilişkilendirilen yeni çalışmalar yapılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuma, yazma, öğretmen görüşleri, drama yöntemi.

The Investigation of the Views of Primary School-First Class Teachers on the Use of Drama Method in Teaching Reading-Writing

Abstract

The initial reading and writing education is the first stage of acquiring literary skills, which students develop further and use throughout their lives. At this point, teachers are required to determine methods appropriate to the content at all levels of teaching. The preferred teaching method and the knowledge level of the educators have crucial importance especially in the literacy studies that are given in the last years of early childhood period. The drama method is effective in developing skills such as problem solving, recognizing the problem, establishing relationships, reasoning, questioning, and interpreting. From this point of view, it was thought that in this study, it would be possible to provide meaningful solutions about the painful literacy learning process experienced in the first year of primary education, especially by taking the opinions of the first grade teachers about the use of drama method as a method of transition to reading writing. The aim of the current study is to examine the opinions of first grade, primary school teachers with respect to the use of drama method in literacy teaching. The study uses descriptive model. 80 primary school teachers were consulted in the study group. The research data were collected through semi-structured interview method which is one of the qualitative research methods in order to reveal the views of teachers more

clearly. Deciphering method was used for data collection. The opinions of the first grade teachers about the use of drama method in literacy teaching are examined, it is seen that they have the highest opinion under the theme of “Teacher should be a role model by applying himself first” in drama. While drawing attention to the strengths of the method under the theme of “Learning and Information Becomes Permanent” in terms of the strength of drama, the teachers mostly used the phrase “Teachers should use drama for all courses” when asked about their views. In accordance with these opinions suggestions have been made on preparation for pre-school which is the transition step to reading and writing and giving more opportunities to the drama applications where the teacher is a model, during the first grade in primary school and for new studies.

Keywords: Reading, writing, teacher views, drama method.

GİRİŞ

Okuma becerisi bireyin yaşamında ve gelecekteki iş hayatında ve aile hayatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Okuma kavramı ile ilgili birçok tanımlar yapılmıştır. Toplumların ilerlemesi ve gelişimi için bilginin devamlı olması şarttır. Bu nedenle okuma becerisi edinimi ve sürekliliği hayati önem taşımaktadır. İnsanlığın gelişimi açısından okuma becerisinin edinilmesi ve sevdirmesi için toplumların bunu desteklemesi gerekir. Çünkü bireyler geliştikçe toplumlar da gelişir. Okuma becerisi daha bebeklikten başlayan ve sonraki yıllarda alışkanlık haline getirilen bir davranıştır (Bınarbaşı, 2006).

Okuma; duygu, düşünce ve isteklerin harflerle, belli kurallara göre sıralanışını kavrama ve anlamlandırma becerisidir. Bu özelliği ile okuma ve yazma öğretimi, dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. Okuma ve yazma öğretiminde bir çocuk aynı zamanda dil yeteneğini de geliştirir (Öz, 2011).

Yazma becerisi ise bireyin yaşantıları aracılığıyla öğrenme deneyimleri içerisinde ilerleyen bir süreçtir. Birey yazı yazarak etrafındaki durumları anlamlandırır ve kendi duygu ve düşüncelerini de onlara aktarır. Yazının anlamını çevresinde kurduğu diyaloglarla öğrenir (Ranweiller, 2004). Bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilmesi, yazmaya karşı tutum geliştirmesi, yazı ile kendini rahatça ifade edebilmesi ve

çevresinde olan ilişkileri, tutum ve davranışları geliştirmesi sosyal gelişiminin içerisinde yer almaktadır (Fletcher, 1997).

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasıdır. İlk okuma ve yazma öğretiminin amaçları, öğrencilerin akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını, okumaya istek duymalarını ve düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilmelerini sağlamaktır. İlk okuma yazma öğretimi, çocuğun yalnızca okuma anlama becerisine etki etmemekte; tüm derslerdeki ve genel anlamdaki okul başarısına da etki etmektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi sırasında kullanılan yöntemler büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2007).

İlk okuma yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirel okuma ve yazma alışkanlığını kazandırmaktır (Binbaşıoğlu, 2005; Damar, 1996).

Oyun, çocukların hayatında çok önemli bir yer tutar. Çocuk oyunla hayatı tanır, oyunla hayattan zevk alır, oyunla okuma veya yazma deneyimi daha eğlenceli olur. Erken okuryazarlık davranışının gelişimini sağlamak için çocuğun çevresine karşı merak duygusunun desteklenmesi gerekmektedir. Etrafına karşı merak duygusu gelişen çocuk araştırır ve keşfettiği bilgileri denemeye çalışır. Yaşadığı deneyimler onun okuma-yazma becerilerinin alt yapısını oluşturur. Bu deneyimsel yaşantıyı özellikle erken çocukluk döneminde oyun aracılığıyla gerçekleştirir. Bu oyun deneyimleri çocukların kendi başlatıp bitirdiği oyunlar olabildiği gibi, aynı zamanda öğretmenlerin kurguladıkları oyun etkinlikleri veya dramalar aracılığıyla gerçekleşir (Üstündağ, 2002).

Drama; çocuğun sesi, duyguyu, hayali üstlendiği rol içerisinde doğaçlama kişisel katkılarını da katarak yaratıcılık becerilerini de geliştiren bir süreçtir. Çocuğun deneyerek, üreterek ve yaratarak, eğitim ve öğretimin bizzat merkezinde olan öğrenmenin canlı olduğu bir eğitim ve öğretim yöntemidir (San, 2006).

İlköğretimde drama yönteminin amaçlarına genel olarak baktığımız zaman, çocukların gelişimine, yaşına, çevresine, duyu durumuna, kültürüne ve sosyal ilişkilerine katkıda bulunmak olarak kısaca özetlemek mümkündür. Bu amaçlar doğrultusunda bir çocuğun drama içerisinde üstlendiği rol, canlandırdığı karakterler, oynadığı oyunlar, söylediği şarkılar, tekerlemeler, şiirler ve parmak oyunları aracılığıyla da onun bütünsel gelişimine de katkılar sağlanmaktadır. Çocuğun drama aracılığıyla üstlendiği rol üzerinden kendini keşfetme, gerçek yaşamla ilişkilendirme, empati kurma, problem çözme, otokontrol ve öz düzenleme becerilerine de önemli katkılarda bulunmak mümkündür (Selimhocaoglu, 2004).

Eğitimde drama, kişinin kendi bedenine, duygularına düşüncelerine ve çevresinde olup bitenlere karşı bilinçli olmasını amaçlar. Ayrıca oyun eğitimbilimi (pedagojisi) içinde yer alan drama, çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortamın sağlanmasını da sağlar. Kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırabilmesi de eğitimde drama yönteminin eğitsel amaçları olarak karşımıza çıkar. Grup çalışmaları içerisinde yaşayarak öğrenme ve bilgi edinmenin yanı sıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması da gerçekleşmektedir (San, 1990).

İlkokulda drama yöntemi amacına uygun olarak uygulanmalıdır. İlkokulun asıl amacı, öğrencileri hayata ve bir sonraki öğrenim basamağına hazırlamaktır. Bunun gerçekleşebilmesi için gerekli bilişsel beceriler olan; problem çözme, problemin farkına varma, ilişki kurabilme, akıl yürütme, sorgulama, anlamlandırma gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili olan bir yöntemdir. Erken çocukluk dönemi bütünsel gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu nedenle çocukların tüm gelişimsel yeterliliklerinin bilinmesi, erken çocukluk döneminde verilecek eğitimin içeriğinin hazırlanmasında ve uygun yöntemlerin kullanılmasında son derece önemlidir. Müfredatta kullanılacak yöntemin beş duyuya hitap edecek şekilde tasarlanması, çocukların kalıcı öğrenme deneyimleri yaşamasına katkı sağlayacaktır. Bir yöntem olarak drama, doğası gereği bu deneyimleri sağlayacak bir öğretim aracıdır (Yaşar ve Ömeroğlu, 1999).

Öğretimin tüm kademelerde içeriğe uygun yöntemleri belirleyecek profesyoneller, öğretmenlerdir. Özellikle erken çocukluk döneminin son yıllarında verilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında en etkin yöntemi

belirleyecek eğitimcilerin, seçtikleri yöntem hakkındaki farkındalıkları ve bilgi düzeyleri son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, özellikle ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya geçiş sürecinde bir yöntem olarak drama yönteminin kullanımına dair görüşlerinin alınması sayesinde, ilköğretimin ilk yılında yaşanan sancılı okuma yazma ve öğrenme deneyimine dair anlamlı çözümler sunmanın mümkün olacağı düşünülmüştür.

Literatürdeki görüşler doğrultusunda bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair görüşleri nedir?
- İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımının çocuk ve öğretmen açısından güçlü yönleri nelerdir?
- Bu konuyla ilgili diğer görüş ve önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, okuma yazmaya geçişte drama yönteminin kullanımına dair ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu bağlamda çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel çalışmalarda, verilen bir durum olabildiğince ve dikkatli bir şekilde tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Çalışmadan elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. **Nitel araştırmalar, alan çalışmalarıdır.** Araştırmacı doğal ortamda araştırma yapar. Nitel çalışmalarda tercih edilen yöntemler gözlem, görüşme ve ankettir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 1998).

Görüşme, görüşmecinin yanıt almak amacı ile soruları, sözlü ve genellikle yüz yüze olmak koşulu ile deneklere yönelttiği sohbet havasında yapılan bir etkileşimdir (Kaptan, 1995). Görüşmeler en yaygın biçimde yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. **Yapılandırılmamış görüşme:**

Görüşmeciyeye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, bireysel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme tekniğidir. (Karasar, 1998).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar ve soruları sistematik olarak katılımcılara sorar; ancak katılımcılara ayrıntılara inebilmelerine yetecek kadar özgürlük verilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılan görüşmeler için öncelikle alanyazın, dergi, makale, kitap, internet ortamı taraması yapılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya geçişte drama yönetiminin kullanımına dair görüşlerini tespit etmek amacıyla 10 soru maddesinden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Konuyla ilgili olarak görüşme formundaki soruların açık ve anlaşılır olup olmaması, araştırılan konuyu kapsayıp kapsamaması, araştırılan verileri sağlayıp sağlamaması açılarından nitel araştırma yöntemleri ve eğitim programları ve öğretimi konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından, açık uçlu sorular ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Uzman geribildirimleri doğrultusunda görüşme soruları yeniden şekillendirilmiştir. Sonrasında bir Türkçe öğretmeni tarafından dil ve gramer yapısı kontrolü yapılarak ifade bozukluğu olan veya anlaşılması güç olabilecek sorular yeniden değerlendirilmiştir.

Kodlama işleminden önce, iki farklı alanda çalışan uzman tarafından verilerin dökümü olan deşifreler okunmuştur. Araştırmanın amacı çerçevesinde kritik olan boyutlar saptanmış ve bu boyutların anlamları belirlenmiştir. Kodlamalarda mümkün olduğu kadar katılımcılar tarafından ifade edilen kelime ve kavramlar kullanılmaya çalışılmıştır.

Görüşme verilerinin yorumlanması sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşme tekniğine tabi tutulan eğitimcilerin görüşlerini bire bir yansıtmak

için direkt alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizinde ise toplanan veriler önce farklı başlıklara ayrılmış ve bu başlıklar birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra başlıklardan anlamlı kavramlar oluşturup aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategori altında birleştirilmiştir. Son aşamada toplanan verilerden oluşturulan temalardan belli bir anlam bütünlüğü sağlanarak yorumlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında ilkökul birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler için okul müdürlerinden randevu alınmış ve görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan her görüşme yaklaşık 15 dakikada tamamlanmıştır. Öncesinde araştırmanın amacı hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş ve öğretmenlerin onayı alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için yapılan dökümler, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine verilmiş ve yapılan görüşmeyi teyit etmeleri istenmiştir.

Soruların kendi içinde analizleri tamamlandıktan sonra ilkökul birinci sınıf öğretmenlerine aşağıdaki üç soru sorulmuş ve bu sorular doğrultusunda görüşleri alınmıştır.

- Okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair düşünceleriniz nedir?
- Okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımının çocuk ve öğretmen açısından güçlü yönleri nelerdir?
- Bu konuyla ilgili diğer görüş ve önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmamızda kullanılan nitel verilerin analizinde kullanılan sürekli karşılaştırma analizi yöntemi iki temel basamaktan oluşmaktadır. İlk basamakta veriler okunur ve birbirleri ile ilişkilerine bakılarak karşılaştırılmaktadır. Bu sayede birbiri ile ilgili veriler belirli kavram ya da kategoriler altında toplanmaktadır. Sonraki basamakta ise önem verilmesi gereken kavram ve kategorilere dayalı olarak ana temalar ortaya çıkarılmaktadır. Bu temalar, cümleler haline getirilmekte ve denence cümleleri oluşturulmaktadır (Have, 2004).

Bu çalışmada toplanan veriler, araştırmacının kendisi dışında, bir başka uzman tarafından da gözden geçirilerek, kodlama yapılmış ve bu kodlar ile ilgili fikir birliği sağlanmıştır. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları bu kodların tutarlığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Farklılığı” şeklinde ayrılarak oluşturulmuştur. Çalışmada oluşturulan kodlamaların güvenilirliğinin belirlenmesi için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü göz önünde bulundurulmuştur. Uygulanan formüsel analiz sonrasında iki araştırmacının kodlamaları arasında % 94 düzeyinde uyum sağlandığı görülmüştür. Bu oran araştırmanın güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yöntemsel yaklaşım olarak nitel araştırma analizinin benimsendiği bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması daha uygun olacağı düşünülmüştür; çünkü geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramlar nicel araştırmalara özgü kavramlar olup, nitel araştırmaların temel ilkeleri ile uyum göstermemektedir (Mills, 2003).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece, Fatih, Kadıköy, Beyoğlu, Bahçelievler, Bağcılar, Tuzla, Avcılar, Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa, Şişli ilçelerindeki devlet ve özel okullarla çalışan ve amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen 80 birinci sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırmada görüş alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine, çalıştıkları okul türüne ve mezun oldukları bölümlere göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1, 2, 3 ve 4’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	58	% 72,5
Erkek	22	% 27,5
Toplam	80	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet gruplarının 58 tanesi kadın öğretmen (%72,5), 22 tanesi erkek öğretmendir (%27,5).

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mesleki deneyim	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	10	12,5
6-10 yıl	12	15
11-15 yıl	11	13,75
16-20 yıl	13	16,25
21-25 yıl	12	15
26-30 yıl	9	11,25
31-35 yıl	5	6,25
36-40	6	7,5
41-45	2	2,5
Toplam	80	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmamızda görüş alınan öğretmenlerin mesleki deneyimi 1-5 yıl olan 10 kişi (%12,5), 6-10 yıl olan 12 kişi (%15), 11-15 yıl olan 11 kişi (%13,75), 16-20 yıl olan 13 kişi (%16,25), 21-25 yıl olan 12 kişi (%15), 26-30 yıl olan 9 kişi (%11,25), 31-35 yıl olan 5 kişi (%6,25) 36-40 yıl olan 6 kişi (%7,5), 41-45 yıl olan 2 kişi (%2,5) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılına bakıldığında en çok çalışma süresinin 45 yıl, en az çalışma süresinin 1 yıl olduğu görülmektedir. Görüşülen 80 öğretmenin çalışma yılları ortalaması 16,5 yıldır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 6-25 yılları arasında yoğunluk oluşturmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Çalışılan kurum türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Özel okul	9	11,25
Devlet okulu	71	88,75
Toplam	80	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çalıştığı kurum türlerine göre 9 tanesi özel okul (%11.25), 71 tanesi devlet okulunda (%88.75) çalışmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu devlet okullarında çalışmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Mezun olduğu bölüm	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf öğretmenliği	55	68,75
Fen ve edebiyat	5	6,25
İşletme	0	2,5
İletişim	2	2,5
Ev ekonomisi	1	1,25
Yabancı diller	3	3,75
Sosyoloji	2	2,5
Tarih öğretmenliği	1	1,25
Sanat Tarihi	1	1,25
Eğitim enstitüsü	8	10
Toplam	80	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre 55 kişinin sınıf öğretmenliği (%68.75), 5 kişinin fen ve edebiyat (%6,25), 2 kişinin işletme (%2,5), 2 kişinin iletişim (%2,5), 1 kişinin ev ekonomisi (%3,75), 3 kişinin yabancı diller (%3,75), 2 kişinin sosyoloji (%2,5), 1 kişinin tarih öğretmenliği (%1,25), 1 kişinin sanat tarihi (%1,25), 8 kişinin eğitim enstitüsü (%10) mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenliği mezunudur.

BULGULAR

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan alınan cevaplar, eğitimcinin okuma yazmaya geçişte drama yönteminin kullanımına katkısı, okuma yazmaya geçişte drama yöntemini kullanmanın çocuk ve öğretmen açısından güçlü yönleri ve okuma yazmaya geçişte drama yönteminin kullanımına yönelik diğer görüş ve öneriler olmak üzere 3 başlık altına bulgulanmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair görüşleri:

Çizelge 1. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımına Dair Görüşlerini İçeren Frekans ve Yüzde Dağılımı

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmenin katkısı olan bir yöntemdir	4	5
Öğrencinin dikkatini çeken bir yöntem olarak uygulanmalı	2	2,5
Dramada öğretmen önce kendisi uygulayarak rol model olmalı	29	36,15
Dramada öğretmen ortamı hazırlamalı	9	11,2
Darama uygulamalarında öğretmen, öğrencinin kendisini ifade etmesini sağlamalı, öğrenci dramanın içinde olmalı	10	12,4
Eğitimci drama eğitimini sık kullanmalı	6	7,4
Drama hazırlık olmadan doğaçlama yapılmalı	5	6,2
Drama uygulamalarında öğretmen yönlendirici olmalı	15	18,8
Toplam	80	100,0

Çizelge 1'e bakıldığında ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair görüşlerini içeren frekans ve yüzde dağılımı tablosuna göre sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretiminde drama uygulamalarını yaparken %36,15 oranında "Dramada Öğretmen Önce Kendisi Uygulayarak Rol model Olmalı" teması başlığı altında görüş bildirmişlerdir.

Görüş Bildiren Öğretmenlerin Yorumları:

Bu soru ile ilgili öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekildedir.

“Eğitimci bu konuda rol model olmalıdır diye düşünüyorum. Önce kendisi uygulamalı diyorum.” (GÖ-61.K.)

“Genellikle oyunlaştırdığımız için birinci sınıf oyun çocuğu zaten oyuncakla oynarken okuma yazma öğrenmeye geliyor. Biz de zaten oyunlarla pekiştirerek okuma yazmaya adapte edebiliyoruz. Sürekli akademik başarı üzerine değil de, daha çok oyun oynarken de öğrenme ve öğrencilere rol model üzerinde duruyoruz.” (GÖ-52.K.)

“Ya örnek olabilir çocuğa. Önce kendi oynayabilir. Ondan sonra çocuk da onu taklit ederek belki öğretmeninden daha iyisini yapabilir.” (GÖ-62.K.)

“Drama, bir konuyu örneğin harf öğreniminde sesleri verirken diyelim, bir hayvan sesini canlandırırım çocuklara, o hayvan sesini yaparak ya da bir eşyanın sesi doğadaki sesleri kullanarak o harfi veriyorum.” (GÖ-60.K.)

“Eğitimci, öğrencileri yönlendirmeli ve rehber olmalı, öğrencilere ufak ufak dönütler vermeli; tamamen süreci yöneten olmalı, ama içinde bulunmamalı, tamamen öğrencileri öne çıkaracak bir yöntem.” (GÖ-57.K.)

“Rehber olmalı, daha çok çocuğu yönlendirmeli; amaç olarak kullanmalı, öğretmen amaç olmaması gerekiyor.” (GÖ-54.K.)

“Okuma yazmaya geçişte genelde öğretmen önce kendi model olur, sonra çocuklara roller verilir. Öğreteceğiniz şeylerle ilgili paylaşımlar yapılır; öğretmen ve öğrenciler o doğrultuda öğrenmeyi pekiştirici çalışmalar yaparlar; bu da çok kalıcı oluyor; öğrencilerin öğrenmeleri bakımından.” (GÖ-42.K.)

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımının çocuk ve öğretmen açısından güçlü yönlerine ilişkin görüşlerine dair bulgular:

Çizelge 2. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımının Çocuk ve Öğretmen Açısından Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşlerine Dair Frekans ve Yüzde Dağılımı

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çocuklar farklılıkları sever, dramada farklı bir yöntemdir	1	1,2
Öğrenciler dersi dinlerken sıkılmazlar	2	2,5
Özgüvenleri gelişir	17	21,2
Öğrenme ve bilgiler kalıcı olur	33	41,2
Öğretmen klasik eğitimden çıkıp farklı bir yol denemiş olur	3	3,8
Öğrenciler deneyim kazanır	3	3,8
Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarır	2	2,5
Öğrenciler yaşadıklarını unutmazlar	2	2,5
Bu yöntemle kolay kavrarlar	6	7,5
Öğretmen köklü ve kalıcı bir eğitim verir	9	11,2
Çocuklar öğrenmenin keyifli ve eğlenceli olduğunu fark ederler	8	10,0
Öğrenciler enerjilerini doğru kullanmayı öğrenirler	2	2,5
Öğretmen ve öğrenci arasındaki bağı güçlendirir	5	6,2
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar	12	15,0
Grupla çalışmayı öğretir	1	1,2
Sorumluluk sahibi olur	3	3,8
Toplum içinde kendi kendilerini ifade etme yeteneği gelişir	2	2,5
Kendini tanıma, becerilerini geliştirme paylaşmayı öğrenirler	12	15,0
Öğrenmeyi Kolaylaştırır	5	6,2
Empati kurmayı öğrenirler	4	5,0
Çocuk ve öğretmenin beden dilini kullanmalarını geliştirir	3	3,8
Hazır bulunuş düzeylerini artırır	1	1,2
Öğrenciyi aktifleştirir	5	6,2
İletişim becerilerini geliştirir	7	8,8
Yaratıcılıklarını geliştirir	2	2,5
Drama bütün dersler için çok önemlidir	3	3,8
Öğrenciler okula kolay uyum sağlarlar	2	2,5
Öğretmen bu yöntemle okuma yazmaya geçişi hızlandırır	2	2,5
Öğretmen bu yöntemle çocukların farklılıklarını tespit eder	3	3,8
Drama tüm duyulara hitap eder	1	1,2

Çizelge 2'ye bakıldığında ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımının çocuk ve öğretmen açısından güçlü yönlerine ilişkin görüşlerine dair frekans ve yüzde dağılımına göre %41,2 oranında “Öğrenme ve Bilgiler Kalıcı Olur” teması başlığı altında görüş bildirmişlerdir.

Görüş Bildiren Öğretmenlerin Yorumları:

“Özgüveni geliştirir. Öğretmene öğrettiklerini kalıcı hale getirmesini sağlar.” (GÖ.-59.K.)

“Yani öğrenmenin kalıcılığı en güçlü yönü odur; yaparak, yaşayarak öğrenme en güzeldir; ezberden daha çok etkilidir.” (GÖ.-42.K.)

“Demin dediğim gibi kalıcı oluyor, akılda kalıcı oluyor, unutmuyor çocuk yaptığı şeyi, canlandırdığı şeyi. Çocukta kendine güvende getiriyor, çocukta bir güven duygusunu da geliştiriyor.” (GÖ.-44.K.)

“Her şeyden önce öğrenci de, öğretmen de sanki bir oyunmuş gibi zevk alıyor. Öğrenciler öğrenme trendinin en üst seviyesine çıkıyor. Konuyu farkına varmadan çok iyi öğreniyorlar.” (GÖ.-46.K.)

“Kalıcılığı sağlamak, davranış ve verilen eğitimin kalıcılığını sağlamak açısından tabii ki dramanın önemi çok büyük.” (GÖ.-49.K.)

“Öğretmen açısından çok faydalı olduğuna ve olacağına inanıyorum. Öğrenme ortamının daha kolay hazırlandığını, öğrenecek konunun daha rahat bir şekilde öğrencilere aktarılabilceğini, bunuyaptığımız derslerde de görüyoruz. Çocuk merak ettiği zaman, ilgisi uyandığı zaman öğrenmeye daha hazır hale geliyor. Öğrenme daha kolay ve kalıcı gerçekleşiyor. Dramanın nasıl kalıcı olabileceği üzerinde durmamız gerekiyor.” (GÖ.-36.K.)

“Güçlü yönleri öğrenci açısından bilgiler kalıcı olur; özgüveni artar. Dinleme ve konuşma becerisini geliştiriyor. Başkaları ile daha rahat ilişki kurabiliyor. Kendine güven duygusu oluyor. Ben yapabiliyorum duygusu geliyor.” (GÖ.-32.K.)

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair diğer görüş ve önerilerine ilişkin bulgular:

Çizelge 3. İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımına Dair Diğer Görüş ve Önerilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıflar geniş olabilir	3	3,8
Dramayı öğretmenler tüm dersler için kullanmalı	35	43,8
Dramanın öğrenciler için çok faydalı ve güzel bir eğitim olduğunu düşünüyorum	1	1,2
Kurallar üzerinde durulmalı	1	1,2
Sınıf mevcudu daha az olabilir	3	3,8
Kurslara ve seminerlere katılabiliriz	4	5,0
Modern sınıf ortamları olmalı	12	15,0
Her okulda uygulanabilse	3	3,8
Ders kitaplarında olsa daha çok örnekler verilse	17	21,2
Öğretmenler drama eğitimi alsalar	15	18,8
Müfredatta olsa	18	22,5
Ders saati olarak eklenmeli ders olarak girmeli	18	22,5
Üniversitelerde drama bölümü açılmalı	6	7,5
Dramanın eğitimini alan birisi verse	6	7,5
Kontrollü kullanılmalı	1	1,2

Çizelge 3'e bakıldığında ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair diğer görüş ve önerilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımına göre %43,8 oranında "Dramayı Öğretmenler Tüm Dersler İçin Kullanmalı" teması başlığı altında görüş bildirmişlerdir.

Görüş Bildiren Öğretmenlerin Yorumları:

Öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşleri örneklerle aşağıdaki şekildedir.

“Drama mümkün olan her yerde, sadece okuma yazma ile ilgili değil de sosyal ders, trafik, fen bilimleri; her alanda kullanılabilir. Çünkü insanlar gördükleri, katıldıkları şeyleri daha iyi öğreniyorlar; duydukları ve izledikleri şeyler daha kalıcı ve etkili oluyor.” (GÖ.-39.K.)

“Drama yöntemi her zaman uygulanmalı; çünkü çocukların hepsi oyun çocuğu. Bize gelenlerde, biz yedi yaşında başlıyoruz, hatta altı yaş olabilir. Bu çocuklar oyun çağında oldukları için, bu çocuklara en güzel kazanımları sağlamanın yöntemi oyun yöntemidir. Oyun yönteminin genel adı dramadır. Çocuklara davranış, bilgi, beceri kazanmada drama yöntemi her zaman işe yarar bir yöntemdir. Her öğretmenin bunu sıklıkla kullanması gerekir. Başarıya ulaştırmada çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlar. Drama yöntemi her zaman öğretmenlerin sıklıkla kullanmaları gereken bir yöntemdir. Her öğretmen bunu kullanmalıdır. Ben kullandıklarına inanıyorum. Çünkü oyun çağındaki çocuğa bilgiyi ve beceriyi kazandırmanın en kolay yolu yine oyundur.” (GÖ.-21.K.)

“Dramayı her öğretmen her ders için yapmalı. Drama öğrencilere çok faydalı olduğunu düşünüyorum.” (GÖ.-51.K.)

“Dramayı sadece okuma yazmada değil, tüm derslerimizde kullanabiliriz. Ayrıca Drama derslerinin olması, uzman kişilerle çocuklara drama dersi verilmeli, bizlere de bu konuda eğitim verilmelidir.” (GÖ.-41.K.)

“Güzel bir yöntem; kısacası herkesin kullanmasını, sık sık kullanmasını; sadece okuma yazma değil de her derste kullanmasını öneriyorum. Güzel, kalıcı, pekiştirici; yaparak, yaşayarak çocukların öğrenebileceği ve yeteneklerini sergileyebileceği bir yöntem. Faydalı olduğuna inanıyorum.” (GÖ.-42.K.)

“Drama yöntemi, eğitim ve öğretimi sıkıcı halden kurtarır. Daha eğlendirici hale getirir. Hani hep bir klasik laf vardır ya, eğlenirken öğrenmek diye; drama yöntemiyle biz bunu sınıfımızda, derslerimizde uygulayabiliriz. Kullanılması, özellikle sınıf öğretmenleri açısından gayet yararlı bir yöntemdir.” (GÖ.-40.K.)

“Yani bence drama eğitimi tüm derslerde uygulanmalı. Oyunla dramayla öğrenilen hiçbir şey ömür boyu unutulmaz, kalıcı olur.” (GÖ.-46.K.)

“Drama mutlaka tüm derslerde kullanılmalı, en kısa zamanda ilkokul birden başlamak kaydıyla kesinlikle ders olarak müfredatta olmalı. Drama ders bakımından da okul öncesinde, ilkokulda, ortaokulda ders olarak verdikten sonra, lisede olması iyi olur. Zaten çocuk belli bir şeyi kazanmış olacak ve hayatın içinden alıp seçilecek konularla çocukların drama ile çok daha iyi bir şekilde hayata hazırlanacağını düşünüyorum.” (GÖ.-47.K.)

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair görüşlerini içeren frekans ve yüzde dağılımı tablosuna göre, sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretiminde drama uygulamalarını yaparken %36,15 ile “Dramada Öğretmen Önce Kendisi Uygulayarak Rol model Olmalı” teması başlığı altında en yüksek oranda görüş bildirdikleri görülmüştür.

Drama yöntemine dayalı olarak işlenen bir derste öğretmenin rolü, geleneksel sistemdeki gibi bilgi vermek yerine, öğrencilerin yeni bilgileri keşfetmelerine, yapılandırmalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olmak, bu tür bilgiler hakkında konuşmaları için ortamlar ve fırsatlar yaratmaktır. Bu yöntemde öğretmen her şeyi bilen uzman kişi rolünü üstlenmez (Andersen, 2000).

Adıgüzel’e (2006) göre en genel yanıyla eğitimde yaratıcı drama; herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır ve bir lider, drama öğretmeni/öğretmen eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda yaratıcı drama süreci gerçekleştirilir: Bu kavramlar tiyatro alanı ile karşılaştırıldığında da bir yönüyle yaratıcı dramanın bileşenlerini oluşturur. Buradan hareketle araştırmamızda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin literatür (alanyazın) ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımının çocuk ve öğretmen açısından güçlü yönlerine ilişkin görüşlerine dair frekans ve yüzde dağılımı tablosuna göre, %41,2 oranında dramanın güçlü yönüne dair çocuk açısından “Öğrenme ve Bilgiler Kalıcı Olur” teması başlığı altında çoğunlukla görüş bildirmişlerdir.

Eğitici drama etkinlikleri, eleştirel bir anlayışla düzenlenmiş öğretim programlarına uygun olarak konuşma, dinleme ve izleme gibi iletişim becerilerini kazandırmak ve işbirliği, problemlere çözüm arama gibi sosyal becerileri geliştirmek için etkili bir öğretim araç özelliği taşımaktadır (Koç, 2012).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğretim kademelerinin tüm basamaklarında drama eğitiminin öğrencilerin kendine ve karşısındakine güven duymasına; empati, iletişim ve problem çözme becerileri ile sosyal-duygusal yönden gelişmelerine; çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesine ve yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olduğu görülmektedir (Akoğuz, 2002; Dikici, Gündoğdu & Koç, 2003; Kara & Çam, 2007; Metin, 1999; Okvuran, 2000). Dramanın gelişimin tüm alanlarının desteklemesine dair yapılan bu vurguların öğrenme deneyiminin ve bilgilerin kalıcı olduğuna dair verilen görüşlerle örtüştüğü görülmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair diğer görüş ve önerilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımına göre %43,8 oranında “Dramayı Öğretmenler Tüm Dersler İçin Kullanmalı” teması başlığı altında çoğunlukla görüş bildirdikleri bulgulanmıştır.

Okvuran (2003), ilköğretimde öğrencilerin doğal dramatik oyunun akışını anlamayı, müzikte, şiirde, dramadaki iletişim ortamını, edebiyatı yorumlamayı, imgesel bir dünya yaratmayı, yazılı oyunlardan spontan oynamaya doğru drama anlayışını geliştirmeyi, eylemi birleştirmeyi, dramanın temel kavramlarını, sözcüklerini kullanmayı ve yaratıcı problem çözmeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Bütün bu süreçlere öğretmenlerin bizzat katılım göstermesi ve rol model olması içeriğin kazandırılmasında en teşvik edici unsur olduğu görüşünü savunmaktadır. Öğretmenin

etkinliğin içerisinde dahil olduğunu gören çocuğun, katılım konusunda cesaretlendirilmesine gerek kalmadan kendiliğinden dramaya eşlik edeceği aşikârdır. Sadece okuma yazma öğretiminde değil, hemen her etkinlikte dramada eğitimcinin rol model olması, çocuğa verilmek istenen içeriğin kazandırılmasında etkili olacaktır.

Yetiştirilen bireye ezber bilgiler aktarmak yerine, öğrenmeyi öğretecek temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme yetenek ve davranışlarıyla bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak, araştırma yapmayı, ekiple çalışmayı, konuşma, tartışma ve yazma yoluyla iletişim kurmayı sağlayacak süreçler dersler aracılığıyla program geliştirme sürecinde derinlemesine çalışmayı gerektirir (Üstündağ, 1997).

Drama birçok alanda kullanılabilen bir yöntemdir. Türkçe, tarih, coğrafya, matematik, psikoloji gibi temel derslerden ekonomi, politika, endüstri, insan ilişkileri gibi alanlara kadar çok geni bir yelpazede drama çalışmalarına yer verilmektedir. Drama sanat eğitimi, öğretmen eğitimi, drama öğretmenin eğitimi, polis eğitimi, asker eğitimi, aç eğitimi gibi alanlarda ve ayrıca problem çözme yöntemlerinin eğitiminde de kullanılmaktadır (Fulford, Huthings, Ross & Schmitz, 2001; Levent, 1999). Bütün bu görüşler ışığında bir yöntem olarak dramanın hemen her ders veya etkinliğe uyarlanabilen esnek bir araç olduğu görüşünün araştırma sonuçlarıyla doğrulandığı söylenebilmektedir.

Araştırma bulguları ve alanyazın ile yapılan karşılaştırmalı sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Drama yöntemi öğretmenlerin etkin bir şekilde kullanabilmeleri için tüm içeriklerde uygulanmalıdır.
- Kalıcı öğrenme deneyimlerine ulaşmak için drama gibi öğrenci merkezli uygulamaların kullanımı konusunda eğitimcileri teşvik edecek seminer ve hizmet içi eğitimlere sıklıkla yer verilmelidir.
- Okuma yazmaya geçiş basamağı olan okul öncesi hazırlık ve ilkökul birinci sınıfta öğretmenin model olduğu drama uygulamalarına daha fazla olanak tanınmalıdır.

- İlkokullarda uygulanan eğitim içeriklerinin aktarılmasında drama yöntemine daha fazla yer verilmelidir.
- Ders kitaplarında dramaya yönelik hikâyeler, oyunlar, tekerlemeler, şarkılar, şiirler gibi daha çok örnekler verilmelidir.
- Bu araştırmadan yola çıkarak nitel ve nicel çalışmalar çoğaltılmalı, farklı örneklem gruplarında demografik bilgilerle ilişkilendirilen yeni çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, H.Ö. (2006): Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(1).
- Altunışık, R.; Coşkun, R.; Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. (6. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Andersen, C. (2000), *Process Drama and Classroom Inquiry*. Üçüncü Uluslararası Drama Eğitimi Araştırmaları Enstitüsü Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri 21-25 Temmuz, Columbus, OH.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Kasım: 122-135.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Damar, M. (1996). *İlk okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Dikici, H.; Koç, M.; Gündoğdu, R. (2003). *Yaratıcı Dramanın Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, Malatya.
- Fletcher, E. B. (1997). *The relationship betweenvisual – motor developmentandhandwriting in kindergartenchildren*. Unpublished master thesis. Bufallo: Bufallo University.
- Fulford, J.; Huthings, M.; Ross A. ve Schmitz, H. (2001). *İlköğretimde drama* (L. Küçükahmet, H. Borçbakan, S. Karamanoğlu, S. Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. Sage.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel İstatistik Teknikleri*. Ankara: Web Ofset Tesisleri.
- Kara, Y.; Çam, F. (2007). *Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 145-155.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koç, R. (2012): *Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi, Uygulaması*.” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall 2012, p. 2259-2268, Ankara-Turkey.
- Levent, T. (1999). *Drama Kültürünü Oluşturmak*. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama. Çağdaş Drama Derneği Bülteni 2: 7-9.
- Metin, G. G. (1999). *Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul: M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Mills, C.W. (2003). *The sociological data analysis*. London: Oxford University Press.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Okvuran, A. (2003). *Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Aktaran: Adıgüzel. H.Ö. (2002). *Yaratıcı Drama/1985-1995/Yazılar*. (1. cilt.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı İlk okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ranweiler, L.W. (2004). *Preschool readers and writers early literacy for strategies*. Michigan: High Scope Press.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2): 573-582.
- San, İ. (2006). Tiyatroya Rağmen Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1): 6-15. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ydrama/issue/23799/253625>
- Selimhocaoğlu, A. (2004 Temmuz). *Drama ve İlköğretimde Dramanın Önemi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, A. (2007). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Anne-Baba Eğitimi Uygulama Rehberi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişmeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.

Yaşar M.; Ömeroğlu, T. (1999) *Okulöncesi Eğitimde Drama Uygulamaları*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Yıldırım, A.; H. Şimşek. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2001). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenmeye, Öğretmeye, Bilgiye Yönelik Algıları ve Bunların Sınıf İçi Yansımaları

Seda ÖZTÜRK*

Yılmaz SOYSAL**

Somayyeh RADMARD***

Öz

Eğitim sistemimizde hedeflenen kazanımlara ulaşma adına belirli dönemlerde “Eğitim Reformları” ismiyle çeşitli iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu reformların en kapsamlılarından birisi de 2004 yılında yapılan öğretimsel yaklaşımlardaki değişimdir. Öğreticilerin merkezde konumlanıp öğrenenin pasif kaldığı eğitim anlayışıyla yürütülen öğrenme-öğretme süreçlerini içeren öğretmen-merkezli geleneksel yaklaşımlar, yerini öğrenenlerin aktif katılımı ile bilgiyi, öğrenme sürecini yapılandırabildiği, öğreticilerin yol gösterici olarak eğitim faaliyetlerini yönlendirdiği öğrenen-merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Bu yeni yaklaşımla her ne kadar öğretimsel süreçlerde öğrenci merkezli bir yapı uygulamaya konulsa da, bu değişimi sahada uygulayacak olan öğretmenlerin de bu değişimi içselleştirmiş olup sınıf içi uygulamalarına yansıtabiliyor olması büyük önem taşımaktadır. Bilim ve teknolojinin vazgeçilmez olduğu günümüz dünyasında, değişimleri sınıf atmosferine yansıtma adına eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten fen bilimleri öğretmenlerinin de öğretimsel inanç sistemleri çok önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmada, nicel veri sağlayan ölçekler ile veriler toplanmış, veri analizi yorumlayıcı ve tümevarımcı biçimde yapılmıştır. 113 fen bilimleri öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye ilişkin pedagojik ve epistemolojik inançlarının düzeyi, çeşitli değişkenlere göre değişimi ve varsa aralarındaki korelasyonel ilişkinin düzey ve anlamlılığına yönelik nicel analiz bulguları sunulmuştur. Toplanan nicel veriler üzerinde yapılan analizler sonucu, fen bilimleri

* İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, sedaozturk003@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, yilmazsoysal@aydin.edu.tr

*** Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, somayyehradmard@aydin.edu.tr

öğretmenlerinin öğretimsel inanç anlamında hangi noktada oldukları ve bu inançlarını sınıf ortamına ne şekilde yansıttıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Epistemolojik inanç, pedagojik inanç, öğrenen-merkezli, öğretmen-merkezli, metaforik akıl yürütme.

Learning, Teaching and Information Perception of Science Teachers, and Their Reflection in Class

Abstract

Our education system has seen various 'Education Reforms' in certain periods of time for improvement. One of the most extensive of these reforms is the change made in 2004 in educational approaches, which has determined new roles for educators and students. The traditional teacher-based approaches, including the learning-teaching process in which educators are positioned at the center and the learner is passive, are replaced by student-based approaches, in which educators are able to structure information, the learning process and direct educational activities with the active participation of students. Though a student-based structure is applied in educational processes through this new approach, it is of great importance that teachers who will be applying this change on the ground, internalize this change and reflect it in class practices. In today's world, where science and technology are essentials, the educational belief systems of science teachers, who carry out educational-teaching activities in efforts to reflect changes to the class atmosphere, are of extreme importance. In this study, the scales providing quantitative data have been collected, and data analysis has been done in an interpretative and inductive manner. This study, conducted with the participation of 113 science teachers, presents quantitative analysis findings on the level of teachers' pedagogical and epistemological beliefs concerning learning-teaching, their change based on various variables and, if any, the level and significance of correlational relationship between them. As a result of the quantitative data collection, effort has been made to reveal the point at which science teachers are in terms of educational belief, and how they reflect this belief in the class atmosphere.

Keywords: Epistemological belief, pedagogical belief, student-based, teacher-based, metaphorical reasoning.

GİRİŞ

Yaşadığımız dünyada bilim ve teknoloji alanındaki değişimlere uyum sağlayabilmek, yeniliklerin ve gelişimin takipçisi olabilmek adına fen bilimleri önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple pek çok ülke fen bilimleri öğretim programlarında iyileştirme çalışmaları başlatarak fen bilimleri eğitime verdikleri önemi göstermektedir (International Council for Science, 2011). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ülkemizde de eğitim sistemimiz ve öğretim programları içerik bütünü ve yapısal bütünlük anlamında birçok kez değişime uğramıştır.

Fen bilimleri eğitimi adına uluslararası seviye baz alınarak oluşturulan Avrupa Komisyon Raporunda, öğrenenlerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarında mesleki noktada ilerleyebilmeleri adına gerçekleşen teknolojik gelişmelerin ve bu gelişmelerin ışığında oluşacak tüm pazarların sınıf içi teorik ve felsefik içeriklere dahil edilmesi gerektiği söylenmektedir (European Commission, 2015). Bu bağlamda 2018 yılı fen bilimleri öğretim programında sıklıkla bahsedilen “mühendislik”, “inovasyon” ve “fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları” gibi kavramların yer bulması, ülkemizde fen bilimleri programlarının uluslararası seviyedeki reformlar referans alınarak yenilendiğini işaret etmektedir (Deveci, 2018).

Fen öğretim programları 2005’te uygulamaya geçecek şekilde anlayış ve müfredat içeriği anlamında değişmiş olup beraberinde 2013 ve 2018 yıllarında da değişime uğramıştır. 2005 yılından itibaren yapılan değişikliklerle öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımı eğitim kurumlarımızda uygulanmaya başlamış ve yapılan bu değişikliklerin ders içi pratiklere yansımaları amacıyla öğrenenler ve öğreticiler adına yeni roller belirlenmiştir (MEB, 2000). Bir öğretim programının oluşturulması, öğretim kademelerinde hayata geçmesi ve değerlendirilmesi sürecinde öğreticilerin önemli bir rolü vardır. Öğretim programı ne kadar iyi oluşturulmuş olursa olsun, bu işin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından içselleştirilip anlaşılması durumunda değişen öğretim programıyla hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi zorlaşır. Bununla birlikte yapılandırılan öğretim programları paralelinde mesleki yeterliliği üst düzeyde donanımlı öğreticilerin de yetiştirilmesi çok önemlidir (Akpınar, 2002).

Bir eğitim faaliyetinin başarısını etkileyen birçok faktör vardır. Ancak bunlar içerisinde öğretmenin rolü özel bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenin tutum ve davranışları öğrencinin motivasyonunu etkileyip, onun başarısına doğrudan etki etmektedir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarını belirleyen temel faktör ise mesleği ile ilgili algıları, pedagojik algıları ve yaşadığı iş tatminidir (Açıkalın, 1995: 39). Bununla birlikte öğretmenlerin eğitimle ilgili sahip oldukları inançların da büyük önem arz ettiği bilinmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin pedagojik inançları ve zihinsel metaforları, sınıf içi öğretimsel süreçlere yansımaktadır (Afacan, 2011). Pedagojik yaklaşımların öğrenci ve eğitim algısı üzerindeki etkisini istenilir seviyeye ulaştırmak adına, dönemsel olarak ülkemizde eğitim reformları gerçekleştirilmiştir. Bu reformların öğretimsel yaklaşımlar anlamında en köklülerinden birisi, 2005 yılında gerçekleştirilen değişim hareketi olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi bu süreçle geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımlar almış, değişikliklerin ders içi pratiklere yansımaları amacıyla öğrenenler ve öğreticiler adına yeni roller belirlenmiştir (MEB, 2000). İşte asıl önemli olan nokta da biçilen bu yeni rollerin hem öğrenci hem de öğretmen çerçevesinde ne derecede içselleştirilmiş olmasıdır.

Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının eğitimle ilgili sahip oldukları inançların çoğunun önceden oluştuğu ve genellikle geleneksel eğitim deneyimlerini yansıttığını ifade etmektedir (Pajares, 1992; Phelan ve McLaughlin, 1995; Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998). İnançlara sıkı şekilde bağlı olan öğretmen adayları, fikirleri üzerinde düşünme ve sorgulama davranışlarını benimsemeyebilirler (Hatton ve Smith, 1995). Bu noktada öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen adaylarının inançları üzerinde yoğunlaşmasının önemli olduğu, böylece bu geleneksel inançların değiştirilebileceğinden bahsedilmektedir (Yost, Forlenza-Bailey, 1999).

Ülkemizde Fen Eğitimi

Ülkemizde Fen Bilimleri Eğitiminde ve Programlarında Yapılan Reform Çalışmaları

Fen Bilimlerinin toplumların ilerlemesinde, aynı zamanda ekonomik olarak gelişiminde önemli bir yeri vardır. Bu nedenden ötürü ülkeler bilgi ve teknoloji üretkenliğine yatkın bireyler yetiştirmek gayesiyle, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerden uzak kalmamak adına, gelişimin

devamlılığını sağlamak için fen bilimleri eğitimine oldukça önem vermektedirler (Ayas, 1995; Ünal, 2003). Bu nedenle günümüzde fen bilimleri eğitiminin kalite ve verimliliğini artırmak adına önemli adımlar atılmıştır. Bu adımların birçoğu, gerçekleşen değişimlere uyumlu yeni eğitim programlarının yapılandırılması şeklinde olmuştur (Ayas, 1995; Ayas, Çepni, Akdeniz, 1993). Fen eğitimi adına eğitim programlarının hedeflenen düzeyde yapılandırılması amacıyla yapılan benzeri girişimler, ülkelerin gelişmesi için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Ülkemizde fen eğitimi, değişimlerden etkilenmiş ve fen alanında eğitimin niteliğini artırmak adına birçok reform yapılmıştır. Bu reform hareketlerinden olan “Temel Eğitime Destek Projeleri” temelinde 2004’te ilköğretim kademesinde “Fen Öğretim Programı” yenileme çalışmaları başlatılmıştır (MEB, 2005). Oluşturulan yeni öğretim programı 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Yeni fen öğretim programıyla hedeflenen, öğrenciye fen bilimlerine dayalı mesleklerle ilgili gerekli bilgiyi sunmak, öğrencilerin meslek tercihlerinde seçenek oluşturmak, öğrencinin yaşantı ve merak alanlarını geliştirmelerini, bununla birlikte “öğrenmeyi öğrenmelerini” sağlamak, öğrenme noktasında istekli olmaları adına gerekli ortamları hazırlamaktır. Bununla birlikte fen eğitiminde öğrencilerin yaşantı içerisinde ortaya çıkan problemleri analiz etmesi, bilgi ve akılcılığa değer vermesi, sergilemiş olduğu davranışlarının sonuçlarını kabullenmesi gibi bilimsel değerleri içselleştirmeleri de hedeflemektedir (Çepni, Ayvacı ve Bacanak, 2006). Yapılandırmacı kuramlar merkeze alınarak hazırlanan yeni öğretim programında yer alan içerikler, öğrenenlerin yaş ve bilişsel seviyelerine uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Fen öğretim programı için tasarlanan kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun biçimde oluşturulmuş tutum ve değerlere, bilimsel süreç becerilerine ve fen, toplum ve çevreye yönelik detaylı bir şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Ülkemizde son olarak uygulamaya geçen “2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda” öğrenenleri merkeze alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.), fen bilimleri dersinin yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenenlerin bilgiyi içselleştirip kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi adına, sınıf içerisinde oluşturulan ve sınıf dışında yer alan öğrenme ortamlarının, araştırma ve sorgulamayı hedefleyen

öğrenme stratejisine göre tasarlanması gerekmektedir. Bu nedenle sınıf dışı öğrenme ortamları da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) tercih edilmelidir. Uygulanan fen bilimleri programıyla öğrenenlerden istenen “proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtmaya” gibi çalışmalarını olabildiğince sınıf içerisinde ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirmesidir. Öğrencileri bu etkinliklerin okul atmosferi içerisinde akranları ile birlikte yapması beklenmektedir (MEB, 2018).

Fen Bilimleri Öğretim Programı, öğretim yaklaşımları ve faaliyetleri açısından bütüncül bakış açısını kabul etmiş; öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu aynı zamanda eğitim-öğretim sürecine aktif katıldıkları, araştırma-analiz ve sorgulamayla birlikte bilginin transferine dayanan öğrenme kuramını esas almıştır. Ülkemizdeki fen bilimleri programında amaçlanan öğretim sürecinde öğretmenin; destekleyici, yol gösterici rolleri üstlenmesiyle öğrencinin; elde ettiği bilginin kaynağını arayan, sorgulayıcı olan, açıklayabilen, tartışan ve ürüne dönüştüren kişi olma rolünü üstlenmesidir. Bu programları uygulama sürecinde öğrencilerin problemlere disiplinlerarası bakış açısıyla bakması amacıyla, fen biliminin teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarıyla bütünleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin rolü, öğrencilere bu disiplinlerarası etkileşimi ve bütünleştirmeyi sağlamak adına rehberlik yaparak, öğrencilerin üst düzey bilişsel yapıya sahip olmalarını, ürün geliştirebilmelerini, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaşmalarını sağlamaktır (MEB, 2018).

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin eğitim-öğretim alanında yapılan yeniliklerin sınıf ortamına yansıtılması adına belirleyici bir rolü vardır. Sınıf düzeyinde değişimlerin faaliyete geçme kapasitesi önemli ölçüde öğretmenlerin elindedir. Eğitim-öğretim politikalarının sahadaki uygulayıcıları olarak öğretmenler, çoğu zaman eğitim süreci içerisinde bu politikaları özyeterlilikleri bağlamında yeniden tanımlar ve tanımladığı biçimde sınıf ortamına yansıtır. Sarason (1971)’a göre öğretmenin ne yaptığı ve ne düşündüğü eğitim-öğretim bağlamındaki değişimi belirlemektedir. Bu sebeple eğitim kapsamında yapılacak reformların okul ortamında etkili olabilmesi için, öğretmenlerin destek ve katılımını sağlayacak düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin

değişime uyum sağlayabilmesi adına onların mesleki gelişimi paralelinde ihtiyaç duydukları desteklerin verilmesi gerekmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin “mesleki gelişimleri”, aynı zamanda mesleki gelişim paralelinde ihtiyaçlarının karşılanması ve niteliklerinin artması adına önem arz etmektedir. Öğrenenlerin fen bilimleri akademik başarılarının artmasında etkili olan en önemli unsurlardan biri de öğrencilere eğitim veren öğretmenlerdir. Bu nedenle fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerine odaklanması gerekmektedir. 21. yüzyılda toplumlara, bilgiye ulaşma yollarının gösterilmesi, öğretimin en önemli işlevi olmuştur. Bu işlevin gerçekleşebilmesi adına içinde bulunduğumuz dönemin ihtiyaçlarına göre aynı zamanda öğretimin hedeflediği unsurlar ışığında kendini yenileyen, mesleğini severek yapan nitelikli öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu sebeple eğitim-öğretim hedeflerinde öğrenciye rol-model olacak öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri, öğretmenlik mesleğine alınış aşamaları, öğretmenlik mesleğine geçişle birlikte sınıf içi performansı kapsamında hizmet içinde geliştirilmesi son derece önemli bir noktadır (Abazaoğlu vd., 2015).

Yapılandırmacı eğitim anlayışının kabul edilmesiyle fen bilimleri öğretmenleri üzerine düşen görev ve sorumluluklar da artmıştır. Bu bağlamda öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerinde farklı yaklaşımları sınıf içerisinde uygulayabilmesi için alanlarına daha hâkim olmaları zorunlu bir hal almıştır. Yapılandırmacı eğitim kuramında fen bilimleri öğretmeni, bilimsel süreç becerilerinde olduğu gibi hipotez oluşturma, tahmin yürütme, nesnelere kurgulama, ihtiyaç duyulan soruları sorma, soruların cevaplarını bulabilme adına araştırma yapma, hayal kurma ve keşif yapma süreçleriyle ilgili deneyim sahibi olacak şekilde eğitim ortamında yer almalıdır (O’Loughlin, 1992).

Öğretmen İnançları

Öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, onların sınıf içi öğretimsel uygulamadaki algılarını, değerlendirmelerini ve davranışlarını etkilemektedir. Bundan dolayı öğreticilerin ve öğretici adaylarının inanç sistemlerini anlamak, mesleki hazırlığın ve öğretimin geliştirilmesi noktasında önemli bir yer edinmektedir (Ashton ve Webb, 1986; Munby, 1987).

Pedagojik İnanç

Öğretmenler, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik inançlarını ve öğrenmeye ilişkin bilgi ve deneyimlerini sınıf içerisindeki ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenim yöntem ve metodlarına yansıtmaktadır. Sınıf içerisindeki bu öğretimsel faaliyetler öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik algı ve inançlarının eğilimlerinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003).

Putnam ve Borko'ya (2000) göre öğreticiler, öğretimi gerçekleştirmeye ilişkin çaba ve eğilimlerinden zaman içinde uzak kalmaktadır. Buna neden olarak ise sosyo-kültürel çevre, ekonomik daralmalar gibi nedenler gösterilmektedir. Bu ve benzeri durumlar ise pedagojik inançları etkilemektedir. Öğretmenler için öğretimsel faaliyetlerde gelişime destek olabilecek yöntemlerden biri, öğreticilerin sınıf içerisinde uyguladıkları metotlarla okulun yer aldığı sosyolojik alan arasındaki bağlantıyı kurarak öğrenime ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmasıdır. Öğretici, ders içerisindeki faktörlerden, sınıf ortamının fiziki yapısından, sınıf yönetimi kabiliyetine değin tüm gereklilikleri öğretimsel süreçlere dahil ederek eğitimsel faaliyetlerini sürdürür.

Eğitim sistemlerinin hedeflediği amaçları sınıf ortamına yansıtma, verimli öğretimsel aşamaları oluşturma öğretmenlerin başta gelen görevleri arasında yer almaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin çalışmalar, kavramsal içerik ve kurallara bağlı kalınarak gerçekleştirilmektedir. Eğitimsel platformdaki amaçlar, materyaller, öğretimsel yaklaşımların olgunlaştırılması ve fiiliyata geçme şekli içinde bulunduğumuz toplumun felsefi değeryargıları ve psikososyal gereksinimleri ile bütünleşen pedagojik esasları temel almaktadır (Alkan, 1987). Pedagojik temeller öğretmenlerde ihtiyaç duyulan seviyede olup, öğrenenlerin bilgiye yönelik tutumlarına karşın öğretmenlerin bilgiye karşı tutum ve inançlarının hangi yönde olduğu sorulabilirse, öğretimsel noktada hedeflenen seviyeye erişme adına önemli bir yol alınmış olabilir. Öğreticilerin yeterlilikleri, yeterliliğin kapsadığı alan, aynı zamanda öğreticilerin hangi seviyede bu özelliklere sahip olduğu ve bu kazanımları elde etme adına hangi süreçlerden geçmeleri gerektiği önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, öğretmenlerin eğitime yönelik pedagojik ve epistemolojik inançlarının etkisi konusunda alanyazın taranmış, PİSÖ ve EİÖ adlı ölçeklerin belirli sayıda öğretmene uygulanmasıyla elde ettiğimiz veriler paralelinde yapılacak araştırmalara, öğreticilere ve eğitim kurumlarına tavsiye niteliğinde bilgiler paylaşılmıştır.

Epistemolojik İnanç

Epistemoloji terimi, “insan bilgisinin kökeni, doğası, sınırları, yöntem ve gerekçeleri” şeklinde ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle epistemoloji kavramı, felsefenin bilgi sorunsalını ele alan, yani bilginin ne olduğunu ve insanın nasıl bildiğini inceleyen bir çalışma alanıdır. Bilginin ne olduğu ilk çağlardan günümüze değin filozoflar, eğitimciler ve bilim insanları tarafından ilgi çekici bir konu olarak irdelenmiştir. Bilgi kavramını anlamlandırmaya çalışan ve disiplin olarak bilgi felsefesini ifade eden kavram olan epistemoloji ilk defa James Frederick Ferrier isminde İskoç bir düşünür tarafından 19. yüzyılın yarısında kullanılmıştır (Cevizci, 2012).

Kişilerin bilginin ne olduğunu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ifade eden öznel inançları, genel anlamıyla epistemolojik inançlar olarak ifade edilmektedir. Epistemolojik inançlar, “bilgi nedir?”, “bilgi nasıl kazanılır?”, “bilginin kesinlik derecesi nedir?”, “bilgi için sınırlar ve kriterler nelerdir?”, “bilgi, öğrenenin dışında gerçekleşen ve disiplin alanlarının otorite figürleri (uzmanlar) tarafından öğrenene yüklenmesi sonucu kazanılan bir şey midir, yoksa disiplin alanlarının dışında etkileşim ile mi elde edilen bir şeydir?” şeklindeki bireysel görüşleri yansıtmaktadır. Bilginin anlamlandırılması, algılanması ve içselleştirilmesi süreci olarak ifade edildiğinde; epistemolojik inanışların kişilerin tutum ve davranışları üzerinde etki yaratmaması olanaksızdır. Bu bağlamda, kişilerin olumlu tutum ve davranış sergilemesinde sahip olduğu epistemolojik inanç biçiminin önem arz ettiği ortaya çıkmaktadır (Demir ve Akinoğlu, 2010).

Merkezi görüldüğünden dolayı epistemolojik inançlar, öğrenme ve öğretmeye yönelik inançları etkilemektedir. Bireylerin yapılandırdıkları karar ve oluşturdukları yargıların arka planında sahip olunan inançlar bulunmakta ve bu inançlar bireylerin tepkilerini etkilemektedir. Öğretmenler yaptıkları öğretimin her bir aşamasında tutum ve davranışlarını etkileyen pek çok karar vermektedir ve bu kararların çoğu epistemolojik inançların etkisiyle oluşmaktadır. Epistemolojik inançları bireylerin bilgi ve öğrenme ile ilişkili inançları olarak tanımlayan Schommer (1990), bu inançları sadece bilgi temelinde yorumlamamış, öğrenme ve öğretim boyutlarının önemine dikkat çekmiştir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda da, epistemolojik inançların öğrenme ve öğretim uygulamaları üzerinde önemli etkiler ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Metafor ve Metaforik Akıl Yürütme

Metafor kelimesi Grekçe metaphoradan gelir; öte ve taşımak kavramlarından oluşmaktadır. Sözlük anlamında ise; benzetme, mecaz, eğretilme anlamını taşımaktadır. Metafor ile kastedilen, herhangi bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olayla benzetilerek açıklanmasıdır (Oxford ve arkadaşları, 1998). Metafor olgusu son yıllarda eğitimciler tarafından daha fazla dikkat çeken bu nedenden dolayı da önem verilen bir öğretim tekniği olmuştur. Metafor kavramına gösterilen bu ilgi kavramalara yönelik metafor incelemelerinin yapıldığı çalışmalarda da artış gözlenmesine neden olmuştur.

Herhangi bir kavramın ya da düşüncenin, benzerlik noktasında çok yakın özelliklere sahip bir başka ifade veya sözcük öbesiyle anlatılması ya da ifade edilmesine metafor diyebiliriz. Bu farklı ifade edişteki amaç, anlatımda üslup kolaylığı ve güzelliği sağlamak olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle metafor, kavramları, olguları, terimleri daha iyi, daha güzel ifade etmek amacıyla farklı bir manada kelimeyle ilişkilendirerek benzetme yapılmasıdır. Metaforlar öğretimsel algılayışlarımızı zenginleştirmek adına başvurulan teoriksel düşünce şeklinin yaratıcı bir sonucudur. Bu nedenle öğretmen metaforları çalışmaları, mesleki tanımlamaları ve eğitimsel içerik ve uygulamaların teorik zemindeki yerini görmek adına kavramlar ve uygulamalar arasındaki ilişkileri araştırmak için uygun bir araçtır. Eğitim-öğretim adına metaforik kavram ve olguları araştırmak, öğretmenlerin sınıf içerisinde sahip olduğu roller, öğrenenler ve öğretimle ilgili inançları aynı zamanda varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için başvurulan bir yöntemdir (Aydın, 2006).

Bilimsel çalışmaların keşif noktasına ulaşması sırasında metafor çoğu kez sonuca ulaşma noktasında yardım etmiş ve bu çalışmalarda sürecin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte metaforlar bildiğimiz bir yola çıkarak bilmediğimiz şeyler için akıl yürütme süreci adına önemli bir kaynak olmuştur. Böylece metaforik akıl yürütmeye ortaya konulan benzetmeler, analogiler şeklinde adlandırılrsa da, ilgili çalışmalarda metafor biçiminde ortaya çıkmaktadır. Metaforlar, beklenmedik, sıra dışı yönleriyle de öğretimsel süreçlerde yer bulmaktadır. Bir metafor yeniden oluştuğunda önceden oluşturulmuş anlam bir daha yapılandırılıp, farklı düşünme biçimleri oluşturulabilir ve hatta öğrenilenin bütünüyle yeniden

şekillenmesine neden olabilir. Metaforlar soyut fikirleri somutlaştırmakla birlikte, duygu ve düşünceleri de bütünleştirici bir rol oynamaktadır, bundan dolayı metaforlar, öğrenmenin zihinsel ve duyuşsal alanları arasında bağlantı sağlama görevi görmektedir de denebilir. Metaforik düşünme başka olay ve durumdan yola çıkarak karmaşık bir olay veya durumu aydınlatma adına kavramsal bir araç olarak kullanılmayı ifade etmektedir. Metaforlar öğretmenlerin sınıf içi pratikleri adına öğrenme-öğretme süreçlerinde belli durumlara ilişkin güçlü “pedagojik araç” olma temelinde sahip oldukları düşünsel sembolleri ortaya çıkarma, anlama, değiştirme noktasında kullanılabilir (Saban, 2008).

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenmeye, öğretmeye ve bilgiye yönelik inançlarını, bu inançlarının sınıf içi pratiklere yansıyor yansımadığını ortaya koyabilmek adına metaforlardan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlarının sınıf içi pratiklerine yansımalarını anlamaya çalışmak için sözkonusu metaforlardan kendilerine en yakın olanı seçmeleri ve sınıf içi performanslarına ve öğrenmeye, öğretmeye ve bilgiye yönelik inançlarını yansıtan metafor oluşturmaları beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada üç araştırma sorusu ele alınmıştır:

Araştırma sorusu: 1 (AS: 1): Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye ve bilgiye yönelik inanç sistemlerinin (teorilerinin, algılarının, tecrübelerinin) yöneylemleri (öğrenen-merkezli vs. öğretmen-merkezli) nasıldır?

Araştırma sorusu: 2 (AS: 2): Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye ve bilgiye yönelik inanç sistemlerinin yöneylemlerini hangi ana etmenler (“cinsiyet”, “tecrübe”, “gelir düzeyi”, “anne”, “baba” ve “kendi eğitim” düzeyi ve “bölüm türüne”) etkilemektedir?

Araştırma sorusu: 3 (AS: 3): Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye ve bilgiye yönelik inanç sistemlerinin yöneylemlerinin sınıf içine olası yansımaları nasıldır?

Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırma küçük ölçekli bir tarama modelidir. Bilindiği üzere tarama modelleri farklılaşabilmektedir. Bu çalışmada amaç genel bir tarama yapmaktır. Araştırma yaklaşımı literatüründe genel tarama modeli temelde iki türden oluşur. Bunlar ilişkisel tarama modeli ve tekil tarama modelidir (Büyüköztürk, 2011). İlişkisel tarama modelleri, genellikle korelasyonel araştırmaları ya da karşılaştırma araştırmalarını oluşturmaktadır. Tekil tarama modelleri de iki türden oluşmaktadır: İzleme araştırmaları ve kesitsel araştırmalar (Büyüköztürk, 2011). İzleme araştırmaları, zamana dayalı bir şekilde gerçekleştirilir ve özellikli bir grubun belirli bir zaman aralığında uzun bir süre izlenmesi ile o grup adına çeşitli değişkenlerin nasıl değiştiği ve neden değiştiği sorularını cevaplamaya çalışır. İzleme ve eğilim belirleme araştırmaları, genellikle ciddi maliyet ve araştırmacı tarafında efor ve zaman gerektirir. Bu çalışmada ise amaç belirli bir grubu uzun bir süre izlemek değil, kısa süreli ya da anlık bir saptama yapmak amacıyla fen bilimleri öğretmenlerinin reform temelli girişimlerden ne kadar etkilendiğinin belirlenmesi ya da yordanmasıdır. Özellikle tekil tarama yaklaşımında anlık durum saptamaları yapılabilmektedir. Bu yaklaşımda bir grup üzerinde bir anda yapılacak gözlemler ya da ölçümler aracılığı ile şu sorulara yanıt aranabilir: “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla bu araştırmanın amaçlarına en çok uyum sağlayan araştırma yaklaşımı tekli tarama modellerinden kesit alma yaklaşımıdır. Tekli kesit alma tarama modeli, nicel verilere ihtiyaç duyar. Bu çalışmada üç farklı veri toplama aracı ile fen bilimleri öğretmenlerinden nicel veriler toplanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 113 (Kadın = 70; Erkek = 43) hizmet içi fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar İstanbul ilinin farklı devlet okullarında görev yapan ya ilköğretim ya da ortaöğretim (fizik, kimya, biyoloji) düzeyinde fen bilimleri derslerini yürüten öğretmenlerdir.

Veri Toplama Araçlarının Gerekçesi ve Veri Toplama Süreçleri

Bu çalışmanın üç araştırma sorusuna cevap verebilmek için farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Bunlar Tablo 1’de de ayrıntılı bir şekilde gösterildiği üzere Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ),

Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği (ÖYEİÖ) ve Metaforik Akıl Yürütme Ölçeği'dir (MAYÖ). Her bir ölçeğin/veri toplama aracının bu çalışma bağlamında hangi araştırma amaçlarına hizmet ettiği, araştırma sorusu bazında Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Toplanan Verilerin Özeti, Çalışmadaki Yeri ve Amacı

Verinin türü	Veri toplama aracı	Verinin toplanma amacı	Verinin kaynağı	Araştırma sorusu (AS)
Nicel	Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)	Katılımcıların öğrenme ve öğretme olgularına yönelik teorilerinin, algılarının ve inançlarının ve bunların eğilimlerinin “anlık” belirlenmesi ve bunların hangi moderatör etmenlerden etkilendiğinin tespit edilmesi	Fen bilimleri öğretmenleri	AS: 1 AS: 2
Nicel	Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği (ÖYEİÖ)	Katılımcıların bilginin neliğine ve nasıllığına yönelik teorilerinin, algılarının ve inançlarının ve bunlara yönelik eğilimlerin “anlık” belirlenmesi ve bunların hangi moderatör etmenlerden etkilendiğinin tespit edilmesi	Fen bilimleri öğretmenleri	AS: 1 AS: 2
Nicel	Metaforik Akıl Yürütme Ölçeği (MAYÖ)	Katılımcıların pedagojik ve epistemolojik inançlarının kontrol ettiği sınıf içi pratiklerinin yordanması	Fen bilimleri öğretmenleri	AS: 3

PİSÖ, ÖYEİÖ ve MAYÖ için Güvenirlik Testleri

Tablo 2. Tüm Ölçeklere Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

ÖLÇEK TÜRÜ	Cronbach Alpha Katsayısı	Standardize edilmiş Cronbach Alpha Katsayısı	Madde sayısı
PİSÖ	,863	,867	26
ÖYEİÖ	,866	,837	21
MAYÖ	,789	,851	20

Tüm ölçeklere ait maddeler arası iç tutarlılık katsayısı ya da Cronbach Alpha Katsayısı Tablo 2’de sunulmuştur. Görüldüğü üzere hem PİSÖ ($r=.867$) hem ÖYEİÖ ($r=.837$) hem de MAYÖ’den ($r=.851$) elde edilen skorlar, en azından bu çalışma bağlamında, güvenilirlerdir.

Veri Analizi Süreçleri

Her bir araştırma sorusu için çeşitli veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 3’te de görüldüğü üzere, AS: 1 için basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri iki araştırma amacına hizmet edecek şekilde gerçekleştirilmiştir. AS: 1 için yapılan betimsel analizlerle katılımcıların öğrenme-öğretmeye ve bilginin neliğine ve nasıllığına yönelik zaman içinde oluşturdukları teorilerin/inançların yöneylemleri (öğrenci-merkezli vs. öğrenen-merkezli) belirlenmiştir. Bu çalışmada, ikinci araştırma sorusu kapsamında çeşitli sosyo-demografik değişkenlerin etkisinin incelenmesi amacıyla çeşitli varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Son olarak üçüncü araştırma sorusu kapsamında çeşitli korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Veri Analizi Aşamaları, Süreçleri ve Amaçları

Araştırma sorusu	Analiz türleri	Kullanılan yaklaşım	Analizin amacı
AS: 1	Betimsel	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri	1. Katılımcıların öğrenme ve öğretme olgularına yönelik teorilerinin, algılarının ve inançlarının ve bunların eğilimlerinin “anlık” belirlenmesi 2. Katılımcıların bilginin ne ve nasıl oluşuna yönelik teorilerinin, algılarının ve inançlarının ve bunlara yönelik eğilimlerin “anlık” belirlenmesi
AS: 2	Betimsel, korelasyonel, varyans	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, Pearson korelasyon analizleri, bağımsız örneklem için t testi analizleri, tek yönlü ANOVA yaklaşımı (tek yönlü varyans analizi yaklaşımı)	Katılımcıların öğrenme ve öğretme olgularına yönelik teorilerinin, algılarının ve inançlarının hangi moderatör etmenlerden etkilendiğinin tespit edilmesi Katılımcıların bilginin ne ve nasıl oluşuna yönelik teorilerinin, algılarının ve inançlarının hangi moderatör etmenlerden etkilendiğinin tespit edilmesi
AS: 3	Betimsel, korelasyonel	Basit frekans ve oranlama-karşılaştırma analizleri, Pearson korelasyon analizleri	Katılımcıların pedagojik ve epistemolojik inançlarının kontrol ettiği sınıf içi pratiklerinin yordanması, PİSO-ÖYEİÖ-MAYÖ’nün birleştirilmesi ve etkileştirilmesi

Bütün analizler SPSS 20.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veri seti Excel[®] programına işlenmiş, sonrasında ise SPSS ara yüzüne aktarılmıştır. Tüm veri analizlerinden önce kayıp veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Büyük oranda işaretleme yapmayan katılımcılardan elde edilen eksik veriler analiz kapsamının dışında tutulmuştur. Analizlerin istatistiki geçerliliğinin garantilenmesi için bir alan bir de istatistik uzmanından görüşler alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAMALAR

Bu araştırma, temelde üç amaca hizmet etmektedir. Öncelikle katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik ve epistemolojik inançlarının yöneylemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yöneylemler ya da eğilimler bu çalışma bağlamında diğer çalışmaların da önerdiği üzere üç kategoride ele alınmıştır: “öğretmen merkezli”, “öğrenen merkezli” ve “geçiş bölgesi”. Katılımcıların öğrenme öğretmeye yönelik pedagojik inançlarını yordayan ya da belirleyen bir diğer değişken olarak epistemolojik inançlar ise “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak sınıflandırılmıştır. Hem PİSÖ’den hem de EİÖ’den elde edilen veriler, öncelikle ayrıntılı bir şekilde betimsel analizlere tabi olmuştur. Buradaki temel amaç, çeşitli değişkenlerin işe koşulduğu varyans analizlerinden önce katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançlarının yöneylemlerini yukarıda bahsi geçen kategoriler aracılığıyla betimlemektir. Sonrasında ikincil bir amaç olarak hem PİSÖ’den hem de ÖYEİÖ’den elde edilen veriler çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Son olarak ise katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin “inançları” ve “pratikleri” arasındaki ilişkilerin anlaşılması için katılımcıların *metaforik akıl yürütmeleri* (üçlü metaforlar) ile öğrenme, öğretme (PİSÖ puanları) ve bilginin doğasına yönelik kişisel teorileri (ÖYEİÖ puanları) arasındaki ilişkiler yordanmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin pedagojik ve epistemolojik inançları çeşitli demografik değişkenlere göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan analizler sonucu ulaşılan nicel bulgular, ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur. Bu süreçte ilk olarak araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin PİSÖ ve EİÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış, ardından ise PİSÖ ve EİÖ verilerine dair betimsel istatistik sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 4. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S.S.	Z	p
PİSÖ puanları	113	103,65	8,83	0,627	,827
EİÖ puanları	113	76,97	7,36	0,878	,423

$p > ,05$

Tablo 4'e göre, çalışma grubundan toplanan verilerin (PİSÖ ve EİÖ puanları) normal dağılım gösterdiği ($p>,05$) tespit edilmiştir. Test puanlarının normal dağılım göstermesi, veriler üzerinde parametrik testlerin uygulanması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin PİSÖ ve EİÖ'den aldığı puanlara ilişkin betimsel istatistikler ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. PİSÖ ve EİÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
Pedagojik inanç	113	67,00	125,00	103,65	8,83
Epistemolojik inanç	113	58,00	93,00	76,97	7,36

Tablo 5'te verilen betimsel istatistik değerlerine göre, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının ($X_{PİSÖ}=103,7$), ortalama değer olan (78,00)'dan yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. PİSÖ toplam ortalama puanları için minimum değer (67) iken, maksimum değer ise (125) olarak bulgulanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının ($X_{EİÖ}=76,9$)'da aynı şekilde ortalama değer olan (63,00)'dan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. EİÖ toplam ortalama puanları için minimum değer (58) iken, maksimum değer ise (93) olarak tespit edilmiştir. İlgili bulgular, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrenci merkezli pedagojik ve epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin Pedagojik İnançlarının Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının; cinsiyet, tecrübe, gelir düzeyi, anne, baba ve kendi eğitim düzeyi ve bölüm türüne göre değişimini belirlemek için yapılan nicel analizlerde ulaşılan bulgular, belirli tabloların da yardımıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur. Burada ilk olarak pedagojik inançların cinsiyet değişkenine göre değişiminin anlamlılığına yönelik t-testi sonuçları, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. PİSÖ Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{X}	S.S.	S.D.	t	p
Pedagojik inanç	Kadın	70	103,8	8,98	111	,222	,825
	Erkek	43	103,4	8,66			

$p > .05$

Tablo 6’da verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(111)=,22, $p > .05$]. Bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kadın fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik inançlarının, erkek fen bilimleri öğretmenlerinininkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, pedagojik inançlar ile cinsiyet arasında kadın öğretmenler lehine, fakat anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Cinsiyet ile pedagojik inançlar arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığına yönelik elde edilen t-testi analiz bulgularına ek olarak, cinsiyetin pedagojik inançlar üzerinde açıkladığı varyans oranını belirlemek için etki büyüklüğü (eta-kare) katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre cinsiyet için hesaplanan değer .001 şeklindedir. Buradan çıkarılacak sonuç, cinsiyetin pedagojik inançlar üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğudur. Buna göre cinsiyet değişkeninin pedagojik inanç üzerindeki açıkladığı varyansın %0,1 ve şeklinde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012: 44). Özetle, fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik inançlarında meydana gelen varyansın çoğunluğu, cinsiyet dışında kalan değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının tecrübe değişkenine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 7 ve Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 7. Pedagojik İnançların Tecrübe Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Tecrübe	N	X	S.S.
1-5 yıl	29	104,7	11,53
6-10 yıl	35	104,0	7,78
11-15 yıl	24	102,1	7,40
15 yıl ve üzeri	25	103,5	8,13
Toplam	113	103,6	8,83

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının tecrübeye göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(3, 113) = 0,40$, $p > ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları, tecrübe değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. Pedagojik İnançların Tecrübe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	94,288	3	31,429	,397	,755	Yok
Grup içi	8631,252	109	79,186			
Toplam	8725,540	112				

$p > ,05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının tecrübeye göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 8’de, gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen tecrübeleri 1-5 yıl arasında olan katılımcıların pedagojik inançlarının ($X=104,7$) diğer üç tecrübe grubundaki katılımcılara göre daha öğrenci merkezli olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının gelir düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 9 ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Pedagojik İnançların Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Gelir düzeyi	N	X	S.S.
2501-3500	1	106,0	.
3501-4500	4	102,3	7,18
4501-5500	27	101,6	10,55
5501-6500	48	104,8	9,17
Diğer	33	103,8	6,94
Toplam	113	103,6	8,83

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(4, 113) = 0,58, p > ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları, gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 10. Pedagojik İnançların Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	182,584	4	45,646	,577	,680	Yok
Grup içi	8542,955	108	79,101			
Toplam	8725,540	112				

$p > ,05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının gelir düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 10'da, gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen gelir düzeyi 2501-3500 TL ve 5501-6500 TL şeklinde olan katılımcıların pedagojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, gelir düzeyinin pedagojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının anne eğitim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Pedagojik İnançların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Anne eğitim düzeyi	N	X	S.S.
Okumaz-yazmaz	9	104,9	9,31
Okur-yazar	13	106,9	7,51
İlkokul mezunu	48	103,4	10,23
Ortaokul mezunu	32	101,8	6,83
Ön lisans	8	103,3	7,59
Lisans	3	110,3	9,82
Toplam	113	103,6	8,83

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(5, 113)=1,01, p>,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 12. Pedagojik İnançların Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	392,104	5	78,421	1,007	,417	Yok
Grup içi	8333,435	107	77,883			
Toplam	8725,540	112				

$p>.05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının anne eğitim düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 12’de, gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen annesi lisans mezunu ($X=110,3$) olan katılımcıların pedagojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, anne eğitim düzeyinin pedagojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının baba eğitim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir

Tablo 13. Pedagojik İnançların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Baba eğitim düzeyi	N	X	S.S.
Okumaz-yazmaz	1	94,00	.
Okur-yazar	4	109,5	9,47
İlkokul mezunu	35	104,1	11,54
Ortaokul mezunu	44	103,5	6,88
Ön lisans	20	102,2	7,34
Lisans	9	104,4	8,56
Total	113	103,6	8,83

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(5, 113) = 0,72, p > ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 14. Pedagojik İnançların Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	285,375	5	57,075	,724	,607	Yok
Grup içi	8440,165	107	78,880			
Toplam	8725,540	112				

$p > .05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının baba eğitim düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 14’te, gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen babası okuryazar ($X=109,5$) olan katılımcıların pedagojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, baba eğitim düzeyinin pedagojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının eğitim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15. Pedagojik İnançların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Eğitim düzeyi	N	X	S.S.
Lisans	105	103,8	8,86
Lisansüstü	7	101,4	9,38
Doktora	1	103,0	.
Total	113	103,6	8,83

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(2, 112)=0,24, p>,05$. Diğer bir deyişle Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 16. Pedagojik İnançların Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	37,635	2	18,818	,238	,788	Yok
Grup içi	8687,905	110	78,981			
Toplam	8725,540	112				

$p>.05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının eğitim düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 16’da gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen lisans mezunu ($X=103,8$) olan katılımcıların pedagojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, eğitim düzeyinin pedagojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının bölüm türüne göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17. Pedagojik İnançların Bölüm Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Bölüm türü	N	X	S.S.
Fen bilgisi	89	104,6	7,76
Biyoloji	7	100,1	9,28
Kimya	8	108,3	7,69
Fizik	9	98,2	15,63
Total	113	103,6	8,83

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının bölüm türüne göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(3, 112) = 2,42, p > ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları, bölüm türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 18. Pedagojik İnançların Bölüm Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	544,533	3	181,511	2,418	,070	Yok
Grup içi	8181,007	109	75,055			
Toplam	8725,540	112				

$p > .05$

Öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançların bölüm türüne göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 18’de gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen fizik mezunu ($X=98,2$) olan katılımcıların pedagojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha düşük, kimya mezunu ($X=108,3$) olan katılımcıların pedagojik inançlarının ise daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, bölüm türünün pedagojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Fen bilimleri Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının; cinsiyet, tecrübe, gelir düzeyi, anne, baba ve kendi eğitim düzeyi ve bölüm türüne göre değişimini belirlemek için yapılan nicel analizlerde ulaşılan bulgular, belirli tabloların da yardımıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur. Burada, ilk olarak epistemolojik inançların cinsiyet değişkenine göre değişiminin anlamlılığına yönelik t-testi sonuçları, Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. EİÖ Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{X}	S.S.	S.D.	t	p
Epistemolojik inanç	Kadın	70	76,77	7,42	111	-,371	,711
	Erkek	43	77,30	7,33			

$p > .05$

Tablo 19’da verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(111)=-,37, p>.05$]. Buna göre kadın fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının, erkek fen bilimleri öğretmenlerinininkine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, epistemolojik inançlar ile cinsiyet arasında erkek öğretmenler lehine, fakat anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Cinsiyet ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığına yönelik elde edilen t-testi analiz bulgularına ek olarak cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde açıkladığı varyans oranını belirlemek için etki büyüklüğü (eta-kare) katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre cinsiyet için hesaplanan değer .001 şeklindedir. Buradan çıkarılacak sonuç, cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin küçük (small) düzeyde olduğudur. Buna göre cinsiyet değişkeninin epistemolojik inanç üzerindeki açıkladığı varyansın %0,1 ve şeklinde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012: 44). Özetle, fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inançlarında meydana gelen varyansın çoğunluğu, cinsiyet dışında kalan değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının tecrübe değişkenine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 20 ve Tablo 21’te verilmiştir.

Tablo 20. Epistemolojik İnançların Tecrübe Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Tecrübe	N	X	S.S.
1-5 yıl	29	78,97	7,37
6-10 yıl	35	76,23	7,52
11-15 yıl	24	76,25	7,25
15 yıl ve üzeri	25	76,40	7,24
Toplam	113	76,97	7,36

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının tecrübeye göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(3, 112) = 0,40$, $p > ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançları, tecrübe değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 21. Epistemolojik İnançların Tecrübeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	155,283	3	51,761	,955	,417	Yok
Grup içi	5907,637	109	54,199			
Toplam	6062,920	112				

$p > ,05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının tecrübeye göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 21’de gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen tecrübeleri 1-5 yıl arasında olan katılımcıların epistemolojik inançlarının ($X=78,97$) diğer üç tecrübe grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının gelir düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 22 ve Tablo 23’da verilmiştir.

Tablo 22. Epistemolojik İnançların Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Gelir Düzeyi	N	X	S.S.
2501-3500	1	88,00	.
3501-4500	4	82,25	4,57
4501-5500	27	76,29	6,64
5501-6500	48	77,13	8,28
Diğer	33	76,33	6,53
Toplam	113	76,97	7,36

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(4, 112) = 1,21, p>,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançları, gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 23. *Epistemolojik İnançların Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	259,957	4	64,989	1,210	,311	<i>Yok</i>
Grup içi	5802,963	108	53,731			
Toplam	6062,920	112				

$p>.05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının gelir düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 23'te gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen, gelir düzeyi 2501-3500 TL ve 3501-4500 TL şeklinde olan katılımcıların epistemolojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, gelir düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının anne eğitim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 24 ve Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 24. Epistemolojik İnançların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Anne eğitim düzeyi	N	X	S.S.
Okumaz-yazmaz	9	80,44	6,69
Okur-yazar	13	77,46	8,97
İlkokul mezunu	48	77,35	7,31
Ortaokul mezunu	32	75,25	6,77
Ön lisans	8	75,25	6,56
Lisans	3	81,33	10,06
Toplam	113	76,97	7,35

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(5, 112) = 1,09, p > ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 25. Epistemolojik İnançların Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	294,322	5	58,864	1,092	,369	Yok
Grup içi	5768,599	107	53,912			
Toplam	6062,920	112				

$p > ,05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının anne eğitim düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 25'te gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen annesi lisans mezunu ($X=81,33$) olan katılımcıların epistemolojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, anne eğitim düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik

epistemolojik inançlarının baba eğitim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26. *Epistemolojik İnançların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri*

Baba eğitim düzeyi	N	X	S.S.
Okumaz-yazmaz	1	82,00	.
Okur-yazar	4	79,75	9,46
İlkokul mezunu	35	77,37	7,25
Ortaokul mezunu	44	76,70	7,45
Ön lisans	20	75,95	7,68
Lisans	9	77,22	7,17
Total	113	76,97	7,36

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(5, 112) = 0,31, p > ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 27. *Epistemolojik İnançların Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	86,334	5	17,267	,309	,907	Yok
Grup içi	5976,586	107	55,856			
Toplam	6062,920	112				

$p > .05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının baba eğitim düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 27’de gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen babası okumaz-yazmaz ($X=82,00$) ve okuryazar ($X=79,75$) olan katılımcıların epistemolojik inançlarının diğer katılımcılara göre

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar arasında anlamlı fark olmaması, baba eğitim düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının eğitim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28. Epistemolojik İnançların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Eğitim düzeyi	N	X	S.S.
Lisans	105	77,07	7,38
Lisansüstü	7	75,85	7,98
Doktora	1	74,00	.
Total	113	76,97	7,36

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir, $F(2, 112)=0,17$, $p>,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançları, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 29. Epistemolojik İnançların Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	18,673	2	9,336	,170	,844	Yok
Grup içi	6044,248	110	54,948			
Toplam	6062,920	112				

$p>,05$

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının eğitim düzeyine göre değişimine dair bulguları gösteren Tablo 29’da gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen lisans mezunu ($X=77,0$) olan katılımcıların epistemolojik inançlarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat gruplar

arasında anlamlı fark olmaması, eğitim düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının bölüm türüne göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 30. Epistemolojik İnançların Bölüm Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Bölüm türü	N	X	S.S.
Fen Bilgisi	89	78,06	6,27
Biyoloji	7	66,85	7,31
Kimya	8	80,62	7,92
Fizik	9	70,77	8,41
Total	113	76,97	7,36

Analiz sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının bölüm türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir, $F(3, 112) = 9,68$, $p < ,05$. Diğer bir deyişle fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançları, bölüm türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 31. Epistemolojik İnançların Bölüm Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	S.D	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1275,037	3	425,012	9,676	,000	Yok
Grup içi	4787,883	109	43,926			
Toplam	6062,920	112				

$p > .05$

Tablo 31’de görülen, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarının bölüm türüne göre anlamlı olarak değişimine dair bulgular, farkın hangi bölüm mezunu olan katılımcılar arasında olduğunu görmek için Scheffe testi yapılması gerekliliğini ortaya

çıkarmıştır. Dolayısıyla, Scheffe testin sonuçları; fen bilgisi öğretmenliği mezunu ($X=78,1$) olan katılımcıların epistemolojik inançlarının, fizik ($X=70,8$) ve biyoloji öğretmenliği ($X=66,9$) mezunu olan katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusunu göstermiştir. Özetle; bölüm türü, epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Bununla birlikte, kimya öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ($X=80,6$) diğer katılımcıların epistemolojik inançlarından yüksek olduğu fakat ilgili bölümden katılımın az olması nedeniyle anlamlı bir farklılığın çıkmadığı görülmüştür.

Pedagojik İnançlar ile Epistemolojik İnançlar Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin düzeyi ve anlamlılığını belirlemek için katılımcıların PİSÖ ve EİÖ'ye verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analizlerde ulaşılan bulgular, Tablo 32'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 32. Öğrenme-Öğretmeye Yönelik Pedagojik İnançlar ile Epistemolojik İnançlar Arasındaki Korelasyon

		Epistemolojik inanç
	Pearson korelasyon	0,406
Pedagojik inanç	p	,000
	N	113

$p < ,05$

Tablo 32'de verilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları ile epistemolojik inançları arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,406$, $p < ,05$. Bu bulgu, pedagojik inançlar ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer yandan Tablo 32'deki bulgular, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları ile epistemolojik inançları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin pedagojik inançları arttıkça epistemolojik inançların da arttığı söylenebilir.

Bu bulgu için determinasyon katsayısı dikkate alındığında, ($r^2=0,17$) pedagojik inançlardaki toplam varyansın (değişkenliğin) %17'sinin epistemolojik inançlardan kaynaklandığı söylenebilir. Ulaşılan bu değer; epistemolojik inançların, öğrenci merkezli bir pedagojik inanca sahip olma konusunda iyi bir yordayıcı olduğunu göstermekte ve öğretmen eğitimi sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği ortaya çıkarmaktadır.

Fen bilimleri Öğretmenlerinin Metaforik Akıl Yürütmelerindeki Değişimine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin MAYÖ'de yer alan her bir metafor üçlüsüne verdikleri puanların eğilimleri ile hem ortalama PİSÖ hem de ortalama ÖYEİÖ puanları arasında korelasyonların derecesi analiz edilmiştir. Bahsedildiği üzere MAYÖ puanları öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin yöneylemlerinin (öğrenci-merkezli vs. öğretmen-merkezli) bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla PİSÖ, ÖYEİÖ ve MAYÖ birlikte değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin inançları ve pratikleri ya da teorileri ve pratikleri arasındaki ilişkiler çözümlenebilmiştir ya da tahmin edilebilmiştir.

Tablo 33. *Metaforik Akıl Yürütmelere Ait Puanların Betimsel Dağılımları*

<i>Metaforik Akıl Yürütme Ölçeği Puanları</i>	<i>N</i>	<i>Ranj</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Varyans</i>
	113	30,00	-20,00	10,00	<u>-2,0354</u>	6,71343	45,070

Öncelikle MAYÖ'den elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 33'te sunulmuştur. Tablo 33'te yer alan değerlerin yorumlanması için araştırma temelli ya da ölçütlü olacak bir şekilde bir düşünme sistemi geliştirilmiştir. MAYÖ'den elde edilecek puanların aralığı ya da ranjı (-80) ile (+80) bandında değişmektedir. Bu bağlamda, katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi pratiklerinin pedagojik yöneylemleri aşağıdaki gibi dereceli bir şekilde bir tayfa ya da spektruma yerleştirilmiştir:

- 1. Tam öğretmen-merkezli öğretimsel faaliyet:** [(-80)-(-41) puan aralığı; birinci bölge]
- 2. Öğretmen-merkezli öğretimsel faaliyet ve geçiş bölgesi:** [(-40)-(0) puan aralığı; ikinci bölge]

3. Öğrenen-merkezli öğretimsel ve geçiş bölgesi: [(+1)-(+40) puan aralığı; üçüncü bölge]

4. Tam öğrenen-merkezli öğretimsel faaliyet: [(+41)-(+80) puan aralığı; dördüncü bölge]

Tablo 33’te görüldüğü üzere, 113 katılımcı fen bilimleri öğretmenin MAYÖ aracılığıyla elde edilen puanlarının en yükseği (+10), en düşüğü ise (-20) olarak tespit edilmiştir. Grubun ortalama MAYÖ puanı ise (-2,03) olarak hesaplanmıştır ve yukarıda bahsi geçen bölgelerden “ikinci bölgede” yer almaktadır. Başka bir deyişle, ortalama MAYÖ puanları *daha öğretmen merkezli bir sınıf içi pedagojik faaliyetler bütünü*nü icra eden bir öğretmen gurubunu işaret etmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik-epistemolojik teorileri, inançları ya da algıları sınıf içi pratikleri ile belli bir dereceye kadar *örtüş(e) memektedir*. Kısaca, bir inanç-pratik çatışkısı sözkonusudur. Bu tezin gerekçelendirilmesi, desteklenmesi ve pekiştirilmesi için hem “PİSÖ-MAYÖ” hem de “ÖYEİÖ-MAYÖ” ortalama puanları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Tablo 34. PİSÖ Ve MAYÖ Puanları Arasındaki İlişkinin Yönü, Derecesi ve Anlamlılığı

		Metaforik akıl yürütme
	Pearson korelasyon	(+)0,213
Pedagojik inanç	p	,024
	N	113

$p \leq 0.05$

Tablo 35. ÖYEİÖ ve MAYÖ Puanları Arasındaki İlişkinin Yönü, Derecesi ve Anlamlılığı

		Metaforik akıl yürütme
	Pearson korelasyon	(+)0,020
Epistemolojik inanç	p	,832
	N	113

$p \geq 0.05$

Tablo 34’te görüldüğü üzere PİSÖ puanları ve MAYÖ puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve istatistiki olarak anlamlı/önemli bir ilişki sözkonusudur ($r=0,213$; $p\leq 0,05$; $p=0,024$). Başka bir deyişle, katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik teorilerini ve algılarını gösteren PİSÖ puanlarındaki artış, katılımcıların sınıf içi pratiklerini tahmin eden MAYÖ puanlarındaki artışa yansımaktadır. Bu durum katılımcıların pedagojik inanç ve pratiklerinin birbirine bağlı olduğunu göstermektedir, ancak bu bağın derecesinin daha yüksek olması beklenmiştir. Ancak Tablo 34’te de görüldüğü üzere bağın derecesi zayıf bir düzeyde kalmıştır ($r = 0.213$). Her ne kadar pedagojik inanç-pratik arasındaki ilişki pozitif olarak bulunsa da, bu bağ ilişki olarak düşünüldüğünde oldukça zayıf bir bağdır. Bu çalışma bağlamında, bu bulgu şu şekilde yorumlanabilir: Öğretmenler öğrenme-öğretmenin merkezine her ne kadar öğreneni koyma ve öğretimsel faaliyeti buna göre gerçekleştirme eğiliminde olsalar ya da buna inansalar da pratikleri aynı durumu göstermemektedir. Bu durum inanç-pratik bağlamında bir *uyuşmama tezini* öne çıkarmaktadır. Öğretmenler reform-temelli girişimler aracılığıyla öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarını daha öğrenen merkezli bir şekilde ifade edebilmekteledir. Ancak bunun sınıf içine yansyacağı, en azından bu çalışmada gösterildiği üzere, garantilenmemiştir. Tablo 35’te görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin belirlenmesinde ya da tahmin edilmesinde epistemolojik inançlara ait ortalama puanlardan çok düşük bir düzeyde etkilendiği ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf ve istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($r=0,020$; $p\geq 0,05$; $p=0,832$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin çağdaş sınıf içi öğretimsel faaliyetlere yönelik oluşturdukları teorik ve pratik sistemlerin çok yönlü bir analizi gerçekleştirilmiştir. Genel olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde listelenebilir:

1. Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemlerinin yöneylemleri ve epistemolojik inanç sistemlerinin yöneylemleri öğrenenleri merkeze alan, *beceri-temelli ya da öğrenci-merkezli* bir pedagojik yaklaşımı işaret etmektedir.

2. Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inanç sistemlerinin yöneylemleri çeşitli moderatör değişkenlerden *çok düşük* düzeylerde etkilenmektedir.

3. Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri tarafından belirlenen ya da yordanan sınıf içi pratikleri, pedagojik karar verme süreçleri, aksiyonları veya davranışları, daha öğretmen merkezli bir öğretimsel yöneylemi işaret etmektedir ve bu durum teori-pratik ya da inanç-pratik ikilisi arasında bir “*uyuşmama*” tezini doğrulamaktadır. Kısacası öğretmenler inandıkları pedagojik yaklaşımları sınıf içinde uygulayamamaktadırlar.

Rokeach’in (1968) öğretmenlerin inanç sistemleri ile pratik uygulamaları arasındaki ilişkileri açıklama noktasındaki önerisi hâlâ geçerli görünmektedir ve bu çalışma bağlamında bu iki olgu arasında bir *uyuşmama* durumunun olabileceği gösterilmiştir. Bunun temel sebebi, moderatör değişkenler (“cinsiyet”, “tecrübe”, “gelir düzeyi”, “anne eğitim düzeyi”, “baba eğitim düzeyi” ve “kendi eğitim düzeyi ve “bölüm türü”) işe koşularak açıklanamamıştır. Dolayısıyla bu çalışma bağlamında fen bilimleri öğretmenlerinin tabi olduğu paradigma ya da inanç sistemi değiştirme süreci ülke bağlamında *tarihsel olarak* incelenmiş ve *uyuşma* tezinin sebebi daha çok “bağlamsal” ve “kronolojik” ya da “konjonktürel” etmenlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bahsedildiği üzere, reform temelli girişimler, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme, öğretme ve bilgi ile ilgili fikirlerini, inançlarını, algılarını ya da teorilerini daha öğrenen-merkezli bir perspektife doğru devindirmiştir. Ancak bu çalışmada veri temelli bir şekilde gösterildiği üzere sınıf içi uygulamaların pedagojik yöneylemi *başka bir sorundur* ve katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin bu anlamda pratik sistemlerinde derin bir değişimin yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Esasında, inanç sistemleri direkt olarak ölçülemez yapılardır ve bir kişinin inanç sistemi, onun *söylemlerinde* ve *eylemlerinde* gizlidir (Soysal ve Radmard, 2017; 2018a; 2018b; Soysal ve Tanık, 2017). Bu bağlamda bir öğretmenin sınıf içinde ne yaptığı ya da yapacağı (ör. MAYÖ puanlarının ortalama eğilimi) aynı zamanda diyalektik bir biçimde onun pedagojik inanç sistemlerinin neye benzediğinin bir göstergesi de olabilir. Bu çalışmada da gösterildiği üzere, pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri

kişisel teorileri ya da bireysel mental yapıları oluşturur ki, bunlar sıklıkla sınıf içi pratikleri tahmin eder, ancak bu tez bu çalışma bağlamında geçerli değildir.

Bu çalışma, pedagojik-epistemolojik inanç-pratik perspektiflerinin belirlenmesi açısından çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Her ne kadar katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi pratiklerinin tahmin edilmesinde onların metaforik akıl yürütmeleri ciddi bir gösterge olarak kullanabilmiş olsa da, boylamsal alan notları, katılımcı gözlemler, video temelli kayıtlar gibi çeşitli doğrulayıcı ve destekleyici kaynaklarla verilerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Bryan, 2003; Bryan ve Recesso, 2006; Tytler vd., 2004; Yerrick vd., 2005). Genel itibarıyla bu çalışma bağlamında, katılımcı fen bilimleri öğretmenleri öğrenme, öğretmeye ve bilgiye yönelik inanç sistemlerini bilişsel olarak değiştirmişler ve kavramsal olarak genişletmişler. Ancak *teorik* olarak gerçekleştirilen bu inanç sistemleri değişimi ve zenginleştirilmesi süreçleri, sınıf içi pratikleri daha öğrenen-merkezli süreçlere dönüştürecek kadar etkin ol(a)mamıştır. Bu durum öğretmen öğrenmesi, hizmet içi eğitim süreçleri, öğretmenin mesleki gelişimi ve öğretmen değişimi olguları ile açıklanabilir.

Öğretmen eğitiminin önde gelen isimlerinden Hoban (2002), fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin anahtarı olabilecek veri temelli çeşitli ilkeler saptamıştır. Öncelikle fen bilimleri öğretmenleri pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerini değiştirip genişletirken, zorlu ve kaotik bir süreçten geçerler. Çünkü öğretmenlerden mevcut teorik ya da algı sistemlerini kısmen ya da tamamen değiştirmesi istenmektedir. Bu süreç, pedagojik paradigma değiştirme süreci, dolayısıyla öğretmenler için mental ve duyuşsal açıdan kolay ve esnek bir süreç değildir. Bu durum hem fen bilimleri öğretmenleri hem de öğretmen eğitimcileri tarafından kabul edilmeli ve mesleki gelişim programlarının yapısı bu gerçek göz ardı edilmeden kurgulanmalı ve uygulanmalıdır. Fen bilimleri öğretmenlerine sadece kendi inanç sistemlerini değiştirme fırsatı değil, aynı zamanda bu değişimler esnasında kendi mental durumlarını izleme, değerlendirme ve kontrol edebilme süreçleri içinde çeşitli profesyonel fırsatlar, öğretmen eğitimcileri tarafından sunulmalıdır. Öğretmenlerin onlara yeni sunulan ve içselleştirmeleri beklenen yeni inanç-pratik sistemini kabullenmesinin

başka önemli bir yolu ise onların değişim ve gelişimleri esnasında ortaya çıkan olumlu/olumsuz sınıf içi durumları ve tecrübeleri sürekli paylaşacakları ve etkin geribildirim alabilecekleri bir öğretmen *öğrenme topluluğuna* dahil edilmeleridir. Fen bilimleri öğretmenleri dahil oldukları profesyonel bir mesleki gelişim programında yer alan tüm öğeleri çeşitli değişke yapmadan yeni sınıf içi bağlamına uygulayamayacaktır. Bu nedenle fen bilimleri öğretmenleri mesleki gelişim süreçlerinden elde ettikleri deneyimlerden, gelişim programı içinde sunulan hangi pedagojik düşünme ve uygulama biçimlerinin daha çok işe yaradığını ya da hangi pedagojik önerilerin olumlu bir etki yaratmadığını çıkarabilmelidirler. Bu bir öz-deney ya da test süreci gerektirir. Bu bağlamda öğretmenler kendi öğretimsel faaliyetlerinin etkililiğini güvenilir bir biçimde ölçümleyip, kendilerini değerlendirebilen araştırmacılar olma yönünde eğitilmelidirler (Schon, 1983).

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ., Arifoğlu, A., Yatağan, M. ve Yıldızhan, Y. (2015). “Fen Bilgisi ve Fizik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimleri ve Mesleki Gelişim Eğitimine İhtiyaçları”, Bildiri sunumu, II. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi, Ankara: 10-12 Eylül ODTÜ.
- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleri ile Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “Fen” ve “Fen ve Teknoloji Öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1): 1242-1254.
- Akpınar, D. (2002). 1992 ve 2001 öğretim yıllarındaki ilköğretim fen bilgisi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alkan, C. (1987). *Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeleri*. (Erişim tarihi: 23.02.2019) <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfiler/1987-20-1-2/209-229.pdf>.

- Ashton, P. T., Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11: 149-155.
- Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A.R. (1993). Development of the Turkish Secondary Science Curriculum, Science Education, 77 (4): 433-440.
- Aydın, S. (2006). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bryan, L. A. (2003). The nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's beliefs about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40: 835-868.
- Bryan, L. A., Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a Web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23:31- 39.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2012). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say yayınları. Çepni, S., Ayvaci, H. Ş ve Bacanak, A. (2006). Fen Eğitimine Yeni Bir Bakış: Fen, Teknoloji, Toplum. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, S., Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32: 75-93.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2): 799-825.

- Doğanay, A., Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3): 321-337.
- European Commission, (2015). Science education for responsible citizenship. Report to the european commission of the expert group on science education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and. *Teaching and Teacher Education*, 11: 33-49.
- Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- ICSU. (2011). Report of the ICSU ad-hoc review panel on science education. Paris: International Council for Science.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 63(2518): 1000-1005.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı (Taslak)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Munby, H. (1987) Metaphor and teachers’ knowledge. *Research in the Teaching of English*, 21(4): 377-397.
- O’Loughlin, M. (1992). Rethinking Science Education; Beyond Piagetian Constructivism Toward A Sociacultural Modal of Teaching and Learning, *Journal of Research Dn Science Education*, (29)8: 791-820.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26: 3-50.

- Pajares, F. (1992). Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3): 307-332.
- Phelan, A. M., Mc Laughlin, H. J. (1995). Educational discourses, the nature of the child and practice of the new teachers. *Journal of Teacher Education*, 46: 165-183.
- Putnam, R. T., Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29(1): 4-15.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saban, A. (2008). *Educational administration: theory and practice*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (C.55). Pegema Pub. Co.
- Sarason, S. (1971). *The culture of school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3): 498-504.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Soysal, Y., Radmard, S. (2017). One step forward, two steps back: An examination of certificated teachers' metaphorical images of schooling. *Policy Futures in Education*, 15(6): 767-789.
- Soysal, Y., Radmard, S. (2018). Sınıf Yönetimi Olgusunun Pedagoji, Otorite Tipleri ve Söylemsel Güç İlişkileri Bağlamında Yeniden Değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2): 59-85.
- Soysal, Y., Radmard, S. (2018a). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A vygotskian perspective. *Educational Studies*, 44(1): 57-80.

- Soysal, Y., Tanık, H. (2017). Akademisyenlerin Öğretimsel Bariyerlere Yönelik Atıflarının Pedagojik- Epistemolojik İnanç Sistemleri Bağlamında İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2): 333-352.
- Tytler, R., Waldrup, B., Griffiths, M. (2004). Windows into practice: Constructing effective science teaching and learning in a school change initiative. *International Journal of Science Education*, 26: 171-194.
- Ünal, S. (2003). Lise 1 ve 3 Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Kavramları Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68: 130-178.
- Yerrick, R., Ross, D., Molebash, P. (2005). Too close for comfort: Real-time science teaching reflections via digital video editing. *Journal of Science Teacher Education*, 15: 351-375.
- Yost, D. S., Forlenza-Bailey, A., Shaw, S. F. (1999). Teachers who embrace diversity: The role of reflection, discourse and field experiences in education. *The Professional Educator*, 21 (2): 1-14.

*İlkokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

*Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ¹
Gülay GÜLBETEKİN²*

Öz

Bu araştırma, ilkököl öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın kişisel bilgi formundaki değişkenlerine ayrı ayrı bakılarak, aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı, her bir değişkene göre açıklanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan bu araştırmanın evrenini İstanbul, örneklemini ise 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında görev yapan Küçükçekmece ilçesindeki ilkököl öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 169 kadın, 64 erkek olmak üzere toplam 233 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “On Maddeli Kişilik Ölçeği” ve “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı doğrultusunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), (Scheffe testi, Tamhane’s T2 testi, bağımsız grup T testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi, frekans, yüzde dağılımı, ve ilişki korelasyon analizi) ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkököl öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İlkokul öğretmeni, kişilik, mesleki yeterlilik.

*Bu çalışma, ikinci yazarın 2019 yılında yayınlanacak yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: omerozyilmaz@aydin.edu.tr.

²İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, e-mail: gulaygulbetekin@stu.aydin.edu.tr.

The Analysis of the Relationship between the Personality Traits and Professional Competence of Primary School Teachers

Abstract

This research is intended to analyze the relationship between primary school teachers' personality traits and professional competence. The research assesses each variable in the personal information form, and explains whether there is a significant difference between them on the basis of each variable. In the research conducted using correlational survey model, the target population (universe) consists of the primary school teachers working in Istanbul while the accessible population consists of primary school teachers working in Küçükçekmece District during the 2018–2019 academic year. In the course of the study, 233 teachers working in Küçükçekmece district were accessed in total, of whom 169 were female and 64 were male. Data collection instruments used for the research include “Personal Information Form”, “Ten-item Personality Scale”, and “Ohio Teacher Competence Scale”. Research data were processed by SPSS program, using One-way Analysis of Variance (ANOVA), Scheffe test, Tamhane's T2 test, independent group T test, Pearson Product-Moment Correlation Analysis, frequency, percentage distribution, and relationship correlation analysis. Results of the research demonstrated a statistically positive significant relationship between personality traits and professional competence of primary school teachers.

Keywords: Primary school teacher, personality, professional competence

Giriş

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini temsil eden öncelikli unsurlardan birisi eğitimidir. Eğitimin önemli başrol oyuncusu ise öğretmendir. Sıradan bir öğretmenlik, gelişen bir ülkenin beklentisini karşılamaya yetmemektedir. Eğitimde kalitenin yükselmesi için temel şart, öğretmenlerin istenilen niteliklere uygun olmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi ve beceri ile donanmış öğretmen, yetkin ve yeterlilik düzeyi yüksek öğretmendir.

Bu araştırmanın temel konusu, “İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mı” sorusuna cevap

aramaya yöneliktir. Araştırmada, ayrıca konuya ilgi duyan herkesin ve özellikle öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerini öğrenmeleri, kendilerini fark etmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliliklerinin öğrenilmesi de hedeflenmiştir.

Sağlıklı kişilik yapısı öğretmenlik mesleğinde oldukça önemlidir. Bir öğretmenin kişilik özelliklerini bilmesi ve olumlu yönde geliştirmeye çalışması beklenen niteliklerdir. Çünkü bir öğretmen her haliyle model olmaktadır.

Öğretmenin meslektaşı, öğrencisi ve velisi ile olan olumlu ilişkileri, etkin öğretmenlik için değerlidir. Ülkemizde eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır. Eğitimde verimliliğin daha da çoğalması ve kalitenin yükselmesi için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenin eğitime verdiği değeri arttırması ve istenilen davranışları olumlu yönde sergilemesi, o öğretmeni olduğu yerden daha da ileriye taşıyacaktır (Sönmez, 2012). Öğretmenin etkin ve olumlu vasıflarının çocuklara etkili yansımaları için, sağlıklı kişilik yapısına ve uygun kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir.

Çocuğu gizli ve keşfedilmeyi bekleyen bir hazine olarak kabul edersek, o zaman öğretmen bu keşfi en erken yapan kişi olmalı ki çocuğun kendi değerini en yüksek seviyesine çıkarmasına yardımcı olabilsin. Bir toplumun en önemli önceliklerinden birisi eğitim ve uygulamada öğretmense, o toplumun bu alanda gelişmeye ve ilerlemeye ihtiyacı olduğu da bilinmelidir. Bunu başarmak ise bir öğretmenin sağlıklı kişilik gelişimiyle birlikte bilgili ve donanımlı olmasıyla mümkündür (Petrov, 2015).

Literatüre bakıldığı zaman bu araştırmaya yakın nitelikte araştırmaların yapılmış olduğu görülse de öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişki araştırılmamıştır. Bir öğretmenin kişilik özelliği ile mesleki yeterliliği yakından ilgili olduğu için bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verilerine göre öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri olumlu yönde seyir göstermektedir. Beş faktör kişilik modeli üzerinden değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en çok sorumluluk, kişilik özelliğinde ağırlık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Kişilik

Geçmişte ve günümüzde kişilik kavramı hep ilgi görmüştür. Bununla beraber kişilik kavramının bilimsel gelişimi 1930'lu yıllarda ortaya çıkmaktadır. Bu dönemden sonra kişilik, diğer bilim dallarından ayrı bir disiplin dalı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Mc Adams, 1997, akt: Yelboğan, 2006).

Yörükoğlu (2006), kişilik gelişimiyle ilgili olarak bireyin yaşadığı çevreden çok etkilendiğini düşünmekte, ancak kalıttan da ayrı kalmadığını savunmaktadır. Ayrıca kişilik gelişiminin kalıtsal niteliklerle birlikte çevresel etkenlerle devamlı etkileşim sonucu biçimlendiğini belirten Yörükoğlu, kişilik gelişiminde anne baba etkisinin de önemini altını çizerek, bir çocuğun anne ve babasıyla kurduğu iletişimin çok değerli olduğunu belirtmektedir.

Kişiliği: Bireyin doğumla birlikte şekillendirmeye başladığı, ruhsal, duygusal, sosyal, bedensel, bilişsel ve deneyimsel olarak çok yönlü geliştirdiği özellikler bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Bireyin kişilik gelişiminin doğuştan getirdiği özelliklerle birlikte çevresel etkenlerin birleşimiyle oluştuğu ve şekillendiği de bir gerçektir. Araştırma, beş faktör kişilik modeli üzerinden şekillense de kişiliğin incelenmesi temel kuramlar doğrultusunda olmuştur. Bu temel kuramların en önemlileri: Sigmund Freud'un, Erik Erikson'un, Alfred Adler'in ve Carl Gustav Jung'un geliştirmiş olduğu kişilik kuramlarıdır. Araştırmada, ilk incelenen Sigmund Freud'un kuramsal bakış açısıdır

Freud çalışmalarında ilk önce "Topografik Kişilik Kuramı" üzerinde durmuştur. Bu kurama göre zihinsel süreçler: Bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı ya da bilinçdışı olmak üzere üç kavram üzerinde şekillenmektedir. Freud bilinci, dış dünyadan algılanan ya da bedenin kendi içinden gelen algıyı fark eden zihin bölgesi olarak tanımlarken; bilinçdışını bireyin davranışlarını yönlendiren güdüler olarak açıklamaktadır. Bilinç öncesini ise dikkati zorlayarak bilinç düzeyinde algılanan bilişsel olaylar olarak açıklamaktadır. Freud, topografik kişilik kuramında özellikle bilinçdışının insan hayatında büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Aytaç, 2000, akt: Kocabulut, 2016).

Freud kişiliğin oluşumunda bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı kavramlarını geliştirirken bunlarla yetinmez ve üzerine üç sistem daha geliştirir. Bunları: İd, ego ve süper ego olarak adlandırır. Sağlıklı bir insanda bu üç sistemin dengeli bir şekilde bütünleşmesini bekler. Freud'a göre id, ego ve süper ego uyumsuzluğu kişinin kendisiyle ve çevresiyle zıtlaşmasına yol açar ve verimlilik oranının düşük olmasına sebep olur (Hall, 2016).

Freud'un kişilik kuramına bakıldığı zaman birey kişiliğinin temel niteliklerini on altı yaş civarında tamamlamaktadır. Bu görüşe daha geniş bir perspektiften bakan ünlü kişilik kuramcısı Erik Erikson ise kişilik gelişimine benlik psikolojisi başlığı altında bakar ve ona göre benliğin ilk görevi kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır. Güçlü bir kimlik duygusuna sahip olamayan bireyin çaresizlik ya da kafa karışıklığı yaşayabileceğini düşünen Erikson, kimlik gelişimi süreciyle birlikte insandaki kişilik gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini söylemektedir. (Oktay, 2007, akt: Uysal, 2015).

Bir diğer kişilik kuramcısı olan Alfred Adler ise kişiliği, bütünlüğü olan ve amaca yönelik bir benlik anlayışı olarak görmektedir. Adler'in kişilik kuramında iki kavramı ön plana çıkardığı görülmektedir. Bunları üstünlük kompleksi ve aşağılık kompleksi olarak ayırır. Her insanın dünyaya aşağılık duygusuyla başladığını düşünen Adler, buna örnek olarak güçsüz ve yetersiz bir çocuğun hayatına devam edebilmek için kendisinden büyük ve güçlü birine duyduğu ihtiyacı ve bağımlı olmasını vermektedir. Üstünlük çabasının ise yaşamın güdüleyici tarafı olduğunu söyleyen Adler'e göre birey tüm faaliyetlerinde üstün olma arzusu ile ilerlemektedir (Burger, 2006).

Kişilik kuramı literatüründe önemli bir yere sahip olan diğer bir kuramcı ise Carl Gustav Jung'dur. Bireyin geçmiş kuşaklarından aktarılan anılarını ve davranış şekillerini temsil eden ortak bilinçdışı kavramı Jung'da özel bir önem teşkil etmektedir. Jung, insan zihnini tarih öncesi dönemlerden şimdiye kadar deneyimlediği ortak anılar ve belirli düşünce şekillerinin gelişiminden oluştuğunu düşünmektedir (Karakelle, 2018).

Kişiliğin beş boyutta incelenmesi ise pek çok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Son yıllarda en çok üzerinde durulan ve bu araştırmanın da temelini oluşturan beş faktör kişilik modeli:

- Dışa dönüklük,
- Yumuşak başlılık,
- Sorumluluk,
- Duygusal dengelik,
- Deneyime açıklık olarak sıralanabilir (Burger, 2006).

Beş faktör kişilik modelinin kullanımı hızla yayılsa da klinik çalışmalarda kullanımı tartışmaya açık kalmıştır (Costa ve ark., 1986).

Mesleki Yeterlilik Kavramı ve Öğretmenlik Mesleği

“Mesleki Yeterlilik” kavramından önce “Meslek Nedir?” sorusunun cevaplanması yerinde olacaktır. Bu kavramla ilgili pek çok farklı yorum ve tanım bulunmaktadır. Alkan ve Hacıoğlu’na göre meslek, bireylerin toplumdaki ekonomik ve teknolojik etkenlerin meydana getirdiği iş bölümlerini ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapmaya çalışması demektir (1997; akt: Gündüz, 2007). Diğer bir deyişle meslek, bireyin ekonomik ve sosyal yaşantısı sonucu üstlendiği sorumluluk karşısında meydana gelen hayati olgudur.

Her mesleğe dair ayrı ayrı mesleki yeterlilik tanımı yapılmaktadır. Tanımların birbirlerinden farklılaşması, istenen ve beklenenin de böyle olduğu anlamına gelmemektedir. Mesleki yeterlilik tanımı aslında her mesleki alanda istenilen uygunluk, ehliyet ve yeterlilik beklentisidir.

Mesleki yeterlilik kavramına öğretmenlik mesleği üzerinden bakıldığında, Çakan (2004)’a göre öğretmenlik:

- Kişinin alan bilgisine sahip olması,
- Pedagoji bilgisinin iyi olması,
- Genel kültür düzeyinin yüksek olması,
- Tüm bu alanlardaki becerisini kullanabilme yetisini kazanmış olmasını kapsamaktadır.

Günümüzde her şey hızla değişmekte ve yenilenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerini günümüz koşullarına uygun yetiştirmeye çalışan öğretmenlerin bu değişime çok çabuk adapte olmaları beklenmektedir. Öğretmenin kendisini yenilemesi ve geliştirmesi, yetiştirdiği öğrencinin de aynı oranda yenilenmesi ve gelişmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin gelişmesi toplumun iyi yönde etkilenmesine ve genel olarak olumlu bir tabloya ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. Geçmişten geleceğe bu sürecin artarak devam etmesi ve öğretmenlerin iyi yönde ilerlemesi beklenmektedir (Yılmaz, 2018).

Öğretmenin mesleki yeterlilik algısı önemli bir kavramdır. Öğretmen kendisini yeterli ve değerli görürse yapabilecekleri de o düzeyde belirlenmektedir. Bu durum ise öğretmenin sağlıklı bir kişilik gelişimine sahip olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin yeterlilik durumu pek çok farklı aşama içermektedir. Bu aşamalardan oluşan yeterlilik kavramının özü ise öğretmenin yaptığı işin teknik inceliklerini ortaya çıkarmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009).

Yeterliliği yüksek olan bir öğretmen işini ciddiye alır, yaptıklarının bilincindedir, çok yönlü olmasıyla birlikte öğrenci iletişimi konusunda da oldukça iyi durumdadır. Ayrıca yetkin bir öğretmen öğrencilerinden geri dönüş almayı önemser ve etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptir (Özyürek, 2013).

İlkokul döneminde öğretmenden ilk olarak beklenen, öğrenciye iyi bir vatandaş olması için gerekli olan alışkanlıkları kazandırmasıyla birlikte, öğrencinin bilgisinin ve becerisinin en iyi şekilde kullanılmasını öğretmektir. Ayrıca öğrenciye milli ahlak anlayışının yerleştirilmesi, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenim hayatına hazırlanması, yine ilkökul öğretmeninden beklenen görevlerdir (Sönmez, 2012).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ilkokullarda görev yapan 1307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, örneklem olarak 233 öğretmene ulaşılarak değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçekleri geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılacak anket ve ölçeklerin örnekleme yer alan öğretmenlere uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Anketin örnekleme uygulaması 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezuniyet durumlarıyla öğretmenlik mesleğini kendi isteklerine bağlı olarak seçip seçmedikleri, öğretmenlik kıdem bilgileri, çalışılan okuldaki kıdemleri, öğretmenlik mesleğini sevip sevmedikleri, daha önce çalıştıkları okul adetleri ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	169	72,5
	Erkek	64	27,5
Yaş	21-25 arası	11	4,7
	26-30 arası	33	14,2
	31-35 arası	45	19,3
	36-40 arası	65	27,9
	41 ve üzeri	79	33,9
Mezuniyet durumu	Eğitim enstitüsü - Ön lisans	9	3,9
	Eğitim fakültesi	163	70,0
	Fen edebiyat fakültesi	29	12,4
	Yüksek lisans	28	12,0
	Doktora	0	0
	Diğer	4	1,7
Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?	Evet	207	88,8
	Hayır	26	11,2
Öğretmenlik kıdem bilgileri	0-5 yıl	26	11,2
	6-10 yıl	41	17,6
	11-15 yıl	113	48,5
	16-20 yıl	31	13,3
	21-25 yıl	22	9,4
	26 yıl ve üzeri	0	0
Çalıştığınız okulda kaçınıcı yılınız?	1 yıl	24	10,3
	2 yıl	29	12,4
	3 yıl	17	7,3
	4 yıl	32	13,7
	5 yıl	27	11,6
	6 ve üzeri	104	44,6
Mesleğinizi seviyor musunuz?	Evet	224	96,1
	Hayır	9	3,9
Demografik özellikler		Frekans	Yüzde (%)

Görev yapılan okul adedi	1	40	17,2
	2	50	21,5
	3	51	21,9
	4	34	14,6
	5	29	12,4
	6 ve üzeri	29	12,4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “On Maddeli Kişilik Ölçeği” ile “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” doğrultusunda elde edilen istatistiksel veriler ve bulgular açıklanmıştır. Araştırmanın alt problemleri:

- Öğretmenler hangi tür kişilik özelliklerini göstermektedir?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu sorulara ilişkin elde edilen veriler Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

***Tablo 2.** Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri*

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Deneyime açıklık	233	5,55	1,21	,08
Yumuşak başlılık	233	5,67	1,11	,07
Duygusal dengelilik	233	4,88	1,26	,08
Sorumluluk	233	6,61	,57	,04
Dışa dönüklük	233	5,71	1,21	,08

Tablo 2’ye göre kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları incelendiğinde deneyime açıklık alt boyutu puan ortalaması = 5,55; yumuşak başlılık alt boyutu puan ortalaması = 5,67; duygusal dengelilik alt boyutu puan ortalaması = 4,88; sorumluluk alt boyutu puan ortalaması = 6,61; dışa dönüklük alt boyutu puan ortalaması = 5,71 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenler genel olarak:

- En fazla sorumluluk algısına sahip kişilik yapısına,

Daha sonra sırasıyla,

- Dışa dönük,
- Yumuşak başlı,
- Deneyime açık kişilik yapısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin en az duygusal dengelilik kişilik yapısına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3. *Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri*

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Yönlendirme	233	4,20	,39	,03
Davranış yönetimi	233	4,15	,42	,03
Motivasyon	233	4,23	,38	,02
Öğretim becerisi	233	4,02	,45	,03
Ölçme ve değerlendirme	233	4,13	,50	,03
Toplam ölçek	233	4,15	,37	,02

Tablo 3'e göre Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde yönlendirme alt boyutu puanlarının ortalaması = 4,20; davranış yönetimi alt boyutu puanlarının ortalaması = 4,15; motivasyon alt boyutu puanlarının ortalaması = 4,23; öğretim becerisi alt boyutu puanlarının ortalaması = 4,02; ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanlarının ortalaması = 4,13 ve ölçeğin toplam puan ortalaması = 4,15 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bulgulara göre öğretmenler:

- Yönlendirme sürecinde tamamen,
- Davranış yönetiminde oldukça,
- Motivasyon sürecinde tamamen,
- Öğretim becerilerinde oldukça,
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde oldukça,
- Ölçek toplamında oldukça mesleki yeterliliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Yönlendirme	Davranış Yönetimi	Motivasyon	Öğretim Becerisi	Ölçme ve Değerlendirme	Toplam Ölçek
Deneyime Açıklık	r	.260	.198	.196	.158	.191	.223
	p	.000	.002	.003	.016	.003	.001
Yumuşak Başlılık	r	.210	.138	.235	.327	.184	.249
	p	.001	.036	.000	.000	.005	.000
Duygusal Dengelilik	r	.214	.269	.244	.261	.241	.273
	p	.001	.000	.000	.000	.000	.000
Sorumluluk	r	.223	.224	.196	.161	.192	.227
	p	.001	.001	.003	.014	.003	.000
Dışa Dönüklük	r	.264	.239	.182	.195	.201	.250
	p	.000	.000	.005	.003	.002	.000

Tablo 4'e göre öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda; kişilik özellikleri ölçeğinin tüm alt boyutları ile Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin tüm alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel sorusu: İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu soruya cevap arandığında elde edilen verilere göre araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi: İlkokul öğretmenleri hangi tür kişilik özelliklerini göstermektedir? Bu soruya beş faktör kişilik modeli üzerinden bakıldığı zaman araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin en çok sorumluluk alt boyutunda toplandığı görülmektedir. Aslan ve Yalçın (2013)'ın öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine yönelik yaptığı araştırmada da, öğretmen adaylarının sorumluluk alt boyutunda toplandığı görülmektedir. Sır (2016)'ın öğretmen adaylarına, Çelebi ve Uğurlu (2014)'nun ise lise öğretmenlerine yönelik yaptıkları araştırmada en baskın kişilik özelliği ise deneyime açıklık olarak görülmektedir. Tüm sonuçlara bakıldığı zaman öğretmenlerin ön plana çıkan genel kişilik özelliklerinde, sorumluluk sahibi bireyler olduğu ve deneyime açık olma özelliklerinin de yine aynı oranda etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi: İlkokul öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ne düzeydedir? Bu soruya yönelik cevap arandığında “Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin” üzerinden araştırmaya katılan ilkokul öğretmenleri oldukça yeterli düzeyde görülmektedir. Albayrak (2015), Okçu ve Epçaçan, 'ın (2013) öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerine yaptıkları araştırma sonuçları da bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler üzerine yapılan bu araştırma ve diğer araştırma sonuçlarını yorumlamak gerekirse, bir öğretmenin -branşı ne olursa olsun- kendisinden beklenen mesleki yeterlilikte üstün performans göstermesi için kişilik özelliklerinin de olumlu yönde seyir göstermesi gerekmektedir. Bir öğretmenin mesleki alandaki birikimi, yeterliliği ve eğitim seviyesinin yüksekliği, şayet kişilik özellikleri ile sağlıklı ve olumlu yönde tamamlanmazsa, o öğretmenin istediği niteliğe ulaşması zor olacaktır. Kişi bunu değiştirmek ve iyileştirmek istiyorsa önce kendisini tanımalı, fark etmeli ve kendisini iyileştirme yoluna gitmelidir. Bunu başaran kişi mesleki alanda ve diğer alanlarda istediği niteliğe ulaşacaktır.

Ayrıca bu araştırma verileri ile birlikte diğer araştırma verileri göz önüne alındığında dikkat çeken bir durum olmuştur. Öğretmenler kendilerini değerlendirirken sorulara ilişkin verdikleri cevaplarda, genel olarak kendi özelliklerini ifade ederken, olanı değil de olması gerekeni yansıttıkları düşünülmüştür. Bu durumun, yani olan ve olması gerekenin aynı yönde olumlu ve sağlıklı seyir göstermesi için eğitim sistemimizde ve öğrenci

yansımalarının sonuçlarında da paralel olmasını beklemek gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca bu makale tez çalışmasından alıntılanmıştır. Dolayısıyla araştırmının pek çok alt problemine yer verilmemiştir. Ayrıntılı bilgi için tez çalışmasına bakılması önerilmektedir.¹

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

- Yeni nesil öğretmenlerin -özellikle 20-30 yaş arası olanların- kişilik özellikleri ve mesleki yeterlilikleri araştırılabilir.
- Öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar ile mesleğin sonuna yaklaşanlar arasında karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.
- Kişinin kendisine ve mesleğine yönelik objektif bakabileceği ve değerlendirebileceği deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirebileceği nitelikte çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle fen-edebiyat fakültesi mezunu sınıf öğretmenleriyle karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.

Uygulamacılara Öneriler

- Eğitim ve öğretim hayatında bilinen eğitim ve öğretim tekniklerinin bilgi düzeyinde kalmaması, özellikle uygulamada etkin olacak çalışmaların çoğalması,
- Tüm öğretmenlerin her eğitim yılında kendilerini güncelleyecek nitelikte kaliteli öğretmen eğitimlerine katılımlarının sağlanması,
- Öğretmenleri çok yönlü geliştirecek nitelikte hazırlanan programlara teşvik edilerek katılımlarının sağlanması,
- Tüm öğretmenlerin kişiliklerinin farkına varmalarını ve kendilerini değerlendirmeleri yönünden psikolojik destekli eğitimlerin belli aralıklarla uygulanması.

¹ Gülay Gülbetkin "İstanbul İlinde bulunan Küçükçekmece İlçesinde Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, 2019)

Kaynaklar

- Albayrak, F. T. (2015). İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki (Erzurum ili örneği) Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, S., Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. *Milli Eğitim*, ss: 169-175.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Sarıoğlu, çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Costa, P., Catherina, M., Alan, B. & McCrae, R. (1986). Correlations of Mmpi factor Scales with Measures of the five factor Model of Personality. *Journal of personality Assessment*, 640-650.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme- Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk ve Orta Öğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, ss: 99-114.
- Çelebi, N., Uğurlu, B. (2014). Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ss: 538-569.
- Derneği, T. E. (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Türk Eğitim Derneği, ss: 135-142.
- Gündüz, H. B. (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. M. D. Karşı içinde, Eğitim Bilimine Giriş, ss: 217-239, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hall, C.S. (2016). *Freudyen Psikolojiye Giriş*. (Ersan Devrim, çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Karakelle, S. (2018). İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi “Psikoloji Ders Notu”, İstanbul.
- Kocabulut, Ö. (2016). “Duyguların ve Kişilik Tiplerinin Hizmet Kalite Algısı ve Müşteri Memnuniyetine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

- Okçu, V., Epçaçan, C. (2013). Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, ss: 68-86.
- Özyürek, M. (2013). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Petrov, G. (2015). *İdeal Öğretmen*. (S. Gündüzalp, çev.), İstanbul: Zafer Yayınları.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sır, N.Ş. (2016). Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Kuramına Göre Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Uysal, Y. (2015). “Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin İş Değerleri üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Yelboğan, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. “*İş- Güç*”, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8(2): 197-211.
- Yılmaz, H. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik ile Mesleki Değerlerini Yansıtırma Düzeyleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi

Murat KARADEMİR¹

Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY²

Öz

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan ilkokullardan rastgele seçilen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla kaleme alınmıştır. Araştırmada, 806 öğrencinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde; cinsiyet farklılığı, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadır. Boş zamanlarında kitap okuyan kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazladır. Kız öğrencilerin daha çok duygusal, macera, mizah ve bilim kurgu içerikli kitapları; erkeklerin ise polisiye içerikli kitaplar okudukları görülmektedir. Erkekler bilgisayar kullanma alışkanlığından dolayı kitap okuyamazken; kızların ise ev işleri, kitap fiyatlarının pahalı olması, derslerin yoğunluğu ve televizyon gibi nedenlerden dolayı kitap okuyamadıkları görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığında etkili olduğu ve annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Babaların eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığında etkili olduğu ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma alışkanlığı, ilkokul, cinsiyet.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi- Öğretmen Murat KARADEMİR, Beyoğlu Muallim Cevdet İlkokulu, onurmuratxx@hotmail.com

² Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, belkisgursoy@aydin.edu.tr

Investigation of Reading Habits of 4th Grade Students

Abstract

This study was written with the aim of investigating the reading habits of the 4th grade students chosen randomly from the primary schools in the European district of Istanbul during the 2015 – 2016 academic year. In the study, the effects of gender, the educational status and the socioeconomic status of the parents on 806 students' reading habits were evaluated. The findings of the research can be summarized as follows: the female students read more books than the male students. The number of the female students who read in their free time is higher than the male students. It is seen that the female students are more likely to read romance, adventure, humor and science fiction books whereas male students read crime fiction books. It is seen that female students cannot read because of their housework, the expensiveness of the books, course load and television while the male students cannot read books because of their habits of using computers. It is seen that the educational status of the mothers are effective on the reading habits of the students and the level of the students' reading habits increase as the education level of the mothers increases. It is also seen that the educational status of the fathers are effective on the reading habits of the students and the level of the students' reading habits increase as the education level of the fathers increases. The educational level of the mothers are more effective on the reading habits of the students than the fathers. The reading habits of the students increase as the families' level of income increases.

Keywords: Reading habit, primary school, gender.

GİRİŞ

İnsanoğlunun ilk çağlardan beri birlikte yaşama temayülleri, onların kendi aralarında iletişim içinde olmalarını zorunlu kılmıştır. İletişim kurmada en etkili yol da tartışmasız dil olmuştur. İnsanlar, dil sayesinde duygularını, düşüncelerini ve birikimlerini gelecek nesillere aktarırlar. Ayrıca dil bireyi toplumsallaştırır ve toplumları da milletleştirir. İnsanlar yalnız dil ile düşünür, dil ile düşüncelerini ifade edebilirler. Dil sayesinde kendilerine ait tarih, kültür ve sanat varlıklarını oluştururlar.

Dil, insanoğlunun dünyadaki yerini ve değerini belirleyen en önemli etkenlerden biridir diyebiliriz. Çünkü dil, düşünce gibi, insanı insan yapan niteliklerden biridir. Bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini, arzularını, açığa çıkarmasına, bir toplum içerisinde yaşamını sürdürmesine olanak sağlar (Aksan, 1995: 11). Toplumsal yaşantının olmazsa olmazı olan dili geliştirmek ancak ana dile sahip çıkmakla mümkün olacaktır. Ana dile sahip çıkmanın belli başlı yollarından biri de bol bol kitap okumaktır.

Aynı zamanda dil, düşünme ve iletişim aracıdır. İnsanlığın kültür birikimini, kültür dokusunu aktaran en önemli araçtır. Bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. Bireyin, düşünce ve duygu yapısını oluşturan, düzenleyen ve biçimlendiren unsur da dildir (Sever, 1997: 15).

Ana dilimizi en etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmemiz, duygu ve düşüncelerimizi hem yazılı hem sözlü olarak ifade edebilmemiz ancak dil eğitimine gereken önemin verilmesiyle mümkün olabilir. Dil eğitiminin esas amacı bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dört temel dil becerisini kazanması olarak belirlenebilir. Bireyin bu becerileri elde edebilmesi ancak Türkçe derslerinin gerektiği ölçüde etkin olmasına bağlı olarak gerçekleşebilir.

İlköğretim okullarında Türkçe dersinde kazandırılmaya başlanan bu becerilerle:

- Doğru ve hızlı okuyabilen,
- Okuduğunu anlayabilen,
- Sözcük dağarcığı geniş,
- Dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin diğer derslerde başarı gösterme olasılığı da yüksek olur (MEB, 2005).

Bireyin okuduğunu doğru anlayabilmesi, anladığını doğru ifade edebilmesi için ilköğretim dördüncü sınıfa kadar çok iyi bir çalışma yapılması kaçınılmaz görünmektedir. Öyle ki öğrencilerin okulla tanıştıklarında ilk öğrendikleri becerilerden biri ve en önemlisi okumadır. Öğrencinin okuma becerisi kazanması gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında kendisine gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersleri gibi diğer derslerde

de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Kısacası okuma, eğitimin tüm basamaklarının bel kemiğini oluşturmaktadır (Calp, 2005; Öz, 2003; Sever, 2004). Bireyin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istendik bir hale getirmesi ancak kitap okuma alışkanlığını kazanmasıyla mümkün olacaktır. Bireye okuma alışkanlığının 8-13 yaşları arasında kazandırılması büyük bir önem arz etmektedir. Erken yaşlarda okuma alışkanlığı kazanmak; bireyin yaratıcı zekasının, dinleme, anlama ve konuşma yeteneğinin gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Yani birey ileride:

- Çok daha bilinçli,
- Eleştirel düşünceye yatkın ve çağdaş düşünceye sahip,
- Bilimi kendisine rehber edinen bir kimse olacaktır.

Bilgiye ulaşmanın sayısız yolları bulunmakla birlikte, bu yolların çoğunluğu temel anlamda bilgi edinme yolu olan okumaya dayanmaktadır (Sünbül, 2010: 1). Okuma, toplumsal yaşamın olmazsa olmazlarından biridir. İnsanın entelektüel gelişiminin temeli olan okuma, teknolojinin gelişmesiyle daha da önemli bir niteliğe kavuşmuştur. Bireyin içinde bulunduğu toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından okumanın gücü tartışılmazdır. Bireyin anlama yeteneğini geliştiren, bilgi düzeyinin zenginleşmesini sağlayan okuma; aynı zamanda öğrenmenin de temel araçlarından biridir diyebiliriz. Kısaca okuma, bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir (Devrimci, 1993: 5).

Kitap okuma becerisi, ancak ve ancak kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla mümkün olacaktır. Bu kazanımın da Türkçe derslerinde uygulanacak doğru yöntemlerle mümkün olacağı açık ve net olarak görülmüştür. Okuma yeteneği arttıkça, özsayı da artmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde önemli bir hedef olarak düşünülmüştür (Townsend, 2002: 8). Okuma alışkanlığının kazandırılması; bireyin toplumsal ve ekonomik yaşantısını doğrudan olumlu yönde etkilediği bir gerçektir. Okuma alışkanlığı, gerek bireysel ve gerekse toplumsal düzeyde çözümlenmesi gereken, çözümlenmediği durumda, birçok sorunun kaynağı olan önemli

bir sorundur (Yılmaz, 1993: 21). Okuma alışkanlığı; kişinin okuma eylemini, kendisini ve çevresini anlayabilmek için bir gereksinim olarak algılayıp yaşam boyu, sürekli ve düzenli biçimde bu eylemi isteyerek gerçekleştirmesidir (Özbay, 2014: 37). Okuma alışkanlığı:

- Okuma eylemini bilinçli, istekli ve düzenli olarak sürdürme,
- Okuduklarından bilgi edinebilme,
- Özgür ve yaratıcı düşünebilme,
- Okuduklarından hareketle kavradıklarını özümseyebilme,
- Ön okumaları ile ilişkilendirme, analiz ve sentez yapabilme sürecini içeren faaliyetler toplamı olarak tanımlanmaktadır (Erdem ve Altunkaya (2013: 454).

Okuma kavramı çeşitli açılardan tanımlanmaktadır. Yapılan her tanımın bulunduğu ortak nokta kitap okumanın zihin gelişiminde önemli payı olan sistemli bir beyinsel işlem olduğuna ilişkindir. Okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, ayrıca insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002a: 41-51).

Okumada en önemli husus anlamadır. İyi bir okuma faaliyeti, verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşmedir (Göktürk, 1997: 132). Buna göre gerek bugünün ve gerekse geleceğin becerilerinin kazanılması okuma ile mümkündür. Okuma, insanların yeni kelimeler öğrenmesini, yeni anlayışlar kazanmasını, yeni hayaller kurmasını, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmesini ve derinleştirmesini sağlar (Akyol, 2008: 29). Okuma, gözlerin ve beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aytaş, 2003: 155). Okuma, sadece yazının okunup anlamlandırılması işi de değildir aynı zamanda dünyada ki bütün olup bitenlerin birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılması işidir de diyebiliriz. Okuma yalnızca, yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez; o daha çok dünyaya

ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir (Freire ve Macedo, 1998: 72). Bireyin kendisinden veya çevresinden haberdar olabilmesi için her yaşta ve her zaman okumasının önemi tartışılmazdır. Okuma, insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile ilişki kurmasıdır (Alpay, 1991: 120).

Okuma eylemi, çeşitli gelişim aşamalardan geçerek zihinde karmaşık bir süreç halini almaktadır. Bu süreç sembollerin tanındığı ve algılandığı bir süreçle devam eder. Bu sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürülmesi ile süreç tamamlanmış olur. Zihinsel kavramlara dönüştürülen sembollerin içerdiği anlamlar, mesajlar ise bireyin zihninde “düşünme” olayını başlatır. Böylelikle okuma eylemi ile gerçekleştirilen görsel imgelerin algılanarak zihinde canlandırılması ve buna bağlı olarak da düşünme sürecinin başlaması, bu düşünme ile de, ya okunan eserden etkilenme, davranışlarda değişme ve gelişme gösterme ya da okunan metni eleştirerek beğenilmeyen noktaların açıklanması yoluna gidilir (Gürcan, 1999: 17). Okuma eylemi sonunda beyindeki sinir hücrelerinin birbirleriyle en üst düzeyde iletişim kurmasının sağlanması okuma eyleminin başarılı olduğu anlamına gelir.

Bu araştırmada, ilkokul 4.sınıfa devam eden öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinin cinsiyete, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre incelenip gerçek durumun ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerine göre kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, ailelerin gelir düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan durumun betimlenmesi ve araştırma

konusu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından tarama (betimleme) modeli uygun görülmüştür

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan ilkokulların 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Avrupa yakasında bulunan ilkokullardan rastgele seçilen ilkokulların 4. sınıfında okuyan 806 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumayla ilgili alışkanlıklarının ne durumda olduğuna ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle elde edilmiştir. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgileri ölçen 13 soru, ikinci bölümünde ise okuma alışkanlıklarını ölçen 36 soru ile 3'ü açık uçlu soru olmak üzere toplam 52 soru bulunmaktadır. Veri toplama süreci öncesinde uzman görüşü alınarak hazırlanan anket formu, dördüncü sınıfta öğrenim gören 806 öğrenciye uygulanmıştır. Anket sorularının güvenilirliği için Cronbach's Alpha test istatistiği kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak anket uygulaması ile ilgili olarak gerekli makamlardan izinler alınmıştır. Anket, kendi denetimimizde ilkokul 4. sınıf öğrencilerine ders saatleri içinde uygulanmıştır. Anket sorularının nasıl cevaplandırılacağı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Anketle ilgili yöneltilen sorular ilkokul 4. sınıf öğrencileri tarafından cevaplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının incelenmesi kapsamında ilk olarak betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak ankette yer alan sorulara ait frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Araştırma açısından önemli olduğu düşünülen cinsiyete göre bu frekansların değişip değişmediği Ki-kare testi ile incelenmiştir. Ki-kare testi, kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey yada nesnelere anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu analizin gerçekleştirilmesi için çeşitli

koşulların sağlanması gerekir. Bunlardan biri de çapraz tablolarda yer alan her bir hücredeki beklenen değerlerin 1'den büyük olması ve beklenen değeri 5'ten az olan hücre sayısının toplam hücre sayısının %20'ini geçmemesidir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında kategori silinmesi ya da belirli bir mantık çerçevesinde kategori birleştirilmesine gidilebilir. Bu çalışmada da, birkaç ki-kare analizinde verinin bu sayıltıyı sağlamadığı belirlenmiştir. Bu durumda mantık çerçevesinde birbirine kapsam olarak benzer olan kategorilerin birleştirilmesine gidilmiştir. Bu durumun karşılaşıldığı analizler bulgular başlığında belirtilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinliklere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Televizyon seyretmek	N	43	58	101
	%	42,6	57,4	100
Bilgisayarda oyun oynamak	N	23	93	116
	%	19,8	80,2	100
Kitap okumak	N	266	109	375
	%	70,9	29,1	100
Diğer	N	97	87	184
	%	52,7	47,3	100
Toplam	N	429	347	776
	%	55,3	44,7	100

$\chi^2=103,231$ sd=3 p=0,000

Çizelge 1'e göre boş zamanlarında televizyon izleyenlerin %42,6'sı kız, %57,4'ü erkektir. Buna göre televizyon izleyen kız ve erkek öğrencilerin benzer sayılarda olduğu söylenebilir. Boş zamanlarında bilgisayarda oyun oynayan erkeklerin oranı %80,2 iken, kızların oranı %19,8'dir. Buna göre bilgisayarda oyun oynayan erkek öğrencilerin sayısı kızlardan oldukça fazladır. Boş zamanlarında kitap okuyan kızların oranı %70,9, erkeklerin

oranı ise %29,1'dir. Bu istatistiklere göre kitap okuyan kız sayısı erkeklerden fazladır. Son olarak boş zamanlarında “Diğer” olarak belirtilen etkinlikleri yapan kız ve erkek öğrencilerin sayısı benzerdir. Çizelge 1’de yer alan χ^2 istatistiğine göre öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerin türü cinsiyetine göre farklılaşmaktadır ($\chi^2_3=103,231$, $p<0,05$).

Çizelge 2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okudukları Kitap İçeriği Türüne İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Duygusal	N	39	12	51
	%	76,5	23,5	100
Macera	N	284	239	523
	%	54,3	45,7	100
Mizah	N	22	21	43
	%	51,2	48,8	100
Bilim kurgu	N	34	30	64
	%	53,1	46,9	100
Polisiye	N	4	14	18
	%	22,2	77,8	100
Diğer	N	24	17	41
	%	58,5	41,5	100
Toplam	N	407	333	740
	%	55,0	45,0	100

$\chi^2=17,970$ $sd=5$ $p=0,003$

Çizelge 2’ye göre duygusal içerikli kitap okuyan öğrencilerin %76,5’i kız iken, %23,5’i erkektir. Macera içerikli kitap okuyanların %54,3’ü kız, %45,7’si erkektir. Mizah içerikli kitap okuyanların %51,2’si kız, %48,8’i erkektir. Bilim kurgu içerikli kitap okuyanların %53,1’i kız, %46,9’u erkektir. Polisiye içerikli kitapları okuyanların ise % 22,2’si kız %77,8’i erkektir. Son olarak “diğer” olarak belirtilen kitap içeriklerini okuyan öğrencilerin %58,5’i kız, %41,5’i erkektir. Buna göre kız öğrencilerin daha çok duygusal, macera, mizah ve bilim kurgu içerikli kitaplar, erkeklerin ise polisiye içerikli kitaplar okudukları söylenebilir. Yapılan ki-kare testi

sonucuna göre öğrencilerin okudukları kitap içeriği cinsiyetlerine göre değişmektedir ($\chi^2_5=17,970$, $p<0,05$).

Çizelge 3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ellerinde Bulunan Bir Miktar Para ile Yapacaklarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Yiyecek almak için	N	83	109	192
	%	43,2	56,8	100
Giyecek almak için	N	79	60	139
	%	56,8	43,2	100
Kitap almak için	N	164	81	245
	%	66,9	33,1	100
Oyuncak almak için	N	13	22	35
	%	37,1	62,9	100
Diğer	N	88	79	167
	%	52,7	47,3	100
Toplam	N	427	351	778
	%	54,9	45,1	100.0

$\chi^2=29,897$ $sd=4$ $p=0,000$

Çizelge 3'e göre ellerinde bir miktar para olsa bunu ne için kullanırdınız sorusunu yiyecek almak için şeklinde yanıtlayan öğrencilerin %43,2'si kız, %56,8'i erkektir. Buna göre yiyecek ihtiyacı olan erkeklerin sayısı daha fazla olsa da bu oranların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu soruyu giyecek almak için şeklinde yanıtlayanlardan kızların oranı %56,8, erkeklerin oranı ise %43,2'dir. Giyecek almak isteyen kızların sayısı daha fazla olsa da bu sayıların yakın olduğu söylenebilir. Kitap almak için şeklinde yanıt veren kızların oranı %66,9 iken, erkeklerin oranı 33,1'dir. Buna göre kitap almak isteyen kızların sayısı erkeklerden daha fazladır. Oyuncak almak isteyenlerin oranı %62,9 iken, kızların oranı %37,1'dir. Bu değerler ellerindeki parayı oyuncak alarak kullanacak erkeklerin sayısının kızlardan yüksek olduğunu göstermektedir. Çizelge 4'de yer alan χ^2 istatistiğine göre ellerinde bir miktar para olsa bunu kullanacakları seçenekler öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmaktadır ($\chi^2_4=29,897$, $p<0,05$).

Çizelge 4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kitap Okumalarına Engel Olan Etkenlere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Ev işlerine yardım etmem	N	50	39	89
	%	56,2	43,8	100
Kitap fiyatlarının pahalı olması	N	36	35	71
	%	50,7	49,3	100
Derslerin yoğunluğu	N	188	105	293
	%	64,2	35,8	100
Televizyon	N	54	48	102
	%	52,9	47,1	100
Bilgisayar	N	20	59	79
	%	25,3	74,7	100
Diğer	N	58	51	109
	%	53,2	46,8	100
	N	406	337	743
	%	54,6	45,4	100
$\chi^2=38,869$ sd=5 p=0,000				

Çizelge 4'e göre ev işlerine yardım ettiği için kitap okuyamayanların %56,2'si kız, %43,8'i erkektir. Kitap fiyatlar pahalı olduğu için kitap okuyamayanların %50,7'si kız, %49,3'ü erkektir. Derslerin yoğunluğundan dolayı kitap okuyamayanların %64,2'si kız, %35,8'i erkektir. Televizyondan dolayı kitap okuyamayanların %52,9'u kız, %47,1'i erkektir. Bilgisayardan dolayı kitap okuyamayanların %25,3'ü kız, %74,7'si erkektir. Son olarak "diğer" olarak belirtilen nedenlerden dolayı kitap okuyamayanların %53,2'si kız, %46,8'i erkektir. Genel olarak değerlendirildiğinde özellikle erkeklerin bilgisayardan dolayı kitap okuyamadığı nedeni göze çarpmaktadır. Kız öğrencilerin ise daha çok ev işleri, kitap fiyatlarının pahalı olması, derslerin yoğunluğu ve televizyon gibi nedenlerden dolayı kitap okuyamadıkları görülmektedir. Yapılan ki-kare testi sonucuna göre öğrencilerin kitap okumalarına engel olan etkenlerin cinsiyete göre değiştiği görülmektedir ($\chi^2_5=38,869$, p<0,05).

Çizelge 5. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinliklere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Anne eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Televizyon seyretmek	f	8	24	22	22	20	96
	%	8,3	25,0	22,9	22,9	20,8	100
Bilgisayarda oyun oynamak	f	12	22	18	23	38	113
	%	10,6	19,5	15,9	20,4	33,6	100
Kitap okumak	f	31	109	78	79	64	361
	%	8,6	30,2	21,6	21,9	17,7	100
Diğer	f	7	53	24	35	60	179
	%	3,9	29,6	13,4	19,6	33,5	100
	f	58	208	142	159	182	749
	%	7,7	27,8	19,0	21,2	24,3	100
$\chi^2=32,291$ sd=12 p=0,001							

Çizelge 5'e göre boş zamanlarında televizyon izleyen öğrencilerin %8,3'ünün annesi okuryazar değildir. Boş zamanlarında televizyon izleyenlerin %25'inin annesi ilkokul, %22,9'unun ortaokul, yine %22,9'unun lise ve dengi bir okul, %20,8'inin ise üniversite mezunudur. Boş zamanlarında bilgisayarda oyun oynayan öğrencilerin %10,6'sının annesi okuryazar değildir. Boş zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların %19,5'inin annesi ilkokul, %15,9'unun ortaokul, %20,4'ünün lise ve dengi bir okul, %33,6'sının ise annesi üniversite mezunudur. Boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin %8,6'sının annesi okuryazar değildir. Boş zamanlarında kitap okuyanların %30,2'sinin annesi ilkokul, %21,6'sının ortaokul, %21,9'unun lise ve dengi bir okul; %17,7'sinin ise annesi üniversite mezunudur. Çizelge 5'de yer alan χ^2 istatistiğine göre öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerin türü annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır ($\chi^2_{12}=32,291$, p<0,05). Genel olarak değerlendirildiğinde annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin daha

çok kitap okudukları gibi bir hipotez bu tabloda doğrulanmamaktadır. Özellikle annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı tercih ettiği görülmektedir.

Çizelge 6. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okudukları Kitap İçeriğine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Anne eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Duygusal	f	5	10	14	9	8	46
	%	10,9	21,7	30,4	19,6	17,4	100
Macera	f	39	157	91	112	108	507
	%	7,7	31,0	17,9	22,1	21,3	100
Mizah	f	3	8	10	9	11	41
	%	7,3	19,5	24,4	22,0	26,8	100
Bilim kurgu	f	4	17	17	12	14	64
	%	6,3	26,6	26,6	18,8	21,9	100
Polisiye ve diğer	f	5	8	10	10	24	57
	%	8,8	14,0	17,5	17,5	42,1	100
Toplam	f	56	200	142	152	165	715
	%	7,8	28,0	19,9	21,3	23,1	100

$\chi^2=25,068$ sd=16 p=0,069

Öğrencilerin okudukları kitap içeriklerinin anne eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan analizde, bu verinin ki-kare analizinin sayıtlarından biri olan beklenen değeri 5'ten az olan hücre sayısının toplam hücre sayısının %20'i geçmesi sebebiyle polisiye ve "diğer" olarak belirtilen bu iki kategorinin birleştirilmesine gidilmiştir. Bu şekilde yeniden düzenlenen Çizelge 6'ya göre duygusal içerikli kitap okuyanların %10,9'unun annesi okuryazar değildir. Bu öğrencilerin %21,7'sinin annesi ilkököl mezunu, %30,4'ünün ortaokul, %19,6'sının lise ve dengi bir okul ve %17,4'ünün üniversite mezunudur. Macera içerikli kitap okuyan öğrencilerin %7,7'sinin annesi okuryazar olmayıp,

%31'inin ilkokul mezunu, %17,9'unun ortaokul, %22,1'inin lise ve dengi bir okul, %21,3'ünün annesi üniversite mezunudur. Mizah içerikli kitap okuyan öğrencilerin %7,3'ünün annesi okuryazar olmayıp, %19,5'inin ilkokul mezunu, %24,4'ünün ortaokul, %22'sinin lise ve dengi bir okul, %26,8'inin annesi ise üniversite mezunudur. Bilim kurgu içerikli kitap okuyan öğrencilerin %6,3'ünün annesi okuryazar değildir. Bu türde kitap okuyan öğrencilerin %26,6'sının annesi ilkokul mezunu, yine %26,6'sının ortaokul, %18,8'inin lise ve dengi bir okul, %21,9'unun ise üniversite mezunudur. Polisiye ve diğer içerikte kitap okuyanların %8,8'inin annesi okuryazar değildir. Bu öğrencilerin %14'ünün annesi ilkokul, %17,5'inin ortaokul, yine %17,5'inin ortaokul ve %42,1'inin üniversite mezunudur. Çizelge 6'da yer alan χ^2 istatistiğine annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okudukları kitap içeriği değişmemektedir ($\chi^2_{16}=25,068$, $p>0,05$).

Çizelge 7. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Ellerinde Bulunan Bir Miktar Para ile Yapacaklarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Anne eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Yiyecek almak için	f	21	41	29	42	49	182
	%	11,5	22,5	15,9	23,1	26,9	100
Giyecek almak için	f	11	50	29	23	18	131
	%	8,4	38,2	22,1	17,6	13,7	100
Kitap almak için	f	15	72	52	52	49	240
	%	6,3	30,0	21,7	21,7	20,4	100
Oyuncak almak için	f	1	9	2	4	18	34
	%	2,9	26,5	5,9	11,8	52,9	100
Diğer	f	10	36	31	37	51	165
	%	6,1	21,8	18,8	22,4	30,9	100
Toplam	f	58	208	143	158	185	752
	%	7,7	27,7	19,0	21,0	24,6	100

$\chi^2=45,693$ sd=16 p=0,000

Çizelge 7'ye göre ellerinde bulunan bir miktar parayı yiyecek için harcayacağını belirten öğrencilerden %11,5'inin annesi okuryazar değildir. Ellerindeki parayı yiyecek almak için kullanacak öğrencilerin %22,5'inin annesi ilkokul, %15,9'unun ortaokul, %23,1'inin lise ve dengi bir okul ve %26,9'unun annesi üniversite mezunudur. Ellerinde bulunan bir miktar parayı giyecek için harcayacağını belirten öğrencilerden %8,4'ünün annesi okuryazar değildir. Ellerindeki parayı giyecek almak için kullanacak öğrencilerin %38,2'sinin annesi ilkokul. %22,1'inin ortaokul. %17,6'sının lise ve dengi bir okul ve %13,7'sinin annesi ise üniversite mezunudur. Ellerindeki bir miktar parayı kitap almak için kullanacaklarını belirten öğrencilerin %6,3'ünün annesi okuryazar değildir. Bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin %30'unun annesi ilkokul. %21,7'sinin ortaokul. yine %21,7'sinin lise ve dengi bir okul. son olarak %20,4'ünün annesi ise üniversite mezunudur. Ellerindeki bir miktar parayı oyuncak için harcayacağını belirten öğrencilerden %2,9'unun annesi okuryazar değildir. Ellerindeki parayı oyuncak almak için kullanacak öğrencilerin %26,5'inin annesi ilkokul, %5,9'unun ortaokul, %11,8'inin lise ve dengi bir okul ve %52,9'unun annesi üniversite mezunudur. Çizelge 4.18'de yer alan χ^2 istatistiğine göre öğrencilerin ellerindeki bir miktar parayı kullanacakları alan annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır ($\chi^2_{16}=45,693$, $p<0,05$). Genel olarak değerlendirildiğinde ellerindeki parayı oyuncak için değerlendirecek öğrencilerden annesi üniversite mezunu olanların oranının yüksek olması dikkat çekicidir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ellerindeki parayı kitap alarak değerlendireceği diğer bir dikkat çekici bulgudur.

Çizelge 8. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okumalarına Engel Olan Etkenlere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Anne eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Ev işlerine yardım etmem	f	12	24	18	13	16	83
	%	14,5	28,9	21,7	15,7	19,3	100
Kitap fiyatlarının pahalı olması	f	3	14	25	13	14	69
	%	4,3	20,3	36,2	18,8	20,3	100
Derslerin yoğunluğu	f	22	83	44	66	73	288
	%	7,6	28,8	15,3	22,9	25,3	100
Televizyon	f	7	34	19	18	22	100
	%	7,0	34,0	19,0	18,0	22,0	100
Bilgisayar	f	9	15	13	15	24	76
	%	11,8	19,7	17,1	19,7	31,6	100
Diğer	f	1	28	17	26	31	103
	%	1,0	27,2	16,5	25,2	30,1	100
	f	54	198	136	151	180	719
	%	7,5	27,5	18,9	21,0	25,0	100

$\chi^2=40,147$ sd=20 p=0,005

Çizelge 8'e göre ev işlerine yardım ettiği için kitap okuyamayan öğrencilerin %14,5'inin annesi okuryazar değildir. Bu öğrencilerin %28,9'unun annesi ilkokul, %21,7'sinin annesi ortaokul, %15,7'sinin annesi lise ve dengi bir okul ve %19,3'ünün annesi ise üniversite mezunudur. Kitap fiyatlarının pahalı olmasından dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %4,3'ünün annesi okuryazar olmayıp, bu öğrencilerin %20,3'ünün annesi ilkokul, %36,2'sinin annesi ortaokul, %18,8'inin annesi lise ve dengi bir okul ve %20,3'ünün annesi üniversite mezunudur. Derslerin yoğunluğundan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %7,6'sının annesi okuryazar değildir. Derslerin yoğunluğundan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin

%28,8'inin annesi ilkokul, %15,3'ünün ortaokul, %22,9'unun lise ve dengi bir okul, %25,3'ünün üniversite mezunudur. Televizyondan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %7'sinin annesi okuryazar değildir. Televizyondan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %34'ünün annesi ilkokul, %19'unun ortaokul, %18'inin lise ve dengi bir okul, %22'sinin üniversite mezunudur. Bilgisayardan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %11,8'inin annesi okuryazar değildir. Bilgisayardan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %19,7'sinin annesi ilkokul, %17,1'inin ortaokul, %19,7'sinin lise ve dengi bir okul ve %31,6'sının ise üniversite mezunudur. Yapılan ki-kare analizine göre öğrencilerin kitap okumalarına engel olan etkenler annelerinin eğitim düzeyine göre değişmektedir ($\chi^2_{20}=40,147$, $p<0,05$). Genel olarak değerlendirildiğinde tüm etkenlerde annesi, ilkokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı daha yüksektir.

Çizelge 9. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinliklere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Baba eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Televizyon seyretmek	f	4	18	21	24	26	93
	%	4,3	19,4	22,6	25,8	28,0	100
Bilgisayarda oyun oynamak	f	4	26	19	30	32	111
	%	3,6	23,4	17,1	27,0	28,8	100
Kitap okumak	f	16	93	93	82	83	367
	%	4,4	25,3	25,3	22,3	22,6	100
Diğer	f	4	37	21	48	64	174
	%	2,3	21,3	12,1	27,6	36,8	100
Toplam	f	28	174	154	184	205	745
	%	3,8	23,4	20,7	24,7	27,5	100
$\chi^2=24,353$ $sd=12$ $p=0,018$							

Çizelge 9'a göre boş zamanlarında televizyon izleyen öğrencilerin %4,3'ünün babası okuryazar değildir. Boş zamanlarında televizyon izleyenlerin %19,4'ünün babası ilkokul. %22,6'sının ortaokul. %25,8'inin lise ve dengi bir okul. %28'inin babası ise üniversite mezunudur. Boş zamanlarında bilgisayarda oyun oynayan öğrencilerin %3,6'sının babası okuryazar değildir. Boş zamanlarında bilgisayarda oyun oynayanların %23,4'ünün babası ilkokul. %17,1'inin babası ortaokul. %27'sinin lise ve dengi bir okul. %28,8'inin ise babası üniversite mezunudur. Boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin %4,4'ünün babası okuryazar değildir. Boş zamanlarında kitap okuyanların %25,3'ünün babası ilkokul. yine %25,3'ünün ortaokul. %22,3'ünün lise ve dengi bir okul. %22,6'sının ise babası üniversite mezunudur. Çizelge 9'da yer alan χ^2 istatistiğine göre babanın eğitim düzeyine öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerin türü farklılaşmaktadır ($\chi^2_{12}=24,353$, $p<0,05$).

Çizelge 10. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okudukları Kitap İçeriğine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Baba eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Duygusal	f	4	10	11	7	15	47
	%	8,5	21,3	23,4	14,9	31,9	100
Macera	f	19	128	104	124	127	502
	%	3,8	25,5	20,7	24,7	25,3	100
Mizah	f	1	9	5	18	9	42
	%	2,4	21,4	11,9	42,9	21,4	100
Bilim kurgu	f	2	14	20	7	20	63
	%	3,2	22,2	31,7	11,1	31,7	100
Polisiye ve diğer	f	3	7	7	18	20	55
	%	5,5	12,7	12,7	32,7	36,4	100
Toplam	f	29	168	147	174	191	709
	%	4,1	23,7	20,7	24,5	26,9	100

$\chi^2=31,332$ $sd=16$ $p=0,012$

Yapılan analizde, bu verinin ki-kare analizinin sayıltılarından biri olan beklenen değeri 5'ten az olan hücre sayısının toplam hücre sayısının %20'sini geçmemesi gerektiği sayıltısını sağlamadığı belirlenmiştir. Bu sebeple polisiye ve “diğer” olarak belirtilen bu iki kategorinin birleştirilmesine gidilmiştir. Bu şekilde yeniden düzenlenen Çizelge 10'a göre duygusal içerikli kitap okuyanların %8,5'inin babası okuryazar değildir. Bu öğrencilerin %21,3'ünün babası ilkokul mezunu, %23,4'ünün ortaokul, %14,9'unun lise ve dengi bir okul ve %31,9'unun üniversite mezunudur. Macera içerikli kitap okuyan öğrencilerin %3,8'inin babası okuryazar olmayıp, %25,5'inin ilkokul mezunu, %20,7'sinin ortaokul, %24,7'sinin lise ve dengi bir okul, %25,3'ünün babası ise üniversite mezunudur. Mizah içerikli kitap okuyan öğrencilerin %2,4'ünün babası okuryazar olmayıp, %21,4'ünün babası ilkokul mezunu, %11,9'unun ortaokul, %42,9'unun lise ve dengi bir okul, %21,4'ünün babası ise üniversite mezunudur. Bilim kurgu içerikli kitap okuyan öğrencilerin %3,2'sinin babası okuryazar olmayıp, %22,2'sinin ilkokul mezunu, %31,7'sinin ortaokul, %11,1'inin lise ve dengi bir okul, %31,7'sinin ise üniversite mezunudur. Polisiye ve diğer içerikte kitap okuyanların %5,5'inin babası okuryazar değildir. Bu öğrencilerin %12,7'sinin babası ilkokul, yine %12,7'sinin ortaokul, %32,7'sinin ortaokul ve %36,4'ünün üniversite mezunudur. Çizelge 10'da yer alan χ^2 istatistiğine göre öğrencilerin okudukları kitap içeriği babanın eğitim düzeyine göre değişmektedir ($\chi^2_{16}=31,332, p<0,05$).

Çizelge 11. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Ellerinde Bulunan Bir Miktar Para ile Yapacaklarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Baba eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Yiyecek almak için	f	10	41	33	38	56	178
	%	5,6	23,0	18,5	21,3	31,5	100
Giyecek almak için	f	6	42	21	36	25	130
	%	4,6	32,3	16,2	27,7	19,2	100
Kitap almak için	f	6	57	68	58	55	244
	%	2,5	23,4	27,9	23,8	22,5	100
Oyuncak almak için	f	1	6	3	7	16	33
	%	3,0	18,2	9,1	21,2	48,5	100
Diğer	f	5	28	27	45	59	164
	%	3,0	17,1	16,5	27,4	36,0	100
Toplam	f	28	174	152	184	211	749
	%	3,7	23,2	20,3	24,6	28,2	100

$\chi^2=38,949$ sd=16 p=0,001

Çizelge 11'e göre ellerinde bulunan bir miktar parayı yiyecek için harcayacağını belirten öğrencilerden %5,6'sının babası okuryazar değildir. Ellerindeki parayı yiyecek almak için kullanacak öğrencilerin %23'ünün babası ilkokul, %18,5'inin ortaokul, %21,3'ünün lise ve dengi bir okul ve %31,5'inin babası üniversite mezunudur. Ellerinde bulunan bir miktar parayı giyecek için harcayacağını belirten öğrencilerden %4,6'sının babası okuryazar değildir. Ellerindeki parayı giyecek almak için kullanacak öğrencilerin %32,3'ünün babası ilkokul, %16,2'sinin ortaokul, %27,7'sinin lise ve dengi bir okul ve %19,2'sinin babası üniversite mezunudur. Ellerindeki parayı kitap için harcayacağını belirten öğrencilerin %2,5'inin babası okuryazar olmayıp, %23,4'ünün babası ilkokul, %27,9'unun ortaokul, %23,8'inin lise ve dengi bir okul, %22,5'inin babası ise üniversite mezunudur. Ellerindeki bir miktar parayı oyuncak için

harcayacağını belirten öğrencilerden %3'ünün babası okuryazar değildir. Elleriindeki parayı oyuncak almak için kullanacak öğrencilerin %18,2'sinin babası ilkokul, %9,1'inin ortaokul, %21,2'sinin lise ve dengi bir okul ve %48,5'inin babası ise üniversite mezunudur. **Çizelge 11**'de yer alan χ^2 istatistiğine göre öğrencilerin ellerindeki bir miktar parayı kullanacakları alan babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır ($\chi^2_{16}=38,949$, $p<0,05$). Genel olarak değerlendirildiğinde ellerindeki parayı oyuncak için değerlendirecek öğrencilerden babası üniversite mezunu olanların oranının yüksek olması dikkat çekicidir. Elleriindeki parayı kitap olarak değerlendirecek öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrenciler dışındaki diğer eğitim düzeylerinde benzer sayıdadır.

Çizelge 12. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okumalarına Engel Olan Etkenlere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Baba eğitim düzeyi					Toplam
		Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise ve dengi okul mezunu	Üniversite mezunu	
Ev işlerine yardım etmem	f	7	26	17	19	15	84
	%	8,3	31,0	20,2	22,6	17,9	100
Kitap fiyatlarının pahalı olması	f	1	12	16	20	21	70
	%	1,4	17,1	22,9	28,6	30,0	100
Derslerin yoğunluğu	f	10	68	56	67	82	283
	%	3,5	24,0	19,8	23,7	29,0	100
Televizyon	f	5	24	20	28	21	98
	%	5,1	24,5	20,4	28,6	21,4	100
Bilgisayar	f	2	17	13	16	28	76
	%	2,6	22,4	17,1	21,1	36,8	100
Diğer	f	3	21	18	28	34	104
	%	2,9	20,2	17,3	26,9	32,7	100
Toplam	f	28	168	140	178	201	715
	%	3,9	23,5	19,6	24,9	28,1	100
$\chi^2=20,675$ sd=20 p=0,416							

Çizelge 12'ye göre ev işlerine yardım ettiği için kitap okuyamayan öğrencilerin %8,3'ünün babası okuyamaz değildir. Bu öğrencilerin %31'inin babası ilkokul, %20,2'sinin babası ortaokul, %22,6'sının babası lise ve dengi bir okul ve %17,9'unun babası ise üniversite mezunudur. Kitap fiyatlarının pahalı olmasından dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %1,4'ünün babası okuyamaz olmayıp, bu öğrencilerin %17,1'inin babası ilkokul, %22,9'unun babası ortaokul, %28,6'sının babası lise ve dengi bir okul ve %30'unun ise üniversite mezunudur. Derslerin yoğunluğundan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %7,6'sının babası okuyamaz değildir. Bu gruptaki öğrencilerin %24'ünün babası ilkokul, %19,8'inin ortaokul, %23,7'sinin lise ve dengi bir okul, %29'unun ise üniversite mezunudur. Televizyondan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %5,1'inin babası okuyamaz değildir. Televizyondan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %24,5'inin babası ilkokul, %20,4'ünün ortaokul, %28,6'sının lise ve dengi bir okul, %21,4'ünün ise üniversite mezunudur. Bilgisayardan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %2,6'sının babası okuyamaz değildir. Bilgisayardan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %22,4'ünün babası ilkokul, %17,1'inin babası ortaokul, %21,1'inin lise ve dengi bir okul, %36,8'inin ise üniversite mezunudur. Yapılan ki-kare analizine göre öğrencilerin kitap okumalarına engel olan etkenler, babalarının eğitim düzeyine göre değişmemektedir ($\chi^2_{20}=20,675$, $p>0,05$).

Çizelge 13. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Boş Vakitlerinde Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinliklere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Aile geliri				Toplam
		0-1000 TL	1000-1500 TL	1500-2000 TL	2000 TL ve fazlası	
Televizyon seyretmek	f	22	18	17	37	94
	%	23,4	19,1	18,1	39,4	100
Bilgisayarda oyun oynamak	f	15	20	18	51	104
	%	14,4	19,2	17,3	49,0	100
Kitap okumak	f	61	90	81	107	339
	%	18,0	26,5	23,9	31,6	100
Diğer	f	23	35	24	85	167
	%	13,8	21,0	14,4	50,9	100
Toplam	f	121	163	140	280	704
	%	17,2	23,2	19,9	39,8	100
$\chi^2=26,199$ sd=9 p=0,002						

Çizelge 13'e göre boş zamanlarında televizyon izleyen öğrencilerden %23,4'ünün ailesinin geliri 0-1000 TL, %19,1'inin 1000-1500 TL, %18,1'inin 1500-2000 TL ve son olarak %39,4'ünün 2000 TL ve üzeridir. Televizyon seyreden öğrencilerin özellikle yüksek ve düşük gelirli ailelerden olması dikkat çekicidir. Boş zamanlarını bilgisayarda oyun oynayarak geçiren öğrencilerin %14,4'ünün ailesinin geliri 0-1000TL, %19,2'sinin 1000-1500 TL, %17,3'ünün 1500-2000 TL ve %49'unun ise 2000 TL ve üzeridir. Boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin %18'inin ailesinin geliri 0-1000TL, %26,5'inin 1000-1500 TL, %23,9'unun 1500-2000 TL ve %31,6'sının 2000 TL ve üzeridir. Boş zamanını "Diğer" olarak belirtilen etkinliklerle geçiren öğrencilerin %13,8'inin ailesinin geliri 0-1000TL, %21'inin 1000-1500 TL, %14,4'ünün 1500-2000 TL ve son olarak %50,9'unun 2000 TL ve üzeridir. Bütün etkinlik türlerinde en yüksek gelirli ailelerin çocuklarının sayısının fazla olduğu söylenebilir. Yapılan ki-kare testi sonucuna göre öğrencilerin aile gelirlerine göre boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerin türü değişmektedir ($\chi^2_9=26,199$, $p<0,05$).

Çizelge 14. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Okudukları Kitap İçeriğine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Aile geliri				Toplam
		0-1000 TL	1000-1500 TL	1500-2000 TL	2000 TL ve fazlası	
Duygusal	f	6	12	10	17	45
	%	13,3	26,7	22,2	37,8	100
Macera	f	89	111	102	170	472
	%	18,9	23,5	21,6	36,0	100
Mizah	f	6	12	6	18	42
	%	14,3	28,6	14,3	42,9	100
Bilim kurgu	f	11	10	9	33	63
	%	17,5	15,9	14,3	52,4	100
Polisiye	f	2	0	4	10	16
	%	12,5	,0	25,0	62,5	100
Diğer	f	4	7	7	16	34
	%	11,8	20,6	20,6	47,1	100
	f	118	152	138	264	672
	%	17,6	22,6	20,5	39,3	100
$\chi^2=17,544$ sd=15 p=0,287						

Çizelge 14’de ailelerin gelir düzeylerine göre öğrencilerin okudukları kitap içeriklerine ilişkin bulgular özetlenmiştir. İçeriği duygusal olan kitap ile macera olan kitapları okuyan öğrencilerin yüzdeleri birbirine benzerdir. Duygusal içerikli kitap okuyan öğrencilerin %13,3’ünün aile geliri 0-1000 TL, %26,7’sinin 1000-1500 TL, %22,2’sinin 1500-2000 TL arasında ve son olarak %37,8’inin 2000 TL ve üzerindedir. Macera içerikli kitap okuyan öğrencilerin %18,9’unun aile geliri 0-1000 TL, %23,5’inin 1000-1500 TL, %21,6’sının 1500-2000 TL arasında ve son olarak %36’sının 2000 TL ve üzerindedir. Mizah içerikli kitap okuyan öğrencilerin %14,3’ünün aile geliri 0-1000 TL, %28,6’sının 1000-1500 TL, yine %14,3’ünün 1500-2000 TL arasında ve %42,9’unun 2000 TL ve üzerindedir. Bilim kurgu ve polisiye içerikli kitap okuyan öğrencilerde en yüksek sayının geliri en yüksek olan gruba ait olduğu görülmektedir. Diğer olarak tanımlanan kitap içeriğine dört gelir düzeyine yüzdelerin dağılımının daha dengeli ve

birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ki kare analizine göre gelir düzeyinin okunan kitap içeriğine göre değişmediği yorumu yapılabilir ($\chi^2_{15}=17,544$, $p>0,05$).

Çizelge 15. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Ellerinde Bulunan Bir Miktar Para ile Yapacaklarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Aile geliri				Toplam
		0-1000 TL	1000-1500 TL	1500-2000 TL	2000 TL ve fazlası	
Yiyecek almak için	f	28	37	30	77	172
	%	16,3	21,5	17,4	44,8	100
Giyecek almak için	f	26	33	33	38	130
	%	20,0	25,4	25,4	29,2	100
Kitap almak için	f	43	53	52	76	224
	%	19,2	23,7	23,2	33,9	100
Oyuncak almak için	f	2	4	3	22	31
	%	6,5	12,9	9,7	71,0	100
Diğer	f	22	37	23	69	151
	%	14,6	24,5	15,2	45,7	100
	f	121	164	141	282	708
	%	17,1	23,2	19,9	39,8	100
$\chi^2=28,463$ $sd=12$ $p=0,005$						

Çizelge 15 incelendiğinde, öğrencilerden parasını yiyecek almak için harcayanların %16,3'ünün ailesinin geliri 0-1000 TL, %21,5'inin 1000-1500 TL, %17,4'ünün 1500-2000 TL, %44,8'inin 2000 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir. Elindeki parasını giyecek almak için harcayacak öğrencilerin %20'sinin ailesinin geliri 0-1000 TL, %25,4'ünün aile geliri 1000-1500 TL ve benzer şekilde %25,4'ünün aile geliri 1500-2000 TL'dir. Aile gelir düzeyi 2000 TL ve üzeri gelire sahip olan öğrenciler ise bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin %29,2'sini oluşturmaktadır. Bu durum için gelir düzeyi artışıyla beraber giyecek almak için para harcayan öğrencilerin artışının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Kitap almak için parasını harcayacak öğrencilerin, %19,2'si 0-1000 TL, %23,7'si 1000-1500 TL, %23,2'si 1500-2000 TL, %33,9'u 2000TL ve üzeri gelirli aileye

sahip oldukları gözlenmektedir. Oyuncak almak için para harcama durumu için incelendiğinde öğrencilerin, %6,5'i 0-1000 TL, %12,9'u 1000-1500 TL, %9,7'si 1500-2000 TL, %71'i 2000TL ve üzeri gelirli aileye sahip oldukları gözlenmektedir. En dikkat çekici bulgunun oyuncak almak için para harcamaya ilişkin olduğu söylenebilir. Bulgulara göre ancak yüksek gelir düzeyli aileye sahip olan öğrencilerin oyuncak almaya yöneldikleri söylenebilir. "Diğer" olarak nitelenen harcamalarda öğrencilerin, %14,6'sı 0-1000 TL, %24,5'i 1000-1500 TL, %15,2'si 1500-2000 TL, %45,7'si 2000TL ve üzeri gelirli aileye sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Yapılan ki-kare testi sonucuna göre öğrencilerin aile gelirlerine göre ellerindeki bir miktar parayı harcama alanları değişmektedir ($\chi^2_{12}=28,463$, $p<0,05$).

Çizelge 16. Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okumalarına Engel Olan Etkenlere İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Aile geliri				Toplam
		0-1000 TL	1000-1500 TL	1500-2000 TL	2000 TL ve fazlası	
Ev işlerine yardım etmem	f	21	15	18	29	83
	%	25,3	18,1	21,7	34,9	100
Kitap fiyatlarının pahalı olması	f	14	19	11	20	64
	%	21,9	29,7	17,2	31,3	100
Derslerin yoğunluğu	f	43	65	53	107	268
	%	16,0	24,3	19,8	39,9	100
Televizyon	f	20	17	21	37	95
	%	21,1	17,9	22,1	38,9	100
Bilgisayar	f	12	13	13	37	75
	%	16,0	17,3	17,3	49,3	100
Diğer	f	10	25	17	41	93
	%	10,8	26,9	18,3	44,1	100
	f	120	154	133	271	678
	%	17,7	22,7	19,6	40,0	100
$\chi^2=16,861$ sd=15 p=0,327						

Çizelge 16 incelendiğinde ailelerin gelir düzeylerine göre öğrencilerin kitap okumalarına engel olan etmenlere ilişkin bulguların özetlendiği görülmektedir. Ev işlerine yardım ettiği için kitap okuyamayan öğrencilerin %25,3'ünün aile geliri 1000 TL ve altı, %18,1'inin aile geliri 1000-1500 TL, %21,7'inin aile geliri 1500-2000 TL ve %34,9'unun 2000 TL ve üzerinde olduğu gözlenmiştir. Kitapların pahalı olmasını engel olarak gören öğrencilerin %21,9'unun aile geliri 1000 TL ve altı, %29,7'sinin aile geliri 1000-1500 TL, %17,2'sinin aile geliri 1500-2000 TL ve son olarak %31,3'ünün aile geliri 2000 TL ve üzerindedir. Derslerin yoğun olmasından dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %16'sının aile geliri 1000 TL ve altı, %24,3'ünün aile geliri 1000-1500 TL, %19,8'inin aile geliri 1500-2000 TL ve %39,9'unun aile geliri 2000 TL ve üzerindedir. Televizyondan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %21,1'inin aile geliri 1000 TL ve altı, %17,9'unun aile geliri 1000-1500 TL, %22,1'inin aile geliri 1500-2000 TL ve son olarak %38,9'unun aile geliri 2000 TL ve üzerindedir. Bilgisayardan dolayı kitap okuyamayan öğrencilerin %16'sının aile geliri 1000 TL ve altı, %17,3'ünün aile geliri 1000-1500 TL, yine %17,3'ünün aile geliri 1500-2000 TL ve son olarak %49,3'ünün aile geliri 2000 TL ve üzerindedir. Yapılan Ki kare testinde öğrencilerin kitap okumaya engel olan nedenlerin onların aile gelirlerine göre değişmediği belirlenmiştir ($\chi^2_{15}=16,861$ $p>0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Araştırmadaki bulgular incelendiğinde, kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla elindeki parayı daha fazla kitap almak için kullanacağı görülmüştür (%70.9). Bu bulgu kız öğrencilerin kitap okumaya daha istekli olduğu sonucunu gösterir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yapılan araştırmalarla örtüşmektedir (Bağcı, 2009; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Bütün, Ayhan, Şimşek ve Biçer, 2014; Darıcan, 2014; Gür, Erdoğan ve Demir, 2016; İşeri, 2010; Yıldız ve Kaman, 2016).

Araştırmadaki bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerin en çok duygusal konulu kitapları okudukları (%76.5), erkek öğrencilerin ise en çok polisiye konulu kitapları okudukları (%77.8) görülmektedir. Güngördü'ye göre bu yaş döneminde, kız ve erkek çocuklar arasındaki ilgi farkı iyice

belirginleşir. Erkek çocukları, heyecan verme arzusu arttığı için bol bol polisiye romanı okur. Kız çocukları ise daha çok hayalci ve romantiktirler (Güngördü, 2006: 49).

11 yaşındaki çocuk, özellikle serüven ve heyecan verici öykülere öncelik tanır. Bu dönemde, erkekler için sevilen konular bilim ve buluşlar; kızlar için ise okul ve aile yaşamını içeren konulardır. 12 yaş, tarih ve efsane kahramanlarıyla ilgili eserler okumaya en fazla ilgi duyan yaş olarak belirlenmiştir. Cinsel olgunluğa erişilen bu dönemde, özellikle kızlarda, aşk öykülerine ilgi önem kazanır (Yavuzer,2005: 189).

Araştırmadaki bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha sıklıkta kitap aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarının biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Anket sonuçları değerlendirildiğinde, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okumaktadır. Gönen ve arkadaşlarının yaptığı araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek çocukların kitap okuma oranları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür (Gönen ve arkadaşlarının, 2004).

Zengin'in yaptığı araştırma sonuçlarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla kitap okudukları tespit edilmiştir (Zengin, 2003). Yine Gömleksiz'in yaptığı araştırmada, okuma alışkanlığı cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmamasına t testiyle bakılmış, okuma alışkanlığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları erkek öğrencilere göre daha olumlu yöndedir (Gömleksiz,2005). Keleş'in çalışmasında da öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahiptir (Keleş, 2006: 65).

Elde edilen bu bulgular neticesinde, annelerin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığında etkili olduğu ve annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir.

Çocuk, okuma sevgisini başta ailede kazanır. Anne baba kitap okumayı severse çocuk da sever. Bu şekilde kitap okuma alışkanlığı geliştirilir. Özellikle annenin çocuğu yönlendirmesi, ona rol model olması oldukça önem arz etmektedir. Annenin bilinçli olması ve çocuğu kitap okumaya teşvik etmesi, annenin eğitim düzeyiyle doğru orantılıdır.

Bekar'ın yaptığı araştırmada, üniversite mezunu olan annelerin ($X=48.61$) ve lise mezunu annelerin ($X=48.44$), ortaokul mezunu annelere ($X=43.9$), ilkokul mezunu annelere ($X=43.3$) ve okuryazar olmayan annelere ($X=38.7$) göre çocuklarını okumaya yönlendirmeleri daha fazladır. Üniversite ($X=49.53$) ve lisemezunu olan babaların ($X=45.59$), ortaokul mezunu ($X=43.69$) ve ilkokul mezunubabalara göre ($X=40.66$) çocuklarını okumaya yönlendirmeleri daha fazladır (Bekar, 2005).

Bulgular incelendiğinde, baba eğitim düzeyi yükseldikçe evlerine daha düzenli gazete ve dergi alındığı, baba eğitim durumunun öğrencilerin kitap almadaki amaçlarını etkilediği, baba eğitim düzeyleri yükseldikçe babaların çocuklarının kitap okumasında daha etkili olduğu ve öğrencilerin okudukları kitap sayılarında artma olduğu görülmektedir.

Çocuğun doğumundan ergenlik çağına kadar en çok iletişim kurduğu kişiler anne ve babasıdır. Bu sebeple daha iyi eğitim almış anne ve babaların çocukların eğitimlerinde daha bilinçli olması ve onlara rehberlik yapması beklenir. Ayrıca daha üst düzeyde eğitim almış olan bireyler, genellikle daha iyi mesleklere, daha iyi toplumsal statü ve gelir düzeyine sahiptir. Bu düşünceden hareketle, eğitim araştırmalarında sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede en çok kullanılan unsurlardan biri de öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi olmuştur (Özdğan, 1982; İsmailioğlu, 1991; Bacanlı,1997; Küçük, 1998).

Anne ve babanın çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında ne kadar etkili olduğu göz önünde bulundurduğumuzda, öğretmenin de anne ve babayı bilgilendirmesi ve anne ve babanın kitap okuması sağlanarak çocuğa rol model olması için çalışmalar yapmalıdır.

Keleş'e göre üst düzeyde eğitim alan anne babaların alt düzeyde eğitim alan anne babaya göre daha çok kitap okudukları söylenebilir. Bu

sebeple üst düzeyde eğitim alanlar çocuklarına kitap okuma hususunda örnek olabilirler ve çocuklarını okumaya yönlendirmede daha bilinçli davranabilirler; onlara yaş, zekâ ve ilgilerine uygun kitaplara ulaşmasında rehber olabilirler. Üst düzeyde eğitim alanların evinde doğal olarak daha fazla kitap vardır ve çocukları daha küçük yaşta iken birçok kitapla karşılaşabilmektedir. Buna karşın alt düzeyde eğitim alanların çocukları, evde çoğunlukla ders kitabının dışında kitap görmeden yetişmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında okuma alışkanlığı bakımından anne ve babasının eğitim düzeyi daha yüksek olanlar lehine fark oluşturmaktadır (Keleş, 2006: 71).

Elde edilen bu bulgular neticesinde, babaların eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığında etkili olduğu ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde, ailenin gelir durumunun öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkilediği görülmektedir. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artar. Coşkun'a göre bir insanın sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede göz önünde bulundurulmuş en önemli faktörlerden birisi gelir düzeyidir. Hatta bir kişinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede birçok kez sadece gelir düzeyine bakıldığı da görülmektedir. Çünkü gelir düzeyi kişinin eğitim düzeyi, mesleği, sosyal çevresi gibi birçok sosyo-ekonomik gösterge ile yakından ilgilidir (Coşkun, 2003: 114).

Aile ekonomik yönden yüksek bir potansiyele sahipse öğrenciye daha fazla kitap alır, öğrenciyi kitle iletişim araçlarına daha çok yönlendirir. Bu da öğrencinin okuma alışkanlığını geliştirmesine sebep olur.

Tosunoğlu'nun da belirttiği gibi kitap edinme ve kitap okuma konusunda kabuller geliştirme ile ekonomik durum arasında bir paralellik vardır. Ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarının her türlü ihtiyacını karşılarlarken, ekonomik durumu iyi olmayan aileler zorlanmaktadır. Bu durum alt düzeyde gelire sahip ailelerin çocuklarının kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında yeterli etkiyi gösterememelerine neden olmaktadır (Tosunoğlu, 2002: 547).

Gelir düzeyinin düşüklüğü çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında olumsuz etki yaptığından dolayı sınıf kitaplığının oluşturulmasının ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yukarıdaki yapılan çalışmalar da bizim araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sonuçlar

Çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmada, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerine göre kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, anne ve babaların eğitim durumlarına göre kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri anne ve babaların eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bulgulara göre; anneleri üniversite mezunu olan, lise ve dengi okul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının diğerlerine göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca üniversite ve lise ve dengi okul mezunu babaların çocuklarının kitap okuma alışkanlığının diğerlerine göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranının babaya göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmada, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, ailelerin gelir düzeylerine göre kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Ailelerin gelir düzeyi ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgulara göre ailelerinin aylık geliri 0-1000 TL veya 1000-1500 TL olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri diğer üst gelir guruplarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yani ailelerin gelir düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın neticesinde ulaşılan önerilerin, kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir dönem olan ilkokul düzeyindeki öğrencilere, velilere ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması konusunu işleyen yeni çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Öneriler

Ailede Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Yapılabilecek Etkinlikler

Aileler, evlerinde çocukların seviyelerine uygun bir kitaplık oluşturabilir ve çocuklarının kitap okumalarını ödüllendirilebilir. Çocukların bilgi kazanması ve bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmesi teşvik edilmelidir. Çocuğa özel günlerinde kitap hediye edilebilir. Çocuğun okuduğu kitapları evdeki bireylere özellikle annesine anlatması sağlanabilir. Anne ve baba evde belli saatlerde kitap okuyarak çocuğa rol model olabilirler. Ayrıca ailece kitap okuma saatleri oluşturabilirler. Anne ve baba okudukları kitapları çocuğa anlatabilirler. Televizyon, bilgisayar, tablet ve cep telefonları karşısında geçirilen zamanlar iyi bir şekilde düzenlenerek, bu konularda aşırılığa kaçılmasına izin verilmemelidir. Eve günlük gazeteler, dergiler ve süreli yayınlar alınıp, düzeli bir şekilde takip edilerek çocuklarda merak hissi uyandırılabilir. Aileler alışveriş merkezlerine gittiklerinde kitap olan bölümleri ziyaret ederek çocuğun kitap almasını sağlayabilirler. Çocukların kumbaralarında biriktirdikleri paralarıyla kitap almaları teşvik edilebilir. Aileler okulda öğretmenle iletişim içinde olarak, çocuklarının kitap okuma durumlarını takip edebilirler.

Okul ve Öğretmenlerin Çocuğa Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Yapılabilecekleri Etkinlikler

Öğretmenler, veliler ve yayınevleriyle işbirliği yaparak sınıf kitaplığının oluşmasını sağlayabilirler. Sınıf kitaplığı en az 350-400 kitaptan oluşturulmalıdır. Öğrencilerin okuduğu kitaplar sınıf ortamında kitaptaki karakterler canlandırılarak mutlaka anlatılmalıdır. Öğrencilerin kitap okuma durumu öğrencilerin velileri ile işbirliği yapılarak takip edilmelidir. Her dönem sonunda velilerin de katılımıyla güzel şiir okuma, okuduğu kitabı yazılı ve sözlü olarak anlatma yarışmaları düzenlenerek öğrenciler ödüllendirilmelidir. Öğretmen kitap okuyarak öğrencilerine model olmalıdır. Okuma saatleri oluşturulup, okunan kitapların değerlendirilmesi

yapılabilir. Okulun kütüphanesi öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte düzenlenmiş olmalıdır. Bu hususa ilaveten kütüphanede bir takım etkinlikler de düzenlenebilir. Her sınıfta sınıf kitaplığının bulunması her hafta numara sırasıyla üç farklı öğrencinin sınıf kitaplığından sorumlu tutulması kitapla uygulamalı bir şekilde iç içe olmayı gerektirdiğinden okumaya yöneltebilir. Öğrencileri kütüphaneye alıştırmak adına bir takım dersler kütüphane ortamında yapılabilir. Öğrencilere gazete, dergi v.b. takip etme alışkanlığı kazandırmak amacı ile sınıf kitaplığına bir takım haftalık veya aylık dergiler alınabilir. Sınıf olarak yayınevleri ziyaretleri yapılabilir. Öğrenciler kitap fuarlarına ve yazarların imza günlerine götürülebilir. Öğretmen sınıf kitaplığındaki kitap okuma takip defterinden hareketle en çok kitap okuyan öğrencileri tespit edip ödüllendirireksınıfını kitap okumaya teşvik edebilir. Öğrencilerin kendi aralarında doğum günlerinde birbirlerine hediye olarak kitap verme alışkanlığı kazandırılabilir. Sınıflar arası öğrencilerin birbirlerine kitap hediye etmeleri, birbirlerine kitap tavsiyesinde bulunmaları ve birbirlerine ödünç kitaplar vermeleri sağlanabilir. Öğrencilerin okudukları kitapların hikaye unsurlarını (ana kahraman, yardımcı kahramanlar, olay, yer, ve zaman) dikkate alarak bir sayfayı (büyük boy defter) geçmeyecek şekilde sınıf ortamında özet çıkartmaları istenebilir. Öğrencilerin yapmış olduğu özet çalışmaları, öğretmen tarafından düzenli olarak takip edilerek ve özet defterine aferin kaşesi vurulabilir. Bu şekilde öğrenciler ödüllendirilmiş olur.

Kaynaklar

- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Alpay, M. (1991). *Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Aytaş, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. sayı: 155-161.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi*. Ankara: MEB Yayınları.

- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11): 265-300.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1): 73-92.
- Bekar, Ü. (2005). “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bütün, Ayhan., Şimşek, Ş. ve Biçer, A.M. (2014). An analysis of children’s attitudes towards reading habits. *European Journal of Research on Education, Special Issue: Contemporary Studies in Education*, 13-18.
- Calp, M. (2005), *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Coşkun, E. (2003), Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. sayı: 101-129.
- Darıcan, A. M. (2014). “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay*.
- Devrimci, H. (1993). “İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”, *Bilim Uzmanlığı Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. ve Altunkaya, H. (2013). Silivri Ceza İnfaz Kurumları Yerleşkesinde bulunan açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11): 453-489.
- Gönen, Mübeccel E. ÖNCÜ ve IŞITAN, S. (2004). “İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 164, Güz.

- Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşısı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömleksiz, M.N. (2005). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1).
- Güngördü, E. (2006). Okuma Alışkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 1. Cilt.
- Gür, E.D., Demir, Y.E. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32: 85-96.
- Gürcan, H.İ. (1999). Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1113.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (2): 468-487.
- İsmailioğlu, L (1991). “Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslekleri Algılamaları”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, Ö. (2006). “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, S. (1998), “Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2005). “Ortaokul Programı İlköğretim İkinci Kademe”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yayınlar Daire Başkanlığı, Ankara.

- Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdoğan, B. (1982). Dokuz Yaş Çocuklarında Davranış Bozukluklarının Çevresel Nedenleri. *Psikoloji Dergisi*, 14-15.
- Sever, S. (1997), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A.M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirer, V. ve Ceran, D. (2010). Lise öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (9-10-11-12. sınıflar). Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Tosunoğlu, M. (2002). *Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri*, Dil ve Edebiyat Dergisi, sayı 609.
- Townsend, R. (2002). *Okuma Zenginliği* (Çev: Tayfur Keskin), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 27. basım.
- Yıldız, M., Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2: 507-522.
- Zengin, N. (2003). Gençlerin Okuma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. sayı: 130-149.

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir. Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımlı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili:

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

Yazım Kuralları

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 12 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

I. Ana Başlık

Yazının başlığı 18 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 14 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (*) belirtilir.

II. Özet

Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 12 punto büyüklüğünde, 1,15 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

III. Bölümler ve Alt-Bölümler

Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

→ Örnek:

GİRİŞ

Öğrenme Yöntemleri

Deneysel Öğrenme

IV. Tablolar ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir. Tablo başlıkları ve metin 12 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Tablo 1.**

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Şekil 1.**

V. Kaynakça

12 punto ve 1,15 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,15 cm boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

Kitaplar

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

Kitap içi bölümler

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

Çeviri kitaplar

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

Makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

Elektronik makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)

Tezler

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara 'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

Bildiriler

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web sayfaları

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Gönderme:** (UNESCO, 2013)

İletişim Bilgileri:

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi Dergisi

Yayın Koordinatörlüğü

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

E-posta: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Journal of Education Faculty publishes experimental, qualitative, quantitative researches as well as developments, arguments and theoretical studies that are conducted in all areas of educational sciences.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The target audience of the journal is the individuals who work and execute scientific researches in any field of education on a national and international basis. The original work to be published in the journal is expected to make a contribution in educational sciences and the arguments in the field or bring a new comment on the existing approaches. The journal is sent to the specified national libraries and index institutions by the Editorial Board

within a month following its publishing date. The journal is printed twice (April, October) a year.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

The article should be typed only with Times New Roman font-type in 12-point size with 1,15 spacing unless specified otherwise below. The text should not exceed 8500 words including the abstract, bibliography, appendixes and extended summary.

I. Main Title

The main title of the text should be 18-point size with capitalized initials. The name and the surname of the author should be written in 14-point size with capital letters. In works with more than one author, names should be aligned side by side depending on the contributions of the authors. The titles, work places and e-mail addresses of the authors should be specified in the footnotes with a special mark (*).

II. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 200 words. Abstracts should be typed with 1,15 spacing and 12-point size. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words.

III. Sections and Sub-sections

The main and sub-section titles of the text should be written in 12-point size with main title centered; secondary level titles aligned to left with capitalized initials and tertiary level titles with capitalized initials and in italics.

→ Example:

INTRODUCTION

Learning Methods

Experimental Learning

IV. Tables and Figures

The tables and figures should be arranged in accordance with the text structure. The titles and the content of the tables should be 12-point size

with an empty space following before and after. The “Table” and its number should be typed in **bold** letters.

→ Example: **Table 1.**

In case editable, the titles and the content of the graphics and the figures of the text should be 10-point size with “Figure” and its number typed in **bold** letters.

→ Example: **Figure 1.**

V. Bibliography

12-point size, 1,15 spacing. The bibliography should be prepared in line with APA 6 citation rules. The indent should be 1,15 beginning from the second line.

Books

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Reference:** (Blalock, 1987: 234)

Sections from Books

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Reference:** (Bayır, 1997: 207)

Translated Books

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Reference:** (Lewis, 2000: 12)

Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 245)

Online Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 December 2014 from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376>

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 240)

Theses

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara 'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Reference:** (Mantar, 2003: 67)

Papers

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 January 2012* (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Reference:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web pages

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO website, 21 December 2013: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Reference:** (UNESCO, 2013)

Contact Information:

Istanbul Aydın University
Journal of Education Faculty
Editorial Board

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr