

cilt **22** sayı **1** / 2020



**ERZİNCAN
ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM
FAKÜLTESİ
DERGİSİ**



**Erzincan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Dekan
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Sorumlu Müdür:

Doç. Dr. Erdem YAVUZ

Baş Editörler:

Dr. Ali DİNCER
Dr. Esra TELLİ

Alan Editörleri:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Alper KAŞKAYA
Dr. Anıl TÜRKELİ
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ
Dr. Ebru GÜLER
Dr. Esra TELLİ
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Mustafa EŞKİSU
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Sema ALTUN YALÇIN
Dr. Sena COŞĞUN KANDAL
Dr. Serap UZUNER YURT
Dr. Talip GÖNÜLAL
Dr. Taner ULUÇAY
Dr. Zeynep ÇAKMAK GÜREL

Kapak Tasarımı:

Ayşenur DİLBER

Bu dergi yılda üç kez elektronik ortamda yayımlanır.

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.

e-ISSN: 2148-7510

Cilt: 22 Sayı: 1 Yıl: 2020

Adres: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yalnızbağ Kampusu, 24100, Erzincan, Türkiye

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>
E-posta: eefdergi@erzincan.edu.tr

**Erzincan University
Journal of Education Faculty**

Owner:

Dean
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Responsible Manager:

Assoc. Prof. Dr. Erdem YAVUZ

Editors in Chief:

Dr. Ali DİNCER
Dr. Esra TELLİ

Field Editors:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Alper KAŞKAYA
Dr. Anıl TÜRKELİ
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ
Dr. Ebru GÜLER
Dr. Esra TELLİ
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Mustafa EŞKİSU
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Sema ALTUN YALÇIN
Dr. Sena COŞĞUN KANDAL
Dr. Serap UZUNER YURT
Dr. Talip GÖNÜLAL
Dr. Taner ULUÇAY
Dr. Zeynep ÇAKMAK GÜREL

Cover Design:

Ayşenur DİLBER

This journal is published electronically three times per year .

It is a double-blind peer reviewed journal.

e-ISSN: 2148-7510

Volume: 22 Issue: 1 Year: 2020

Address: Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan, Turkey

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>
E-mail: eefdergi@erzincan.edu.tr

Yayın Kurulu:**Prof. Dr. Adile Aşkıım KURT***Anadolu Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Ahmet IŞIK***Kırıkkale Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Alipaşa AYAS***Bilkent Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Ali Fuat ARICI***Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI***Ohio State Üniversitesi-Amerika***Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Kimberly A. NOELS***Alberta Üniversitesi-Kanada***Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI***Rouen Normandie Üniversitesi-Fransa***Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Mehmet GÜROL***Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY***Atılım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Metin DALİP***Tetova Üniversitesi-Kuzey Makedonya***Prof. Dr. Mukaddes ERDEM***Hacettepe Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Mücahit KAĞAN***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Ramesh SHARMA***Ambedkar Üniversitesi Delhi-Hindistan***Prof. Dr. Raphael VELLA***Malta Üniversitesi-Malta***Prof. Dr. Rita IRWIN***British Columbia Üniversitesi-Kanada***Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN***Atatürk Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Selami AYDIN***İstanbul Medeniyet Üniversitesi-Türkiye***Prof. Dr. Tuncay ERGENE***Hacettepe Üniversitesi-Türkiye***Editorial Board:****Prof. Dr. Adile Aşkıım KURT***Anadolu University-Turkey***Prof. Dr. Ahmet IŞIK***Kırıkkale University-Turkey***Prof. Dr. Alipaşa AYAS***Bilkent University-Turkey***Prof. Dr. Ali Fuat ARICI***Yıldız Teknik University-Turkey***Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI***Ohio State University-USA***Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Kimberly A. NOELS***University of Alberta-Canada***Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI***Université de Rouen Normandie-France***Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Mehmet GÜROL***Yıldız Teknik University-Turkey***Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY***Atılım University-Turkey***Prof. Dr. Metin DALİP***University of Tetova-North Macedonia***Prof. Dr. Mukaddes ERDEM***Hacettepe University-Turkey***Prof. Dr. Mücahit KAĞAN***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN***Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey***Prof. Dr. Ramesh SHARMA***Ambedkar University Delhi-India***Prof. Dr. Raphael VELLA***University of Malta-Malta***Prof. Dr. Rita IRWIN***The University of British Columbia-Canada***Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN***Atatürk University-Turkey***Prof. Dr. Selami AYDIN***İstanbul Medeniyet University-Turkey***Prof. Dr. Tuncay ERGENE***Hacettepe University-Turkey*

HAKEM KURULU

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Dr. Anıl TÜRKELİ

Dr. Buket AKKOYUNLU

Dr. Burcu ÇILDIR

Dr. Celal Deha DOĞAN

Dr. Derya ORHAN GÖKSUN

Dr. Ebru GÜLER

Dr. Ersin TÜRE

Dr. Fatih BAŞ

Dr. Gökhan DAĞHAN

Dr. Hafize KESER

Dr. Hakkı KAHVECİ

Dr. Havva Eylem KAYA

Dr. İsmail İPEK

Dr. Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI

Dr. Nihal MENZİ ÇETİN

Dr. Oğuz Kaan ESENTÜRK

Dr. Okan KUZU

Dr. Özge NURLU

Dr. Miriam Zeliha STEBLER

Dr. Muhammed AKAR

Dr. Oğuzhan YILMAZ

Dr. Recep GÜR

Dr. Sedat KARAGÜL

Dr. Sevil HASIR

Dr. Sinem DİNÇOL ÖZGÜR

Dr. Şükran KILIÇ

Dr. Tuğçe AKYOL

Dr. Vildan ÖZEKE

Dr. Yasin Mahmut YAKAR

Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ



İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Öğretmenler Ne Yapıyor Ki!: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Selçuk Beşir DEMİR & Himmet ALMALI 1-17

İlkokul Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitaplarının İçerdiği Etkinlikler ve Sorular Bağlamında İncelenmesi

Seher YALÇIN 18-34

Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları ile Çocukların Sözcük-Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişki

Şeyda KILIÇ & Hatice Gözde ERTÜRK KARA 35-50

Öğretmen Adaylarının Staj Yaptıkları Okulların Öğretmen Odalarına İlişkin Gözlemleri

Suna ARSLAN & Emine Arzu ORAL 51-65

Matematik Öğrenmede Güçlük Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıftaki Süreçlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Tahsin FIRAT & Emrullah ERDEM 66-86

Eğitim Kurumlarındaki Örgütsel Sinizmin Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Osman Tayyar ÇELİK & Hüseyin AKAR 87-105

Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek: Beden Eğitimi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma

Neslihan SÜEL & Hüseyin ÜNLÜ 106-123

Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi

Hacer DENİZ & Sezgin DEMİR 124-144

Sözcük Türlerinin Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmeye Yönelik Uygulamaların Kalıcı Öğrenme Üzerine Etkisi

Bircan EYÜP & Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ 145-163

Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Güncel Teknolojilere İlişkin Farkındalıkları ve Yararlanma Durumları

Serap YETİK, Halil İbrahim AKYÜZ & Salih BARDAKCI 164-192

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Atmosfer İle İlgili Çevre Konularını Anlamaları: Branş ve Cinsiyetin Etkisi

Sakıp KAHRAMAN 193-210

Ortaokul Öğrencileri İçin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Funda ÇİFTÇİBAŞI, Özgen KORKMAZ & Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU 211-226

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışlara İlişkin Sınıf Yönetim Stratejileri Hakkındaki Görüşleri

Neşe KUTLU ABU & Büşra ARSLAN 227-255

Sayısal Ayak İzi Ders Tasarımının Öğrencilerin Sayısal Vatandaşlık Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisi

Gizem KUH KARYELİ & Gökhan DAĞHAN 256-275

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stillерinin Cinsiyetlere ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi

Zafer GÜNEY 276-294

CONTENTS**Research Articles**

- What do Teachers Do! Factors Affecting the Respectability of Teaching Profession According to Teachers' Viewpoints**
Selçuk Beşir DEMİR & Himmet ALMALI..... 1-17
- An Examination of Primary School Third Grade Mathematics Textbooks within the Context of Activity and Questions They Include**
Seher YALÇIN 18-34
- The Relationship between Parents' Practices on Early Literacy and Children's Word and Print Awareness Skills**
Şeyda KILIÇ & Hatice Gözde ERTÜRK KARA..... 35-50
- The Opinions of Teacher Candidates on Teachers' Rooms of Practice Schools**
Suna ARSLAN & Emine Arzu ORAL..... 51-65
- Views of Classroom Teachers Regarding the Processes of 1st and 4th Graders Having Difficulty in Learning Mathematics**
Tahsin FIRAT & Emrullah ERDEM..... 66-86
- Investigation of Organizational Cynicism in Educational Institutions in Terms of Gender: A Meta-Analysis Study**
Osman Tayyar ÇELİK & Hüseyin AKAR 87-105
- Loneliness and Perceived Social Support: A Research on Physical Education Teacher Candidates**
Neslihan SÜEL & Hüseyin ÜNLÜ 106-123
- The Relation between Students' Writing Anxiety with Writing Disposition**
Hacer DENİZ & Sezgin DEMİR 124-144
- The Effect of Brain-Based Learning Applications on Permanent Learning in Teaching Parts of Speech**
Bircan EYÜP & Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ..... 145-163
- Awareness and Utilization of Emergence Technologies of Education Faculty Members**
Serap YETİK, Halil İbrahim AKYÜZ & Salih BARDAKCI 164-192
- Pre- and In-Service Teachers' Understandings of Atmosphere-related Environmental Issues: The Effects of Major and Gender**
Sakıp KAHRAMAN..... 193-210
- Lifelong Learning Skills Scale for Secondary School Students: Validity and Reliability Study**
Funda ÇİFTÇİBAŞI, Özgen KORKMAZ & Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU..... 211-226
- Preschool Teachers' Opinions about Classroom Management Strategies and Disruptive Behaviors**
Neşe KUTLU ABU & Büşra ARSLAN..... 227-255
- The Effect of Digital Footprint Course Design on Students' Academic Achievement about Digital Citizenship**
Gizem KUH KARYELİ & Gökhan DAĞHAN..... 256-275
- Investigation of Cognitive Styles of Sixth Grade Students According to Gender and Academic Achievements**
Zafer GÜNEY..... 276-294



What do Teachers Do! Factors Affecting the Respectability of Teaching Profession According to Teachers' Viewpoints

Selçuk Beşir DEMİR *, Himmet ALMALI**

Received date: 27.07.2018

Accepted date: 20.02.2020

Abstract

The study aims to investigate teachers' opinions about the respectability of the teaching profession in society and identify the factors that influence professional respectability. The study was conducted in accordance with the case study design. The study group consists of 9 teachers working in public schools managed by MoNE. Participants were selected according to the maximum variation sampling. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, and the qualitative data were coded using Nvivo 10. Based on codes, subcategories, and themes have been reached. The study concluded that participants believe that there is a decrease in the respectability of the teaching profession day by day in Turkey. According to the participants in the reduction of the respectability of the teaching profession in Turkey, the following factors are effective: Turkish National Education Ministers and senior ministerial administration discourses, problems arising from the process of examining complaints made to BİMER/CİMER and ALO 147, teacher employment and unemployed teachers' problem, changes in values of society, changes in authority and responsibilities of teachers in the recent years, low salaries, and adverse media reports.

Keywords: Teaching profession, Teacher respectability, Media news, Qualitative research

* Firat University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Elazığ, Turkey; sbesdem@hotmail.com

** Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Sivas, Turkey; himmetalimali@gmail.com

Öğretmenler Ne Yapıyor Ki!: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Selçuk Beşir DEMİR*, Himmet ALMALI**


Geliş tarihi: 27.07.2018


Kabul tarihi: 20.02.2020

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki itibarını belirlemek ve mesleki itibar üzerinde etkili olan faktörleri tespit etmek amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 9 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre farklı cinsiyet ve görev süreleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen nitel veriler NVivo 10. programı kullanılarak kodlanmış, kodlara dayalı olarak alt kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Çalışmada katılımcıların Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin itibarının günden güne azaldığına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre; Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin itibarının azalmasında; Türk Milli Eğitim Bakanları ve üst düzey bakanlık yönetici söylemleri, BİMER/CİMER ve Alo 147'ye yapılan şikâyetlerin incelenmesi sürecinden kaynaklanan problemler, öğretmen istihdam ve işsiz öğretmenler problemi, toplumda değişen değer algısı, öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının son yıllarda değişmesi, maaşların düşük olması, öğretmenlerden kaynaklanan problemler ve olumsuz medya haberleri gibi birden fazla faktör etkili olmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik mesleği, Mesleki itibar, Media haberleri, Nitel Araştırma

*  Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Elazığ, Türkiye; sbesdem@hotmail.com

**  Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye; himmetalmali@gmail.com

1. Giriş

Toplumsal yapıyı etkileyen eğitim kurumları bireyleri bilişsel, sosyal ve psikomotor becerilerle donatarak; onların ülke kalkınmasına katkı sağlamalarına çalışmaktadır (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005; Toprak, 2008). Bu sorumluluğu yüklenen rol oynayıcıların başında öğretmenler gelmektedir (Aydın, 2014). Bu noktada kilit bir görevi ifa eden öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplum içindeki ekonomik sosyal vd. olmak üzere içinde bulunduğu koşullar her zaman tartışma konusu olmuştur (Verheoven, Aeltermen, Rots, & Buvens, 2006).

Öğretmenlik mesleğinin geliri yüksek meslekler içerisinde yer almamasına rağmen toplum içerisinde saygın/itibarlı bir meslek olduğu savunulmaktadır (Erden, 2005). Varkey (2013), geçmişe göre mesleğin statüsünün düşük olduğunu, bu durumun da gelecekte problemlere yol açacağını belirtmiş saygı duyulmayan bir öğretmeni öğrencilerinin dinlemeyeceğini, velilerinde öğretmene destek olmayacağını ileri sürmüştür.

Türk-Eğitim-Sen (2017) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların %45,4'ü öğrenci/veli şiddetine maruz kaldıklarını belirtmektedir. Bu durumun mesleğin itibarını düşürdüğü ifade edilmiştir. Altun (2014), medyanın öğretmenlik mesleğine yönelik büyük oranda olumsuz haberler yaptığını, bunların da kamuoyunda olumsuz algılara neden olacağını belirtmektedir. Simpson (1997) ise, medyanın öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisine atıfta bulunarak olumsuz medya paylaşımlarının mesleki saygınlığı düşürdüğünü ileri sürmüştür.

Karamustafaoğlu ve Özmen (2004)'e göre öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra iş bulabilme endişeleri ve mesleğin düşük gelire sahip olması öğretmenliğe yönelik bakış açısını olumsuz yönde etkilemektedir. Ulutaş, (2017) ise; mesleğin saygınlığının düşük olduğunu savunmuş, bu durumun oluşmasında öğretmen yetersizliklerinin ve ücretlerin düşük olmasının yanında öğretmenlik mesleğinin "toplum tarafından rahat, değeri ve zorluğu anlaşılmamış" olmasının etkili olduğunu ileri sürmüştür. Fuller, Goodwyne ve Brophy (2013) yaptıkları çalışmada katılımcıların toplum, medya ve hükümetin öğretmenlik mesleğine saygılarının düşük olduğunu belirtmektedir. Eğitim-Bir-Sen (2004)'in öğretmenlik mesleğinin saygınlığı üzerine Türkiye geneli yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yüksek düzeyde toplumsal ve yönetsel olarak saygınlık konusunda karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle alanyazında mesleğin itibarı/ saygınlığı yönünde farklı görüşler bulunsa da, media haberleri, ekonomik, kültürel ve siyasi faktörler vb. öğretmenlik mesleğinin itibarı üzerinde etkili olduğu sıklıkla dile getirilmiş bir durumdur. Ancak mesleğe yönelik değer ve toplumsal algı konusunda özel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu sıklıkla zikredilmiştir. (Semerci, Semerci, Eliüşük, & Kartal, 2012). Alanyazında öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ve mesleki itibarına yönelik çalışmaların yapılması da önerilmektedir (Bkz: Alabaş, 2011; Eren, Çelik, & Oğuz, 2014). Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin itibarı ve mesleki itibar/saygınlığı üzerinde etkili olan unsurları keşfetmek amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin itibarının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda keşfetmek amaçlandığından, çalışma nitel araştırma desenlerinden tekli durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışması deseni, yaşamın gündelik sınırlığı içerisinde bir

durum hakkında ayrıntılı ve derinlemesine toplanan bilgilerin betimlenmesi ve temalaştırılmasıyla ortaya çıkarılan nitel bir çalışmadır (Creswell, 2013). Bu bağlamda çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin/öğretmenlerin saygınlığı, itibarı üzerinde etili olan durumlar belirlenmeye çalışmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan 9 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile çalışmaya taraf olabilecek bireylerin farklı durumları yansıtmaları amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında farklı hizmet alanlarında bulunan 7 okuldan 9 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görev süreleri 1-5, 5-10, 10-15, 15 ve üzeri olacak şekilde belirlenmiştir. Sivas il merkezi ve ilçelerinde öğretmenlerle iletişim kurularak, kendilerinin gönüllü katılımları sağlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel veriler

Katılımcı	Branş	Branş	Görev Süresi (Yıl)	Hizmet Alanı
K1	Edebiyat Öğretmenliği	E	15- ...	1
K2	Fen Bilgisi Öğretmenliği	K	1-5	3
K3	PDR Öğretmenliği	E	10-15	1
K4	Türkçe Öğretmenliği	E	5-10	2
K5	Din Kültürü Öğretmenliği	K	5-10	4
K6	Türkçe Öğretmenliği	K	10-15	2
K7	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	E	1-5	4
K8	Türkçe Öğretmenliği	K	15- ...	1
K9	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	E	5-10	1

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, kişilerin görüşlerini yönelimlerini ortaya çıkarmak için veri toplamak ve bunların çeşitliliğini, farklılığını ifade etmek için kullanılan en ideal yöntemdir (Patton, 2014). Görüşme sırasında araştırmanın derinlemesine incelenmesi ve nedenlerinin açık olarak belirlenebilmesi amacıyla ek sonda sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 7 ana soru ve 4 sonda soru ile birlikte 11 soru bulunmaktadır.

Görüşme formu hazırlanırken ilk olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasıyla birlikte oluşturulan taslak görüşme formu doktora derecesine ve nitel çalışma deneyimine sahip bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası amaca yönelik olarak iki soru ve sonda soruları eklenmiştir.

Görüşme formunun amaca hizmet edip etmediğinin tespit edilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulunda görevli bir sınıf öğretmeni ile pilot uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda bir soru araştırma amacına hizmet etmediği için formdan çıkarılmış, bazı sonda sorularda güncellenerek görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formunda “*Öğretmenlik mesleğini itibarı/değeri hakkında genel olarak ne söylersiniz?*”

Öğretmenlik mesleğinin değerini/itibarını toplumsal olarak nasıl değerlendirmektesiniz? gibi sorular yöneltilmiştir. Katılımcılarla görev yaptıkları okullarda daha önceden belirlenen gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesi çalışma hakkında bilgi verilmiş ve kişisel verilerin gizli tutulacağına dair ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler toplamda 196 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşme öncesi sözlü onayları alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra transkripti yapılarak yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Görüşme sonucu metin haline getirilen veriler NVivo 10. programına aktarılarak açık ve seçici kodlama yapılmıştır. Transkriptler satır satır ve cümle bazlı kodlanmıştır. Veri analizinde katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlardan yola çıkılarak kategoriler meydana getirilmiştir. Kategoriler oluşturulurken tümevarımsal mantıksal bir süreç takip edilmiştir. Elde edilen kodların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak kategoriler oluşturulduktan sonra, karşılaştırma yapılmış ve bütüncül bir şekilde incelemelerin ardından temalar ortaya çıkarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılarla betimlemeye çalışılmıştır. Alıntılmalarda katılımcıların ortak fikir olarak ortaya koyduğu düşünceler ve görüşmeler sırasındaki benzer söylemleri dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda iki ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şu şekildedir:

- 1) Öğretmenlik mesleğinin itibarının değişimine ilişkin bulgular
- 2) Öğretmenlik mesleğinin itibarının değişmesine neden olan faktörlere ilişkin bulgular

3.1. Öğretmenlik mesleğinin itibarının değişimine ilişkin bulgular

Çalışmada, katılımcıların öğretmenlik mesleğinin genel olarak itibarlı bir meslek olması gerektiğine inandıkları, ancak geçmişten günümüze itibarının düştüğünü savundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda kendini muhafazakar olarak nitelendiren K6, öğretmenlik mesleğini peygamberliğe benzeterek, “peygamberlerin insanları aydınlattığı gibi” öğretmenlerin de insanların zihninde ufuk açtığını, bu nedenle itibarlı ve değerli bir meslek olduğuna inandığını belirtmiştir. Ayrıca K2 ve K7 gibi diğer katılımcılar öğretmenlerin toplumun şekillenmesinde ülkenin kalkınma ve refahında, kişisel ve toplumsal ilerlemede ki rollerine değinerek mesleğin önemini vurgulamışlardır. Ancak katılımcılara mülakatın başında “Öğretmenlik mesleğini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltildiği halde K1, K3, K4, K5 ve K8 doğrudan meslek ile ilgili konuşmaktan çok, mesleki itibarın toplum içinde düştüğünü söyleyerek sözlerine başlamış olmaları ise dikkat çeken ilk bulgu olmuştur. Diğer katılımcılarda benzer şekilde mesleki itibarın Türkiye’de zaman içinde düştüğünü savunmuşlardır.

Bu kapsamda K4 Türkiye’de son yıllarda öğretmenlik mesleğinin itibarın en düşük seviyesine ulaştığını iddia ederek sözlerine başlamıştır. Uzun yıllardır öğretmen olarak görev yapan K1 meslekteki ilk yıllarında sırf öğretmenlik mesleğini icra ettiğinden dolayı kendisine saygı duyulduğunu ve toplum tarafından güvenildiğini, hatta bazı velilerin öğrencilerini okula kaydederken “*eti senin kemiği benim*” diyerek hem kendisine hem de diğer öğretmenlere olan güvenini açıkça gösterdiğini, ancak bu veya benzeri söylemler ile artık karşılaşmadığını dile

getirmiştir. K1 gibi K4'te Türk toplumunda öğretmene olan günevinin ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığının zaman içinde çok ciddi şekilde zarar gördüğünü şu sözlerle savunmuştur.

“Mesleki itibar o kadar düştü ki nasıl anlatsam bilemiyorum. Yakın geçmişte bir öğrenci ile öğretmen arasında bir anlaşmazlık yaşandığında velilerimiz “öğretmenin vardır bir bildiği. İyiliği için yapmıştır” derdi. Buna defalarca bizzat ben şahit oldum. Şimdi ise neredeyse öğretmen velinin gözünde paspas oldu. En ufak olaylarda dahi veli sizi; “MEB’e, CİMER’e şikayet edeceğim” gibi cümlelerle tehdit ediyor. O’da biliyor, ister haklı olsun, ister haksız şikayet edince soruşturma açılacak. Olan öğretmene oldu.”

K9 ise öğretmenlik mesleğinin itibarının değişimini *“artık insanlar eskisi kadar öğretmenlere saygılı değil ve öğretmenlere bir otorite olarak bakmıyor”* cümlesiyle ifade ederek sözlerine başlamış ve *“Eskiden bana da diğer meslektaşlarıma da (toplumdan biri ile sohbet ederken) “hocam” derlerdi şimdi “hoca” diyorlar. Önceden bir yere girince “ooo hocam hoş geldin buyur, lütfen bir çay iç, sefa geldin, bu ne şeref” derlerdi. Şimdi ise “efendim hoca, ne oldu buyur, neye geldin” diyor inanın bu bir olgu, hangi öğretmene sorsan benzer ifadeler kullanır.”* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer katılımcılar gibi neredeyse taban tabana benzer beyanlarda bulunan K5, ise konuya başka bir açıdan bakarak, (diğer katılımcılardan farklı olarak) kadın öğretmenlere gösterilen saygının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu savunmuştur. Kendisine *“Neden kadın için böyle bir durum olduğunu düşünüyorsunuz?”* sorusu yöneltildiğinde Türkiye’de kadınların arasında okuma yazma oranlarının düşük olduğunu, bu yüzden kendisi gibi eğitim almış, iş hayatında aktif olarak yer alan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla itibar gördüğünü savunmuştur.

3.2. Öğretmenlik mesleğinin itibarının değişmesine neden olan faktörlere ilişkin bulgular

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin geçmişten günümüze itibar kaybetmesinin nedenlerine ilişkin 8 ana kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler şunlardır:

- 1) Milli Eğitim Bakanları ve üst düzey yöneticilerinin öğretmenler ve öğretmenlik mesleği hakkında vermiş oldukları olumsuz beyanlar
- 2) CİMER ve Alo 147 olarak bilinen şikâyet hatlarına yapılan başvuruların değerlendirilme süreci ve şikâyetlerin incelenmesi sürecinde yaşanan aksaklıklar
- 3) Öğretmen istihdam problemi ve işsiz öğretmenler
- 4) Toplumsal değer yargılarında yaşanan zaman içindeki değişme
- 5) Öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarında yaşanan değişmeler
- 6) Türkiye’de öğretmenlerin aldığı maaşların diğer mesleklere nazaran düşük olması
- 7) Öğretmenler kaynaklanan faktörler (sosyal medya paylaşımları, kişisel tutum ve davranışları)
- 8) Öğretmenler ile ilgili medyada yer alan olumsuz haberler

3.2.1. Türkiye Milli Eğitim Bakanları ve üst düzey yöneticilerinin öğretmenler ve öğretmenlik mesleği hakkında vermiş oldukları olumsuz beyanlar

Katılımcılar, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin itibarının düşmesinin en önemli nedenlerden birinin Milli Eğitim Bakanlarının ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan üst düzey bürokratların yapmış oldukları olumsuz açıklamalar ve politikalarından kaynaklandığını iddia

etmişlerdir. Bu kapsamda “Mesleki itibar yerler altında ve bu konuda belkide Türkiye dünyada en diptedir.” sözleriyle iddialı bir çıkış yapan K1, bir Milli Eğitim Bakanının bir öğrenciyle yaptığı konuşmada “Senin saçına bir şey diyen bir öğrenen var mı? Varsa söyle, onun kulağını çekeyim” diye bir tabir kullandığını (sosyal medya ve ulusal basında yayılan bir haber) bu söylemin de hem öğrenciler hem de veliler arasında öğretmenlerin itibarını ve mesleki saygınlığını zedelediğini belirtmiştir.

K5 ise, birkaç yıl önce başka bir milli eğitim bakanının basına demeç verirken “Öğretmenler ne yapıyorlar ki!!! 15 saat derse giriyorlar, haftada 2 gün çalışıyorlar” gibi ifadeler kullanmasının öğretmenleri toplum önünde küçük düşürdüğünü ve rencide ettiğini savunmuştur. Aylarca kamuoyunda tartışılan bu söylemin tüm katılımcılar tarafından mülakatlar esnasında belirtilmiş olmasının öğretmenler arasında ne kadar ciddi ve kalıcı bir etki yaptığının göstergesidir. Tüm katılımcılar bu söylemden sonra veli, öğrenci ve toplum gözünde öğretmenlerin itibarının hiç olmadığı kadar ciddi zarar gördüğünü iddia etmişlerdir. Özellikle K5, bu söylemin toplum nezdinde oluşturduğu/oluşturabildiği etkiyi şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani çıkıp öğretmenler ne yapıyor ki... gibi söylemler büyükten küçüğe ‘Tabii canım bunlar ne yapıyor ki’ algısı oluşturduğu için, toplum nezdinde öğretmenlere çok değer verilmediğini düşünüyorum.”

K5 gibi K4’de milli eğitim bakanlarının ve yöneticilerin yıpratıcı beyanlarının mesleğin itibarına en fazla zarar veren unsurlardan biri olduğunu (yaşadığı bir deneyimden hareketle) şu şekilde savunmuştur:

“Mesleğin değeri giderek azalıyor. Evet, bu bütün dünya için geçerli ama Türkiye farklı. Çünkü öğretmen şamar oğlanı. Bakan çıkıp öğretmen ne yapıyorki dedi sonra etrafımda sıklıkla arkadaşlarım bana ‘Zaten yatıyorsunuz 2-3 ay. Ne yapıyorsunuz?’ demeye başladı.”

Katılımcılar bakanlık bürokratlarının veya bakanların basın önünde verdiği bu demeçlerin öğretmenleri incitirken, bir yandan da mesleki itibarının öğrenci veli ve toplum gözünde zedelediğini şiddetle savunmuşlardır. Ancak kıdemli katılımcılar bu söylemlerin ne kadar etkili olduğunu yaşadıkları deneyimlerden hareketle daha net karşılaştırmalar yaparak değerlendirmişlerdir. Örneğin, K1 “Önceden böyle değildi. Basında çıkan bu söylemleri duyan Mehmet amca bana ‘Haftada 15 saat derse giriyor çıkıyor oh ne ala. Yatış.’ diyor” şeklinde bir beyanda bulunurken, K8 ise başka bir söyleminin etkisini şu sözlerle ifade etmiştir. “Öğrenciye, ‘Söyle bakayım sana karışan öğretmen var mı? Hemen onu cezalandırayım.’ diye sorulursa veli de öğrenci de ne sana ne de öğretmenlik mesleğine değer verir.”

3.2.2. CİMER ve Alo 147 olarak bilinen şikâyet hatlarına yapılan başvuruların değerlendirilmesi ve şikâyetlerin incelenmesi sürecinde yaşanan aksaklıklar

Katılımcılar, CİMER ve Alo 147 gibi hatlara yapılan şikâyetlerin değerlendirilmesi sürecinde yöneticilerin, öğretmenleri suçlar ve yargılayıcı tutumlarının öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bu kapsamda K4, hak arama ve bilgi edinme süreçlerinin çok önemli olduğunu, ancak yöneticilerin şikâyetleri değerlendirirken mesleki itibarın korunması gerektiğinin ne kadar önemli olduğu hususunu dikkate almadığı ve hatta suçsuzluk karinesini ihlal ettiklerini iddia ederek, “bir okulda müdür hakkında 20 öğrenci taciz iddiasıyla başvurmuşlar. Hemen öğretmen sorgusuz sualsiz açığa alınmış ama sonra anlaşıldı ki öğrenciler müdürün otoritesinden şikâyetçiymiş, İntikam almak için yapmışlar. Basına bizzat il yetkilileri süreci yaydı” şeklinde bir beyanda bulunmuştur.

K1, farklı olarak şikâyetlerin yasal yollar dışında da yapıldığını iddia etmiş “Bir peçetenin üzerine yazılarak valiliğe veya diğer yerlere ulaştırılan gayri resmi şikâyetlerle öğretmenlerin başı ağrıyor.” diyerek yaşadığı üzüntü verici olayı; “Birkaç tane öğrenci çocuk akıyla bir kurgu oluşturuyor, bir tezgâh kuruyor öğretmene karşı.” sözleriyle açıklamış ve bu öğretmenin resmi başvuru olmasa da hakkında soruşturma açıldığını zaman içinde soruşturma konusu haklın diline o kadar düştü ki ve iftiraya uğrayan öğretmenin intihar ettiğini ifade etmiştir.

K9 ise CİMER ve Alo 147’ye yapılan şikâyetler sonrasında yaşanan durumu “Öğretmenler en ufak şikâyette suçlanabiliyor, öğretmene bir şey soran yok. Hemen soruşturma açılıp, öğretmen sorgusuz sualsiz açığa alınıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Çalışmada katılımcılara göre özellikle CİMER gibi mekanizmalara yapılan şikâyet başvurularının titizlikle incelenmeden öğretmenlerin itibarını ve onurunu sarsacak şekilde ve neredeyse kamuoyu ile beraber inceleme soruşturma süreçlerinin yürütülmesinin öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar verdiğine inandıkları kanaati hâkimdir.

Tüm katılımcılar CİMER vb. mekanizmalara yapılan şikâyetlerin tamamının dikkate alındığını ve şikâyet edilen öğretmen hakkında ya inceleme ya da soruşturma başlatıldığını, soruşturma sürecinin veli hatta öğrencilerin bilgisi dâhilinde olduğu, gizlilik ilkesine göre yürütülmeyen soruşturmaların kişi masum bile olsa önce bireye sonrada mesleğin itibarına zarar verdiği gibi inançlara sahip olduğu belirlenmiştir.

3.2.3. Öğretmen istihdam problemi ve işsiz öğretmenler

Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarında son yirmi yıl içerisinde ciddi bir değişiklik yaşanmıştır. Örneğin Türkiye’nin neredeyse tüm illerinde Eğitim Fakülteleri açılarak binlerce öğretmen mezun edilmiştir. Ayrıca başta Fen Edebiyat Fakülteleri olmak üzere tüm lisans mezunlarına pedagojik formasyon verilmek suretiyle öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Özetle 438,134 kişi şuan öğretmen olarak iş beklemektedir (MEB, 2017). Bir diğer deyişle toplumda işsiz öğretmen şeklinde ifade edilebilecek bir grup oluşmuştur.

Katılımcılara göre sayıca hayli fazla olan işsiz ve atama bekleyen öğretmen sorunu öğretmenlik mesleğinin değerinin toplum gözünde düşmesine neden olmaktadır. Çok sayıda Eğitim Fakültesi açılmasını eleştiren K2, bu durumun toplumda oluşturduğu algıyı “Öğretmenlik mesleği nerelere düştü diyor, önceden öğretmen kapış kapış gidiyordu. Öğretmen olmak çok büyük bir şeydi. Şimdi ise her adım başı öğretmen, bunlar bir de atanamıyor inşaatta çalışıyor diyor, markette çalışıyor diyor. Bu öğretmenlik mesleğinin değerini düşürecektir.” şeklinde savunmuştur. K7, K2 ile benzer ifadelerle bu durumu “Elini sallasan öğretmene geliyor hatta öğretmen olamıyor farklı mesleklere yöneliyor” sözleriyle desteklemektedir. K4 öğrencisiyle yaşadığı diyalogdan hareketle atanamayan öğretmenlerin sayısının artmasının öğretmenlik mesleğinin itibarı üzerindeki etkisini şu şekilde dile getirmiştir.

“bir çocuğun söylediğini söylüyorum size, ‘ben Öğretmen olmak istiyorum sizi çok örnek alıyorum ama şu sağda solda sürekli ağlıyorlar ya atanamıyorum şeklinde televizyonlara da çıkıyorlar ya atanamıyorlar değil mi? O yüzden hiç istemiyorum okumayı’ diyor. Sanırım öğretmen çok fazla var. Ama siz benim için değerlisiniz”

Katılımcıların tamamı Türkiye’de öğretmen ataması ile ilgili yaşanan arz-talep dengesizliği, atanmayan öğretmen sayısının hayli fazla olması ve atama bekleyen işsiz öğretmenlerin bazılarının başka işlere yönelmesinin toplum, veli ve öğrenci gözünde öğretmenlik mesleğinin itibarını sarstığı konusunda hem fikirlerdir.

3.2.4. Toplumsal değer yargılarında yaşanan zaman içindeki değişme

Dünyada da Türkiye’de de topyekûn insana verilen değer azaldığını iddia eden bazı katılımcılar büyüklere saygı, insana saygı, çevreye saygı, ahde vefa gibi değerlerin geçmişe göre daha çok tahrip edildiğini bu nedenle öğretmenlik mesleğinin diğer meslekler gibi değer ve itibar kaybetmesinin doğal bir süreç olduğunu belirtmiştir. K6 ise toplumda ki değişimi ve yaşanan bu değişiminin öğretmenlik mesleğinin itibarı üzerindeki etkisini şu sözlerle dile getirmiştir:

“nitelikten ziyade nicelik, maneviyattan ziyade maddiyat, saygı ve ahde vefadan ziyade menfaat yani böyle bir kayıp söz konusu değer verilen şeylerin yeri oynatıldı bu toplumda hayata bakış açımız değiştirildi. Eskiden bilmek değerli idi şimdi paran varsa değerlisin öğretmeninde maaşı ortada. Eskiden insan olduğun için ve öğrenciyeye bir şey öğrettiğin için değerliydin eskiden insanlar bana bir harf öğreten kırk yıl kölesi olurum derlerdi şimdi ise aman diyor umursamıyor saygı kalmadı vefa da yok.”

Toplumda değer yönünde yaşanan değişimler sonucu velilerin öğretmenlere yönelik düşünce, davranış ve yaklaşımlarının değiştiği katılımcıların görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. K5 ailedeki bakış açısının çocukları da etkilediğini, hem ailelerin hem de çocukların gün geçtikçe öğretmenlere daha az değer verdiğini vurgulamıştır. K5 yaşadığı bir deneyimi şu şekilde ifade etmiştir:

“komşum çocuğunu okuluna gönderirken sesini duyuyorum; çocuğuna, eğer anlamazsan söyle tekrar diyor -çok affedersiniz- çok özür dileyerek söylüyorum ‘eşek gibi anlatmak zorunda’ diyor hani biz de çocuklarımızı bu şekilde okula gönderdiğimiz zaman bırakın toplumu toplumun en küçük kesiminde bile saygınlığı itibarı değeri azaldı diye düşünüyorum.”

Olaya farklı bir açıdan bakan K6 öğrencilerle öğretmenler arasında yaşanan küçük olaylarda dahi velilerin aşırı tepki göstererek; *“sen ne biçim bir öğretmensin, nasıl böyle bir şey yaparsın, sen ne anlarsın öğretmenlikten, seni şikâyet edeceğim”* gibi cümleler kullandıklarını belirtmiştir. K1 ise bir sorun olduğu zaman velilerin sıklıkla öğretmenlere *“ben varsam sen varsın”* şeklinde ifadeleri kullandığını, bu duruma bizzat şahit olduğunu dile getirmiştir. K8 ise K1, K2, K3, K4, K5, K6 gibi toplumsal algının değiştiğini *“hiçbir şey olmuyorsan öğretmen ol gibi”* ifadelerin çoğaldığına vurgu yaparak velilerin öğretmenlik mesleğini bakıcılık olarak gördüklerini belirtmiştir.

3.2.5. Öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarında yaşanan değişmeler

Katılımcılara göre öğretmenlik mesleğinin itibarının Türkiye’de ciddi şekilde düşmesinin temel nedenlerinden biri öğretmenlerin politika ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olmamasından kaynaklanmaktadır. Zira katılımcılar kendilerinin görüşleri alınmadan yapılan yönetmelik değişikliklerini ve yeni politikaların mesleğin itibarını sarsacak sonuçlara neden olduğunu savunmuşlardır. Bu kapsamda K1 Türkiye de öğretmenlerin etkisiz birer eleman olduğunu belirterek *“Türkiye’deki öğretmenler olarak karar alma ve bu kararları uygulama noktasında da maalesef biz söz sahibi değiliz. Mesela bir yönetmelik değişikliği yapılırken veya yapılmadan önce sahada çalışanlara yani biz öğretmenlere çok fazla sorulmuyor. Bizi üst düzey yöneticilerin pek sallamadıklarını düşünüyorum. Sonuç ne mi oluyor ortaya ucube öğretmen atama ve yer değiştirme sistemi çıkıyor ortaya öğretmen performans sistemi çıkıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar arasında sıklıkla öğretmen performans değerlendirme yönetmeliği ile birlikte Türkiye’de öğretmenler değerlendirilirken veli, öğrenci vb. paydaşların söz sahibi olmasını planlayan ve kamuoyuna duyurulan uygulamaların hiç olmadığı kadar öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar verdiği konusunda hem fikirlerdir bu kapsamda K4 *“Bana bir öğrencim hocam*

artık bende sana not vereceğim ona göre diyor.” derken aynı şekilde K7 bir velinin “ayağımı denk al not verme hakkımız oldu.” dediğine şahit olduğunu dile getirerek benzer politikaların mesleki itibarı yerle bir ettiğini şiddetle savunmuştur.

Çalışmada ayrıca başka bir yönetmelik değişikliğinin mesleki itibar üzerindeki etkisine yönelik örnekler sunmuşlardır. Bu kapsamda geçmişte ki öğrenci disiplin yönetmeliklerinin daha caydırıcı şimdi ise öğretmenleri kısıtlayacak nitelikte olduğunu savunan K2 “Biz şu anda disiplin cezası alabilecek düzeyde bir öğrenciyi disipline verdiğimiz zaman sadece uyarı alıyor kınama alıyor. Yaptırım uygulanmıyor. Öğrenci de buna güvenerek zaten bir şey yapmıyorlar konuşup gönderiyorlar diyor. Bu da öğrencinin olumsuz davranışlarına devam etmesine neden oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

3.2.6. Türkiye’de öğretmenlerin aldığı maaşların diğer mesleklere nazaran düşük olması

Katılımcılar Türkiye’de öğretmenlerin aldığı maaşların düşük olduğunu görüşmeler sırasında sıklıkla vurgulamışlardır. Ekonomik gelirin günümüzde insanların bakış açılarında etkili olduğunu savunan katılımcılar toplumda yaşanan değer yargılarındaki değişimle birlikte ne kadar ücret alırsanız o kadar itibarlı olduğunu ya da yeterli parası olmayanların itibar görmeyeceğini vurgulayarak mevcut maaşların düşüklüğünün mesleki itibarı sarsan bir unsur olduğunu iddia etmişlerdir. Bu kapsamda K2 Türkiye’de öğretmenlerin ekonomik gelirinin yeterli olmadığını bu durumu da “bizim aldığımız ücretler Türkiye şatlarında bir aileyi zor geçindirir. Eee parası yetmeyen evinin geçimini sağlayamayan kişinin mesleğinin itibarı olur mu olmaz.” şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde en düşük memur maaşının öğretmenlere ödendiği bir ülkede en itibarsız mesleğinde öğretmenlik haline geleceğini dile getiren K1 ise “Siz parası olmayan birinin itibar gördüğünü gördünüz mü?” diyerek bir soru yöneltmiştir.

K1, Türkiye’de öğretmenlerin sosyal haklar ve ücretler konusunda OECD ülkelerinin gerisinde kaldığını belirtmiştir. K4 ise son yıllarda en düşük memur maaşlarının öğretmenlere ödendiğini bu durumunda halk tarafından bilindiğini dile getirmiş toplumda oluşan etkiyi şu şekilde değerlendirmiştir:

“En düşük maaş öğretmenlere ödenir. Polis bizim neredeyse bir buçuk katımız maaş alıyor. Hiç eğitim görmemiş memurlarla aynı maaşı alıyoruz bunu da toplum biliyor. Toplumda içten içe bu kadar az maaş alıyorsa demek ki az iş yapıyor ya da yaptığı iş çok da önemli değil diyor. Öğretmen maaşı az kira, yakıt derken zar zor ay sonunu getiriyoruz. Para olmayınca giyim kuşamda bozuluyor. Böylece itibar da sıfırlanıyor zamanla.”

3.2.7. Öğretmenlerden kaynaklanan faktörler. (sosyal medya paylaşımları, kişisel tutum ve davranışları)

Çalışmada katılımcılar kendi meslektaşlarının tutum ve davranışlarından dolayı da öğretmenlik mesleğinin itibarının düştüğüne inandıklarını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılara göre bir mesleği yürütecek kişilerin davranışları ve tutumları dolaylı olarak mesleğin itibarının artmasına veya azalmasına neden olacak niteliktedir. Bu bağlamda Rehber öğretmeni olan K3 bazı öğretmenlerin iletişimde problem yaşadığını iddia ederek öğrenci ve velilerle kaba saba “lanlı lunlu” konuştuğunu, K1 ise toplum ile iletişim kuramayan rüşvet, adam kayırma, hırsızlık vb. yüz kızartıcı suçlara bulaşmış yasal olarak ceza almamış ancak toplum nezdinde mahkûm olmuş öğretmenlerin olduğunu ifade etmiştir.

Hem K3 hem de K1 verdiği örneklerde bunlar istisna diyerek genellenemeyeceğini belirtse de “...ama maalesef toplum böyle durumları tüm öğretmenlere mal ediyor.” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bazı öğretmenlerin kendini geliştirmediğini bu nedenle çağın gerisinde kaldığını

ve bu durumunda sanki tüm öğretmenler için geçerli imiş gibi genelleyen grupların olduğunu savunan K5 görüşlerini şu yaşadığı örnekle kanıtlamaya çalışmıştır.

“Bir sohbet esnasında değer verdiği bir yakınının başka biriyle yaptığı sohbet sonucu şu ifadeleri duymuş; ‘ya adamla tanıştık, ne kadar dolu dolu bir adam. Öğretmen ama kendini iyi yetiştirmiş geliştirmiş. Öğretmen gibi değil.’”

3.2.8. Öğretmenler ile ilgili medyada yer alan olumsuz haberler

Medyada öğretmenler ile ilgili olumsuz haberlerin toplumu derinden etkilediğini dile getiren bazı katılımcılar Türkiye’de bir milyon civarında öğretmen olduğunu her yerde olduğu gibi öğretmenler arasında da çürük elmaların olabileceğini ancak öğretmenlerden beklenmeyen davranışların medyada konu olunca toplumun suçun bireyselliği ilkesini dikkate almayıp tüm öğretmen kitlesi hakkında kanat geliştirdiğini iddia etmişlerdir.

Bu kapsamda özellikle birkaç öğretmenin mesleğini layıkıyla yerine getirmeyip mesleğin şerefine, onuruna ve haysiyetine yakışmayacak şekilde taciz, şiddet, istismar olaylarının tüm öğretmenleri kapsamayacağını dile getiren K3 medyada *“yine öğretmen şiddeti”, “yine öğretmen yine taciz”, “çocuk istismarcısı öğretmenler kol geziyor”, “çocuklarımızı kime teslim ediyoruz”, “öğretmen öğrencisine zorla tecavüz etti”* gibi manşetlerin toplumu ve mesleki itibarı derinden zedelediğini dile getirmiştir.

K9 ise sınıf içerisinde öğretmen otoritesinin sağlanamaması gibi birçok olumsuz davranışın ve tutumların son zamanlarda televizyonlarda sıklıkla haber yapılmasının öğretmenlik mesleğinin itibarına ciddi şekilde zarar verdiğini, bu haberlerden sonra 1000 olumlu haber bile yapılsa artık öğretmenlere karşı oluşan olumsuz algının ve güvensizliğin düzelmeyeceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların tamamı aslında mesleğin onur ve itibarına yakışmayacak davranışlar sergileyen ve toplumda hiçte hoş karşılanmayan davranışların tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenler arasında da olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar sayı bakımından fazla olsa da aslında bir milyon öğretmen olduğu dikkate alınınca her meslek grubu gibi istenmeyen davranışların öğretmenler arasında da olabileceği noktasında hem fikirdir. Ayrıca katılımcılara göre başka bir meslek grubunda yer alan birinin taciz istismar gibi istenmedik davranışları basına konu olduğunda toplum bu durumu bireysel bir hata olarak değerlendirmektedir. Ancak aynı hatayı öğretmen yapmış ise toplumun mesleğe yüklediği misyonun çok yüksek olması nedeniyle hayal kırıklığı ve hüsrana yaşandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca diğer meslek gruplarına nazaran daha hassas gruplarla çalışan öğretmenlerin hatalı davranışlarının basın tarafından daha fazla abartıldığı ve ilgi gördüğü için sıklıkla bu konuda haberler yapıldığını düşünülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, katılımcıların Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin itibarının güngectikçe azaldığına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, Ulutaş (2017); Esen, Temel ve Demir (2017); Semerci, Semerci, Eliüşük & Kartal (2012); Ünsal (2018) tarafından yapılan Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin itibarının düştüğünü ileri süren çalışmalar ile uyumludur. Varkey (2013); Fuller, Goodwynw & Brophy (2013); Kalin, Čepić & Šteh (2017); Hall & Langton (2006); Charalambos (2017); Osunde & Omoruyi (2005); Egwu (2015); Simpson (1997) dünyanın farklı ülkelerinde yapılan çalışmalarda da öğretmenlik mesleğinin itibarının gün geçtikçe azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin itibarının azalmasında; Türk Milli Eğitim Bakanları ve üst düzey bakanlık yönetici söylemleri, BİMER/CİMER ve Alo 147’ye yapılan şikâyetlerin incelenmesi sürecinden kaynaklanan problemler, öğretmen istihdam ve işsiz öğretmenler problemi, toplumda değişen değer algısı, öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının son yıllarda değişmesi, öğretmenlerin aldığı maaşların düşük olması, öğretmenlerden kaynaklanan problemler ve olumsuz medya haberleri gibi birden fazla faktör etkili olmaktadır.

Türkiye’de eğitimden sorumlu politikalar geliştiren Milli Eğitim Bakanları ve üst düzey bakanlık yöneticilerinin toplum önünde yapmış olduğu, öğretmenleri açıklama ve söylemlerin, öğretmenlik mesleğinin itibarının düşmesine neden olan temel faktör olduğuna inandıkları sonucuna varılmıştır.

Katılımcılar, bu vasıtalarla veli ve öğrencilerin öğretmenlere yönelik gerçeği yansıtan şikâyetlerinin yanı sıra intikam, kurgu ve kasıt içeren başvuruların yapıldığını da belirtmişlerdir. Katılımcılar, başvuruların ön inceleme yapılmadan dikkate alındığını ve sürecin masumiyet karinesine uyulmayarak yürütüldüğünü düşünmektedir. Bununla birlikte gizlilik ilkesi dışına çıkılarak ve kamuoyuna açık şekilde başvuruların değerlendirilmesini öğretmenlik mesleğinin itibarını düşüren bir etken olarak görmüşlerdir. Özellikle bir katılımcının kamuoyuna açık olarak yapılan bir soruşturma sonucu bir öğretmenin intihar ettiğini ve soruşturma sonucunda bu öğretmenin suçsuz bulunduğunu dile getirmiş olması dikkate değer bir durumdur. Bu sebeple BİMER/CİMER ve Alo 147 gibi hatlara gelen şikâyetler değerlendirilirken yetkililer tarafından öğretmenlik mesleğini yıpratmayacak, önyargısız bir şekilde değerlendirmeleri ve gizlilik ilkesine önem vermeleri önerilir.

Türkiye’de son on yılda eğitim fakülteleri kontenjanlarının artırılması ve pedagojik formasyon uygulamaları sonucunda 438,134 öğretmen adayı işsiz olarak beklemektedir (MEB, 2017). Atanamayan öğretmen sayısının fazla olması toplumda “öğretmenlik mesleği nerelere düştü”, “elini sallasan öğretmene deşiyor”, “öğretmen olup ne yapacaksın” gibi olumsuz algılara neden olduğu ve öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğü katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, toplumun eğitim fakültesi mezunu veya pedagojik formasyon alıp atanamayan öğretmenleri potansiyel işsiz olarak görmeye başladığını belirterek bu durumdan öğretmenlik mesleğinin itibarının olumsuz olarak etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu durum Güven (2010); Karamustafaoğlu & Özmen (2004); Çınkır & Kurum (2017) öğretmen adaylarının atanamama probleminin toplumda mesleğe yönelik bakış açısını olumsuz etkileyeceği varsayımını doğrular niteliktedir. Lindsay ve arkadaşları (2016); Kitchenham & Chasteauneuf (2010) yaptıkları çalışmalarda hükümetlerin öğretmen ihtiyacını arz ve talebe göre belirleyerek bir planlama yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmada öğretmenlik mesleğinin düşmesine neden olan diğer bir durum ise toplumsal değer yargılarında zaman içinde yaşanan değişimlerdir. Toplumda büyüklere saygı, insana saygı, ahde vefa gibi değerlerin değiştiğini belirten katılımcılar, diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de değer kaybetmesini bu süreçte kaçınılmaz bulmuşlardır. Ayrıca Türkiye’de genel olarak insana verilen değer azaldığını vurgulayan katılımcılar, bilgiye verilen değer yerine paraya verilen değer arttığını ve bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin değer kaybetmesinin doğal bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılara göre öğretmenlik mesleğinin itibarının düşmesinde etkili olan başka bir faktör ise öğretmenlerin geçmişte bilgi kaynağı olarak sahip olduğu statüyü zaman içinde kaybetmesidir. Geçmişte Türkiye’de toplumun okuma yazma seviyesinin düşük ve bilgi kaynaklarına ulaşma imkânlarının kısıtlı olması (TÜİK, 2010), toplumda öğretmenlere bilginin temel kaynağı olarak

bakılmasını sağlamıştır (Genç, 2000). Ancak Türkiye’de zaman içinde eğitim düzeyinin artması ve internet kullanımına bağlı olarak (TÜİK, 2017), bilgiye ulaşılabilirlik kolaylaşmış ve öğretmenler toplumun bilginin kaynağı olma statüsünü kaybetmiştir. Toplumsal ve teknolojik gelişmelerin toplum nezdinde öğretmenlerin var olan statüsünün düşmesine neden olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcılara göre Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin itibarını düşüren bir diğer faktör, öğretmenlere getirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemidir”. Bu kapsamda Türkiye’de uygulamaya konması planlanan Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi ile öğretmenlere 4 yılda bir sınav uygulamasının yanı sıra öğrencilerin, velilerin, okul müdürünün ve meslektaşlarının öğretmenleri değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Katılımcıların göre Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi ile birlikte veli ve öğrenciler öğretmenleri değerlendireceği, bir nevi performansını ölçeceği için bu gruplarda ‘artık öğretmeni biz değerlendirecek, biz not vereceğiz’ gibi algıların oluştuğunu, bu durumda öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar vereceğini inandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de öğretmen maaşlarının diğer meslek gruplarına göre düşük olduğunu ifade eden katılımcılar, maaşların düşük olmasının öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aldığı maaşların yetersiz olduğunu sıklıkla vurgulayan katılımcılar ekonomik olarak sıkıntı yaşanan bir mesleğin cazibesinin de olmayacağını savunmuşlardır. Bu sonuç Erden (2005) tarafından ifade edilen “öğretmen maaşlarının düşük fakat mesleğin itibarlı olduğu” sonucu ile çelişirken, Arslanoğlu (1992); Süngü (2012); Kalin, Čepić & Šteh (2017); Semerci, Semerci, Eliüşük & Kartal (2012); Osunde & Omoruyi (2005); Egwu (2015) maaşların düşük olmasının öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğü sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar, bazı meslektaşlarının kendilerini geliştirmeyerek çağın gerisinde kaldıklarını, her öğretmenin bir model olması gerektiğini ve işini doğru yapmayan öğretmenlerin tüm öğretmenleri zan altında bırakarak mesleği itibarsızlaştırdığını iddia etmişlerdir. Katılımcılar, bazı öğretmenlerin kendini yetiştirmeyerek göreve başladığı günkü gibi eğitime devam ettiklerini, günümüzün teknolojisine ayak uyduramadığını, bilgilerini tazelemediğini ve bu durumun öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediğini belirtmişlerdir. Çalışmada katılımcılar, öğretmenlerle ilgili medyada yapılan olumsuz haberlerin öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Katılımcılar, medyada yer alan ‘sınıfta skandal, öğretmene şiddet, öğrencisi tarafından öldürülen öğretmen, tacizci öğretmen, öğrenciye cinsel istismar gibi olumsuz haberlerin öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca diğer meslek gruplarına nazaran daha hassas gruplarla çalışan öğretmenlerin hatalı davranışlarının basın tarafından daha fazla abartıldığı ve ilgi gördüğü için sıklıkla bu konuda haberler yapıldığı katılımcılar tarafından düşünülmektedir. Bu durum Simpson (1997); Altun (2014) medyanın öğretmenlik mesleği üzerinde etkili olduğu ve saygınlığını düşürdüğü sonucu ile benzerlik göstermektedir. Medyanın öğretmenlerle ilgili yapılan haberlerde öğretmenlerin tamamını sorumlu, okulları da sürekli problem yaşanan yerler gibi göstermesinin toplumda öğretmenlere karşı olumsuz bir yargının oluşmasına neden olduğu katılımcılar tarafından iddia edilmiştir. Medyanın insanlar üzerindeki etkisi göz ardı edilmemeli. Buna bağlı olarak medyanın öğretmenlere yönelik yapılan haberlerde daha sorumlu ve titiz davranması, genellemelerden uzak durması önerilir.

Kaynaklar

- Alabaş, R. (2011, Mayıs). *Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı üzerine bir araştırma öğretmen gözüyle saygınlıkları*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas.
- Altun, A. (2014). Öğrenci, öğretmen ve idareci ne yaparsa haber olur? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 871-893.
- Arslanoğlu, İ. (1992). Öğretmenin sosyal statüsü ve ekonomik durumu. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 21-33.
- Aydın, M. (2014). *Toplum kültür eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Cengiz, D. & Öztürk, F. (2012). Türkiye’de illerin eğitim düzeylerine göre kümeleme analizi ile incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(1). 69-84.
- Charalambos, A. (2017). Choosing the teaching profession: teachers’ perceptions and. factors influencing their choice to join teaching as profession. *Journal of Education and Practice*. 8(10). 219-233.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paid-teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 9-35.
- Egwu, O.S. (2015). Attitude of students towards teaching profession in Nigeria: implications for education development. *Journal of Education and Practice*. 6(29). 21-25.
- Eğitim-Bir-Sen. (2004). *Öğretmen Sorunları Araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Eren, B., Çelik, M., & Oğuz, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 42, 359-370.
- Esen, Y. D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye’deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463-474.
- Genç, Z.S. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 23. 375-386.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 27(2). 13-21.
- Hall, D. ve Langton, B. (2006). *Perceptions of the status of teachers ministry of education*. New Zeland: Ministry of Education.
- Kalin, J., Cepic, R., & Šteh, B. (2017). Status of teachers and the teaching profession: A study of elementary school teachers' perspectives. *Bulgarian Comparative Education Society*.

- Karamustafaoğlu, O. & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değer Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Kitchenham, A. & Chasteauneuf, C. (2010). Teacher supply and demand: issues in northern Canada. *Canadian Journal Of Education*. 33(4). 869-896.
- Lindsay, J., Wan, Y., Berg-Jacobson, A., Walston, J., & Redford, J. (2016). Strategies for Estimating Teacher Supply and Demand Using Student and Teacher Data. REL 2017-197. *Regional Educational Laboratory Midwest*.
- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Osunde, A.U. & Omoruyi F.E.O. (2005). An assessment of the status of teachers and the teaching profession in Nigeria. *Australian Journal of Adult Learning*. 45(3). 411-419.
- Özdemir, M. S. (2017). Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarına eleştirel bir bakış. *Türk Yurdu Dergisi*, 106(353).
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A., & Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Simpson, T. (1997). The public perception of teachers: a different projection. The Australian Teacher Education Association Conference, Queensland, July.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45.
- Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyetin ilk döneminde türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- turkegitimsen.org.tr*. (2018, Mart 2). *Okulların mevcut durumu konulu anket çalışmasının sonuçlarını açıkladık*: https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_yazdir.php?Id=11235 adresinden alındı
- TÜİK, (2010). *İstatistik göstergeler 1923-2009*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- TÜİK, (2017). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24862> adresinden alındı.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. (Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*. 8(2). 111-130.
- Varkey, S. (2013). Global teacher status index. Varkey Gems Foundation. Peter Dolton & Oscar Marcenaro-Gutierrez (Ed.), Foreword, 4.
- Verhoeven, J. C., Aelterman, A., Rots, I., & Buvens, I. (2006). Public perceptions of teachers’ status in Flanders. *Teachers and Teaching*, 12(4), 479-500.

Extended Summary

1. Introduction

Providing the necessary knowledge, skills, and equipment to prepare individuals who are social assets of social life (Aydın, 2014) falls mainly on teachers. Despite the fact that the teaching profession is not a high-income profession, it is argued that it is a respectable profession in society (Erden, 2005).

Recently, the number of discussions about the status of the profession has also increased (Verheoven, Aeltermen, Rots, & Buvens, 2006). Varkey (2013) suggests that the status of the profession is low compared to the past, which in turn causes problems in the future; that a low respected teacher will not be listened and that there will be no teaching and will receive less or no support from the students' parents. It is proposed in the literature that there is a need to carry out studies on the professional respectability of the teaching profession (see Alabaş, 2011; Eren, Çelik, & Oğuz, 2014). The study aims to investigate the teachers' opinions on the respectability of the teaching profession in society and identify the factors that influence professional respectability.

2. Method

The study was conducted according to the case study design, one of the qualitative research design. The study group consists of nine teachers working in public schools managed by MoNE. Participants were selected according to the maximum variation sampling. Face to face interviews were conducted with nine teachers from seven schools in different service areas.

A semi-structured interview form was used as the data collection tool. Interview form consisted of 11 questions, seven main questions, and four probes. The interviews were recorded with a voice recorder, and then transcripts were transcribed. Transcripts were coded by researchers line-by-line. The qualitative data were coded using Nvivo 10. Based on codes, subcategories, and themes have been reached.

3. Findings, Discussion, and Results

As a result of the interviews conducted with the teachers participating in the research, two main themes were reached. These themes are as follows:

- 1) Findings about the change of the respectability of the teaching profession
- 2) Findings about the factors that cause the change of the respectability of the teaching profession

In the study, participants were convinced that the teaching profession should be a generally respected profession but that this respectability has fallen starting from the past to the present day. In accordance with the opinions of the participants of the teaching profession in Turkey in the past concerning the causes of loss of respectability today has reached eight main categories. These categories are:

- 1) Negative speech of Turkey's National Education Ministers and senior managers
- 2) Problems arising from the process of examining complaints made to CİMER and ALO 147
- 3) Teacher employment problem and unemployed teachers
- 4) Change of values in society
- 5) Changes in teachers' authority and responsibilities
- 6) The low incomes of teachers in Turkey compared to other professions
- 7) Factors that originate from teachers (social media sharing, personal attitudes, and behaviors)
- 8) Negative news about the teachers in the media.

Explanations and discourses of ministers of education and senior managers of the ministry that humiliate the teachers are the main factors that cause the teaching profession to lose its respectability. Participants also stated that parents and students made applications to CİMER and ALO 147 containing revenge, fiction, and bad-intention, as well as factual complaints about teachers. They think that these applications have been taken into consideration before the preliminary examination. Therefore, it is believed that this situation harms the teaching profession.

Turkey has 438.134 unemployed teachers. Participants also noted that the problem of unemployed teachers reduced the teaching profession's respectability. According to the participants, another factor influencing the decrease of the teaching profession's respectability is that the teachers lose their status as a unique source of information when compared to the past.

According to the participants, another factor that lowers the respectability of the teaching profession in Turkey is the endeavors to implement the "Teacher Performance Assessment System." Participants in the study also indicated that the negative news about the teachers in the media reduced the teaching profession's respectability.

Etik Beyanamesi

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Demir, S. B., & Almalı, H. (2020). Öğretmenler ne yapıyor ki!: Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin itibarı üzerinde etkili olan faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-17.



An Examination of Primary School Third Grade Mathematics Textbooks within the Context of Activity and Questions They Include*

Seher YALÇIN**

Received date: 24.09.2018

Accepted date: 21.12.2019

Abstract

The purpose of this study is to examine the activities in the third-grade mathematics textbooks prepared by the Ministry of National Education (MNE) in 2017 and the questions regarding measurement and evaluation by receiving the opinions of primary school teachers and measurement and evaluation experts. The study is carried out with the document analysis method, which is among qualitative research approaches. The data source in the study is the primary school third-grade mathematics textbooks, which were published by the MNE in 2017 and have been implemented in the academic year of 2017-2018. In the process of analyzing the textbooks, opinions of three teachers working as classroom teachers in a public school and five measurement and evaluation experts working at a state university were received. The activities in the textbooks were examined according to the coding form, and the questions of "Let's Solve and Learn," "Chapter evaluation," and "Unit evaluation" were examined according to the cognitive level categories of revised Bloom. According to the teachers' views, these activities are mainly consistent with the level of student development and are applicable in the classroom. However, teachers stated that most of the activities were a weak relationship with daily life, and it was inappropriate for measuring students' higher-order thinking skills. When the distribution of the questions, according to revised Bloom's taxonomy, is examined, it is seen that approximately half of the questions are at the level of understanding, then the questions are mostly at the applying level.

Keywords: Mathematics textbooks, Primary school, third-grade, Bloom taxonomy, activities.

* A part of this paper was presented at 17th International Classroom Teaching Education Symposium.

** Ankara University, Educational Sciences Faculty, Measurement and Evaluation Department, Ankara, Turkey: yalcins@ankara.edu.tr

İlkokul Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitaplarının İçerdiği Etkinlikler ve Sorular Bağlamında İncelenmesi*

Seher YALÇIN**

Geliş tarihi: 24.09.2018

Kabul tarihi: 21.12.2019

Öz

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017’de hazırlanan ilkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin soruların öğretmenlerin ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerini alarak incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri kaynağı 2017 yılında MEB tarafından basımı yapılarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmakta olan ilkokul üçüncü sınıf Matematik ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının incelenmesi sürecinde, bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenin ve bir devlet üniversitesindeki beş ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Ders kitaplarındaki etkinlikler hazırlanan kodlama formuna göre incelenmiş ve “Çözelim-öğrenelim”, “Bölüm değerlendirme” ve “Ünite değerlendirme” soruları revize edilen Bloom’un bilişsel düzey basamaklarına göre incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, etkinliklerin öğrenci gelişim düzeyine büyük ölçüde uygun ve sınıfta uygulanabilir olduğu, ancak etkinliklerin çoğunda günlük hayatla ilişkilerin zayıf olduğu ve etkinliklerin genellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye uygun olmadığı tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümündeki soruların ise revize edilen Bloom taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde, soruların yaklaşık yarısının anlama düzeyinde olduğu, ardından en fazla uygulama düzeyinde soruların yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik ders kitapları, İlkokul 3. sınıf, Bloom Taksonomisi, etkinlikler.

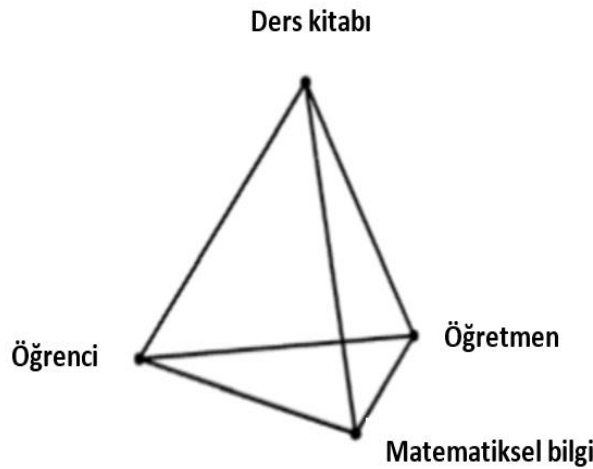
*Bu çalışma'nın bir kısmı, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur.

**Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye: yalcins@ankara.edu.tr

1. Giriş

Türkiye’de ulusal ve uluslararası ölçekte farklı yaş gruplarında yapılan pek çok uygulamada, öğrencilerin matematik başarısının düşük olduğu görülmektedir (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi-ÖSYM, 2018; Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016; Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016). Matematik başarısı, ülkelerin rekabet piyasasındaki yeri ve gelecekteki ekonomik gücü ile yakından ilişkilidir (Baker ve LeTendre, 2005; Hanushek ve Woessmann, 2008). Bu bağlamda, matematik başarısının düşük olmasının nedenlerinin tespit edilmesi ve giderilmesine dönük önlemler alınması gerekmektedir. Alan yazına bakıldığında, bu başarısızlığın arka planında; öğretmen niteliği (Hanushek, 2011; Hattie, 2009), eğitim programları ve buna bağlı olarak bu programa dayalı hazırlanan ders kitaplarında yer alan soruların niteliği ve bu soruların üst düzey becerileri ölçme durumu (Arslan ve Özpınar, 2009; Çakır, 2006; Törnroos, 2005), çoktan seçmeli bilgi düzeyi odaklı sınav sistemi (Kumandaş ve Kutlu, 2014) gibi pek çok faktör olduğu görülmektedir. Diğer yandan, Singapur’un Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study- TIMSS) başarısının arka planındaki değişkenlerden birinin, açık uçlu sorulardan oluşan, strateji ve problem çözme temelli eğitime önem veren matematik eğitimi programına sahip olmasının olduğu ifade edilmektedir (Arıkan ve Ünal, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için derslerde yapılan eğitim-öğretim etkinliklerinin ve okutulan ders kitaplarında yer alan soruların da üst düzey becerilere dönük olması önem taşımaktadır.

Rezat (2006) tarafından matematik öğretimi ve öğreniminde, ders kitaplarının önemi ile ilgili bir model geliştirilmiştir. Rezat, Vygotsky’nin “özne-araç-amaç” üçlüsü arasındaki ilişkiden yola çıkarak önerdiği etkinlik kuramı, matematik eğitiminde ders kitaplarının oynadığı rolü göstermektedir (Erbaş, Alacacı ve Bulut, 2012). Rezat (2006)’ın önerdiği model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ders kitaplarının matematik öğretimindeki rolü

Şekil 1’de, matematiksel bilgi edinmek için ders kitaplarının yadsınamaz bir rolü olduğu görülmektedir. Törnroos (2005) da öğrencinin öğrenme fırsatlarından en temelini ders kitapları olduğunu ifade etmektedir. Ders kitapları, öğretmenlerin öğretim, öğrencilerin ise öğrenme amacıyla kullandığı en temel kaynaktır. Ders kitaplarında, ilgili derse yönelik bilgiler, öğretim programları temel alınarak öğrencinin düzeyine (yaş ve önbilgi seviyesine) göre hazırlanır (Bayrakçı, 2005). Ders kitapları, özellikle, ilkökul dönemindeki öğrenciler için daha önemlidir. Çünkü ilkökul dönemi, matematiksel kavram ve becerileri öğrencilere kazandırmak için bir başlangıçtır. Bu sebeple, ilkökul dönemindeki öğrenciler için yazılan kitapların niteliği ayrı bir önem taşımaktadır (Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren ve Ercan, 2001). Ayrıca ders kitaplarında yer alan soruların gündelik yaşam unsuru taşıması gerekliliği de önemli bir diğer faktördür. Alan yazında, matematik başarısında, gündelik yaşamla bağlantı kurmanın önemli bir rolü olduğu ifade

edilmektedir (Thanh, Dekker ve Goedhart, 2008; Üzel, 2007; Yavuz, İlgün Dibek ve Yalçın, 2017). Gündelik yaşam durumlarıyla bağlantı kurabilen öğrenciler, günlük hayatta matematiğin hayatlarını kolaylaştırdığını fark etmekte ve böylece matematiğe yönelik ilgileri artmaktadır (Gainsburg, 2008).

Alanyazındaki pek çok çalışmada (Belbase, 2013; Khine, Al-Mutawah ve Afari, 2015; Tavşancıl ve Yalçın, 2015; Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın ve İlgün Dibek, 2017), matematik öğrenmekten hoşlanan öğrencilerin matematik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin gelecekteki tutumunun, ilkokul yıllarında matematiği sevme durumlarından etkilendiği düşünüldüğünde, ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve soruların öğrencilerin ilgisini çekme ve dersi sevmelerini sağlamaları açısından da önem taşımaktadır. Alan yazında Türkiye'deki ders kitaplarını inceleyen çalışmalarda ise, ders kitaplarında bazı eksiklikler bulunmuştur. Örneğin; 8. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelendiği bir çalışmada; öğretmen ve öğrenciler; ders kitaplarında bilgisayar yardımıyla yapılabilecek etkinliklere daha fazla yer verilmesini, sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının olmasını, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin daha çok sorunun yer almasını ve öğrencilerin ilgisini çekecek, merak uyandıracak soruların bulunmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler, ders kitabında yer alan örneklerin az ve etkinliklerin yetersiz olduğunu, öğretmenler ise ders kitabını kendileri hazırlasaydı, kitaba farklı ve daha fazla soru ekleyeceklerini ve öğretmen görüşlerine başvurarak kitabı hazırlayacaklarını ifade etmişlerdir (Aydın, 2010). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelendiği bir çalışmada ise, ders kitabında yer alan bilgilerin günlük yaşamla ve diğer derslerle ilişkilendirilmeye çalışıldığı ancak öğrencilerin önbilgilerinin dikkate alınmadığı, öğrencilerin ilgisini çekmeyen, merak uyandıramayan etkinliklerin olduğu ortaya konmuştur (Arslan ve Özpınar, 2009). Ayrıca, Çakır (2006), 2005-2006 öğretim yılında okutulan dördüncü sınıf matematik ders kitaplarını, görsel, biçimsel, içerik, alıştırma-değerlendirme ve yardımcı materyaller açısından öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Yapılan incelemeler sonucu, öğretmenler kitabın görsel, içerik ve yardımcı materyallerine ilişkin özelliklerinin yeterli olduğunu, ancak biçimsel, alıştırma ve değerlendirme özelliklerinin yeterliği konusunda öğretmenlerin kararsız oldukları tespit edilmiştir. Ek olarak, 5. sınıf matematik ders kitabında yer alan ölçme-değerlendirme etkinlikleri hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı başka bir çalışmada, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin açık, anlaşılır ve ünitenin amacına uygun olduğu, fakat ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Tutak ve Güder, 2012). Taşdemir (2011) ise ilköğretim birinci kademedeki okutulan matematik ders ve matematik öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçladığı araştırmada, ders kitaplarını, içerik, öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme ölçütleri açısından anket yardımıyla incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler; konular ve ünitelerin kısmen günlük hayatla bağlantılı bir şekilde işlendiği ve her ünite ve bölümün sonunda yer alan değerlendirme sorularının, öğrencilerin bilgi düzeyini ortaya koymada büyük ölçüde yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Arslan ve Özpınar (2009), 6. sınıf matematik ders kitabını, öğretmen görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarında, sadece bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından oluşan soruların yer aldığını görmüşlerdir. Çakır (2006) da dördüncü sınıf matematik ders kitaplarıyla ilgili yaptığı incelemede, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ölçen çok az soru olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye'deki matematik ders kitapları ile yurt dışındaki matematik ders kitaplarının karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında, Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırıldığı bir çalışmada (Toprak ve Özmantar, 2019), 5. sınıf Singapur ve Türk ders kitabında en fazla yer alan soruların hatırlama düzeyinde, ardından ilişkisiz işlemler düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Reçber (2012), Türkiye'nin 8. sınıf matematik öğretim programında bulunan konular temel alınarak 8. sınıf matematik ders kitabındaki ve bu kitap ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ni ve Singapur'u temsil eden ders kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel istem düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek düzey bilişsel istem gerektiren etkinlik oranı en çok Singapur'u temsil eden ders kitaplarında, sonra ABD'yi temsil eden ders kitaplarında ve en az da Türkiye'yi temsil eden ders kitabında bulunmaktadır. Finlandiya'da 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde okutulan dokuz matematik ders kitabının incelendiği bir

çalışmada ise, öğrenci başarıları ile ders kitaplarında yer alan soru türü ve sıklıkları arasında yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (the Programme for International Student Assessment-PISA) ve TIMSS gibi uluslararası çalışmalarda öğrencilerin en fazla başarılı oldukları soru türlerinin, ders kitaplarında en fazla yer alan soru türleri olduğu görülmüştür (Törnroos, 2005). Benzer bir bulgu, Reçber (2012)'in yaptığı çalışmada da görülmüştür. Ders kitaplarındaki (ABD, Singapur ve Türkiye örnekleri) etkinliklerin bilişsel düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin uluslararası değerlendirmelerdeki (PISA ve TIMSS) başarılarının da yükseldiği ifade edilmiştir.

Matematik eğitiminde, ders kitapları oldukça önemli olmasına rağmen ders kitaplarının öğrenmeye etkilerine ilişkin yapılan araştırmaların sınırlı olduğu (Erbaş ve diğ., 2012; Li, Zhang ve Ma, 2009), sadece öğretmen görüşlerine başvurulduğu, Ölçme ve değerlendirme uzmanlarından soruların uygunluğuna ilişkin görüş alınmadığı ve ilkökul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının incelenmediği görülmektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2017), 2016-2017 eğitim-öğretim yılında matematik dersi müfredatında kapsamlı yenileme, güncelleme ve değişiklik çalışması yapmıştır. Matematik dersi, öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçası olmakla birlikte öğrencilerin okulun ilk yıllarında matematiğe karşı geliştirdikleri tutumlar sonraki yıllardaki matematik derslerinde dolayısıyla ileri yaşlarda meslek seçimleri üzerinde de önemli rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin matematiğin günlük yaşamdaki önemini erken yaşlarda fark etmeleri önem taşımaktadır ve bu durumu sağlayan unsurlardan biri ders kitaplarıdır. Ayrıca öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişiminde kitaplarda yer alan soruların önemi de büyüktür. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, MEB tarafından hazırlanan ilkökul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin soruların öğretmenlerin ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerini alarak incelemektir. Bu kapsamda bu çalışmada yanıt aranan sorular şu şekildedir:

- 1) İlkokul 3. Sınıf Matematik ders kitabındaki etkinliklerin; öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu, günlük yaşamla ilişkili olma durumu, sınıfta uygulanabilirliği ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmeye dönük olmaları hakkında öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
- 2) İlkokul 3. Sınıf Matematik ders kitabının ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer alan soruların;
 - a. Değerlendirme türüne,
 - b. Revize edilen Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna,
 - c. Madde türüne ve
 - d. Gündelik yaşam unsuru içerme durumuna göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinde amaç, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Özellikle doğrudan gözlem ve görüşme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmada veri kaynağı olarak 2017 yılında MEB tarafından basımı yapılarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kullanılmaya başlanan ilkökul üçüncü sınıf Matematik ders kitapları (birinci ve ikinci dönem için basılan birbirinin devamı olan iki kitap) kullanılmıştır (Coşkuntürk, Göğün ve Baykal Yelli, 2017). Ders kitaplarında yer alan tüm etkinlikler ve ölçme ve değerlendirme soruları kapsama dahil edilmiştir. Bu bağlamda, 38 etkinlik, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında ise 359 soru araştırma kapsamında incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplama Süreci

Etkinliklerin incelenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Geliştirilen formun uygunluğu için iki sınıf öğretmenin ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan form yardımıyla, üç sınıf öğretmenin (Türkiye’deki bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 9-10 yıl arası deneyime sahip iki kadın ve bir erkek) görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden, her bir etkinlik için; i) etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu, ii) günlük yaşamla ilişkili olma durumu, iii) sınıfta uygulanabilirliği ve iv) öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmeye dönük olmalarına göre «uygun değil» ile «çok uygun» arasında dört puanlık bir dereceleme yapmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin belirtmek istedikleri ek görüşler yazılı olarak alınmıştır.

Ders kitaplarındaki öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarını ve ne kadar öğrendiklerini görmesini sağlayan “Çözelim-öğrenelim”, “Bölüm değerlendirme” ve “Ünite değerlendirme” başlıkları altında yer alan sorular, revize edilen Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda yer alan bilişsel düzey basamaklarına (Anderson ve Krathwohl, 2014) göre incelenmiştir. Bu basamaklar; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratmadır. İncelemenin ardından, bilişsel düzeylerden örnekler ile araştırmacının bilişsel düzeyine emin olamadığı toplam 19 soru seçilmiştir. Bu 19 sorunun revize edilen Bloom taksonomisine göre bilişsel düzeyini saptamak için, beş Ölçme ve Değerlendirme uzmanı (dördü lisans eğitimini ilkökul matematik öğretmenliği ve biri sınıf öğretmenliği alanında tamamlayan dört kadın ve bir erkek) ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Tüm sorular üzerinde en az üç uzman ortak karar verene dek tartışmalar sürmüştür. Ardından kitaptaki tüm sorular tekrar yazar tarafından incelenerek odak grup görüşmesi sonuçları yansıtılmış ve farklı zamanlarda aynı puanlayıcı için zamana göre tutarlılık incelenmiş ve uyum oranı %98 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, görüş birliği sayısının toplam görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin her bir etkinliğe ilişkin derecelenmeleri dikkate alınarak sonuçlar yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkinlikler hakkındaki görüşleri alıntılarla sunulmuştur. Soruların revize edilen Bloom taksonomisine ve madde türüne göre dağılımı frekans ve yüzdelerle sunulmuştur. Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının görüşleri de ayrıca alıntılarla sunulmuştur.

3. Bulgular

İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabının etkinliklerinin; i) öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu, ii) günlük yaşamla ilişkili olma durumu, iii) sınıfta uygulanabilirliği ve iv) öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmeye dönük olmaları hakkında öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form üç öğretmene verilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

İlkokul 3. sınıf matematik ders kitaplarında toplam 38 etkinlik vardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu etkinliklerden 37’si “uygun” ve “çok uygun” dur. Yani etkinliklerin öğrenci gelişim düzeyine büyük ölçüde uygun olduğu, sadece bir etkinliğin öğrenciler için basit düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca tüm etkinliklerin sınıfta uygulanabilir olduğu belirtilmiştir. Etkinliklerin günlük yaşamla ilişkili olma durumu incelendiğinde, etkinliklerin 11’inin biraz uygun ve 19’unun uygun olduğu ifade edilmiştir. Beş etkinliğin günlük yaşamla ilişkili olma açısından çok uygun, üç etkinliğin ise hiç uygun olmadığı ifade edilmiştir. Etkinlikler, öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirme durumu açısından incelendiğinde ise, anlama düzeyindeki etkinlikleri de bu grupta değerlendirirsek genel olarak uygun olduğu belirtilmiştir. Aşağıda bazı etkinliklerden örnekler ve

öğretmen görüşlerine ilişkin alıntılar sunulmuştur. Günlük yaşamla ilişkilendirme ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirme açısından yeterli olmayan bir etkinliğe örnek Şekil 1'de sunulmuştur.

Etkinlik

Onluktan Yüzlüğe

Araç ve Gereç: onluk taban bloklar

- İki basamaklı en büyük doğal sayıyı yazalım.
- Yazdığımız bu doğal sayıyı onluk taban blokları ile modelleyelim.

★ Sayımızın içinde kaç onluk, kaç birlik vardır?

- Modellediğimiz sayıya 1 birlik daha ilave edelim.

★ Şimdi sayımızda kaç onluk, kaç birlik oldu?

- Birlikleri bir onlukla değiştirelim.

★ Oluşan yeni sayı modelinde kaç onluk, kaç birlik oldu?

★ Bu sayıyı nasıl okuyup yazabilirsiniz? Arkadaşlarınızla tartışınız.

Şekil 1. Günlük yaşamla ilişkilendirme ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirme açısından yeterli olmayan bir etkinlik (Coşkuntürk ve diğ., 2017)

Etkinlikte, öğrencilerin onluk taban bloklarını kullanarak sayılar yazmaları ve onluk ve birliklerine ayrıştırmaları istenmektedir. A öğretmenin bu etkinlik hakkındaki görüşü aşağıda sunulmuştur.

A öğretmeni: “Etkinlik, daha somut hayatın içinden materyal kullanımı ile hem daha zevkli hem de daha anlaşılır hale getirilebilir. Demir paralardan veya kalemlerden onluk yapmak için faydalanılabilir, ilgi çekici ve hayatın içinden örnekler verilebilir.”

Günlük yaşamla ilişkili ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirme açısından yeterli olan bir etkinliğe örnek ise Şekil 2’de sunulmuştur.

Etkinlik

Kitaplığımızdaki Kitaplar

Sınıf kitaplığımızdaki kitapları türlerine göre sınıflandırıp sayılarını bulalım.

- Yandaki gibi bir çetele tablosu hazırlayıp kitap türlerini gösterelim.
- Kitapları sırayla inceleyelim. Her birinin türüne göre tabloya bir çizgi “|” çizelim.
- Her dört “||||” çizgiden sonraki 5. çizgiyi “|||||” şeklinde çizelim. Böylece verileri beşerli olarak gruplayalım.
- Hazırladığımız çetele tablosundaki verileri sayarak sıklık tablosu oluşturalım.

★ Kitaplığınızda en çok hangi türden kitap vardır?

★ Kitaplığınızdaki toplam kitap sayısı kaçtır?

★ Çetele ve sıklık tablosunu hangi durumlarda kullanmayı tercih edersiniz? Açıklayınız.

Tablo: Kitapların Çetele Tablosu

Kitap Türleri	Kitap Sayısı
Roman	
Hikâye	
Şiir	

Tablo: Kitapların Sıklık Tablosu

Kitap Türleri	Kitap Sayısı
Roman	
Hikâye	
Şiir	

Şekil 2. Günlük yaşamla ilişkili ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirme açısından yeterli olan bir etkinlik (Coşkuntürk ve diğ., 2017)

Etkinlikte, öğrencilerin kitaplığındaki kitapları kullanarak çetele ve sıklık tablosu oluşturmaları istenmektedir. Öğretmenler bu etkinliğin günlük hayatla ilişkisi ve öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklerini geliştirme ifadelerine “çok uygun” veya “uygun” yanıtını vermişlerdir. Ancak A öğretmeni ayrıca bu etkinlik hakkındaki aşağıdaki görüşü de ifade etmiştir.

A öğretmeni: “3. Sınıf kitaplığında roman ve şiir türlerinde kitap bulmak oldukça zordur. Sonuç önceden belli olacağından öğrencilerde merak uyandırmayabilir.”

Öğretmenlerin ilkokul 3. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinlikler hakkında bazı görüşleri:

C öğretmeni: “Kazanımlar yoğun; ancak ders saati süresi azdır. Kazanımlar sadeleştirilebilir ya da bu kazanımları öğrencilere tam anlamıyla kazandırabilmek için matematik ders saati süresi arttırılabilir. Diğer türlü öğrenci, konuyu tam kavrayamadan ve etkinliği uygulayamadan diğer konuya geçilmekte bu da konular birbirleriyle ilişkili olduğu için sonraki öğrenmeleri zorlaştırmaktadır.”

A öğretmeni: “Tahmin etme etkinlikleri aslında çok dikkat çekici ve zevkli etkinlikler olmasına rağmen ne yazık ki kalabalık sınıflarda ders kontrolünün zaman zaman kaybolmasına neden olmaktadır. Her öğrencinin fikrinin alınması dersi uzatıp sıkıcı hale getirebiliyor. (Keşke mevcutlarımız daha az olsa!!!).”

B öğretmeni: “Bazı çalışmalar etkinlik olarak adlandırılmış olsa da örnek soruya veya konu anlatımına daha yakın bir çalışma. Etkinlikten beklenen; ilgi ve merak uyandırma, eğlenerek öğrenme, somutlaştırma gibi öğeler konusunda yetersiz kalıyor.”

C öğretmeni: “Ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde önerilen bazı araç-gereçlerin temininde kırsal kesimlerden gelen öğrenciler açısından sıkıntılar yaşanmaktadır. Temin edilemeyen araç gereçlerle etkinlikler amacına ulaşamamaktadır. Özellikle kırsal kesimlerde yaşayan öğrenciler için temini zor olan araç-gereçleri MEB, sene başında ders ve çalışma kitapları ile birlikte okullara gönderebilir. Örneğin ders kitabı ekler kısmında yer alan “Birlik, onluk, yüzük taban blokları”, “izometrik kâğıt”, “Paralarımız” gibi kâğıt materyaller yerine daha somut malzemeler gelirse kazanımların öğrenciyi kazandırılması kolaylaşacaktır.”

İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabının ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer alan soruların değerlendirme türüne göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Soruların değerlendirme türüne göre dağılımı

Değerlendirme Türü	Frekans	Yüzde
Çözelim-öğrenelim	191	53.2
Bölüm Değerlendirme	74	20.6
Ünite Değerlendirme	94	26.2
Toplam	359	100

Her üniteye yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer alan soruların dağılımına bakıldığında, Çözelim-Öğrenelim başlığında 191 (%53.2) soru, Bölüm Değerlendirme’de 74 (%20.6) soru ve Ünite Değerlendirme’de 94 (%26.2) soru bulunmaktadır. Kitaptaki soru ağırlığının Çözelim-Öğrenelim başlığı altında olduğu görülmektedir. İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabının ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer alan soruların revize edilen Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Soruların revize edilen Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı

Bilişsel Alanlar	Frekans	Yüzde
Hatırlama	25	7.0
Anlama	169	47.1
Uygulama	142	39.6
Çözümleme	9	2.5
Değerlendirme	1	.3
Yaratma	13	3.6
Toplam	359	100

Soruların taksonominin aşamalarına göre dağılımına bakıldığında; soruların 25’i (%7’si) Hatırlama düzeyinde, 169’u (%47.1) Anlama düzeyinde, 142’si (%39.6) Uygulama düzeyinde, 9’u (%2.5) Çözümleme, biri (%0.3) Değerlendirme ve 13’ü (%3.6) Yaratma düzeyindedir. Soruların bilişsel düzeyinin değerlendirme türüne göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

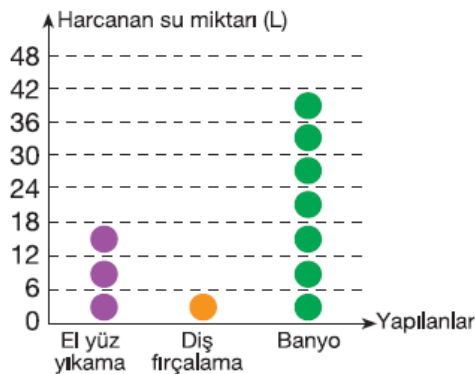
Tablo 3. Soruların bilişsel düzeyinin değerlendirme türüne göre dağılımı

Bilişsel Alanlar		Çözelim- Öğrenelim	Bölüm Değerlendirme	Ünite Değerlendirme	Toplam
Hatırlama	Frekans	16	4	5	25
	Yüzde	64.0	16.0	20.0	100
Anlama	Frekans	95	30	44	169
	Yüzde	56.2	17.8	26.0	100
Uygulama	Frekans	74	32	36	142
	Yüzde	52.1	22.5	25.4	100
Çözümleme	Frekans	4	2	3	9
	Yüzde	44.4	22.2	33.3	100
Değerlendirme	Frekans	1	0	0	1
	Yüzde	100	0.0	0.0	100
Yaratma	Frekans	1	6	6	13
	Yüzde	7.7	46.2	46.2	100
Toplam	Frekans	191	74	94	359
	Yüzde	53.2	20.6	26.2	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Çözelim-Öğrenelim bölümünde daha çok anlama ve uygulama düzeyinde sorular varken, Bölüm ve Ünite değerlendirmede yer alan soruların uygulama ve çözümleme basamağı daha sık olmak üzere anlama ve hatırlama düzeyi sorular da yakın oranda yer almaktadır. Yaratma basamağındaki sorular ise büyük ölçüde Bölüm ve Ünite değerlendirmede yer almaktadır. Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarıyla yapılan odak grup görüşmesinde, bazı sorularda sorunun bilişsel düzeyine karar vermede uyumsuzluklar yaşanmıştır. Aşağıda bu sorulardan birine örnek ve Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının görüşüne yer verilmiştir.

6 Aşağıda el - yüz yıkama, diş fırçalama ve banyo için günlük tüketilen su miktarını gösteren grafik veriliyor.

Grafik: Tüketilen su miktarı



Not: Her ●, 6 L'yi göstermektedir.

- El - yüz yıkamak için kaç litre su kullanılıyor?
- Banyo yaparken kullanılan su, diş fırçalarken kullanılan sudan kaç litre fazladır?
- El - yüz yıkamak ve diş fırçalamak için toplam kaç litre su harcanıyor?

Şekil 3. Revize edilen Bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyinde uyumsuzluk yaşanan bir soru (Coşkuntürk ve diğ., 2017)

Soruda, öğrencilerin grafik okuma becerilerini kullanmaları ve bazı hesaplamalar yapmaları istenmektedir. Ölçme ve değerlendirme uzmanları, sorunun bilişsel düzeyini a) Anlama, b) Anlama veya Uygulama c) Uygulama olarak belirlemiştir. B seçeneğinde, öğrencilerin sorunun çözümünde birden fazla yol kullanabileceği ve bu kullandığı yola göre bilişsel düzeyinin ikisi de olabileceği ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uzmanları, “Öğrencinin soruyu çözerken kullandığı bilişsel süreçlere bağlı olarak “b” seçeneği “Anlama” veya “Uygulama” olabilir. Solo Taksonomiye göre detaylı incelenmesi gerekir.” görüşündedir. İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabının ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer alan soruların madde türüne göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

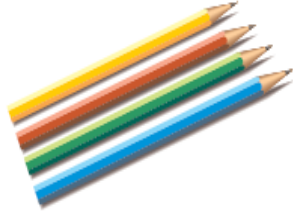
Tablo 4. Soruların madde türüne göre dağılımı

Madde Türü	Frekans	Yüzde
Açık uçlu	328	91,4
Çoktan seçmeli	24	6,7
Doğru-yanlış	7	1,9
Toplam	359	100

Soruların madde türlerine göre dağılımı incelendiğinde; soruların %91,4’ü (f: 328) açık uçlu, %6,7’si (f: 24) çoktan seçmeli ve %1,9’u (f: 7) doğru-yanlış türü maddelerdir. İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabının ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer alan soruların gündelik yaşam unsuru içerme durumuna göre dağılımı incelendiğinde, 359 sorunun %27’sinde (f: 97) gündelik yaşam unsuru bulunmaktadır. Soruların %2,51’i (f: 9) gereksiz görsel içermektedir. Aşağıda soru kökünde gereksiz görsel içeren bir örnek ve Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının görüşüne yer verilmiştir.

6 “Kalem koleksiyonu yapan Aysu’nun koleksiyonunda 236 kalem var. 5 arkadaşından 48 kalem daha alan Aysu’nun kaç kalemi oldu?”
Problemdeki verilerden hangisini değiştirirsek problemin sonucu değişmez?

A) Koleksiyondaki kalem sayısını
B) Arkadaş sayısını
C) Arkadaşlarından aldığı kalem sayısını



Şekil 4. Gereksiz görsel içeren bir soru (Coşkuntürk ve diğ., 2017)

Şekil 4’teki soruda, öğrencilerden problem çözümünde bazı dört işlem becerilerini kullanma durumları test edilmektedir. Sorunun revize edilen Bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyi Çözümleme’dir. Ölçme ve Değerlendirme uzmanları, “İyi bir soru, çoktan seçmeli olmasına rağmen üst düzeye çıkabilmiş ancak kalem görseli gereksizdir. İlkokul üçüncü sınıf düzeyinde çoktan seçmeli ve olumsuz köklü soru hazırlamak uygun değildir. Çok zorunda kalındığında ise olumsuzluk ifadesinin «koyu, italik veya altı çizgili» verilmesi gerekir.” görüşündedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, MEB tarafından hazırlanan ilkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin soruların öğretmenlerin ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerini alarak incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ders kitabındaki etkinliklerin; öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu, günlük yaşamla ilişkili olma durumu, sınıfta uygulanabilirliği ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmeye dönük olmaları hakkında üç sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer alan soruların; değerlendirme türüne, revize edilen Bloom taksonomisine, madde türüne ve gündelik yaşam unsuru içerme durumuna göre dağılımı ise Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının görüşüne göre frekans ve yüzdeler ile zaman zaman uzmanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yardımıyla sunulmuştur.

İlkokul 3. sınıf matematik ders kitaplarında toplam 38 etkinlik vardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu etkinliklerin öğrenci gelişim düzeyine büyük ölçüde uygun olduğu, sadece bir etkinliğin öğrenciler için basit düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca tüm etkinliklerin sınıfta uygulanabilir olduğu belirtilmiştir. Alan yazında 5. sınıf matematik ders kitabının incelendiği bir çalışmada, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin açık, anlaşılır ve ünitenin amacına uygun olduğu, fakat ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığı görülmüştür (Tutak ve Güder, 2012).

Etkinliklerin günlük yaşamla ilişkili olma durumu incelendiğinde, öğretmenler, etkinliklerin çoğunda günlük hayatla ilişkilerin zayıf olduğunu, bu yaş çocukları için daha somut ve ilgi çekici örnekler verilmesinin uygun olduğunu dile getirmiştir. 8. sınıf matematik ders kitaplarının incelendiği bir çalışmada; öğretmenler ders kitabında öğrencileri meraklandırarak soruların bulunmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, ders kitabında örneklerin az olduğunu ve etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (Aydın, 2010). Taşdemir (2011) de ilkokul matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun konular ve ünitelerin kısmen günlük hayatla bağlantılı bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelendiği bir çalışmada ise, öğrencilerin ilgisini çekmeyecek etkinliklere yer verildiği ortaya konmuştur (Arslan ve Özpınar, 2009). Etkinliklerin ilgi çekici olması, öğrencilerin günlük yaşamlarından örnekler olması öğrencilerin matematiği sevmelerini ve önemini fark etmelerini sağlayacağından bu konuya önem verilmesi gerekmektedir. Alan yazında, gündelik yaşamla bağlantı kurmanın önemli bir rolü olduğu ifade edilmektedir (Thanh ve diğ., 2008; Üzel, 2007; Yavuz ve diğ., 2017). Gündelik yaşam durumlarıyla bağlantı kurabilen öğrenciler, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte (Demirtaşlı, 2010), günlük hayatta matematiğin hayatlarını kolaylaştırdığını fark etmekte ve böylece matematiğe yönelik ilgileri artmaktadır (Gainsburg, 2008).

Öğretmenler, etkinliklerin bireysel olarak yapılmasının sınıf içi karmaşaya yol açtığından grup çalışması olarak yapılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum MEB'in ders kitaplarında öneri olarak etkinliklerin grupla yapılması şeklinde belirtilmiş olmasına rağmen bazı etkinliklerde bireysel yanıtlar istenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf mevcudunu göz önünde bulundurarak etkinlikleri bireysel ya da grup olarak yaptırılmaları önerilebilir.

Öğretmenler etkinliklerin genellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye uygun olduğunu ifade etmişlerdir ancak kitaptaki etkinliklerin ve soruların genellikle "Anlama" düzeyinde olduğu görülmektedir. Alan yazında farklı sınıf düzeyleri için yapılan çalışmalarda da benzer bir durum görülmüştür. Taşdemir (2011), ilkokul matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında, öğretmenler; her ünite ve bölümün sonunda yer alan değerlendirme sorularının, öğrencilerin bilgi düzeyini ortaya koymada büyük ölçüde yeterli

olduğunu ifade etmişlerdir. Arslan ve Özpınar (2009) 6. sınıf matematik ders kitabını, öğretmen görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarında, sadece bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından oluşan soruların yer aldığını görmüşlerdir. Çakır (2006) da dördüncü sınıf matematik ders kitaplarıyla ilgili yaptığı incelemede, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ölçen çok az soru olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, ilkokul matematik ders kitaplarında, uygulama düzeyinin üzerinde soruların sayısının artırılması önerilmektedir. Benzer önerilerin, ortaöğretim matematik programında yer alan kazanımların revize Bloom taksonomisine göre incelendiği çalışmada (Çil, Kuzu ve Şimşek, 2019) da yer aldığı görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında, 359 soru incelenmiştir. Kitaptaki soru ağırlığının Çözüm-Öğrenelim başlığı altında olduğu görülmüştür. Çözüm-öğrenelim bölümünde daha çok anlama ve uygulama düzeyinde sorular varken, Bölüm ve ünite değerlendirmede yer alan soruların uygulama ve çözümlene basamağı daha sık olmak üzere anlama ve hatırlama düzeyi sorular da yakın oranda yer almaktadır. Yaratma basamağındaki sorular ise büyük ölçüde Bölüm ve Ünite değerlendirmede yer almaktadır. Soruların revize edilen Bloom taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde, soruların yaklaşık yarısının anlama düzeyinde olduğu, ardından en fazla uygulama düzeyinde soruların yer aldığı görülmektedir. Çözümlene ve üstündeki basamaklarda soru oranı ise oldukça düşüktür. Finlandiya’da 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde okutulan dokuz matematik ders kitabının incelendiği bir çalışmada, PISA ve TIMSS gibi uluslararası çalışmalarda öğrencilerin en fazla başarılı oldukları soru türlerinin, ders kitaplarında en fazla yer alan soru türleri olduğu görülmüştür (Törnroos, 2005). Reçber (2012) de, ders kitaplarındaki (ABD, Singapur ve Türkiye örnekleri) etkinliklerin bilişsel düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin uluslararası değerlendirmelerdeki (PISA ve TIMSS) başarılarının da yükseldiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, ders kitabında yer alan soruların bilişsel düzeylerine daha fazla dikkat edilmesi ve öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlayacak sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Bazı sorularda sorunun çözümünden ve günlük yaşam unsurundan bağımsız gereksiz görsel kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, bazı soruların çözüm yolunun birden fazla olması sorunun bilişsel düzeyinde kararsızlık yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle, sadece soru veya kazanımın bilişsel düzeyini sınıflamak dışında öğrenci yanıtlarına göre de sınıflama yapan Solo taksonomiye göre sorular incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında, 359 sorunun madde türlerine göre dağılımı incelendiğinde; soruların çok yüksek oranda açık uçlu olduğu görülmektedir. Düşük oranlarda, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış türü maddeler de vardır. Yaş grubunun özellikleri düşünüldüğünde, çoktan seçmeli madde sayısının az olması istenen bir durumdur. Bu çalışma, sadece ilkokul üçüncü sınıf matematik kitabıyla sınırlıdır. Ayrıca kitaplarda yer alan etkinlikler için üç öğretmenin görüşü alınabilmiştir. Bu konuda yapılacak sonraki araştırmalarda, ilkokul düzeyindeki tüm matematik kitapları ve daha fazla öğretmen katılımıyla gerçekleştirilebilir.

Soruların gündelik yaşam unsuru içerme durumuna göre dağılımı incelendiğinde, soruların yaklaşık üçte biri gündelik yaşam unsuru barındırmaktadır. Gündelik yaşam durumlarının matematik eğitimi için önemi göz önünde bulundurularak, matematik programlarının bu konuda gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi önerilebilir. Bu kapsamda, gündelik yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmelerin yapılamadığı durumlarda, bilgisayar teknolojisinin sunduğu avantajlardan yararlanılarak farklı üç boyutlu görsel sunumlar, simülasyonlar öğrencilere sunulabilir. Böylece öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeleri sağlanabilir.

Kaynaklar

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkan, E. E. & Ünal, H. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 305-325.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Aydın, İ. (2010). *Sekizinci sınıf matematik ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Baker, D. P. & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities – world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtımı projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165.
- Belbase, S. (2013). Images, anxieties, and attitudes toward mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(4), 230-237.
- Coşkuntürk, N., Göğün, Y., & Baykal Yelli, B. (2017). *İlköğretim matematik 3 ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: MEB.
- Çakır, A. (2006). *İlköğretim matematik ders kitaplarıyla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 ortaöğretim matematik programının revize Bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418.
- Demirtaşlı, N. (2010). *Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde gündelik yaşam unsuru. CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 7, 9-26.
- Erbaş, A., Alacacı, C. & Bulut, M. (2012). Türk, Singapur ve Amerikan matematik ders kitaplarının bir karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2324- 2330.
- Gainsburg, J. (2008). Real world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199-219.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Khine, M. S., Al-Mutawah, M. & Afari, E. (2015). Determinants of affective factors in mathematics achievement: Structural equation modeling approach. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 199-211.
- Kılıç, Z. B., Atasoy, N., Tertemiz, M., Seren, L., & Ercan, L. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, fen bilgisi 4-8*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kumandaş, H. & Kutlu, Ç. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.

- Li, Y., Zhang, J., & Ma, T. (2009). Approaches and practices in developing mathematics textbooks in China. *The International Journal on Mathematics Education*, 41, 733-748. doi: 10.1007/s11858-009-0216-2
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. (Basın Açıklaması, Ankara).
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi-ÖSYM. (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu*. Değerlendirme Raporları Serisi, No: 9.
- Reçber, H. (2012). *Türkiye 8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin programdakilerle ve diğer ülkelerle karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rezat, S. (2006). *A model of textbook use*. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds.). *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 409-416). Prague: PME.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Taşdemir, C. (2011). İlköğretim 1. kademedeki okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Bitlis ili örnekleme). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 16-27.
- Tavşancıl, E. & Yalçın, S. (2015). A determination of Turkish student's achievement using hierarchical linear models in trends in international mathematics-science study (TIMSS) 2011. *Anthropologist*, 22(2), 390-396.
- Thanh, T., Dekker, R., & Goedhart, J. M. (2008). Preparing Vietnamese student teachers for teaching with a student centered approach. *Journal of Math Teacher Education*, 11, 61-81.
- Toprak, Z., & Özmantar, M. F. (2019). Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının çözümlü örnekler ve sorular açısından karşılaştırmalı analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 539-566.
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 315-327.
- Tutak, T. & Güder, Y. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitabı hakkındaki görüş ve düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 16-28.
- Üzel, D. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi (RME) destekli eğitimin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yavuz, H. Ç., Demirtaşlı, R. N., Yalçın, S., & İlgün Dibek, M. (2017). The effects of student and teacher level variables on TIMSS 2007 and 2011 mathematics achievement of Turkish students. *Education and Science*, 42, 189, 27-47. doi: 10.15390/EB.2017.6885.
- Yavuz, H. Ç., İlgün Dibek, M., & Yalçın, S. (2017). Türk ve Vietnamlı öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı ile dürtü ve güdülenme özellikleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, 16(1), 178-196.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. MEB: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Extended Summary

1. Introduction

The Ministry of National Education (MoNE) has carried out a comprehensive renewal, updating, and change in the curriculum of many courses in the academic year of 2016-2017. One of these courses is mathematics. Aside from being a part of students' daily lives, the students' attitudes towards mathematics courses in the early years of education can play an important role in the mathematics lessons in the following years, and therefore in the choice of profession in upcoming years. In this context, it is significant that students realize the importance of mathematics in everyday life at an early age, and one of the factors that provide this is textbooks. Moreover, the importance of the questions in the books in the development of higher-order thinking skills of students is also high. For this reason, the purpose of this study is to examine the activities in the third-grade mathematics textbooks prepared by the MNE and the questions regarding measurement and evaluation by receiving the opinions of primary school teachers and measurement and evaluation experts.

2. Method

The study is carried out with the document analysis method, which is among qualitative research approaches. The data source in the study is the primary school third-grade mathematics textbooks, which were published by the MoNE in 2017 and have been implemented in the academic year of 2017-2018. In the process of analyzing the textbooks, opinions of three teachers working as classroom teachers in a public school and five measurement and evaluation experts working at a state university were received. The activities in the textbooks were examined according to the coding form and the questions of "Let's Solve and Learn," "Chapter evaluation" and "Unit evaluation" were reviewed according to the cognitive level categories of revised Bloom, enabling the students to practice what they learned and to see how much they learned. While the books are examined, coding carried out according to the concepts defined in a general framework developed by the researchers (the suitability of the activities to the level of development of students, the relevance to everyday life, the applicability in the class, and is intended for the development of higher-order thinking skills of the students).

3. Findings, Discussion and Results

There are a total of 38 activities in grade three mathematics textbooks. According to the teachers' views, these activities are mostly consistent with the level of student development. It is also stated that all activities are applicable to the classroom. When the activities related to daily life were examined, teachers stated that most of the activities were weak with daily life, and it was appropriate to give more concrete and interesting examples for these children. Teachers have stated that activities are generally suitable for measuring students' higher-order thinking skills, but the activities and questions in the book are usually at the level of 'Understanding.' A similar situation was observed in studies conducted for different grade levels in the literature (Arslan & Özpınar, 2009; Çakır, 2009). In this context, it is recommended to increase the number of questions above the application level in mathematics textbooks. Within the scope of measurement and evaluation activities, 359 questions were examined. When the distribution of the questions, according to revised Bloom's taxonomy, is examined, it is seen that approximately half of the questions are at the level of Understanding, and then the questions are mostly at the applying level. The question of the analysis and the steps above is quite low. In this context, it is suggested that more attention should be paid to the cognitive levels of the questions in the textbook and to give more attention to the questions that will enable students to think a high level. When the distribution of the questions according to the status of daily life is examined, about one-third of

the questions contain daily life factors. Considering the importance of everyday life situations for mathematics education, it can be suggested to review and develop mathematics programs in this regard. In this context, different three-dimensional visual presentations and simulations can be presented to students by taking the advantages of computer technology in mathematics courses.

Etik Beyanname

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışması olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Araştırma makalesi: Yalçın, S. (2020). İlkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının içerdiği etkinlikler ve sorular bağlamında incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 18-34.



The Relationship between Parents' Practices on Early Literacy and Children's Word and Print Awareness Skills*

Şeyda KILIÇ**, Hatice Güzde ERTÜRK KARA***

Received date: 26.11.2018

Accepted date: 29.11.2019

Abstract

It was aimed to examine the relationship between parents' practices about early literacy and children's word and print awareness skills. The research was carried out by using the correlational research model, which is a quantitative research method. The sample of the study is composed of parents of 224 children selected through simple random sampling method from 60-84-month-old children who were currently attending to pre-schools in the center of Aksaray province and central villages, and 180 children selected through convenient sampling method among these families. Early Literacy Questionnaire and Word & Print Awareness Assessment Tool were used. It was seen that parents found the activities related to storybooks and structured activities more important and applied them. Total scores of children's word and print awareness and the sub-score of children's writing concepts were high, and the sub-score of their word recognition was moderate. It was stated that there is a positive and low-level relationship between the frequency of parents' practices on early literacy activities with their children and children's word-print awareness skills.

Key Words: Early childhood education, early literacy, word and print awareness, parents.

* This study is a part of Şeyda Kılıç's master's of thesis "Examination of the link between parents' practices on early literacy and children's word and print awareness skills" supervised by H. Güzde Ertürk Kara.

** Aksaray University, Graduate School of Social Sciences, Aksaray, Turkey, seydakilic8989@gmail.com

*** Aksaray University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Aksaray, Turkey; gozde86erturk@gmail.com

Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları ile Çocukların Sözcük-Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişki *

Şeyda KILIÇ**, Hatice Gözde ERTÜRK KARA***

Geliş tarihi: 26.11.2018


Kabul tarihi: 29.11.2019


Öz

Bu araştırmada ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Korelasyonel araştırma modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın örneklemini Aksaray ilinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-84 aylık çocuklar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 224 çocuğun ebeveyni ve 180 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ve Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikâye kitapları ile ilgili etkinlikleri ve yapılandırılmış etkinlikleri önemli buldukları ve uyguladıkları görülmüştür. Çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde, sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık, sözcük farkındalığı, yazı farkındalığı, ebeveyn.

*Bu çalışma, Şeyda Kılıç'ın, H. Gözde Ertürk Kara danışmanlığında gerçekleştirdiği "Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları ile Çocukların Sözcük-Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Aksaray University, Graduate School of Social Sciences, Aksaray, Turkey, seydakilic8989@gmail.com

*** Aksaray University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Aksaray, Turkey; gozde86erturk@gmail.com

1. Giriş

Okuma yazmaya hazırlık becerileri; sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı öncesi yapılan yazı yazma deneyimlerini içermektedir (Coe, 2009; Griffith vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Söz konusu bu beceriler, çocukların temel eğitimde okuma ve yazmayı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Sözcük farkındalığı hem yazma hem de konuşma dilinde sözcüğün fark edilmesini, yazarken ve konuşurken kullanılan sözcüklerin arasındaki ilişkinin algılanmasını gerektirmektedir (Justice ve Ezell, 2001). Çocukların okuma yazma öncesi kazanması gereken temel becerilerden, sözcük ve harfi tanımaları, sözcüklerin harflerden, cümlelerin ise sözcüklerden oluştuğunu anlamaları, okunan bir metindeki sözcükleri göstermeleri önemlidir (Soderman vd.,2005; Akt; Bayraktar, 2013). Çocukların günlük hayatta lokantada menüden sipariş vermek, marketten alışveriş yapmak, mektupları, mesajları okumak, gidilecek bir adresi bulmak gibi durumlarla karşılaşmasını sağlamak, çocuklara çevresindeki yazılar (broşür, afiş, etiket yazıları gibi) ile ilgili sorular yönelterek bu materyalleri fark etmesini sağlamak onların hem sözcük farkındalığını geliştirir hem de çocukların okumayı öğrenmeye karşı güdülenmesini sağlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Yazı farkındalığı, çocuğun yazma kavramlarını anlamlandırmasını ve harf rakam gibi kavramları birbirinden ayırt etmesini içerir. Yazı farkındalığının içerisinde yazının yönü, kelimeler, kelimeler arasındaki boşluklar, cümleler ve alfabe bilgisi bulunmaktadır (Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Yazma becerilerinin kazanılması ve yazıyla ilgili bilgilerin edinilmesi, çevreyle olan iletişim ile birlikte oluşur (Frank, 2009). Çocuklar günlük hayatta yazıyla tabelalar, etiketler, kitaplar, televizyon, bilgisayar gibi birçok yerde karşılaşabilirler (Manning, 2004).

Yaşamın ilk yıllarının çocukların gelişiminde ne kadar önemli olduğunun bilinmesi, bu dönemin çok iyi değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Fontaine vd., 2004). Bu yıllarda çocuğun okul öncesi eğitimi almasının yanında ailenin çocuğun eğitimini desteklemesi de büyük önem taşımaktadır. Ebeveynler, okul öncesi dönemde çocuklarının hem bütün fiziksel, duygusal gereksinimlerini karşılamakta hem de onların hayatı tanıma sürecinde ilk öğretmenleri olarak kritik bir rol oynamaktadır (Gordon, 1993). Diaz'a göre (1989) akademik başarısı düşük öğrencilerin başarısızlığının en önemli nedeni, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksun olmalarıdır. Satır (1996) da benzer şekilde çocuğuyla ilgilenen, öğrenme ortamını düzenlemesini sağlayan, çabasını övgüleriyle destekleyen, olumsuzlukla sonlanan denemelerinde onu cesaretlendiren ebeveynlerin çocuklarının akademik anlamda daha başarılı olduğu sonuçlarına varmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların ebeveynlerini model aldıkları düşünüldüğünde anne-baba rolünün önemi daha da iyi ayırt edilebilir. Bronfenbrenner (1976) ekolojik sistemler kuramında çocuğun en yakın çevresi olan ailesinin ve ailesinin toplumda ilişki içinde olduğu etmenlerin çocuğun üzerinde çok büyük etkileri olduğunu dile getirmektedir. Çocuğun evde edindiği ilk öğrenme tecrübeleri, okuldaki öğrenme çabalarına destek sağlayarak, okuldaki öğrenmelerini de olumlu etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuklarının ev ortamlarının eğitim açısından düzenlenmesinde aileye sorumluluklar vermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1992). Ebeveynlerin çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen bir tutum içinde olması, ev ortamını öğrenmeye teşvik edecek şekilde düzenlemesi, çocuğuyla birlikte hikaye okuması, tekerlemeler söylemesi, levhalarda yazılanlara dikkatini çekmesi, kafiyeli şarkılar söylemesi, kendisi yazılı ve basılı materyaller okuyarak ona model olması çocuğun okuma yazma sürecine oldukça önemli bir katkı sağlanmaktadır (Çelenk, 2003; Law, 2008; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Riley, 1996; Weigel vd., 2010).

Ulusal alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aydoğdu, 2017; Büyüktaşkapu, 2012; Coşkun, 2016; Keleş Ertürk, 2017; Özen Altınkaynak, 2014). Bu çalışmada çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinden sözcük yazı farkındalığı becerilerine odaklanılarak, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların, çocukların sözcük yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde ailenin sunduğu desteğin rolünü ortaya koyması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama sıklıkları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli olarak da adlandırılan korelasyonel araştırma modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, 2009).

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme için Aksaray ili merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle altı bağımsız anaokulu ve beş ilkokula bağlı anasınıfı belirlenmiştir. Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın uygulanması için uygun ortamı sağlayabilecek okullar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, bu okullarda çalışan öğretmenler aracılığıyla 60-84 aylık çocuğa sahip 224 aileye Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ulaştırılmıştır. 224 ebeveynin çocukları arasından ailesi testin uygulanmasına izin veren ve katılmaya gönüllü olan 180 çocuğa araştırmacı tarafından Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi: Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ve bu etkinlikleri uygulama sıklıklarını değerlendirmek için Nebrig (2007) tarafından geliştirilmiş ve Altıparmak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Anket, dörtlü likert tipi sorulardan oluşan iki bölümden oluşmaktadır. Ailelerin ankette yer alan okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini ne kadar önemli buldukları (A Bölümü) ve evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini ne sıklıkla gerçekleştirdikleri (B Bölümü) değerlendirmektedir. Her iki bölüm de iki alt boyuttan oluşmaktadır; Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu genellikle çocuğa okuma veya hikaye hakkında soru sormak gibi günlük bir rutinde ebeveyn ile çocuğun arasında gerçekleşen 22 okuma yazma etkinliğinden oluşmaktadır. Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu ise genellikle okulda yapılan etkinliklere benzer ek materyaller gerektiren 23 okuma yazma etkinliğinden oluşmaktadır. A Bölümünde aileler 45 okuma yazmaya hazırlık etkinliği için (1) Çok önemli değil, (2) Biraz Önemli, (3) Çok önemli ama kesinlikle gerekli değil ve (4) Kesinlikle önemli ve gerekli seçenekleri arasından; B Bölümünde ise bu etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarını (0) Nadiren veya hiçbir zaman, (1) Ayda bir veya iki kere, (2) Haftada bir veya iki kere, (3) Haftada üç veya daha fazla kere seçenekleri arasından seçerek yanıtlamışlardır. Altıparmak (2010) çalışmasında Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi iç

tutarlılık katsayısını Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 1) için $\alpha = .90$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu (Faktör 2) için $\alpha = .88$ anketin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .97 olarak verilmiştir. Bu araştırmada ise Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) tüm ölçek için $\alpha=.94$, Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu için $\alpha=.91$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu için ise $\alpha=.90$ olarak hesaplanmıştır. B Bölümü (sıklık) tüm ölçek için $\alpha=.95$, Yapılandırılmamış Etkinlikler alt boyutu için $\alpha=.92$, Yapılandırılmış Etkinlikler alt boyutu için ise $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı: Çocukların sözcük yazı farkındalığı beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Clay (1979) tarafından geliştirilmiş ve Bayraktar (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan Yazı Kavramları (Kitabın adı, ön yüzü, arka yüzü, başlık, yazının okunuş yönü, soldan-sağa, yukarıdan-aşağıya doğru, yazının işlevi ve harf kavramları gibi) 14 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut ise Sözcük Tanıma (büyük ve küçük, kısa ve uzun, ilk ve son sözcükler, sayfadaki sözcük sayısı vb.) 12 maddeden oluşmaktadır. Yazı Kavramları alt testi için Nine Ducks Nine (Hayes 1990) hikâyesi; Sözcük Tanıma alt testi için ise Spot Bakes A Cake (Hill, 1994) hikâyesi kullanılmıştır. Çocuğun Yazı Kavramları alt testinden alabileceği en yüksek puan toplam 16 puan; Sözcük Tanıma alt testinden alabileceği en yüksek puan ise toplam 12 puandır. Değerlendirme Aracı'nın iç tutarlılık katsayıları Yazı Kavramları alt boyutu için $\alpha=.93$ "Sözcük Tanıma" alt boyutu için $\alpha=.92$ olarak verilmiştir. Bu araştırmada ise, güvenilirlik katsayısı Yazı Kavramları alt boyutu için $\alpha=.71$ Sözcükleri Tanıma alt testi için $\alpha=.77$ olarak hesaplanmıştır. Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın tamamının iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha= .82$ olarak hesaplanmıştır.

2.3.1. Verilerin Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle 19.04.2018 tarihinde Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2018/81 protokol numaralı etik kurul izin belgesi alınmıştır. Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra araştırmacı Aksaray merkez ve merkeze bağlı köylerde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6 bağımsız anaokulu ve 5 ilkokula bağlı anasınıfı belirlemiştir. Bu okullara 395 adet Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi dağıtılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerden anketleri velilere ulaştırmaları istenmiştir. Dağıtılan anketlerden 224 tanesi çocukların ebeveynleri tarafından yanıtlamış ve geri dönmüştür. 224 ebeveynin çocukları arasından ailesi testin uygulanmasına izin veren ve katılmaya gönüllü olan 180 çocuğa araştırmacı tarafından Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı uygulanmıştır. Uygulama sınıf dışında sessiz bir ortamda her çocukla birebir gerçekleştirilmiştir. Test, her çocuk için ortalama 10 dk. sürmüştür. Araştırmacı uygulama sırasında çocuklara hikayeye ilgili soru sorarken aynı zamanda aldığı yanıtı göre puanlamayı da gerçekleştirmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin gruplar arası normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, örneklem büyüklüğü 50'den fazla olduğu için hem Kolmogorov-Smirnov test sonucuna hem de basıklık çarpıklık değerlerine (-1, +1) bakılarak normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir (Büyüköztürk. 2011). Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) için ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) ve Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı için betimsel analiz (ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer) gerçekleştirilmiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ve alt boyutları (yapılandırılmış etkinlikler ve yapılandırılmamış etkinlikler) ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük

Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı ve alt boyutları (Yazı Kavramları ve Sözcük Tanıma) arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon analizi sonuçları hesaplanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine İlişkin Bulgular

3.1.1. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (Önem) Maddelerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) maddelerine ortalama 2.55 ile 3.65 arasında yanıt verdikleri görülmüştür. Önem maddelerinin ortalaması 3.15'dir. Ebeveynlerin 45 okuma yazmaya hazırlık etkinliğinden 33'ünü 3.0' den yüksek (çok önemli olduğu halde kesinlikle gerekli olmadığı) bulduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 ve Tablo 2'de ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri öneme dair ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin en çok önem verdiği ilk beş etkinliğe dair ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Etkinlik	\bar{x}	SS
10	Hikaye okurken veya okuduktan sonra çocuğu hikaye hakkında konuşmaya teşvik etmek	3.65	.666
2	Hikaye okurken çocuğa sorular sormak	3.63	.709
15	Çocuğunuza okurken bilinmedik kelimelerle karşılaştığında durup bunları anlatmak veya tanımlamak	3.62	.737
20	Çocuğu kendi adını yazmasına teşvik etmek	3.56	.778
39	El kaslarını güçlendirmek için kil, lego veya blok gibi oyuncaklarla beraber oynamak	3.56	.743

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikaye kitapları ile ilgili olan etkinlikleri önemli buldukları belirlenmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin en az önem verdiği son beş etkinliğe dair ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	Etkinlik	\bar{x}	SS
3	Çocuktan bir kelime veya ismin hece sayısına göre el çırpmasını istemek	2.76	1.057
21	Çocuğa bir kelimenin veya bir ismin ilk sesini değiştirmesini istemek mesela, Murat'ı surat olarak değiştirmek).	2.63	1.055
32	Dil sürçmeli tekerlemeler söyletmek	2.63	.980
16	Televizyonda, radyoda veya sokakta duyduğunuz kafiyeli şarkıları söylemek	2.58	.977
31	İki kelime söyleyip bunların kafiyeli olup olmadığını sormak	2.55	1.057

Ebeveynlerin en az önem verdikleri etkinliklerin ses ve uyakla ilgili etkinlikler olduğu görülmektedir.

3.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (Sıklık) Maddelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Bölümü (sıklık) puanlarına ilişkin betimsel analizler yer almaktadır.

Tablo 3. Okuma yazmaya hazırlık anketi B bölümüne (sıklık) ilişkin betimsel analizler

	En düşük	En yüksek	\bar{x}	SS
OYHA (B Bölümü)				
Yapılandırılmamış Etkinlikler	0	66	30.06	13.787
Yapılandırılmış Etkinlikler	4	69	38.89	13.141
Toplam	4	135	68.95	25.675

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları, alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının ($\bar{x}=30.06$), yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarından ($\bar{x}=38.89$) düşük olduğu bulunmuştur.

3.3. Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'na İlişkin Bulgular

Tablo 4. Okul öncesi dönemde sözcük yazı farkındalığı değerlendirme aracı'na ilişkin betimsel analizler

	En düşük	En yüksek	\bar{x}	SS
Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı				
Yazı Kavramları	2	17	13.89	2.968
Sözcük Tanıma	0	12	8.06	2.857
Toplam	3	29	21.95	5.184

Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam ve alt boyutlara ait betimsel analiz bulguları incelendiğinde; çocukların toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde; sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.4. Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ile Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 5. Okuma yazmaya hazırlık anketi ile okul öncesi dönemde sözcük yazı farkındalığı değerlendirme aracı arasındaki korelasyon sonuçları

Alt Boyutlar	Yazı Kavramları	Sözcük Tanıma	SözcükYazı Farkındalığı	Önem	Önem Y. mamış	Önem Y. Mış	Sıklık Y.mamış	Sıklık Y. mış	
Yazı Kavramları									
1									
Sözcük Tanıma									
	.584*	1							
Sözcük Yazı Farkındalığı									
	.894**	.885**	1						
Önem									
	.354**	.177*	.301**	1					
Önem Y.mamış									
	.321**	.145	.264**	.965**	1				
Önem Y.mış									
	.365**	.200**	.319**	.957**	.849**	1			
Sıklık									
	.276**	.152*	.241**	.517**	.468**	.530**	1		
Sıklık Y.mamış									
	.226**	.112	.191**	.476**	.479**	.434**	.956**	1	
Sıklık Y.mış									
	.301**	.179*	.271**	.511**	.411**	.579**	.951**	.818**	1

Korelasyon katsayılarının referans aralığı $r=.10- .29$ arası düşük, $r=.30- .49$ arası orta ve $r=. 50- 1$ arası yüksek düzey olarak alınmıştır (Cohen, 1988).

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A Bölümü (önem) ile

- B bölümü (sıklık) arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.517$ $p<0.01$),
- B bölümü (sıklık) yapılandırılmamış etkinlikler alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.476$, $p<.01$),
- B bölümü (sıklık) yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.511$, $p<.01$) bir ilişki vardır.

Ebeveynlerin evde okuma yazma hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile bu etkinlikleri evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi A bölümü (önem) ile

- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.301$ $p<.01$) bulunmaktadır.
- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları alt boyutu ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.354$ $p<0.01$);
- Sözcük Tanıma alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.177$ $p<0.05$) vardır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B bölümü (sıklık) ile

- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı toplam puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.241$ $p<0.01$),
- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Yazı Kavramları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.276$ $p<0.01$),
- Okul Öncesi Dönemde Sözcük Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı Sözcük Tanıma alt boyutu ile arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.152$ $p<0.05$) vardır.

Analiz sonuçları, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam, yazı kavramları ve sözcük tanıma alt boyutu puanlarının düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından daha çok hikaye kitapları ile ilgili olan etkinlikleri önemli buldukları belirlenmiştir. Alan yazında pek çok araştırma, çocukların hikaye kitapları aracılığıyla ailesiyle kurduğu sözlü iletişim ile okuma yazma başarısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (DeTemple, 2001; Lefebvre, Tredeau ve Sutton, 2011; Rush, 1999; Senechal ve LeFevre, 2002; Walker ve ark., 1994). Bu çalışmada ebeveynlerin hikâye kitaplarına önem verdiğinin ve çocuklarıyla kitap okurken etkileşim kurarak onları konuşmaya teşvik ettiğinin ortaya konması bu açıdan önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Ebeveynlerin en az önem verdikleri etkinliklerin ses ve uyakla ilgili etkinlikler olduğu görülmüştür. Bee ve Boyd'a (2002) göre ses farkındalığı becerisi okul öncesi dönemde başlamakta ve okul döneminde gelişerek okuma yazma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki bir çocuğun dili kazanımında ve etkili kullanımında ses farkındalığına ilişkin deneyimlerle karşılaşması beklenmektedir. Ebeveynlerin ses farkındalığına önem vermelerini, okuma yazmanın sadece hikaye okumak, kalem kağıt etkinliklerinden oluşmadığını algılamalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin ses farkındalığına yönelik etkinlikler yaparak ebeveynlerin dikkatini çekmeleri, araştırmacıların ise aileleri bu konuda bilinçlendirecek çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketine ait iki alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında; ebeveynlerin yapılandırılmamış etkinliklere verdikleri önemin (ortalama= 3.07) yapılandırılmış etkinliklere verdikleri önemden (ortalama= 3.23) düşük olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler, evde çocuklarıyla birlikte hikaye okuyup, hikayede geçenler hakkında konuşmak, çocuk resim yaparken değişik malzemeler kullanmasına teşvik etmek gibi okulda yapılan etkinliklere benzer şekilde materyal gerektiren yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirmeyi tekerlemeler söylemek, legolarla oynamak gibi genellikle ailenin günlük rutinlerinde yer alabilecek yapılandırılmamış

etkinlikleri gerçekleştirmekten daha önemli bulmaktadır. Altıparmak (2010) çalışmasında bu bulguyla paralel olarak ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirmeyi yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirmekten daha önemli bulduklarını ortaya koymuştur. Ebeveynlerin yapılandırılmamış okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin okuma yazmaya hazırlıkta yapılandırılmış etkinlikler kadar katkı sağladığını fark etmeleri amacıyla çalışma grubunu ebeveynlerin oluşturduğu uygulama süreci içeren araştırmalar planlanmalıdır.

Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yapılandırılmamış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının (ortalama=30.06), yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarından (ortalama=38.89) düşük olduğu bulunmuştur. Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro (2006) sadece beceri kazanımına odaklanan ebeveynlerin, çocuklara doğrudan kağıt kalem, çalışma sayfaları vb. yoluyla okuma yazmaya hazırlama eğiliminde olduklarını, bütüncül bir bakış açısına sahip ebeveynlerin ise okuma yazmaya hazırlık sürecinde çeşitli yöntemler tercih ettiklerini belirtmektedir. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yalnızca kağıt, kalemle yapılan ya da okulda gerçekleştirilen çalışmalara benzer çalışmalar olarak düşünülmemelidir. Çocukların el-göz koordinasyonu kurmaları gereken masa oyunları (jenga gibi), hafıza oyunları, problem çözme ve tahmin oyunları gibi etkinlikler de çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen etkinliklerdendir (MEB, 2013). Ebeveynlerin genellikle materyal gerektiren yapılandırılmış etkinlikleri önemli ve genellikle bu etkinlikleri gerçekleştirmelerine neden olarak öğretmenlerin bu konudaki uygulamaları gösterilebilir. Aileler, bu konuda öğretmenin uygulamalarından etkileniyor olabilir. Alan yazında, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında genellikle kitap kalem gibi materyaller gerektiren çalışmalar yaptıklarını ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Aktaş Arnas vd., 2003; Dönmezler, 2016; Ertürk, Gönen ve Pianta, 2017).

Çocukların sözcük yazı farkındalığı toplam ve yazı kavramları alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde, sözcük tanıma alt boyutu puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazı Kavramları kitabı okumaya nereden başlanacağı, okumanın ne tarafa doğru yapılacağı, önce hangi sayfanın okunacağı, harf farkındalığı gibi becerilerden oluşmaktadır. Sözcük Tanıma ise metinde ya da konuşmada ifade edilen sözcükleri ayırt etme becerisidir. Araştırma grubunda yer alan çocukların yüksek düzeyde yazı farkındalığının olmasına neden olarak öğretmenlerin çocukları yazılı uyarılarla sıklıkla karşılaştırmaları olabilir. Öte yandan, çocukların çalışma sayfalarında yer alan yazılı yönergelerle aşına olmalarından da kaynaklanabilir. Sözcük tanıma becerilerinin orta düzeyde olması çocukların kitap merkezinde çok zaman geçirmemelerinden, öğretmenin çocuklarla birlikte kitapları, dergileri inceleyerek dikkatlerini sözcüklere çekmemiş olmasından kaynaklanabilir. Bununla beraber, çocukların bu beceriye ilişkin orta düzeyde de olsa bir farkındalıklarının olduğu görülmektedir. Çocukların sözcük ve yazı farkındalığını okul öncesi dönemde kazanmalarının ilkokulda okuma yazma öğrenimi sürecinde olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Alan yazında birçok araştırma bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Nelson, 2005; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2003). Farver, Nakomoto ve Lonigan çalışmalarında (2007) erken yıllardaki yazı farkındalığının, ilerleyen yıllardaki okuma becerilerini yordadığını belirtmişlerdir. Hart ve Risley'in çalışmasında ise (2003), üç yaşındaki çocukların sahip oldukları sözcük bilgilerinin üçüncü sınıfı bitirdiklerindeki okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuklara hikaye okunurken sözcükleri ayırt etmesini sağlamak amacıyla okuyan kişinin yazıları parmakla takip etmesi, okuduğu sözcükleri göstermesi,

sözcükler hakkında soru sorması, günlük hayatta tabela, menü, kimlik, kart gibi sözcükleri fark etmesini sağlayacak uyaranlarla karşılaştığında bunlar hakkında konuşması önerilmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, okuma yazmaya hazırlığa önem veren ebeveynler verdikleri önemi uygulamaya yansıtılmaktadır. İlişki düzeyinin yüksek olması, evde çocuğun desteklenmesine ilişkin çabanın arka planında ebeveynin bu çabanın önemine olan inancı olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önem ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa karşı duyarlı olmasının çocuğun sözcük yazı farkındalığını arttıracaklarını göstermektedir. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocuklarıyla birlikte gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin evdeki desteği arttıkça çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde kazanmaları gereken önemli becerilerden olan sözcük yazı farkındalığı becerileri de gelişmektedir. Bu bulguyla paralellik gösteren çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Özen Altınkaynak (2016) araştırmasında Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı geliştirerek, deney grubundaki çocukların evde aileleri tarafından okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesini sağlamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sözcük yazı farkındalığı testi puanlarının kontrol ve placebo gruplarındaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Wood (2002) araştırmasında benzer şekilde evde çocuklarla birlikte gerçekleştirilen etkinliklerin sıklığının; çocukların sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, akılda tutma becerileri ile okuma başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda ise, çocukların sözcük ve yazı farkındalığının gelişimi evde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliğine göre değişmiştir. Örneğin; Sénéchal (2006) ile Hood ve arkadaşları (2008) araştırmalarında evde çocuklara kitap okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin çocukların yazı farkındalığı üzerinde etkili olmadığı ancak sözcük farkındalığını geliştirdiğini saptanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada ebeveynlerin okuma yazma etkinliklerine verdikleri önem, bu etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları ile çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkilerin anlamlı ve pozitif yönlü ancak, düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, bu araştırmada ele alınan ebeveyne ilişkin özelliklerin dışında çocukların sözcük yazı farkındalığı becerilerinin gelişmesiyle ilişkili olabilecek başka faktörlerin de incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmacılara çocukların sözcük yazı farkındalığı becerileri ile ilişkili olabilecek diğer faktörlerin ortaya konmasını sağlayacak yeni araştırmalar planlamaları önerilmektedir. Sözcük yazı farkındalığı becerilerinin ilişkili olduğu faktörlerin ortaya konmasının çocuklar okuma yazma sürecine geçmeden önce nitelikli bir erken müdahalenin gerçekleştirilebilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Bununla beraber, okuma yazmaya hazırlık kapsamında gerçekleştirilebilecek yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler ile ilgili seminer ve atölye çalışmaları aracılığıyla ebeveynlerin bu konudaki yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.

- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D., & Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G., Haktanır (Ed.) *OMEPE Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* (ss. 435- 450) İstanbul: Ya-pa.
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, E. (2017). *Evdeki okuma-yazma çevresinin, okuduğunu anlama becerisi gelişimi üzerindeki rolü: bir aracılık modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bee, H., Boyd.D (2002). *Life span development* (3th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *The ecology of human development: Experiments by the nature and design*. London, England: Harvard University Press.
- Burns, C.P., Roe B.D. & Ross E.P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkökuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Büyüköktürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Clay, M. (1979) *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey with recovery procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Coe, G. (2009). *Tools of the mind-literacy activities for young children*. Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Trabzon.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coşkun, L. (2016). *Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36 (1-2), 75-80.
- Detemple, J. M. (2001). *Parents and children reading books together*. In D. K. Dickinson & P. O. Patton (Eds.), *Beginning literacy with language: young children learning at home and school* (Pp. 31-51). Baltimore: Brookes
- Diaz, S. L. (1989). *The Home environment and Puertorican children's achievement: A researcher's diary*, (Bul. Kyn. Satır, 1996), The National Association for Education Conference, Hulston, April-May.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M.S. & Pianta, R. (2017). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(4), 880-895.
- Farver, J. M., Nakamoto J. & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready To Read Screening Tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.

- Fontaine, N. S., Torre, D. L., & Grafwallner, R. (2004). Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 99-109.
- Frank, C. (2009). I'm making a fixing machine:" *Conversation and the development of writing in young children. California Reader*, 42 (3), 39.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. & Dunn L.(2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educaional Psychology*, 100, 252-271.
- Justice, L.M. & Ezell, H. K.(2001). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *Amerikan Journal of Speech-Language Pathology*. 11, 17-29.
- Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 Yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 80, 37-51.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal Of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Manning, M. (2004). A world of words. *Teaching Pre K-8*, 34(7), 78-79.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Nebbrig, M. R. (2007). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy*. (Doctoral dissertation, Lehigh University, 2007).
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58, 771-773.
- Özen Altınkaynak, Ş.(2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen Altınkaynak, Ş. & Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185- 204.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics In Early Child Special Education*, 19, 3-14.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Senechal, M (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Vellutino, F., Scanlon, D. M. & Lyon, R. G. (2003). Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-239.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy*. Second Edition. Pearson Education Inc. Boston.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. & Carta, J. (1994). Predictions of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606-621.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Wood, C.(2002). Parent-child preschool activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research Reading*, 25(3), 241-258.

Extended Summary

1. Introduction

Early literacy skills consist of verbal language skills, phonological awareness, writing awareness, alphabet knowledge, and writing testing before writing (Coe, 2009; Griffith vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 2001). These skills help children learn reading and writing easily. Supporting children's early literacy skills by parents, planning the home environment according to develop children's early literacy skills, reading books together, singing rhymes, pay children's attention to the written materials, being a role model for reading are so critical for reading and writing learning process (Çelenk, 2003; Law, 2008; Lonigan, Burgess and Anthony, 2000; Riley, 1996; Weigel et al., 2010). When the national literature was examined, it was seen that there is a limited number of studies examining the relationship between early literacy practices of parents and children's early literacy skills. (Aydoğdu, 2017; Büyüктаşkapu, 2012; Coşkun, 2016; Keleş Ertürk, 2017; Özen Altinkaynak, 2014). In this study, word and print awareness skills were focused as early literacy skills, and it was aimed to examine the relationship between parents' practices about early literacy and children's word and print awareness skills.

2. Method

The research was carried out by using the correlational research model, which is a quantitative research method. The sample of the study is composed of parents of 224 children selected through simple random sampling method from 60-84-month-old children who were currently attending to pre-schools in the center of Aksaray province and central villages, and 180 children selected through convenient sampling method among these families. Early Literacy Questionnaire, Word and Print Awareness Assessment Tool, and Teacher-Family Personal Information Form were used. Descriptive analyses and Pearson correlation analyses were preferred to analyses the data.

3. Findings, Discussion, and Results

It was seen that parents think that thirty activities among forty-five activities are so critical for children, but they do not think they are so necessary to do together at home. Parents found the activities related to storybooks and structured activities more important and applied them. Activities related to phonological awareness were stated to be less important by parents, and also they state that they prefer to do these activities at home less than the others. It is suggested that teachers should attract the attention of parents by doing activities for phonological awareness, and researchers should carry out studies that will raise awareness of parents. It was determined that parents give importance and prefer to do structured activities than unstructured activities at home. So, researchers should carry out studies that attract the attention of parents through unstructured activities and make them experience these activities with their children. Total scores of children's word and print awareness and the sub-score of children's writing concepts were high, and the sub-score of their word recognition was moderate. In order to enable children to distinguish words while reading the story, it is recommended the person who reads the child to follow the words with finger, show the words s/he reads, ask questions about the words, talks child about words on signs, menus, identity cards etc. in daily life. When the relationship between giving importance to early literacy activities and frequency of doing them at home was examined, it was seen that there is a positive and high level of relationship. According to this finding, it can be said that parents reflect their perceptions on implementation regarding early literacy skills. Also, it was seen that there is a positive and low relationship between the parent's perceptions on early literacy skills and children's word and print awareness skills. This finding shows that if parents give importance to early literacy skills at home, children's word and print awareness skill

levels increase. There is a positive and low relationship between the frequency of doing early literacy activities at home and children's word and print awareness skills. According to this finding, parents' critical role in developing children's word and print awareness skills during the reading and writing learning process of children were presented. As a result of this finding, it was suggested to increase parents' capability on early literacy with the help of presenting sample structured and unstructured activities, seminars, and workshops.

Etik Beyannamesi

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 19.04.2018

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2018/81

Araştırma makalesi: Kılıç, Ş. & Ertürk-Kara, H. G. (2020). Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 35-50.



The Opinions of Teacher Candidates on Teachers' Rooms of Practice Schools *

Suna ARSLAN **, Emine Arzu ORAL ***

Received date: 27.12.2018

Accepted date: 23.04.2019

Abstract

Teachers' rooms are essential units of educational environments, which are the places where teachers communicate, mentally, and physically rest, prepare, and evaluate courses, meeting, and spend qualified time. Features of this environment may affect teachers' professional attitudes and their relations with students, colleagues, and parents. Teacher rooms are also important for the courses of teaching practice, which are parts of teacher training programs. During this course, teachers' rooms also provide a special educational environment. The perceptions about this place compose the first occupational impression of teacher candidates. The assumption of this study is that identification and discussion of these impressions contribute to the efficiency of educational spaces and educational processes. The research was conducted with the qualitative approach-case study pattern and using "Teachers Room Observation Forms" by teacher candidates who were enrolled in information programs in the Faculty of Education. The obtained data were analyzed by the content analysis technique. The results of the study emphasize that the structural-physical and material conditions of teacher rooms are important, but the visual-communicative conditions that give spatial character to the field are perceived more. Based on these results, the research aims to raise awareness about the current situation of teacher rooms and develop progressive recommendations.

Keywords: Teachers' room, pedagogical formation program, teaching practice programs.

* This study was presented as oral presentation at the 5th International Curriculum and Instruction Congress ICCI EPOK 2017 at Muğla Sıtkı Koçman University (Paper ID: 582)

** Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Sivas, Turkey; suna_karakucuk@yahoo.com

*** Başkent University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey; eaoral@yahoo.com

Öğretmen Adaylarının Staj Yaptıkları Okulların Öğretmen Odalarına İlişkin Gözlemleri *

Suna ARSLAN **, Emine Arzu ORAL ***

Geliş tarihi: 27.12.2018


Kabul tarihi: 23.04.2019


Öz

Öğretmen odaları, öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurdukları, zihinsel ve fiziksel olarak dinlendikleri, ders hazırlama, değerlendirme, toplantı ve ders dışı zamanlarını geçirdikleri yerler olarak eğitim ortamlarının önemli birimleridir. Bu ortamın özellikleri, öğretmenlerin mesleki tutumlarını, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve velilerle olan ilişkilerini etkileyebilir. Öğretmen odaları, öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olan öğretmenlik uygulaması dersleri bağlamında da önemli ve etkili bir eğitsel çevredir. Öğretmen adaylarının bu alana ilişkin algıları ilk mesleki izlenimlerini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, bu izlenimlerin tanımlanmasının ve tartışılmasının eğitim ortamlarının ve dolayısıyla eğitsel süreçlerin verimliliğine katkı sağlayacağı varsayımından yola çıkılmıştır. Araştırma, nitel yaklaşım-durum çalışması deseni uyarınca ve Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon programlarına kayıtlı öğretmen adayları tarafından “Öğretmenler Odası Gözlem Formu” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen odalarının yapısal-fiziksel ve araç-gereç donanımının önemli olduğunu; ancak, bu alana mekansal karakterini veren görsel-iletişimsel koşulların daha fazla ve önemsenerek algılandığını vurgulamaktadır. Araştırma, bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretmen odalarının güncel durumuna ilişkin farkındalık yaratmak ve geliştirici öneriler geliştirmek amacındadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen odaları, pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik uygulaması programları.

* Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen ICCI EPOK 2017-5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Paper ID: 582)

** Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye; suna_karakucuk@yahoo.com

*** Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; eaoral@yahoo.com

1. Giriş

Çevre koşulları ile birey davranışları arasındaki karşılıklı ilişki çevresel psikolojinin inceleme alanıdır. Çevre psikolojisi laboratuvar ortamından çok doğal çevreyi araştıran, çevrenin davranış üzerinde etkilerini saptarken insanı da çevre üzerinde etkili bir varlık olarak gören bütüncü bir yaklaşım taşır. 60'lı yıllara kadar psikolojinin alt alanı olarak ele alınan çevre-davranış ilişkisi, değişen sosyo-akademik faktörlerin, çevresel algıları ve insan davranışlarını etkilemesi sonucunda kendi epistemolojisini oluşturmuştur. Bu yaklaşımla, coğrafi/nesnel çevre, davranışsal/öznel çevre, davranış alanları, mekansal davranış vd. kavramları içeren kuramlar geliştirilmiştir (Göregenli, 2010; Gifford, 2014).

Çevre-davranış ilişkisi araştırmalarının bir alt alanı olarak eğitim ortamlarının koşulları farklı yaklaşımlarla incelenmektedir. Türkiye'de çevresel psikolojinin öncülerinden biri olan Gürkaynak (1983) *çevre* (fiziksel-toplumsal yapı), *psikolojik süreçler* (algılar) ve *davranışsal süreçler* (çevreye yönelik tepkiler) arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamış, bu modelin eğitim ortamlarında çevresel değişkenlerin öğrenci davranışları ile etkileşimi konulu araştırmalarda kullanılmasını önermiştir. Alkan (1979), eğitim ortamlarının eğitim yaşantılarına etkilerinin, *yapı nitelikleri* ve içerdiği *iletişim-etkileşim biçimleri* yönleriyle incelenebileceğini belirtir. Avar (2009), Lefebvre'nin mekanın üretimi kuramında, *algılanan-tasarlanan-yaşanan mekan* şeklindeki Üçlü Mekan Diyalektiği'nin eğitim ortamlarına uyarlanmasını önermektedir. Yalçınkaya (2012) araştırması, mekansal-fiziksel çevreyi oluşturan faktörleri, *insan performansı* (fiziksel-psikolojik öğeler) ve *çevresel faktörler* (ısınma, aydınlatma, boyut, renk, temizlik, güvenlik vd) olarak sınıflamaktadır. Eğitim ortamları konulu benzer çalışmalara Karaküçük (2010), Türe ve Karaküçük (2011), Yeşil ve Korkmaz (2012), Kalaycı (2014) araştırmaları örnek verilebilir.

Uluslararası literatürde de eğitim ortamlarını çeşitli bileşenleriyle araştıran kurumsal ve bireysel çalışmalar vardır. McGregor (2003) okul kültürü ile mekan ilişkisi açısından eğitim ortamlarını "koruyucu, taşıyıcı, donatılmış büyük kap" çağrışımıyla bir "konteynır"a benzetmiştir. Strong-Wilson ve Ellis (2007) öğrenme ortamlarına "*üçüncü öğretmen*" rolü veren Reggio Emilia yaklaşımına dayalı çalışmalarında, ortamın eğitsel süreçlere etkilerini vurgulamaktadırlar. Bir başka metaforik çalışmada Loxley ve ark. (2011) okulun mekansal yapısını öğretme-öğrenme ortamının temel boyutlarından biri olarak sosyal eylemlerin içinde gerçekleştiği "*kartezyen bir kova*"ya benzetmektedir. Bu yaklaşımlar, eğitim ortamlarının sadece yapısal/fiziksel özelliklerle değil, bir sosyal düzenle birlikte üretilebilen ve sürdürülebilen aktif bileşenlere sahip olduğu görüşünde birleşmektedir.

Eğitim ortamlarının bütünüyle ilgili bu tartışmalar öğretmen odaları için de geçerlidir. Türkiye'de öğretmenlere ayrılan odalar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dairelerce projelendirilmekte, öğretmen ve yöneticilerin, toplantı, çalışma ya da sohbet amacıyla bir araya gelmelerine olanak veren mekanlar olarak ifade edilmektedir. Çok katlı binalarda her katta öğretmenler odası olması, mekansal organizasyonda kolay ulaşılabilir olması, temel donatım eşyalarının yanı sıra eğitim materyallerinin yer aldığı çalışma köşesi, iletişim ve okuma malzemeleri, özerk tesisat sistemi, havalandırma, ışık, ısı vd. özelliklerinin yeterli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenler odasının büyüklüğü öğretmen sayısına göre; sekiz öğretmene en az 16 m², on iki öğretmene kadar 24 m², on ikiden fazla öğretmen için kişi başına 1,5 m² ilave edilerek belirlenmiştir (iedb.meb.gov.tr). Yakın zamanlı eğitim mevzuatında öğretmenler odasının kaldırılması ya da yeni düzenlemelere gidilmesi yönünde duyurular yer almaktadır (www.mebpersonel.com).

Öğretmen odaları konulu Türkçe literatürde; Töremen (2004) bu alanın eğitim örgütlerinin sahip olduğu sosyal sermaye faktörüne etkilerini araştırmıştır. Yeşil ve Korkmaz (2012) araştırması öğretmenler odasında "en sık" gündeme gelen konuların okul ortamı ve akademik gelişim, "oldukça sık" konuşulan konuların eğitim-öğretim türünde olduğunu, "bazen" konuşulan konuların kişisel ve "en az" konuşulan gündemin ise sosyal, ekonomik ve siyasal konular olduğunu belirtmektedir. Karataş (2012), makalesinde öğretmenin derslikteki performansının öğretmenler odasındaki ortamla ve iletişimle şekillendiğini, okul kültürünün öğretmenler odasındaki

deneyimlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Negiş-Işık ve Gürsel (2013) örgüt kültürü açısından inceledikleri öğretmenler odasının, olumlu bir iletişim barındırdığı sürece öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kullanıldığını belirtmektedir. Öğretmenler Odası konulu az sayıdaki diğer çalışmalara Tatlıdil (2003), Kıdeyş (2017), Açıklan (2013), Turhan, Kaptan ve Kahveci (2015), Arslan (2016) araştırmaları örnek verilebilir.

Uluslararası literatürde öğretmenler Odası konulu araştırmalar bu alanın öncelikle *pedagojik iletişim ağı* taşıyan bir ortam olduğu tezine ve öncelikle *psiko-sosyal iletişim ağı* barındırması gerektiğini savunan teze dayanması açısından farklı kategorilerde sınıflandırılabilir. İlk yaklaşım; öğretmenler Odasını öğretmen kimliğinin kurulabileceği, ortak özellikler taşıyan ve mesleki gelişim setleri barındıran pedagojik ortam olarak tanımlamaktadır (Kainan, 1994; Biott&Easen, 1994, Siskin, 2000; Hodkinson, 2004; Bubb&Early 2009; Christensen, 2013; Ben Peretz&Schonmann, 2000; Kottler, 1997; Hunter, Rossi & Macdonald, 2011). İkinci yaklaşımda; okulun diğer birimlerinden farklı olarak öğretmenler Odasında sosyal ve kişisel-duygusal iletişimin öncelikli olduğunu/olması gerektiğini savunan çalışmalar yer almaktadır. Shapiro (2010) "inşa edilmiş bir öğretmen kimliği paradigmasına tabi tutulmak" olarak tarif ettiği resmi ortamı eleştirmekte ve formel yapı yerine "öğretmenler Odasının etkileşim özelliği" olarak ifade ettiği kişisel/duygusal iletişimin öncelikli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Hargreaves (2000) de öğretmen-öğrenci iletişimde duygusal ve bilişsel yaşantıların dersliklerden çok öğretmenler Odasında paylaşıldığını belirtmektedir.

Üçüncü kategoride yer alan çalışmalar ise; pedagojik iletişim-psikososyal iletişim ayrımını reddeden, her iki boyutun öğretmenler Odasında iç içe geçtiğini savunan bütüncü yaklaşımla yapılmıştır. Lasky (2000) "çocuk sahibi olanla onları eğitenler arasında sosyal değiş-tokuş" olarak tarif ettiği ebeveyn-öğretmen ilişkisi için öğretmenler Odasında yer ve zaman ayrıldığını belirtmektedir. Clandfield&Foord (2008) öğretmenler Odasının insançı çevre, fiziksel çevre, mesleki çevre işlevlerini bir arada taşıdığını, okulların niteliğini etiketleyen iletişimin bu birimlerde gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Araştırma, fiziksel çevre için VAKOG (Visual-Auditory-Kinesthetic-Olfactory-Gustatory) yöntemi ile yaratıcı düzenlemelere gidilmesini; mesleki çevre anlamında eğitsel, entellektüel etkinlikler yapılmasını, hümanist çevre anlamında öğretmenlerin bu Odaları kendi alanları olarak benimsemelerini ve tasarımına katılmalarını önermektedir. Ball (1997) araştırması da hem bireysel hem kolektif bir yer olan öğretmenler Odasının okulu, okulun da öğretmenler Odasını yansıttığını vurgulamakta, burada rekabet ve sıkı çalışma düzeninin iletişimi azaltacağını işaret etmektedir. Öğretmen Odalarında rekabet, dedikodu, klikleşme, şikayet, mobing davranışlarına ortam oluşabileceğini belirten bazı çalışmalar; Field (2002), Hodkinson (2004), Mawhinney (2008) araştırmalarıdır. Bu tür olumsuzluklara karşı Woods (1984) öğretmenler Odasında mizah ve duygusal paylaşımlar olmasını önermektedir.

Öğretmenler Odası yalnızca çalışan öğretmenler için değil, mesleğe hazırlanan öğretmen adayları için de etkili uyaranlar içerir. Eğitim Fakülteleri dışından lisans mezunlarını öğretmenliğe hazırlayan Pedagojik Formasyon Eğitimi programlarının önemli bir problemi, bu eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı kararsız tutumlar taşımaları olasılığıdır. Öğretmenler Odasının stajyer öğrencilerin kullanımına açık ve mesleki temsil özelliği taşıyan bir ortam olması bu açıdan tartışılmalıdır. Öğretmen adaylarının öğretmen Odalarına ilişkin gözlem ve deneyimlerini inceleyen Bubb&Early (2009) ve Joiner&Dearman (2016) araştırmaları benzer tartışmaları içeren çalışmalardır.

Özetlenen kuramsal çerçeve temelinde; pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki öğretmen Odalarına ilişkin izlenimlerinin araştırıldığı bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenler Odası eğitsel-mesleki ortam ve psiko-sosyal davranış alanı olarak hangi özellikleri taşımaktadır? Öğretmen adayları tarafından, bu ortamda öğretmenlerin ne tür eğitsel ve kişisel yaşantıları paylaştıkları gözlemlenmiştir?

- 2.Öğretmenler odasının fiziksel-mekansal koşulları, eşya ve araç-gereç donanımı (öğretmen adaylarının bu koşullara ilişkin algıları) nasıldır?
- 3.Öğretmenler odasının görsel-temsili özellikleri ve iletişim ortamı koşulları (öğretmen adaylarının bu koşullara ilişkin algıları) nasıldır?
- 4.Öğretmen odalarında, araştırmanın problem durumu bağlamında öngörülemez ve öğretmen adaylarınca kaydedilen hangi yaşantılar ya da ortam özellikleri yer almaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemi-durum çalışması (bütüncül-çoklu durum deseni) geleneğinde sürdürülmüştür. Öğretmen odaları, yapısal standartları içinde, farklı örneklerde; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışma özelliği (Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve okuyanı durumun içine ve deneyime yani bir grubun yaşantısına veya bir programa götürmesi gerektiği (Patton, 2014) yaklaşımıyla araştırılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve amaçları, nitel yöntemin betimleme, analiz, yorumlama çalışmalarına, başka deyişle “Ne, Neden/Nasıl, Ne anlama geliyor?” sorularına yanıt arama (Glesne, 2013) karakteristiğine uygundur. Kuş (2003) Bryman’dan aktararak nitel yöntemin özelliklerini; öznenin gözüyle görme, günlük detayları sosyal bağlamı içinde ele alma, süreci vurgulama, açık-yapılaşmamış desende ve kalıplaşmamış teori ve kavramlarla çalışma olarak belirtmektedir. Bu çalışmanın öznesi öğretmen adaylarıdır, öğretmen odaları olağan koşulları içinde gözlemlenmiştir, bulgular sosyal bağlamda yorumlanmış, yarı yapılandırılmış bir modelde özgün kavramlaştırmalara gidilmesi amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) gözlem tekniğinin eğitim ortamlarının çeşitli boyutlarını araştırmakta sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmen adayları “katılımcı gözlem” modelinde, bu araştırma için hazırlanmış olan “Öğretmenler Odası Gözlem Formları”na izlenimlerini kaydetmişlerdir. Glesne (2013), katılımcı gözlemi, araştırmacıya güvenilir kişi statüsünü kazandıran, sosyal ortamın bir parçası olarak ve beklendiği şeylerin yanı sıra beklenmedik şeyleri de deneyimleyebildiğimiz bir teknik olarak betimler.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu pedagojik formasyon programı-öğretmenlik uygulaması dersi alan felsefe, sağlık bilimleri ve matematik alanlarından 22 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları alanlardan gelen bir hazırbulunuşlukları olduğu gözlemlenmiş, ek olarak uygulama öncesinde, genel anlamda eğitim ortamları ve öğretmen odalarıyla ilgili MEB mevzuatı, yönetmelik vb. dokümanlar, kuramsal bilgiler ve nitel yaklaşımın “açıklayıcılık”, “çeşitleme”, “esnek yaklaşım” ve “araştırmacı etkisi” (Yıldırım ve Şimşek, 2005) konuları paylaşılmıştır. Araştırmacı ilke ve sorumluluklarına dikkat çekilerek; yaşantıları ve süreci etkileyici davranışlarda bulunmamaları, sadece doğal ortamı ve kişilerin algılarını gözlemlenmeleri, gözlemci kimliği ile nesnel yaklaşımı birleştirebilmeleri, iletişim stratejileri ve veri çeşitliliği sağlayabilmeleri, etik ilkeleri temel almaları (Glesne, 2013) vurgulanmıştır. Öğretmen adayları, örnekleme oluşturan, orta öğretim düzeyinde 8 lise ve 3 meslek lisesi olmak üzere toplam 11 öğretmenler odasını, katılımcı gözlem tekniği ile 9-12 gün aralığında sürelerle gözlemlenmiş ve izlenimlerini kaydetmişlerdir. Glesne, bu gözlem türünde, nesnel bakış açısını kaybetmemek için, “katılımcı ama aslında gözlemci olmak” konumunda davranılmasına dikkati çekmektedir (2013: 87).

2.3. Veri toplama aracı

Çalışmanın veri toplama aracı olarak, bu araştırma için geliştirilmiş olan “Öğretmen adaylarının staj okullarındaki öğretmen odalarına ilişkin gözlem formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış özellikteki gözlem formu, Arslan (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmenler Odası Çevresel Değerlendirme Ölçeği (Teachers’ Rooms Environmental Assessment Scale-TREAS)” model alınarak uyarlanmıştır. Form kapsamında, bir öğretmenler odasının fiziksel, sosyal, eğitsel vb. koşullarına ilişkin olarak ortaya çıkması beklenen başlıca değişkenler hakkında kodlar listesi hazırlanmış ve

katılımcılardan bu kategorilerdeki ve “diğer” başlığı altındaki gözlemlerini kaydetmeleri istenmiştir:

ÖO Yapısal- Fiziksel özellikleri; öğretmenler odasının yeri, boyutları, temizlik, koku, ısınma, ışık, ses vd. koşulları.

ÖO Eşya ve Araç-Gereç Donanım özellikleri; öğretmenler odasının teknik donanımı, oturma, dinlenme, çalışma, yeme-içme vd. eşyaları.

ÖO İletişim 1 Görsel-Dekoratif temsil özellikleri; öğretmenler odasının oturma düzeni, renk, duvar, pano, afiş, tablolar, çiçek vb. görsel özellikleri.

ÖO İletişim 2 Davranışsal- Kişiler arası ilişkiler özellikleri; öğretmenler odasını kullanan kişiler, davranışlar, konuşmalar, konular, mesleki tutum, paylaşım, kutlama vb. yaşantılar.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenler odasındaki fiziksel-mekansal yapı, eşya-araç gereç, sosyal ve mesleki iletişim koşullarının nasıl algılandığı konusunda değerlendirici analiz yapılmış; bulgular eğitsel kültürle olan ilişkisi kurularak yorumlanmıştır. İçerik çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan temalar öğretmenler odasının “Yapısal-Fiziksel ve Eşya Özellikleri” ve “Görsel-Temsil ve İletişim özellikleri” şeklinde iki ana tema altında sınıflanarak tablolaştırılmıştır.

Çalışma grubunun felsefe, sağlık bilimleri ve matematik alanlarından üç farklı bakış açısına sahip olmaları, katılımcı gözlemciler konumunda olmaları, öğretmenlik uygulaması süreci gereği çalışan öğretmenlerle iletişim kurma avantajı taşımaları ve öğretmen odalarını on iki hafta süreyle, farklı günlerde gözlemlemiş olmaları araştırılan durumla ilgili geçerli-güvenilir verilere ulaşılmasını sağlamıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde öğretmenler odasında buldukları gün sayısı ve gözlem süreleri

10 Gün ve altı	11 Gün	12 Gün	13 Gün	14 Gün
5 Öğr Adayı % 22,7	8 Öğr Adayı % 36,3	4 Öğr Adayı % 18,1	3 Öğr Adayı % 13,6	2 Öğr Adayı % 9
15 dk ve altı	15-25 dk	26-35 dk	36-45 dk	46-55 dk
1 Öğr Adayı % 2,2	4 Öğr Adayı % 17,8	8 Öğr Adayı % 42,2	6 Öğr Adayı % 24,4	3 Öğr Adayı % 13,3

T: 22 Öğretmen adayı

Tablo 1’de öğretmen adaylarının bir gün içinde öğretmenler odasında kalma, gözlem ve kayıt yapma sürelerinin ağırlıklı olarak (% 80) 25'-55' arasında olduğu görülmektedir. 14 hafta süren öğretmenlik uygulaması programı kapsamında ortalama 11 günü kapsayan gözlem sayısı ve aynı öğretmen odasının birden fazla gözlemci tarafından gözlemlenmiş olması veri toplama çalışmasında güvenilirlik sağlamaktadır. Ayrıca araştırmacı öğretmenlik uygulaması sorumlu öğretim üyesi olarak katılımcı öğretmen adaylarıyla farklı zamanlarda gözlem kayıtları hakkında görüşmeler yaparak veri toplama sürecinin devamlılığını ve kontrolünü sağlamıştır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının uygulama okullarının öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri: yapısal ve fiziksel-mekansal koşullarla ilgili tematik bulgular (Yinelenim&yüzde)

EŞYA, ARAÇ-GEREÇ 97 (47,1)	TEMİZLİK 39 (18,8)	SES, GÜRÜLTÜ 21 (10,1)	YER, KONUM 17 (8,2)
Çay-kahve makinesi +18*	Temiz/düzenli oda +16	Gürültüsüz/sakin +11	Yeri uygun +5
Bilgisayar/internet +11	Bardak vb. çöp (olmasın) 8	Yüksek sesle konuşma (olmasın) 6	Balkon/teras(olsun) 4
Kişisel dolap +11	Daha hijyenik (olsun) 5	Genelde sakin +3	İki bölümde (olsun) 4
Çalışma masası + 11	Temizlik şirketi +4	Zil sesi +1	İkinci katta (olsun) 3
Tv + 8	Öğretmen WC temiz (olsun) 4		ÖO Ana bina dışında (olsun) 1
Koltuk-oturma grubu +8	Sular (aksın) 2		
Yeterli sandalye +6			
Kitaplık (olsun) 4			
Fotokopi makinesi (olsun) 5			
Askılık +4			
Açık dolap/raf +3			
Su sebili, damacana +2			
Buzdolabı +2			
Ayna +2			
Telefon&çağırma zili +1			
Ecza dolabı +1			
HAVALANDIRMA, KOKU 13 (6,2)	BOYUT, BÜYÜKLÜK 12 (5,8)	IŞIK, ISINMA 8 (3,8)	
Sigarasız oda +5	Uygun boyut +5	Aydınlık-doğal ışık (olsun) 4	
Sigara odası +2	Geniş-büyük (olsun) 5	Büyük pencere (olsun) 2	
Havalandırılmış/serin +2	Ferah, rahat +1	Normal sıcaklık +2	
Klima +2	Daire şeklinde (olsun) 1		
Koku spreyi +2			
*+ Var olan/olumlanan eşyayı/durumu belirtmektedir (41,2)			TOPLAM Y: 207<502

Tablo 2’de Yapısal/Fiziksel-Mekansal koşullar ana teması altında, öğretmenler odasının “Eşya, Araç-Gereç” donanımıyla ilgili konuların (% 47,1) odanın diğer fiziksel özelliklerinin (temizlik, ses, yer, havalandırma, boyut, ışık ve ısınma) toplamına yakın oranda (%52,9) gündeme geldiği/gözlemlendiği görülmektedir. “Eşya, Araç Gereç” başlığı altında önceliğin “çay-kahve makinesi”yle ilgili olması, bu eşyanın bir ortak gereksinim ve paylaşım nesnesi olduğu kadar kültürel paylaşımın, geleneksel çay-kahve içme ve ikram etme davranışının öğretmenler odasında da devam ettiğini göstermektedir. “*Su ve çay ihtiyaçları için damacanalara var*” (MatÖA4), “*Öğretmenlerin çay var mı diye bu kadar telaş yapması bizi şaşırttı önceleri... Belli saatlerde sabah-öğlen yapılmalı, düzenli olur*”(SaÖA1).

ikinci sırada “bilgisayar/internet”, “dolap”; üçüncü sırada “masa”, “tv”, “oturma eşyası” ile ilgili gözlemler kaydedilmiştir ve bu bulgu öğretmenler odasının teknolojiden yararlanma, eğitsel materyalleri vd. eşyalarını koyma ve dinlenme ihtiyaçlarını karşılayan bir ortamı olduğu ya da bu koşulların önemsendiği şeklinde yorumlanabilir. “*Uygulama öğretmeni ile slayt hazırladık, bilgisayarda. Sıraya girerek...*” (SaÖA4), “*E-okul üzerinden bir öğrencinin devamsızlık bilgilerini*

kontrol ettik. (...) hanım Mebbis kullanımı ve değerlendirmeleri gösterdi” (FeÖA5), “Dolapların branşlara göre verilmesi gerekir, bir de güvenli değil, kilitlemiyor” (FeÖA1).

Eşya ve araç-gereç temalı kayıtların çoğunlukla (Y: 88<97) var olan/olumlanan koşulları belirttiği, eksikliği belirtilen eşyanın kitaplık ve fotokopi makinesi olduğu görülmektedir. Öğretmenler odasının “temizliği” konusunda, yeterli (Y:20) ve yeterli değil (Y:19) şeklindeki gözlem kayıtları hemen hemen eşit sayıdadır; bu durum, gözlem yapılan gün ve saatlerdeki temizlik hizmetlerinin değişmesiyle açıklanabilir. “Masada çok kağıt bardak, şeker döküntüsü oluyor. Çalışmak için toplamak gerekiyor” (SaÖA5), “Dersler bittiğinde şirket elemanları geliyorlar. Sabahları temiz oluyor ama öğle sonrası pencereyi açıp havalandırmak gerekiyor” (SaÖA6).

“Ses”, “havalandırma” ve “ışık-ısı” koşullarında genellikle sorun yaşanmadığı anlaşılmaktadır. En fazla “olması istenen” özelliğin “yer/konum” teması altında olduğu; öğretmenler odasının başka konumda ya da katta olmasının tercih edildiği görülmektedir. “Okulu ilk öğretmenler odasından tanımaya başladık, girişte olduğu için” (FeÖA9). Olması istenen diğer özellikler; doğal ışıklı, geniş/ferah oda olması ve odada yüksek sesle konuşulmamasıdır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının uygulama okullarının öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri; görsel-temsil ve iletişim ortamıyla ilgili tematik bulgular (Yinelenim&yüzde)

GÖRSEL-TEMSİL 108 (36,6)	İLETİŞİM 86 (29,1)	DİĞER KİŞİLER 62 (21)	ALAN ALGISI 39 (13,2)
Öğretmene yakışır oda +13*	Güncel sohbet +15 Mesleki sohbet +13	Öğrenci +12 Uygulama öğrencisi	Dinlendirici ortam +7 Özel, kişisel alanlar + 5
Formel tablolar (Atatürk, İstiklal Marşı vd.) +11	Dedikodu (olmasın) 11 Siyasi konuşmalar (olmasın) 7	+11 Veliler (girmesin) 8 Kalabalık +6	Okuma köşesi (olsun) 5 Kulis-klik 5 (olmasın)
Eğitsel afişler +9	Selamlaşma +7	İdareci/müdür + 4	Sade-az eşyalı (olsun)
Eşyalar eski 9	İkram +7	Öğretmen yakını +4	4
Canlı çiçek +9	Özel günler kutlamalar +4	Temizlik elemanı +3 Kantinci/çaycı +3	Hobi-oyun köşesi (olsun) 4
El yapımı resim +7	Yüksek sesle konuşma (olmasın) 4	Satıcı (girmesin) 3 Misafir +3	Belirli ayrılmış yer +3 Dağınık oturma +3
Takvim +7	Tartışma/gerginlik +3 Sendika konusu +3	Öğretmenler odayı kullansın +3	Cinsiyet ayrımcılığı (olmasın) 2
Eşyalar yeni (olsun) 7	Şans oyunları (olmasın) 3	Güvenlik +2	Kullanışlı +1
Ergonomik eşya (olsun) 7	Kendiyle barışık öğretmen (olsun) 3		
Pano, ilan tahtası +5	Gazete/dergi +2 Maç tartışması + 2		
İmsakiye +5	Para-maaş konuları +2 Kamera (olsun) 1		
Renk uyumu (olsun) 5			
Yapma çiçek +5			
Standart duvar rengi +4			
Tablo-poster (olsun) 4			
Müzik (olsun) 4			
Konforlu, manzaralı (olsun) 4			

*+ Var olan/olumlanan eşyayı/durumu belirtmektedir.

TOPLAM Y: 295<502 (58,8)

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenler odasının “Görsel-Temsil ve İletişim” ortamıyla ilgili olarak ilk sırayı “Görsel-Temsil” özelliğiyle ilgili konular almaktadır. İkinci sırankta, öğretmenler odasının

“İletişim” özellikleri gözlemlenmiş ve kaydedilmiştir. Odayı kullanan “Kişiler” ve odaya ilişkin “Alan algısı” ile ilgili kayıtlar üçüncü ve dördüncü sırada gündeme gelmiştir. Görsel temsil kavramı bu çalışmada öğretmenler odasında yer alan ulusal, eğitsel ya da dekoratif anlamda bir anlamı, duygu/düşünceyi temsil eden eşya, malzeme ya da uyaranları ifade etmektedir. Öğretmen odalarında bulundurulmuş görsel-temsil özelliği taşıyan objelerin, birinci sırada algılanması ve kaydedilmesi ve bu tema altında en çok yinelenimin; formel/zorunlu özellik taşıyan “öğretmene yakışır oda”, “formel tablolar” ve “eğitsel afişler” özellikte olması, öğretmenler odasının okul kültürünü temsil eden görsel etkiler barındırdığı, bu etkilerin stajyer öğretmen adaylarınca fark edildiği şeklinde yorumlanabilir. “Okulun asıl vitrini burası gerçekten de” (SaÖA7), “Öğretmen odasında mezun olan ve dereceye giren öğrenciler panosu var” (SağÖA4).

Görsel temsil özelliği olan koşullar içinde İstiklal Marşı, eğitsel afişler vb. resmi/zorunlu görsellerin (TY:54) yanı sıra çiçek, tablo, resim gibi informel/resmi olmayan objelere (TY: 29) de yer verilmiş olması öğretmenler odasında hem pedagojik hem de kişisel-güncel ortamın bir arada olduğunu göstermektedir. “Geçen hafta öğretmeni üzüp ondan özür dilemek için öğrenciler çiçek göndermişler” (FelÖA7), “Öğretmenler Odası bir koordinasyon odasıdır” (SağÖA2).

“İletişim” temalı algılarda dikkati çeken; güncel sohbetlerin ve mesleki sohbetlerin hemen hemen aynı oranda olması da bu bulguyu desteklemektedir. “Tecrübeli öğretmenlerin tavsiyeleri memnun edici oluyor” (FelÖA4), “Sıcak bir atmosfere sahip ve öğretmene gerekli bir alan sağlıyor” (MatÖA1), “Teneffüsler kısa olduğu için genellikle sohbet havası hakim” (FelÖA4). Öğrencilerin ve stajyerlerin öğretmen odasını en çok kullanan “diğer kişiler” olmaları, araştırmanın tartışılabilir bir bulgusudur. “Bazı öğretmenler öğrencilerin getirdiği soruları çözüyorlar” (SağÖA1), “Öğretmeni gelmeyen sınıflar için nöbetçi öğrenci öğretmenler odasına gelip bakıyor” (MatÖA2), “8.00’da öğretmenler odasında uygulama öğretmeniyle buluştum, kendimi tanıttım” (FelÖA1), “Öğrencilere sınıf dışında da rehberlik yapılacak bir yer” (SağÖA2). Bu durum okulda stajyerlere kabul gösterildiği, demokratik anlayışın olduğu, öğretmen-öğrenci iletişiminin yoğun olduğu şeklinde olumlu anlamda yorumlanabilir; “Müdür yardımcısı bize oturabileceğimiz ve eşyalarımızı koymamız için öğretmenler odasını ya da kütüphaneyi gösterdi” (FeÖA4), “Sınıfa derse giriyorsak öğretmenler odasına da girebilmeliyiz” (FelÖA9). Odanın öğretmenler dışında çok sayıda kullanıcısının olması denetim eksikliği ve öğretmenler odasının asıl işlevlerinden uzaklaştığı şeklinde olumsuz anlamda yorumlanabilir. “Alan algısı” temalı bulgular ise öğretmenler odasının dinlendirici, kişisel alan gibi algılanabilen özelliklerinde yoğunlaşmaktadır. Öte yandan okuma köşesi eksikliği, klikler, yer ve cinsiyet ayrımcılığı olduğu; bunların onaylanmadığı da görülmektedir.

Tablo 3’de, öğretmenler odasında “olması istenen” görsel koşullar; müzik dinleme, okuma ve oyun/hobi köşeleri ve eşyaların yeni ve ergonomik olmasıdır; “Eşyalar burası için alınmamış. Bir bankanın bağıışı olduğu konuşuldu” (MatÖA5). Bu bulgu, formal/standart objelerin formal olmayan objelerle birlikte yer aldığı bulgusu ile birleştirildiğinde, öğretmenlerin kendileri için ayrılmış olan bu alanı, buradaki yaşantılarını önemsedikleri ve tasarımına katılmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin “olmasını istemedikleri” koşullar özellikle iletişimle ilgilidir; dedikodu, siyasi konular, yüksek sesle konuşma ve şans oyunları öğretmenler odasına uygun bulunmamıştır. “Veliler girmesin” ifadesi de bu bulguyla bağlantılı olarak yorumlanabilir.

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının gözlem kayıtlarına göre, örnekleme oluşturan öğretmen odalarının “Görsel-İletişimsel” özelliklerinin (% 58,8) “Yapısal ve Fiziksel-Mekansal” özelliklerinden (% 41,2) daha fazla gündeme geldiği görülmektedir. Görsel, iletişimsel ve algılanan alanla ilgili koşulların görece olarak *öznel*, yapısal-fiziksel özelliklerin *nesnel* algılar barındırdığı düşünülürse; bu sonuç, öğretmen adaylarının staj sürecinde kabul görme, mesleki olumlama vb. psiko-sosyal ihtiyaçlarıyla, bu ihtiyacın gözlemlerine yansımaları açıklanabilir. Diğer açıdan, bu bulgu, öğretmenler odasının kalıcı/yapısal koşullarının değişmemesi/az değişmesiyle ilgili olabilir; uygulama sürecinin başında gözlenmiş, kaydedilmiş olan fiziksel özellikler için tekrarlayan kayıtlara gerek duyulmamıştır. Oysa kişiler arası iletişim,

odaya giren çıkan kişiler, vd. özellikler, uygulama sürecinde daha fazla değişiklik gösterdiği için bu konuda daha çok algı oluşmuş ve kaydedilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma, öğretmen odalarının bir eğitim ortamı olarak; araştırılması, geliştirilmesi gereken koşullara sahip olduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Alanyazın taramasında öğretmen odalarının “kaldırılmaya ya da zümre öğretmenler odası şeklinde bölünmeye başladığı, yeni yapılandırmalara gidildiği” (Costello, 2012; Paton, 2014; www.mebpersonel.com) bilgileri yer almaktadır. Bu sonuç, öğretmen odaları konulu araştırmaların artırılması gerektiğini vurgulayan çalışmaların (Yeşil ve Korkmaz, 2012; Töremen, 2004; Açıklan, 2013; Negiş-Işık ve Gürsel, 2013) sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmen odalarının çok faktörlü eğitim ortamları olduğunu göstermektedir. Bu faktörler fiziksel-mekansal koşullar, eşya ve araç-gereçler, eğitsel/kültürel temsil özelliği, kullanıcılar, mekansal algılar ve iletişim türleri şeklindedir. Bu faktörler içinde öğretmen odalarının fiziksel koşullarının sıklıkla gündeme geldiği, ancak fiziksel yapıyı mekansal boyuta taşıyan görsel-temsil ve iletişim özelliklerinin daha çok algılandığı ve kaydedildiği görülmektedir. Bu durum Hammersley (1984), Karataş 2012, Negiş-Işık ve Gürsel (2013), Yeşil ve Korkmaz (2012), Siskin (2000), Hargraves (2000) araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen odalarının fiziki koşulları içinde eşya ve araç-gereçlerin birinci sırada (% 47,1) yer almış ve önemsenmiş olması bu araştırmanın özgün sonucudur. Eşya ve araç-gereçler hem fiziksel-mekansal hem iletişim ortamıyla ilişkili oldukları için daha çok gündeme geldiği düşünülebilir.

Öğretmen odalarının, öğretmenler dışında öğrenciler, stajyerler ve veliler tarafından sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır. Araştırmanın öğretmenler odasına velilerin ve satıcıların girmemesi talebi şeklindeki bulgusu, Yeşil ve Korkmaz (2012) araştırmasının “velilerle görüşme için ayrı oda gerektiği” önerisiyle benzeşmektedir.

Araştırma sonuçları, formasyon eğitimi-öğretmenlik uygulaması açısından değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının öğretmen odalarına ilişkin ayrıntılı veriler kaydettikleri görülmüştür. Bu sonuç, araştırmanın, öğretmen adaylarıncı benimsendiğini, mesleki tutum ve değerlere ilişkin bir deneyim fırsatı sağladığını düşündürmekte ve öğretmen odalarının stajyerlerde olumlu algılar uyandırması gerektiğini belirten Joiner&Deamen (2016), Strong-Wilson vd. (2007), Bubb&Early (2009) araştırmalarının sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenler odasında eksikliği vurgulanan ögeler en çok Görsel-İletişim teması altında yer almıştır ve renk, müzik, uyum ve konfor katan değişiklikler istendiği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenler odası için yeni ve yaratıcı düzenlemeler (VAKOG modeli, siber mesleki ortam) öneren Clandfield&Foord (2008) araştırmasıyla benzeşmektedir.

Öğretmen odalarında çay-kahve içme düzeni en sık gündeme gelen konudur; ikinci sıklıkta öğretmenler odasında güncel ve mesleki sohbetler yapılabildiği görülmüştür. Birbirinin ardılı olan bu iki sonuç, öğretmen odalarında iyi vakit geçirme, rahatlama ve haberleşme ortamı olduğunu, çay- kahve tüketiminin buna eşlik eden ortak keyif ya da alışkanlık olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmen odalarında eğitsel-resmi iletişim ve eşyanın daha çok gündeme gelmesinin yanı sıra, kişisel/duygusal konuların ve eşyanın da yakın sayıda kaydedilmiş olması, öğretmenler odasının hem pedagojik hem psiko-sosyal işlevleri olan bir ortam olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Clandfield&Foord (2008) araştırmasının “öğretmen odalarında yedi ortak kullanım; çalışma, yeme içme ve sohbet, dinlenme, kitaplık, depo/eşya dolabı, haberleşme/duyurular ve sınıflar doluyorsa eğitim ortamıdır” ve “öğretmen odası genel anlamda bir ‘insani çevre’dir, insancıl olmalıdır, okulun kişilerarası ilişkileri okulun başarısının anahtarıdır” şeklindeki sonuçlarıyla uyumludur.

Öğretmen odalarında “eşyaların yeni ve ergonomik olması”, “müzik, okuma, oyun ve hobi köşeleri” olması istenmiştir. Olması istenmeyenler ise “özel yaşantılar, dedikodu ve siyasi konular”dır ve bu sonuç Hodkinson (2004); Clandfield&Foord (2008); Field, (2002); Mawhirney (2010) araştırmalarının, öğretmen odalarında özel hikayeler, klikler, şikayetçilik, baskıcılık ya da izolasyon şeklinde tutumlar olabildiği şeklindeki sonuçlarıyla benzeşmektedir.

Öğretmen odalarında temizlik, havalandırma, ışık ve ısınma sorunu olmadığı görülmüştür. Bir yaşam ve eğitim ortamının en öncelikli koşullarını işaret eden bu hizmetlerin karşılanmış olması olumlu bir sonuçtur.

4. 1. Öneriler

Dünyada ve Türkiye’de eğitim planlamalarının gündemindeki konulardan biri öğretmen odalarında yeni yapılandırmalara ilişkindir. Bu bağlamda, öğretmen odalarının var olan koşullarının farklı değişkenlerle (iş doyumu, sosyal karşılaştırma, çalışma barışı, mobbing, ayrımcılık, okul sağlığı vb.) ilişkisi içinde araştırılması, Öğretmen odalarında yapılacak değişikliklere yönerge oluşturacak başka çalışmaların yapılması bu araştırmanın temel önerisidir.

Farklı ülkelerin eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme politikaları ve okul türleri bağlamında farklı projelendirilen öğretmen odalarının (zümre öğretmenler odası, açık büro sistemi vb.) araştırılması kuramsal bütünlüğü sağlayacaktır. Öğretmen odalarının öğretmen, idareci, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak araştırılması, konuya farklı değerlendirmeler kazandıracaktır.

Kaynaklar

- Açıklalın, A. (2013). Mesleki gelişim ortamı olarak “öğretmenler odası”. *Öğretmenler Odası Dergisi*, 9, 8-10.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Arslan, S. (2013). Toplumsal-eğitsel bir olgu olarak yatılı okullar: eğitim ortamları incelemesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 95-110.
- Arslan, S. (2016). Teachers’ rooms environmental assesment scale: Development and psychometric evaluation, *International Journal of Higher Education*, 5 (2), 292-297.
- Avar, A. (2009). Lefebvre’in üçlü –algılanan, tasarlanan, yaşanan mekan- diyalektiği. Fehmi Doğan (Ed.), *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayını* (s. 7-16).
- Stephen J. Ball (1997) Good School/Bad School: Paradox and Fabrication, *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 317-336.
- Ben Peretz, M., Schonmann, S. (2000). *Behind closed doors: teachers and the role of the teachers’ sounges*. NY: State University of New York.
- Biott, C., Easen, P. (1994). *Colloborative Learning in Staffrooms and Classrooms*. London: David Fulton.
- Bubb, S., Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership & Management*, 29 (1), 23-37.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: beginning health and physical education teachers’ experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30 (1), 74- 83.
- Clandfield, L., Foord, D. (2008). *Humanising your staff room-humanising language teaching*. <http://www.hltmag.co.uk/aug08/sart05.rtf> adresinden alındı.
- Costello, J. (2012). *Staff rooms: A place to organize*. <http://libcom.org/blog/staff-rooms-place-organise> adresinden alındı.
- Field, T. (21 June 2002). Staffroom bullying. *The TES Newspaper*. <https://www.tes.com/news/staffroom-bullying> adresinden alındı.
- Gifford, R. (2014). Environmental psychology matters. *Annual Review of Psychology*, 65, 541-580.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmalara giriş*. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı.
- Göregenli, M. (2010). *Çevre psikolojisi insan mekan ilişkileri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Gürkaynak, İ. (1988). Çevresel psikoloji: doğası, tarihçesi, yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-9.
- Hammersley, M. (1984). *Staffroom news. In classrooms and staffrooms*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hodkinson, H., Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to school teachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8, 21-31.
- Hunter, L., Rossi, T., Tinning, R., Flanagan, E., Macdonald, D. (2011). Professional learning places and spaces: the staffroom as site of beginning teacher induction and transition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 33-46.
- Joiner, A.B., Dearman, S.P. (2016). Reflections on using postgraduate educational environment measure. *Australasian Psychiatry*, 24(5), 506-508.
- Kainan, A. (1994). *The staff room: Observing the professional culture of teachers*. Aldershot, England: Avebury.
- Karataş, İ. H. (2012). Gönüllü öğretmenin öğretmenler odasındaki rolü. *Öğretmenler Odası Dergisi*, 3, 4-5.
- Karaküçük, S. A. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel-mekansal koşullarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 421-440.
- Kıdeys, H. L. (2017). *Öğretmenler Odası Yok Hocam*. İstanbul: Çağaloğlu.
- Kottler, Jeffrey A. (1997). *What's really said in the teachers' lounge: provocative ideas about cultures and classrooms*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri-sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Loxley, A., Minton, S. J., O'Leary B. (2011). space makers or space cadets? exploring children's perceptions of space and place. *Educational and Child Psychology*, 28 (1), 46-63.
- McGregor, J. (2003). Making spaces: teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture&Society*, 11(3), 353-378.
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 972-978.
- Negiş-Işık, A., Gürsel, M. (2013). Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 201-228.
- Paton, G. (2014). Schools no longer forced to provide staff rooms or canteens. *The Telegraph-Education News*. <https://www.telegraph.co.uk/education> adresinden indirildi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Saphiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 616-621.
- Siskin, L. S. (2000). Subject divisions. Stephen J. Ball (Ed.), *Sociology of Education-Major Themes Volume III*. (1420-1442). NY Press.
- Strong-Wilson, T., Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice*, 6 (1), 40-47.
- Tatlıdil, E. (2003). *Öğretmenler odasında konuşulan ve gündemi oluşturan konular*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Töremen, F. (2004). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Turhan, B., Kaptan, A., Kahveci, H. (2015). Views of primary and secondary school teachers about teachers room. *Turkish Studies*, 10 (3), 993-1008.
- Türe, E., Karaküçük, S. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel/mekânsal değişkenleri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 165-198.
- Yalçınkaya, B. (2012). Secret effect of success in educational environment: Ergonomics. *Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 785-797.
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö. (2012). Öğretmenler Odasında Gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 107-122.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin.
- Woods, P. (1984). The meaning of staffroom humour. A. Hargreaves, P. Woods (Eds). *Classroom-Staffrooms*. Milton Keynes: Open University Press.

Extended Summary

1. Introduction

In this study, it is aimed to evaluate the prospective teachers' observations about the teacher rooms of the schools they are continuing in the teaching practice program in the context of educational sciences and teacher education policies. In addition, as an intersection of environmental psychology and educational sciences, it is aimed to reach the findings and suggestions about the ideal educational environments. Teacher rooms are important educational environments and in terms of teachers' professional and personal performances and job satisfaction the features of these rooms should be investigated. In the other aspect, national and international labor organizations emphasize that vocational places must meet the healthy life standards, which is defined based on individual's bodily, mental and social health. For the courses of Teaching Practices which are parts of the teacher training programs, in a real educational setting teacher' rooms also provide a special educational environment.

In the research, the qualitative method has been used in the model of case study. An observation form including the variables of teachers' rooms has been improved by considering general physical and psycho-social aspects of educational environments. Observation form has been recorded by observations, impressions and perceptions of teacher candidates who were enrolled to formation programs in The Faculty of Education. In the literature there are considerably few studies on this subject. Therefore, the goal of this study is to evaluate the findings about the actual conditions of teachers' rooms, develop suggestions and create awareness about them. The study seeks answers to the following questions:

- What are the characteristics of the teacher room as an educational-professional environment and psycho-social behavior? What kind of educational and personal experiences share in teachers' rooms have been observed by teacher candidates?
- How are the physical-spatial conditions and the materials and equipment of the teachers' room (in terms of the prospective teachers' perceptions of these conditions)?
- How are the visual-representation characteristics and communication environment of the teachers' room (in terms of the prospective teachers' perceptions of these conditions)?
- In the teacher rooms, which experience or environment characteristics are not predictable in the context of the problem of the study and recorded by the teacher candidates?

2. Method

The problem status and objectives of this research were found to be suitable for the characteristics of the qualitative research. Also the participatory-observation technique was preferred. Participant observers are teacher candidates who are attending the Pedagogical Formation Education-Teaching Practice courses. As the data collection tool of the study, "Teachers' Room Observation Form" was developed and distributed to the participants. As a research sample; 11 teachers' rooms in 8 schools were observed by 22 teacher candidates. The information requested to be recorded in the observation forms:

The physical conditions of teachers' room as location, dimensions, window, ventilation, cleaning, odor, warming, light, sound etc.

Technical equipment of the teachers' room; sitting, resting, working, eating-drinking, etc.

Furniture layout of teachers' room and color, billboard, posters, tables, flowers and etc. symbolic and aesthetic appearance,

Persons entering into the teachers' room and their behaviors, speeches, issues, attitudes and shares, celebration, etc.

Content analysis of data; evaluator analysis was performed to analyze the research data. The relationship between the educational culture and the objects that were observed or demanded in

the teachers' room were tried to be analyzed. The themes reached as a result of content analysis were classified and tabulated under two main themes: "Structural and Physical Properties" and "Visual-Decorative Representation and Communication Environment" of the teachers' room.

3. Findings, Discussion and Results

It has been observed that the "visual-communicative characteristics" of teachers' rooms are perceived or spoken more than the "structural-physical characteristics". The equipment of the teachers' room were perceived and recorded more than the other physical properties (cleaning, sound, location, smell, size, light and warming) of the room. In this sense, priority is related to the "tea-coffee arrangements", followed by technological tools and seating-working furniture.

Under the main theme of "Visual-Decorative Representation and Communication", "Visual-Representation" themes ranks the first, "Communication" features in teachers' room were recorded as the second. Thirdly, the "People" who use the room constitute another main theme.

The records related to the "perceptual field" were identified and coded as an unpredictable theme at the beginning of the study. In the teachers' room "to be desired" features are related to visual-decorative conditions; new and ergonomic furniture, music, reading and playing/hobby corners.

The Teachers' room is a multi-factor educational environment. The results of the study emphasize the importance of educational and physical conditions of this unit, besides, the importance of visual and communicative characteristics such as interpersonal relations, experiences, symbols, etc., which complement these conditions. It is a positive result that pre-service teachers have found teachers' rooms suitable for teaching profession. However, teacher rooms have more users than the other education workers, thus requires supervision. The fact that there are formal items and conditions in rooms as well as informal items and subjects shows that teachers' rooms have an environment with both professional and personal functions.

The results of the research were evaluated in the context of educational environments, teacher training programs, teaching practice courses and suggestions were formed in this context. The conditions of teachers' rooms as a training environment, should be investigated and improved. Investigation of teachers' room by seeking for the opinions of teachers, administrators parents and students will bring up new views and conceptual integrity to the matter.

One of the issues of the educational programming in Turkey is restructuring the teachers' rooms. In this aspect, the main proposal of this study is to explore the current conditions of teachers' rooms in Turkey in the terms of different variables (job satisfaction, social comparison, work peace, mobbing, discrimination, school health, etc.), thereby providing the implications which will guide the possible changes. It is recommended to investigate the teachers' rooms which are designed differently based on teacher training policies and kinds of schools of different countries.

Etik Beyannamesi

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Arslan, S. & Oral, E. A. (2020). Öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 51-65.



Views of Classroom Teachers Regarding the Processes of 1st and 4th Graders Having Difficulty in Learning Mathematics*

Tahsin FIRAT **, Emrullah ERDEM ***

Received date: 27.12.2018

Accepted date: 30.07.2019

Abstract

This study aims at examining what kind of difficulties the students who have difficulty in mathematics learning experienced in the first and fourth grade of primary school in views of classroom teachers. The study was conducted with the participation of 47 classroom teachers working in schools in a province in Turkey. The data were collected using a semi-structured interview form consisting of five questions. The content analysis technique was used in the analysis of the data. The analysis showed that 62.5% of students who had difficulty in learning mathematics in the first grade continued to have difficulties in the fourth grade. These students were found to have difficulty in rhythm counting, learning some concepts, problem-solving, number knowledge and making the comparison in the 1st grade, while they were experiencing difficulties in rhythm counting, learning some concepts, operation knowledge, problem-solving, and about memory and emotional areas in the 4th grade. On the other hand, the lack of reading and number knowledge in the first grade has manifested itself as the inadequacy of reading comprehension and problem-solving in the fourth grade. It was also found that students had no difficulty in emotional areas in the first grade but had experienced mathematics anxiety and motivation problems in the fourth grade.

Keywords: Difficulty in mathematics learning, 1st- and 4th-grade students, views of classroom teachers

* This study was presented as paper at 27th International Conference on Educational Sciences.

** Adiyaman University, Faculty of Education, Department of Special Education, Adiyaman, Turkey; tfirat@adiyaman.edu.tr

*** Adiyaman University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Adiyaman, Turkey; eerdem@adiyaman.edu.tr

Matematik Öğrenmede Güçlük Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin 1. ve 4. Sınıftaki Süreçlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*

Tahsin FIRAT **, Emrullah ERDEM ***

Geliş tarihi: 27.12.2018


Kabul tarihi: 30.07.2019


Öz

Bu araştırmada, matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin ilkokul birinci ve dördüncü sınıfta ne tür güçlükler yaşadıkları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma, Türkiye'deki bir il merkezindeki okullarda görev yapan 47 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Veriler, beş sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler, 1. sınıfta matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin %62,5'inin 4. sınıfta da güçlük yaşamaya devam ettiğini göstermiştir. Bu öğrencilerin 1. sınıfta ritmik saymada, bazı kavramları öğrenmede, problem çözmede, sayı bilgisinde ve karşılaştırma yapmada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. 4. sınıfta ise ritmik saymada, bazı kavramları öğrenmede, işlem bilgisinde, problem çözmede, bellekle ilgili ve duyuşsal alanda güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Öte yandan, 1. sınıfta okuma ve sayı bilgisi kaynaklı eksiklik, 4. sınıfta ilerleyerek okuduğunu anlama ve problem çözmedeki yetersizlik olarak kendini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin 1. sınıfta duyuşsal alanlarda güçlük yaşamadıkları ancak 4. sınıfta matematik kaygısına sahip oldukları ve motivasyon problemi yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Matematik öğrenmede güçlük, ilkokul 1. ve 4. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenlerinin görüşleri

* Bu çalışma, 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

**  Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Adıyaman, Türkiye; tfirat@adiyaman.edu.tr

***  Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Adıyaman, Turkey; eerdem@adiyaman.edu.tr

1. Giriş

Son zamanlarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik araştırmalarda dikkat çekici bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu araştırmalar ağırlıklı olarak okuma ve yazma alanında olup, matematik öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmalar sınırlı sayıdadır (ör: Garrett, Mazzocco ve Baker, 2006; Mazzocco, 2005; Mazzocco ve Myers, 2003; Robinson, Menchetti ve Torgensen, 2002). Öğrenme ortamlarında azımsanmayacak kadar matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin bulunması bu alanda araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim literatürde okul çağı çocuklarının %5-8 oranında matematik öğrenme güçlüğü yaşadığı (Geary, 2004; Geary, Hoard, Byrd-Craven ve DeSoto, 2004; Mazzoco, 2005), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en az dörtte birinin matematik öğrenmede çeşitli güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Brian, Bay, Lopez-Reyna ve Donahue, 1991). Tanı alan bu öğrencilerin yanında, henüz tanı almamış, matematik öğrenmede başarısızlık yaşayan ya da matematik öğrenmede güçlük yaşadığı düşünülen önemli bir öğrenci nüfusu olduğu tahmin edilmektedir. Örneğin Mazzocco (2007) okul çağı çocuklarının %25-35'inde matematik öğrenme güçlüğü riski olduğunu altını çizmiştir.

Yapılan araştırmalarda matematik öğrenme güçlüğü, matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler, matematik güçlüğü, diskalkulia ve düşük matematik başarısı gibi terminolojiler kullanılarak ifade edilmiş ancak bu kullanımlar arasındaki farklılıklar açık bir şekilde tanımlanmamıştır (Mazzocco ve Räsänen, 2013). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencileri matematik alanında akademik başarısızlık yaşayan diğer öğrencilerden ayırt etmek pek kolay görülmemektedir. Örneğin, matematik öğrenme güçlüğü içerisinde değerlendirilmeyen, matematik alanında düşük başarı derecesine sahip öğrenciler ile matematiği öğrenme güçlüğüne sahip oldukları tespit edilen matematikte düşük başarıya sahip öğrenciler arasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmamıştır (Hartman, 2007). Diğer taraftan, Geary, Hoard, Nugent ve Bailey (2012), öğrencileri matematik başarılarına göre üç düzeyde sınıflandırmıştır. %25'in üstünde olan öğrenciler normal veya tipik başarılı öğrenciler, sınıf düzeyinin altında olan %25'lik kesim kendi içinde ikiye ayrılmış; alt %10'luk grup matematik öğrenme güçlüğü olan, %10 ile %25 arasındaki grup ise düşük başarılı öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin zeka testleriyle ölçülen potansiyellerin normal ya da üzerinde olmasına karşın, standartlaştırılmış başarı testlerinde beklenen başarı gösterilmemesi ve bu başarı farklılığının takip eden iki yıl içinde de devam etmesinin öğrencinin matematik güçlüğüne sahip olduğunu göstermektedir (Geary, 2004). Bu sınıflandırmalar yapılmış olsa da matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin matematik öğrenme güçlüğü olan (tanı almış) öğrencilerle benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilmektedir (Hartman, 2007).

Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri; düşük motivasyon (Garrett vd., 2006), bellek problemleri (Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent ve Numtee, 2007; Jordan ve Levine, 2009; Swanson, 2012) problem çözmede zorluk (Rosenzweig, Krawec ve Montague, 2011), bilişsel ve üstbilişsel stratejilerde yetersizlik (Garrett vd., 2006; Montague ve Bos, 1990) ve hesaplama becerilerinde güçlük (Geary, Hamson ve Hoard, 2000; Hanich, Jordan, Kaplan ve Dick, 2001; Jordan ve Hanich, 2000) olarak belirtilmektedir. Bu öğrencilerin temel karakteristik özellikleri ise çalışan bellekte yetersizlikler, problem çözmede güçlükler ve görsel-uzamsal zorluklar olarak sıralanmıştır (Mazzoco, 2005). Diğer bazı araştırmalarda öğrencilerin matematikte güçlük yaşamalarının temel nedeni olarak çalışan bellekle ilgili problemler gösterilmektedir (Geary vd., 2007; Passolunghi ve Siegel, 2001). Çalışan bellekle ilgili yetersizlik yaşayan öğrencilerin, problemleri yavaş ve yanlış çözdükleri (Siegel ve Ryan, 1989; Swanson, 1993), hesaplamada ve

hatırlamada sıklıkla güçlük yaşadıkları, gelişmemiş sayma stratejileri kullandıkları ve etkili olmayan stratejiler tercih ettikleri ifade edilmiştir (Geary, 1990). Mundia (2012), yapmış olduğu çalışmada matematik öğrenme güçlüğü riski yaşayan öğrencilerin; dört temel işlemi (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) etkin biçimde kullanmada, birlik, onluk ve yüzlük arasındaki ilişkiyi anlamada, iki farklı işlemi birlikte kullanmada, sayıları hizalamada zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca bu araştırmada, zayıf el-göz koordinasyonundan kaynaklı yazı bozukluğu da tespit edilen bu öğrencilerin düşük benlik saygısı, düşük öz-yeterlik ve matematik kaygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Güncel bir çalışmada (Kumaş ve Ergül, 2017) ise öğrenme güçlüğü olan ve matematik öğrenmekte güçlük yaşayan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre işlemleri daha uzun sürede tamamladıkları, daha az puan aldıkları, daha az sayıda işlemi doğru çözdükleri ve daha fazla hata yaptıkları (yakın değeri bulma, sembol değiştirme, rastgele cevap, onluk bozma, eldeli toplama, hizalama, farklı sayı yazma) tespit edilmiştir.

Literatürde, öğrencilerin problem çözmede güçlük yaşadıkları; bunun ise okuma, okuduğunu anlama, sorulan sorunun tanımlanması, sorunun dışındaki bilgileri göz ardı etme, problemi çözmek için plan geliştirip takip etme, problem çözme basamaklarını tamamlama ve cevabı elde etmek için doğru hesaplama becerilerini kullanmada yetersizliklerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008). Öğrencilerin, görsel-mekansal alanlarda yaşadıkları zorluklar ise matematiksel kavramları mekansal olarak göstermelerine, karmaşık problemleri anlamalarında, geometrik değerleri sayısal olarak göstermelerinde güçlüklerle (Geary, 2003), sayıları hizalayamamalarına ve çok basamaklı sayıların tersten yazmalarına neden olmaktadır (Swanson ve Jerman, 2006). Van Garderen ve Montague (2003), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görsel-mekansal algılarının akranlarına göre oldukça yetersiz olduğunu ayrıca bu öğrencilerin görsel-mekansal algıları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

İlkokul matematiği denildiğinde akla ilk gelen kavramlardan olan dört işlemde güçlük yaşanması, öğrencilerin ileri düzeydeki matematik öğrenmelerini engellemektedir (Bender, 2014). Matematik öğrenmede yaşanan güçlükler çoğunlukla ilkokulun ortası veya sonuna doğru tespit edildiğinden, bunun sonucu olarak akranlarına göre geride kalan ve matematikte düşük not alan bu öğrencilere müdahalede geç kalınmaktadır (Hornung, Schiltz, Brunner ve Martin, 2014). Örneğin Locuniak ve Jordan (2008) yaptıkları çalışmada, okul öncesi sayı algısı başarılı olan öğrenciler ile risk taşıyan öğrencilerin 2. sınıfa geldiklerinde başarılı öğrencilerin %84'nün başarı olarak devam ettiğini, risk taşıyan öğrencilerin ise yarısına yakının çeşitli güçlükler yaşamaya devam ettiğini belirlemişlerdir. Benzer olarak Sasanguie, Van den Bussche ve Reynvoet (2012) öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında matematikte temel sayma işlemleriyle ilgili bilgi eksikliğinin daha sonraki matematik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Öte yandan öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça matematikteki konuların ve kavramların daha karmaşıklaştığı buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü ve matematik öğrenme güçlüğü riski taşıyan matematik öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin de arttığı söylenebilir. Jordan, Gluttin, Ramineni ve Watkins (2010) öğrencilerin okulöncesi ve birinci sınıfta sahip oldukları sayı, sayı ilişkileri ve sayısal işlemlerdeki yetersizliklerin üçüncü sınıfta matematik öğrenme güçlüğü yaşanacağına işaret ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenim hayatlarının ilk yıllarında sağlam bir matematik temeli oluşturmalarının sonra karmaşıklaşan matematiği öğrenmelerini kolaylaştıracağı söylenebilir. Tersini düşünülürse de erken okul yıllarında matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin ilerleyen yıllarda matematik öğrenmelerinin daha da zorlaşacağı anlaşılabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Matematik öğrenme güçlüğü olan (tanı almış) (1) ve matematik öğrenmede güçlük yaşayan (tanı almamış) (2) öğrencilerin yaşamış oldukları zorluklar benzer olmakla beraber, 2. gruptaki öğrenciler tanı almadıkları için kendilerine sunulacak destekler de sınırlı kalmaktadır. Matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin yapılacak belirlemelerden sonra tanı alarak matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olarak karşımıza çıkacakları söylenebilir. Bu bağlamda matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilere herhangi bir müdahale programının uygulanmaması bu öğrencilerin ileride matematikte başarısızlık yaşamalarına neden olabilmektedir. Ortaya çıkan bu durum bu öğrencilere erken teşhisi ve erken müdahaleyi gerekli kılmaktadır (Gersten, Jordan ve Flojo, 2005). Erken müdahale yapılmadığında öğrencilerin yaşadıkları bu güçlükler “Matthew etkisi” kavramının matematik öğrenmedeki yansımalarının bir sonucu olarak artarak devam etmektedir. Stanovich (1986) Matthew etkisini, öğrenme güçlüğü olan kişilerin sergilediği genel sorunlar olarak tanımlamaktadır. Normal gelişim gösteren çocuğun öğrenmesiyle öğrenme güçlüğü olan öğrencinin öğrenmesi arasında, zenginlik gittikçe zenginleşmesi karşısında yoksulun giderek yoksullaşmasına benzer bir analogi kurmaktadır. Nitekim okul hayatına başlarken matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler ileriki yıllarda daha fazla güçlük yaşayabilmektedirler. Böyle bir süreç, matematik öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilere yönelik erken müdahaleyi gerektirmektedir. Bu yolla bu öğrencilerin öğrenim hayatlarına başlarken ne tür güçlükler yaşadıklarının ve bu güçlüklerin zaman içinde nasıl değiştiğinin ortaya çıkarılması mümkün olacaktır. Bu güçlüklerin ilk olarak ilkokulda ortaya çıktığı göz önüne alındığında, matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilere (tanı almamış) yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerine göre matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin ilkokul birinci ve dördüncü sınıfta ne tür güçlükler yaşadıkları incelenmiştir. Bu ana amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin ilkokul birinci sınıfta matematik öğrenirken yaşamış oldukları güçlükler nelerdir? (2) aynı öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıfta matematik öğrenirken yaşadıkları güçlükler nelerdir? (3) yaşanan güçlükler süreç içerisinde devam etmiş midir ya da çeşitlenmiş midir?

2. Yöntem

2. 1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin ilkokulda matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilere ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koyması açısından nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışmasıdır. Bu tür araştırmalarda, bir olgu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çok yönlü, sistemli ve derinlemesine incelenir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye’deki bir il merkezindeki farklı okullarda görev yapan 47 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Bu öğretmenler, kendilerine ulaşılan 122 sınıf öğretmeni arasından (a) 4 yıl boyunca aynı öğrencileri okutan, (b) şu an 4. sınıf öğretmeni olarak çalışan, (c) öğrencilerinin 4 yıllık sürecini takip eden, (d) gelişim dosyası tutanlardan seçilmiştir. Ayrıca katılımcıların sosyo-ekonomik çevre bakımından farklı (düşük, orta ve yüksek) okullarda çalışmalarına ve çalışmaya

katılmaya gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Öte yandan, katılımcıların farklı mesleki deneyimlere (yıl olarak) sahip öğretmenler olması göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların kimliklerini gizli tutmak amacıyla kendilerine $S_1, S_2, S_3, \dots, S_{47}$ şeklinde kodlar verilmiştir. 8 katılımcı 0-5 yıl, 9'u 5-10 yıl, 10'u 10-15 yıl, 12'si 15-20 yıl arasında ve 8'i 20 yıl üzerinde mesleki deneyime sahiptir.

2. 3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak, matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilere ilişkin detaylı veri elde etmeye yönelik 3 açık uçlu ve 2 kapalı uçlu sorudan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sorular, bir özel eğitim uzmanı ve bir matematik eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve soruların uygunluğuna karar verilmiştir. Mevcut çalışmada yer almayan üç sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmelerle soruların anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Bu işlem sonrasında sonucunda görüşme sorularının bazı ifadelerinde kısmi düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir: (1) Birinci sınıfta kaç öğrenciniz matematik öğrenmede güçlük yaşadı? (2) Bu öğrenciler birinci sınıfta matematik öğrenmede ne gibi güçlükler yaşıyordu? (3) Bu öğrencilerden kaç tanesi hala (4. sınıfta) matematik öğrenmede güçlük yaşıyor? (4) Bu öğrenciler şu an (4. sınıfta) matematik öğrenmede varsa ne gibi güçlükler yaşıyor? (5) Eklemek istediğiniz farklı bir şey var mı? Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 35-45 devam etmiştir. Araştırmanın verileri, ses kayıt cihazı kullanılarak ve yapılan görüşmeler esnasında notlar alınarak toplanmıştır.

2. 4. Veri Analizi

Araştırmanın verileri biri özel eğitim, diğeri matematik eğitimi uzmanı olan iki araştırmacı tarafından derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak çeşitli kod ve kategorilere ulaşılmıştır. Bu süreç, nitel verilerin organize edilmesi için önemli bir avantaj ve kolaylık sağlar (Bogdan ve Biklen, 2007). Kodlama sürecinde, elde edilen veriler incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün ne anlam ifade ettiği bir kelime ya da bir cümle kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen kodlardan ortak yönleri olanlar bir araya getirilerek kategorilere ulaşılmıştır. Bu yolla, elde edilen kodlardan yola çıkarak bu kodları genel düzeyde açıklayabilen kategoriler altında toplamak mümkün olmaktadır. Öte yandan kodlama güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden (güvenirlilik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) yararlanılmıştır. İki araştırmacının birbirinden bağımsız yaptığı kodlamanın güvenilirliği 0.92 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda çalışmanın güvenilirliği açısından verilerden doğrudan alıntılarının yapılması önerildiğinden (Yin, 2011) bazı katılımcı görüşleri doğrudan çalışmaya yansıtılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, içerik analizi sonucunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 1'de verilmiş ve ulaşılan her bir koda ilişkin farklı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede yaşadıkları güçlükler

Kategori	Kod	f (%)
<i>Ritmik Sayma</i>	İleriye Ritmik sayma	32 (%68)
	Geriye Ritmik sayma	14 (%30)
<i>Kavram Öğrenme</i>	Basamak	5 (%11)
	Geometrik Şekiller	12 (%26)
	Toplama, çıkarma	17 (%36)
<i>Problem Çözme</i>	Okuma	22 (%47)
	Tek işlem gerektiren problemler	15 (%32)
<i>Sayı Bilgisi</i>	Sayıları sayma	28 (%60)
	Sayıları okuma ve yazma	19 (%40)
<i>Karşılaştırma</i>	Sınıflama	9 (%19)
	Eşleştirme	12 (%26)

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede en çok sayı bilgisi ve ritmik sayma alanlarında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öte yandan katılımcı görüşlerine göre 1. sınıfta öğrencilerin en az karşılaştırma yapmada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin 1. sınıfta problem çözmeye ve kavram öğrenmede de güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ritmik Sayma

İleriye Ritmik sayma

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede ileriye ritmik saymada güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₇: “... Bu öğrenciler diğer öğrencilere ileriye ritmik saymada sıkıntı yaşıyorlardı. 1’er, 2’şer, 5’er ve 10’ar ileriye saymada zorluk çekiyorlardı...”

S₂₅: “... Tek sayılardan başlayarak ileriye ritmik saymada problem...”

Geriye Ritmik sayma

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede geriye ritmik saymada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Örneğin;

S₂₁: “... Geriye ritmik sayma ileriye ritmik saymaya göre tüm öğrencilerin zorlandığı ancak bu öğrencilerin çok daha fazla zorluk çektikleri konuydu...”

S₂₇: “... Geriye doğru ritmik saymada problem yaşadıkları için çıkarma işleminde de zorlanıyorlardı...”

Kavram Öğrenme

Basamak

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede basamak kavramını anlamada güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Örneğin;

S₁₁: “... Birler, onlar ve yüzler basamaklarını sadece birer rakam olarak düşünmektedirler...”

S₂₉: “... 1. sınıfta bu öğrenciler basamakların anlamını kavramadıkları için yerini karıştırıyorlardı...”

Geometrik Şekiller

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede geometrik şekilleri anlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₄₆: "... Geometrik şekillerin isimlerini söylemede ve çizmede problem yaşıyorlardı..."

S₂: "... Üç boyutlu nesnelerin (geometrik cisimler) görünmeyen yüz ve köşelerini anlamada zorluk çekiyorlardı..."

Toplama, çıkarma

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede toplama ve çıkarma yapmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₅: "... Toplama ve çıkarma gibi temel matematik becerilerinde uzun süre düşünüyorlar..."

S₁₄: "... Basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapamıyorlar..."

Problem Çözme

Okuma

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede okumada problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₃₄: "... Çocuklar okumada sınıfın gerisinde olduklarından matematik dersinde de sıkıntı yaşıyorlardı..."

S₉: "... Bu öğrenciler okumaya geç geçtikleri için rakamları somutlaştırmadılar..."

Tek işlem gerektiren problemler

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede tek işlem gerektiren problemleri çözmeye zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Örneğin;

S₁: "... Tek işlemlerli problemleri çözmeye zorluk yaşıyorlardı..."

S₁₄: "... Problemleri çözme becerileri yok denecek kadar azdır..."

Sayı Bilgisi

Sayıları sayma

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede sayıları saymada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₄₂: "... Bu öğrencilerin sayıları sayamadıklarını iyi hatırlıyorum..."

S₆: "... 100'e kadar olan sayıları saymayı karıştırıyorlardı..."

Sayıları okuma ve yazma

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede sayıları okuma ve yazmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₃₂: "... Rakamların yazılış şekillerinde hata... ters yazıyorlardı. Örneğin, 3 sayısını "ε" şeklinde yazıyorlardı..."

S₂₀: "... Sayıları okumada birbirine karıştırma problemi yaşıyorlardı..."

Karşılaştırma

Sınıflama

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede nesnelere sınıflamada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₁₅: "... Azlık-çokluk, uzun-kısa gibi kavramları birbirinden ayırt edemiyorlardı..."

S₁₀: "... Nesnelere şekil, biçim, renk veya büyük-küçük, uzun-kısa gibi sınıflamada güçlükler yaşıyorlardı..."

Eşleştirme

Öğrencilerin 1. sınıfta matematik öğrenmede eşleştirme yapmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₁₀: "... Nesnelere karşılık gelen çoklukları eşleştiremiyorlar..."

S₄₄: "... Sayılara karşılık gelen miktarı anlamada problem yaşıyorlardı..."

Tablo 2. Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede yaşadıkları güçlükler

Kategori	Kod	f (%)
<i>Ritmik Sayma</i>	İleriye Ritmik sayma	23 (%49)
	Geriye Ritmik sayma	13 (%28)
	Belli bir sayıdan başlayarak ritmik sayma	7 (%15)
<i>Kavram Öğrenme</i>	Basamak	5 (%11)
	Geometrik Şekiller	14 (%30)
	Toplama, çıkarma, çarpma, bölme	25 (%53)
	Kesirler	11 (%23)
<i>İşlem Bilgisi</i>	Eldeli toplama	28 (%60)
	Onluk bozma	18 (%38)
	Verilmeyen basamak	7 (%15)
	Çarpım tablosu	22 (%47)
	Zihinden Hesap	5 (%11)
<i>Problem Çözme</i>	Okuduğunu anlama	36 (%77)
	Birden fazla işlem gerektiren problemler	24 (%51)
	Strateji seçimi	9 (%19)
	İşlem sırası	20 (%43)
<i>Bellek</i>	Hatırlama	8 (%17)
	Dikkat	6 (%13)
<i>Duyuşsal</i>	Motivasyon	18 (%38)
	Matematik Korkusu	14 (%30)
	Matematik Önyargısı	12 (%26)

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede en çok problem çözmede ve işlem bilgisi alanlarında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öte yandan katılımcı görüşlerine göre 4. sınıfta öğrencilerin en az bellekle ilgili güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin 4. sınıfta kavram öğrenmede, ritmik saymada ve duyuşsal bazı alanlarda da güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Tablo 1 ve Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, 1. sınıfla karşılaştırıldığında öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin arttığı ve çeşitlendiği görülmüştür.

Ritmik Sayma

İleriye Ritmik sayma

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede ileriye ritmik saymada güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₃: “... 2’şer, 3’er, 4’er ileriye ritmik saymada problem devam etmektedir...”

S₂: “... Hala ileriye ritmik saymada güçlük yaşamaktadırlar...”

Geriye Ritmik sayma

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede geriye ritmik saymada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Örneğin;

S₁₄: “... Geriye ritmik saymada sıkıntı yaşıyor hala...”

S₃₉: “... Birer geriye ritmik sayabilirken, 2’şer, 3’er, 4’er geriye ritmik saymada problem devam ediyor...”

Belli bir sayıdan başlayarak ritmik sayma

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede bir sayıdan başlayarak ritmik saymada güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₄₁: “... örneğin, 20’den geriye ritmik saymada ciddi problemler var hala ...”

S₄₀: “... Baştan başlayarak ritmik sayma tamam... ancak rastgele bir sayıdan ritmik saymada sıkıntı yaşadıklarını rahatlıkla söyleyebilirim...”

Kavram Öğrenme

Basamak

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede basamak kavramını anlamada güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Örneğin;

S₈: “... Sayıları en yakın onluk veya yüzlük basamağa yuvarlamada zorluk yaşanmaktadır...”

S₁₉: “... Bölük ve basamak kavramlarını karıştırmaktadırlar...”

Geometrik Şekiller

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede geometrik şekilleri anlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₂: "... Temel kavramların çoğunu öğrendiler ancak yeni kavramları öğrenmede zorluk yaşıyorlar ve eskileriyle karıştırıyorlar... (Örneğin aç, uzunluk, geometrik şekiller v.s.)

S₄₆: "... Açıları ve üçgenleri gruplandırmada problem yaşanmakta..."

Toplama, çıkarma, çarpma, bölme

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede toplama, çıkarma, çarpma ve bölmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₃₅: "... Dört işlemde hala zorluk devam ediyor..."

S₃₄: "... Örneğin dört işlemde özellikle de bölme işleminde önemli sıkıntı yaşanıyor..."

Kesirler

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede kesirleri anlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₂₂: "... Kesirlerde parça-bütün ilişkisi anlaşılmıyor hala..."

S₁₆: "... Kesirlerde karşılaştırma büyük bir problem..."

İşlem Bilgisi

Eldeli toplama

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede eldeli toplamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₄₁: "... Eldeli toplama işlemi yaparken 'elde'yi unutuyorlar..."

S₄₇: "... Eldeli toplamada 'elde', herhangi bir basamağa kaydırılmaktadır..."

Onluk bozma

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede eldeli onluk bozmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₄: "... Özellikle çıkarma işleminde onluk bozmada sıkıntı fazla..."

S₁₇: "... Onluk bozmada rasgele bir basamaktan onluk alınmaktadır..."

Verilmeyen basamak

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede verilmeyen basamağı bulmada güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Örneğin;

S₄₃: "... Birden fazla basamaklı sayılarla işlemlerde verilmeyen basamağı bulamamaktadırlar..."

S₁₃: "... Alıştırma yaparken basamaklarda "?" yerine gelecek sayıyı bulmada problem var..."

Çarpım tablosu

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede çarpım tablosunu öğrenmede güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₂₅: "...Çarpım tablosunu ezberlemede problem yaşanıyor. Bu problem sonuçları yanlış bulmalarına yol açıyor..."

S₃₀: "... Örneğin bazıları hesap yaparken çarpım tablosunu bilmediği için parmakla hesap yapıyor hala..."

Zihinden Hesap

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede zihinden hesap yapmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₂₃: "... Zihinden hesap ilkokulda çok önemli. Ancak bu öğrenciler kağıt üzerinde hesapta zorlandıkları için zihinden hesabı hiç ..."

S₁₅: "... En basit işlemleri bile zihinden yapamıyorlar ..."

Problem Çözme

Okuduğunu anlama

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₉: "... Çocuklar matematiksel işlemleri nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar..."

S₁₀: "... Yetersiz işlem bilgisi problemi anlamamakla birleşince sıkıntı büyüyor..."

Birden fazla işlem gerektiren problemler

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede birden fazla işlem gerektiren problemleri çözmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₁₄: "... iki işlemlili problemleri yorumlama ve çözmede akranlarının önemli ölçüde gerisindedirler..."

S₇: "... Örneğin üç işlemde çözülecek olan problemi bir veya iki işlemle sınırlandırıp sonuca ulaşamıyor..."

Strateji Seçimi

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede strateji seçmede yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₄₀: "... Akranlarına göre daha az strateji geliştirdikleri için problemleri çözmede başarısız olmaktadır ..."

S₉: "... Problem çözümünde farklı çözüm yollarını geliştiremedikleri için çözüme ulaşamamaktadırlar..."

İşlem sırası

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede işlem sırasını karıştırdıkları saptanmıştır. Örneğin;

S₂₇: "... Problemleri anlasalar bile hala işlem sırasını karıştırıyorlar..."

S₃₁: "... Problem çözerken işlemleri rasgele kullanarak yanlış çözüme gitmektedirler..."

Bellek

Hatırlama

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede hatırlama problemi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₄: "... İşlem adımlarını unuttukları için başarısız oluyorlar..."

S₄₁: "... Eldeli toplama işlemi yaparken 'elde'yi unutuyorlar..."

Dikkat

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede dikkat problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin;

S₁₁: "... Bu öğrencilerde dikkat eksikliği ve dağınıklığı mevcut..."

S₉: "... Uzun işlem gerektiren durumlarda odakta tutmak zor oluyor..."

Duyuşsal

Motivasyon

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede motivasyon problemi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₃: "... Matematikle ilgili temel kavramları anlayamamaları bu öğrencilerin matematik öğrenme isteklerini azaltmaktadır..."

S₁₅: "... Sürekli başkalarından matematik öğrenme ihtiyacı hissetmeleri bir problem..."

Matematik korkusu

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede matematik korkusu yaşadıkları saptanmıştır. Örneğin;

S₄₁: "... Zamanla matematiğe karşı korku artıyor ve bu öğrenciler işine kapanmaktadırlar..."

S₁₂: "... Matematik korkusu, bu öğrencilerin en büyük özelliği..."

Matematik Önyargısı

Öğrencilerin 4. sınıfta matematik öğrenmede matematiğe ilişkin önyargıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin;

S₁: "... Matematiği yapamayacaklarını düşünüyorlar. Örneğin genel testlerde matematik kısmına hiç bakmak istemiyorlar..."

S₂₈: "... Geçmiş matematik yaşantısı çocuğun yeni konuları öğrenememesine yol açmaktadır..."

Tablo 3. 1. ve 4. sınıfta matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrenci sayıları ve değişimleri

Katılımcı	1. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Devam eden (%)	Katılımcı	1. sınıf (f)	4. sınıf (f)	Devam eden (%)
S1	3	2	67	S25	5	3	60
S2	1	1	100	S26	2	1	50
S3	7	3	43	S27	6	5	83
S4	10	4	40	S28	6	3	50
S5	6	3	50	S29	5	4	80
S6	3	3	100	S30	5	3	60
S7	3	1	33	S31	3	3	100
S8	4	3	75	S32	6	4	67
S9	4	3	75	S33	5	4	80
S10	5	5	100	S34	5	4	80
S11	3	2	67	S35	6	3	50
S12	5	3	60	S36	5	2	40
S13	5	4	80	S37	5	3	60
S14	2	2	100	S38	7	4	57
S15	4	3	75	S39	6	2	33
S16	10	7	70	S40	9	5	56
S17	13	8	62	S41	3	1	33
S18	2	1	50	S42	4	4	100
S19	2	1	50	S43	5	2	40
S20	4	3	75	S44	2	1	50
S21	6	3	50	S45	2	2	100
S22	5	3	60	S46	3	1	33
S23	5	4	80	S47	3	3	100
S24	5	2	40	Toplam	108	67	62
Toplam	117	74	63				
Devam eden genel toplam: %62.5							

Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi, 1. sınıfta matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin %62,5'inin 4. sınıfta da güçlük yaşamaya devam ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu detaylandırıldığında, 1. sınıfta matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin %33 ile %100 arasında değişen oranlarda 4. sınıfta da güçlük yaşamaya devam ettiği tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin ilkokula başladıklarında ve ilkokulu bitirirken matematik öğrenmede ne tür güçlükler yaşadıkları, bu güçlüklerin süreç içerisinde devam edip etmediği ya da çeşitlenip çeşitlenmediği hakkında sınıf öğretmenlerinin izlenimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle dört sonuca ulaşılmıştır. İlk olarak, 1. sınıfta matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin, ritmik saymada (ileriye ve geriye ritmik sayma), bazı kavramları öğrenmede (basamak, geometrik şekiller, toplama ve çıkarma), problem çözmede (okuma ve tek işlem gerektiren problemler), sayı bilgisinde (sayıları sayma, okuma ve yazma) ve karşılaştırma yapmada (sınıflama ve eşleştirme) zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. 4. sınıfta ise ritmik saymada (ileriye, geriye ve belli bir sayıdan başlayarak ritmik sayma), bazı kavramları öğrenmede (basamak, geometrik şekiller, toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve kesirler), işlem bilgisinde (eldeli toplama, onluk bozma, verilmeyen basamağı bulma, çarpım tablosu ve zihinden hesap), problem çözmede (okuduğunu anlama, birden fazla işlem gerektiren problemler, strateji seçimi ve işlem sırası), bellekle ilgili (hatırlama

ve dikkat) ve duyuşsal alanda (motivasyon, matematik korkusu ve matematik önyargısı) güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin matematik öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrenciler olduğu göz önüne alındığında, ulaşılan bu sonuç literatürdeki çalışmaları desteklemektedir. Örneğin, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin düşük motivasyon (Garrett vd., 2006), bellek (Geary vd., 2007; Jordan ve Levine, 2009; Swanson, 2012) problem çözmede zorluk (Rosenzweig vd., 2011), bilişsel ve üstbilişsel stratejilerde yetersizlik (Garrett vd., 2006; Montague ve Bos, 1990), görsel-mekansal düşünememe (Garderen ve Montague, 2003; Geary, 2003), işlem yavaşlığı ve hatası (Kumaş ve Ergül, 2017) ve hesaplama problemi (Geary vd., 2000; Hanich vd., 2001; Jordan ve Hanich, 2000) gibi güçlüklerle sahip oldukları belirtilmektedir. Her iki sınıf düzeyinde elde edilen bu sonuç, matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin temel olarak benzer özelliklere sahip olduğunu ancak bu güçlüklerin çeşitlendiğini göstermiştir. Bu sonuç ilgili literatürle desteklenmektedir (Geary vd., 2000; Mazzocco ve Myers, 2003; Price ve Ansari, 2013; Sasanguie vd., 2012). Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin güçlük yaşadığı alanların belirlenip, bu alanlara göre desteklerin sunulması gerekmektedir. Örneğin, bu öğrencilerin ilerleyen yıllarda güçlüklerle karşılaşmalarını engelleyen Müdahaleye Yanıt modeli (Fuchs vd., 2007) uygulanabilir. Bu model, genellikle üç adımda uygulanmaktadır. Birinci adımda tüm öğrencilere genel olarak sınıf düzeyinde eğitim verilir ve öğrencilerin bireysel gelişimleri izlenir. Genel eğitime yeterince cevap veremeyenler risk grubu olarak değerlendirilir ve ikinci adıma geçilir. İkinci adımda daha yoğun, kanıt temelli müdahaleler uygulanır. Küçük grup eğitimi yapılır. Bu adımda öğrencideki gelişmeler veri toplama yoluyla daha yakından izlenir. Eğer ikinci adımda öğrenciler eğitime yanıt vermezlerse üçüncü adıma geçilir. Bu adımda ise öğrenciler daha yoğun ve bireyselleştirilmiş bir eğitime tabi tutulur. Bu adımda ise öğrenciler daha kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tutulur ve/veya onların özel eğitim ve ilgili hizmetler için uygun olup olmadığına karar verilir (Fuchs ve Fuchs, 2006).

İkinci olarak, 1. sınıf ile 4. sınıfta matematik öğrenmede yaşanan güçlükler karşılaştırıldığında, 1. sınıfta en çok sayı bilgisinde güçlük yaşanırken 4. sınıfta en çok problem çözmede güçlük yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, 1. sınıfta sayı bilgisinde güçlük yaşayan öğrencilerin ilerleyen yıllarda problem çözmede zorluk yaşayabileceği söylenebilir. Jordan, Gluttin ve Ramineni (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. Araştırmada birinci sınıfta, öğrencilerin sayı hissinin gelişmiş olmasının ilkokulun sonlarına doğru sözel problemleri çözmeye becerilerini yordadığı belirtilmiştir. Öte yandan 1. sınıfta okumada zorluk yaşanırken, 4. sınıfta okuduğunu anlamada zorluk yaşandığı görülmüştür. Okuma becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Gersten, Jordan ve Flojo, 2005; Jordan, Hanich ve Kaplan, 2003; Jordan, Kaplan ve Hanich, 2002; Jordan, Kaplan, Ola'h ve Locuniak, 2006). Örneğin, Jordan vd. (2006), okuma yeterliliğinin öğrencilerin sayı algısı ve sayısal işlem becerilerinin temel yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Jordan vd. (2002) yapmış oldukları çalışmada ilkokula okuma güçlüğü ile başlayan öğrencilerin ileriki yıllarda matematikle ilgili problemler yaşadığını belirlemiştir. Ayrıca, matematik başarısı düşük iyi okuyucuların, matematik başarısı düşük zayıf okuyuculara göre matematikte daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle 1. sınıfta okuma ile sayı bilgisi arasındaki ilişkinin varlığı 4. sınıfta okuduğunu anlama ile problem çözme arasında kendini gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç okuduğunu anlama ile problem çözme arasında bir ilişki olduğunu gösteren araştırmaları doğrulamaktadır (Erdem, 2016; Pape, 2004). 4. sınıfta matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin hatırlama ve

dikkat gibi bellek problemlerinin de olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin birden fazla işlem gerektiren problemleri çözerken işlem adımlarını doğru hatırlamaları ve izlemeleri beklenmektedir. Ancak öğrencilerin bellek problemi yaşamaları problem çözme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Üçüncü olarak, 1. sınıfta matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin duyuşsal alanlarda güçlük yaşamadıkları ancak 4. sınıfta matematik korkusu yaşadıkları ve matematik ön yargısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Matematik konularının sınıf düzeyi arttıkça çeşitlenmesinin ve karmaşıklaşmasının, bu sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Nitekim, matematiğe ilişkin geçirilen olumsuz yaşantıların ilerleyen yıllarda matematik kaygısının oluşmasına yol açtığı bilinmektedir (Ashcraft ve Krause, 2007; Bekdemir, 2010; Erdem, 2017). Öte yandan motivasyon 1. sınıfta bir güçlük olarak ortaya çıkmazken, 4. sınıfta bir problem olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrencilerin 1. sınıftan itibaren matematikte başarısızlık yaşamaları, 4. sınıfta ise korku ve ön yargıya sahip olması öğrencinin matematik öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Dördüncü olarak, 1. sınıfta matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin %62,5'nin 4. sınıfta da güçlük yaşamaya devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca bu güçlüklerin çeşitlenerek arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, matematik öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin sonraki yıllarda yarısına yakınının çeşitli güçlükler yaşamaya devam ettiğini belirleyen Locuniak ve Jordan (2008)'in çalışmasını desteklemektedir. Okula başarısız bir şekilde başlayan öğrencilerin ileriki yıllarda konuların çeşitlenmesi ve karmaşıklaşmasıyla beraber normal akranlarıyla aralarındaki başarı farkının genişlediğini söylemek mümkündür. Okul sürecine başarılı başlayan öğrenciler süreci başarılı bir şekilde devam ederken, başarısızlıkla başlayan öğrencilerin ise başarısız olarak devam ettikleri ifade edilebilir. Bu sonuç, okul hayatına matematikte başarısız olarak başlayan öğrencilerin ileriki yıllarda da bu başarısızlıklarını devam ettirdiklerini ortaya koyan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Crosnoe vd., 2010; Locuniak ve Jordan, 2008). Diğer taraftan, öğrencilerin bu sürece başarısız başlamaları için bir takım erken müdahale programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Nitekim okul öncesi veya birinci sınıfta matematik öğrenme güçlüğü riski olan çocuklara yönelik müdahale programlarının öğrencilerin ileriki matematik başarılarında etkili oldu bulunmuştur (Gersten vd., 2005; Mazzocco ve Thompson, 2005). Dolayısıyla matematikle ilgili başarısızlık yaşamaya fırsat vermeden bu öğrencilerin belirlenmesi ve onlara gerekli destekler sunulması halinde ileride başarısızlıkla yüzleşmeleri de engellenmiş olacaktır. İlerde yapılacak çalışmalarda, matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerle ilgili 1. sınıftan 4. sınıfa kadarki öğrenim süreçlerinde ortaya çıkan değişiklikler boylamsal araştırmalarla incelenebilir. Matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler 1. sınıfta tespit edilerek bu öğrencilerin ileriki sınıf kademelerinde öğrenme güçlüğü tanısı alıp almadığı araştırılabilir. Matematik öğrenmede güçlük yaşayan ilkökul 1. sınıfta müdahale programları uygulanarak bu öğrencilerin ileriki yıllarda matematik öğrenmede güçlük yaşayıp yaşamadıkları incelenebilir.

Kaynaklar

- Ashcraft, M. H., & Krause, J. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 243-248.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 311-328.

- Bender, W. N. (2014). *Changing definitions of learning disabilities. learning disabilities, characteristics, identification, and teaching strategies*. Allyn & Bacon: Pearson Inc.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th Ed.). Boston: Pearson Education.
- Brian, T., Bay, M., Lopez-Reyna, N., & Donahue, M. (1991). Characteristics of students with learning disabilities: A summary of the extant database and its implications for educational programs. In J.W. Lloyd, N. Nirbhay,&A.C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 113–131). Sycamore, IL: Sycamore.
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, teacher–student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 407–417.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(1), 393-414.
- Erdem, E. (2017). A current study on grade/age and gender-related change in math anxiety. *European Journal of Education Studies, 3*(6), 396-413.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*, 93-99.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Bryant, J. D., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: Implications for responsiveness to intervention. *Exceptional Children, 73*(3), 311-330.
- Garrett, A. J., Mazzocco, M. M., & Baker, L. (2006). Development of the metacognitive skills of prediction and evaluation in children with or without math disability. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 77-88.
- Geary, D. C. (1990). A componential analysis of an early learning deficit in mathematics. *Journal of experimental child psychology, 49*(3), 363-383.
- Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology, 77*(3), 236-263.
- Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem solving differences and cognitive deficits. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 199–212). New York, NY: Guilford Press.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4-15.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., & DeSoto, M. C. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*(2), 121-151.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development, 78*(4), 1343-1359.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 206.

- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities, 38*(4), 293-304.
- Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D., & Dick, J. (2001). Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 615-626.
- Hartman, P. A. (2007). Comparing students with mathematics learning disabilities and students with low mathematics achievement in solving mathematics word problems (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3294280)
- Hornung, C., Schiltz, C., Brunner, M., & Martin, R. (2014). Predicting first-grade mathematics achievement: The contributions of domain-general cognitive abilities, nonverbal number sense, and early number competence. *Frontiers in Psychology, 5*(272), 1-18.
- Jordan, N. C., & Hanich, L. B. (2000). Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal of learning disabilities, 33*(6), 567-578.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., & Hanich, L. B. (2002). Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a two-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 586-597.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development, 77*(1), 153-175.
- Jordan, N. C., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and individual differences, 20*(2), 82-88.
- Jordan, N. C., Glutting, J., Ramineni, C., & Watkins, M. W. (2010). Validating a number sense screening tool for use in kindergarten and first grade: Prediction of mathematics proficiency in third grade. *School Psychology Review, 39*(2), 181-195.
- Jordan, N. C., & Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental disabilities research reviews, 15*(1), 60-68.
- Kumaş, Ö. A., & Ergül, C. (2017). Öğrenme gücü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(3), 806-820.
- Locuniak, M. N., & Jordan, N. C. (2008). Using kindergarten number sense to predict calculation fluency in second grade. *Journal of Learning Disabilities, 41*(5), 451-459.
- Mazzocco, M. M., & Myers, G. F. (2003). Complexities in identifying and defining mathematics learning disability in the primary school-age years. *Annals of dyslexia, 53*(1), 218-253.
- Mazzocco, M. M. (2005). Challenges in identifying target skills for math disability screening and intervention. *Journal of Learning Disabilities, 38*(4), 318-323.
- Mazzocco, M. M. (2007). Defining and differentiating mathematical learning difficulties and disabilities. In D. B. Berch & M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 29-48). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mazzocco, M. M., & Räsänen, P. (2013). Contributions of longitudinal studies to evolving definitions and knowledge of developmental dyscalculia. *Trends in Neuroscience and Education, 2*(2), 65-73.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (2nd Editon). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montague, M., & Bos, C. S. (1990). Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving. *Learning and Individual Differences, 2*(3), 371-388.

- Mundia, L. (2012). The assessment of math learning difficulties in a primary grade-4 child with high support needs: Mixed methods approach. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 347-366.
- Pape, S. J. (2004). Middle school children's problem-solving behavior: A cognitive analysis from a reading comprehension perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(3), 187-219.
- Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of experimental child psychology*, 80(1), 44-57.
- Price, G. R., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, 6(1), 2-16.
- Robinson, C. S., Menchetti, B. M., & Torgesen, J. K. (2002). Toward a two-factor theory of one type of mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(2), 81-89.
- Rosenzweig, C., Krawec, J., & Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. *Journal of learning disabilities*, 44(6), 508-520.
- Sasanguie, D., Van den Bussche, E., & Reynvoet, B. (2012). Predictors for mathematics achievement? Evidence from a longitudinal study. *Mind, Brain, and Education*, 6(3), 119-128.
- Siegel, L. S., & Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child development*, 973-980.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Swanson, H. L. (1993). Working memory in learning disability subgroups. *Journal of experimental child psychology*, 56(1), 87-114.
- Swanson, H. L. (2012). Cognitive profile of adolescents with math disabilities: Are the profiles different from those with reading disabilities? *Child Neuropsychology*, 18(2), 125-143.
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2006). Math disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Review of educational Research*, 76(2), 249-274.
- Van Garderen, D., & Montague, M. (2003). Visual-spatial representation, mathematical problem solving, and students of varying abilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 246-254.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Extended Summary

1. Introduction

There has recently been a remarkable increase in the research on learning difficulty in special education. The fact that a considerable amount of students with mathematics learning difficulty are in learning environments makes it necessary to carry out research in this field. In addition to these students who have been diagnosed, it is estimated that there is an important student population who has not yet been diagnosed as having a failure to learn mathematics, or who is thought to have difficulty in learning mathematics. Mazzocco (2007), for example, underlines that 25-35% of school-age children are at risk of learning mathematics. As the difficulties in learning mathematics are mostly determined towards the middle or end of primary school, it is late to intervene in these students who are left behind in mathematics when compared to their peers. For this reason, it can be argued that establishing a sound mathematics base in the first years of the student's learning life will facilitate the learning of mathematics, which is later complicated. Students with mathematics learning disabilities (diagnosed) (1) and those with mathematics learning difficulty (not diagnosed) (2) have similar difficulties, but the support provided to the second group is limited as they are not diagnosed. Since these difficulties first appeared in primary school, it is important to determine the views of classroom teachers for these students. The purpose of this research is to examine the views of the classroom teachers on the students who have difficulties in learning mathematics in the first and fourth grade of primary school.

2. Method

The present study is a case study because the views of the classroom teachers about a group of students were examined in detail. The research was carried out with the participation of 47 classroom teachers working in schools in a province in Turkey. These teachers have been selected from among the 122 classroom teachers who have attended students for four years, who are now 4th-grade teachers and who follow the four years of their students. It was also taken into consideration that the participants work in different schools in terms of the socio-economic environment and volunteer to participate in the research. The data were collected using a semi-structured interview form consisting of 5 questions as follows: (1) *How many students in the first grade had difficulty in learning mathematics?* (2) *What difficulties did these students have in learning mathematics in first grade?* (3) *How many of these students still have difficulty in learning mathematics (grade 4)?* (4) *What difficulties do these students have in grade 4?* (5) *Is there something else you want to add?* In the analysis of the data, the content analysis technique was used. The reliability of the two researchers' independent coding was calculated as 0.92.

3. Findings, Discussion, and Results

Analyzes showed that 62.5% of the students who had difficulty in learning mathematics in the first grade continued to have difficulties in the fourth grade. These students have difficulties in the rhythm counting (forward and backward rhythm counting), in learning some concepts (digits, geometric shapes, addition, and subtraction), in problem-solving (reading and single-operation problems), in number knowledge (reading, writing and counting numbers) and in comparing (classification and matching) in first grade. In the fourth grade, they were experiencing difficulties in rhythm counting (forward, backward and from a certain number), in learning some concepts (digits, geometric shapes, addition, subtraction, multiplication, division, and fractions), in operation knowledge (addition with carry, decomposing tens, undefined digit, multiplication table, and mental computation), in problem-solving (reading comprehension, problems requiring

multiple operations, strategy selection and order of operations), and about memory (recall and attention) and emotional areas (motivation, mathematics anxiety and prejudice of mathematics). It was found that difficulty in problem-solving is the most experienced in the 4th grade, while the most difficulty in the first grade is the number knowledge. The lack of reading and number knowledge in the first grade has manifested itself as the inadequacy of reading comprehension and problem-solving in the fourth grade. It was also found that students had no difficulty in emotional areas in the first grade but had mathematics anxiety in the fourth grade. While the motivation did not appear to be a difficulty in the 1st grade, it turned out to be a problem in the 4th grade.

From the results of this research, it is possible to identify the students with mathematics learning difficulty in early school years and to present early intervention to prevent difficulties in their future learning life. In this context, researches suggest models that will provide early diagnosis and early intervention to distinguish between students with learning disabilities and students in the risk group. The Intervention Response Model has been used in recent years to ensure that students with learning disabilities or risks can start school without failure.

Etik Beyanamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Fırat, T. & Erdem, E. (2020). Matematik öğrenmede güçlük yaşayan ilkokul öğrencilerinin 1. ve 4. sınıftaki süreçlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 66-86.



Investigation of Organizational Cynicism in Educational Institutions in Terms of Gender: A Meta-Analysis Study

Osman Tayyar ÇELİK*, Hüseyin AKAR**

Received date: 05.01.2019

Accepted date: 12.10.2019

Abstract

The purpose of this study is to examine whether employees in educational organizations having organizational cynicism in Turkey differ according to gender by the meta-analysis. In this context, in the literature review using some key concepts, reached 159 studies that examine the organizational cynicism in the years 2000-2018 made in educational organizations in Turkey. Forty-two of these studies were included in the study because they were in accordance with the inclusion criteria determined by the researchers. The Funnel Plot Graph, Duval and Tweedie's Trim and Fill Method and Egger Test examined the publication bias, and it was found that there was no publication bias at the end of the tests. The analyses were made according to the random-effects model, and the effect sizes were calculated according to Cohen's d. As a result of the analyses, the effect size of the organizational cynicism experienced by the education workers by gender was unimportant and insignificant [$d=.028$; $p>.05$]. As a result of the moderator analysis; It was observed that the type of publication, the region where the study was conducted, and the sample group did not have a moderator effect on the calculated effect size.

Keywords: Cynicism, organizational cynicism, gender, educational institution, meta-analysis

* Pamukkale University, Denizli, Turkey; otayyarc@pau.edu.tr

** Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Kilis, Turkey; huseyinakar@kilis.edu.tr

Eğitim Kurumlarındaki Örgütsel Sinizmin Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Osman Tayyar ÇELİK*, Hüseyin AKAR**


Geliş tarihi: 05.01.2019


Kabul tarihi: 12.10.2019

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki eğitim örgütlerinde görev yapan eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyete göre farklılaşıp/farklılaşmadığını meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Bu kapsamda, bazı anahtar kavramlar kullanılarak yapılan literatür taramasında; 2000-2018 yılları arasında Türkiye'deki eğitim örgütlerinde yapılmış olan ve örgütsel sinizmi inceleyen 159 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 42'si araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan dâhil edilme kriterlerine uygun olduğu için araştırmaya dâhil edilmiştir. Yayın yanlılığı, Huni Grafiği, Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi ve Egger Testi ile incelenmiş ve yapılan testler sonucunda yayın yanlılığın olmadığı anlaşılmıştır. Analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmış olup, etki büyüklükleri Cohen'nin d'sine göre hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyete göre etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde ve anlamsız olduğu sonucu elde edilmiştir [$d=.028$; $p>.05$]. Moderatör analizi sonucunda; yayın türü, araştırmanın yapıldığı bölge ve örneklem grubunun hesaplanan etki büyüklüğü üzerinde moderatör etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sinizm, örgütsel sinizm, cinsiyet, eğitim kurumu, meta-analiz.

* Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye; otayyarc@pau.edu.tr

** Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye; huseyinakar@kilis.edu.tr

1.Giriş

Klasik yönetim yaklaşımlarında temel amaç, verimliliği arttırmak ve bu bağlamda yeni yöntem, teknik ve araçlar geliştirmek olmuştur. Örgütte insan ilişkilerini ele alan yaklaşımların gelişmesiyle birlikte örgütsel verimin arttırılmasına yapı ve süreçlerde standardizasyonu sağlamak yerine insan ve ilişkileri odak haline gelmiştir. Bu kapsamda örgüt içerisindeki sosyal ilişkiler, birey örgüt arasındaki etkileşimler ve çalışanların işe yönelik tutumları, değer ve inançları örgütsel davranış kapsamında araştırma alanı olarak önem kazanmıştır. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde odak noktasının insan haline gelmesiyle birlikte özellikle çalışanların tükenmişlikleri, iş doyumları, örgütsel adalet, bağlılık, çalışan motivasyonu gibi örgütsel davranış konuları alan yazında yoğun bir şekilde araştırılmıştır ve araştırılmaya devam etmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu hizmet örgütlerinde özeldir ise eğitim örgütlerinde amaçların gerçekleştirilmesinde çalışanların iş doyumları, tutumları, motivasyonları, ilgileri, kültürleri, yaşam tarzları, kişilik özellikleri, inançları ve değerleri (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014) önemli rol oynamaktadır. Son yıllarda birey ve örgüt üzerindeki olumsuz etkileri sebebiyle eğitim örgütlerinde yoğun bir şekilde araştırılan örgütsel davranış konularından biri de örgütsel sinizmdir.

Örgüt bağlamında sinizm kavramı 1980'li yıllarda gelişmeye başlamış ve örgütsel davranış, halkla ilişkiler, insan kaynakları yönetimi, işletme yönetimi gibi disiplinler arası alana konu olmuştur (James, 2005). Türkiye'de sinizmle ilgili çalışmalar özellikle 2000'li yıllardan sonra artış göstermiş, eğitim örgütlerinde ise 2009 yılından sonra araştırmalara konu olmuştur (Akar, 2018). Sinizm olumsuz hislerin eşlik ettiği hayal kırıklığı ile şüphe düşüncesinden oluşan bir tutumdur. Bu bakış açısı sinizmin neredeyse her yerde karşımıza çıkabileceğini ima etmektedir. Alay etmek, gülünç taklitler yapmak, şüphecilik etkisi altında her şeyi sorgulama günümüzün modern ve modern ötesi iş örgütlerinde gittikçe yaygınlaşmaktadır (Kart, 2015).

Örgütlerin sinizmi ciddi bir şekilde dikkate alması, anlamaya çalışması ve çeşitli önlemleri hayata geçirmesi gerekmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). Nitekim örgütsel sinizm üzerine alan yazında yapılan çalışmalar kavramın hem bireye hem de örgüte karşı ağır sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Abaslı, 2018). Örgütsel sonuçları kapsamında yabancılaşma, örgütsel bağlılıkta azalma, düşük iş tatmini, verimlilikte azalma, tükenmişlik ve değişime direnç gibi organizasyon için zararlı etkilere sahiptir (Abraham, 2000; Brandes ve Das, 2015; Chiaburu, Peng, Oh, Banks ve Lomeli, 2013; Stanley, Meyer ve Topolnytsky, 2005). Örgütsel sinizmin bireysel sonuçları üç şekilde kategorize edilmektedir. Bunlar sırasıyla; psikolojik, fiziksel ve davranışsal olarak nitelendirilmektedir. Smith, Cranford ve Mann (2000) tarafından yapılan çalışmada sinizmin, alaycı düşmanlık, cinsiyet gibi demografik özelliklere sahip etkileşimlerden bağımsız olarak kalp hastalığına önemli oranda etkide bulunduğu, fiziksel duygusal strese sebep olduğu tespit edilmiştir. Johnson ve O'Leary-Kelly'e (2003) göre sadece kişisel deneyimler değil diğer örgüt üyelerine yönelik etik dışı davranışlar deneyimlemek de çalışanlarda sinik tutumlara yol açabilmektedir. Bu kapsamda Simha, Ellong ve Hua (2014) örgütsel sinizmin öncüllerinin incelenmesine dikkat çekmiştir. Araştırmacılara göre sinizm çalışanlar arasında kolayca yayılabilmekte, bağlılık ve memnuniyeti etkilemektedir.

Birçok araştırmada cinsiyet örgütsel sinizmin bir öncülü olarak ele alınmıştır. Türkiye'de de eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda (Abaslı, 2018; Atılgan, 2017; Aydın, 2017; Ergen ve İnce, 2017; İpek, 2018; Kahveci, 2015) cinsiyet ile sinizm ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada, Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalardan yola çıkarak örgütsel sinizme ilişkin cinsiyet farklılığı meta-analiz yöntemiyle sentezlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların cinsiyet farklılığını dikkate alarak pratikte alınacak önlemlere, örgütsel sinizme yönelik farklı araştırmalarda odaklanılacak yönlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Örgütsel Sinizm

1990'lı yıllarda örgüt alanında incelenmeye başlanan örgütsel sinizm, çalışanların çıkarlarıyla uyumlu olmadıklarında, çalışanların örgütsel süreçlere, prosedürlere ve yönetime karşı gösterdiği olumsuz bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Dean ve diğ., 1998). Birçok araştırmacı sinizmi örgüte, yöneticilere ve örgüt çalışanlarına yönelik olumsuz bir tutum olarak ele alırken (Anderson, 1996; Demir, 2015; Eaton, 2000; Reichers, Wanous ve Austin, 1997), Karfakis ve Kokkinidis (2011) yönetimsel kontrole bir direnç, Naus (2007) çalışanın kötü iş koşullarına yönelik geliştirdiği bir savunma mekanizması, Abraham (2000) bir kişilik özelliği, Simbula ve Gigluelmi (2010) ise sinizmi tükenmişliğin farklı bir boyutu olarak kavramsallaştırmıştır. Farklı kavramsallaştırmalar sinizm tanımlarına da yansımıştır. Nitekim Abraham (2000) sinizmi, insanların davranışlarıyla alakalı çoğu zaman olumsuz algılarını yansıtan ve doğuşlarıyla gelen bir karakter özelliği, Bedeian (2007) bireyin çalıştığı örgüte karşı olumsuz tutumu, FitzGerald (2002) ise örgütsel sinizmi örgüt çalışanlarının genel tutum ve kişilik özelliklerinden ziyade, örgütün politika ve uygulamalarına bir tepki olarak tanımlamaktadır. Sinizme yönelik bu farklı kavramsallaştırma ve tanımlarda birlikte ele alınan değişkenlerle sinizmin ilişkisi etkili olmuştur. Bu kapsamda sinizme yönelik teorik çalışmaların eksik kaldığı ve bu durumun da sinizme farklı bakış açılarını çeşitlendirdiği söylenebilir. Bu çalışmada ise sinizm, örgüt çalışanlarının iş yerinde deneyimledikleri olumsuz durumlar karşısında örgüte ve çalışanlara yönelik geliştirdikleri olumsuz inanç, duygu ve davranışlardan oluşan bir tutum olarak ele alınmıştır.

Örgütsel sinizm, bireyin çalıştığı örgüte karşı sergilediği olumsuz tutumdur (Güney, 2015; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). Dean ve diğerleri (1998) olumsuz bir tutum olarak değerlendirdikleri sinizmin üç bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerdir. Sinizmin bilişsel boyutu, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair oluşan inançtır. Brandes'e (1997) göre sinikler, organizasyonun resmi ifadelerinin ciddiye alınmayacağı, ilişkilerin kişisel çıkar temelli olduğu ve örgütteki insanların davranışlarının değişken ve güvenilmez olduklarına inanabilirler. Başka bir deyişle örgütsel sinikler örgütteki faaliyetlerin adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi ilkelere uygun olmadığına inanmaktadırlar. Sinikler, bu tür ilkelerin sıklıkla şahsi menfaatler için feda edildiğine ve bu ilkesiz davranışların olağan görüldüğüne inanabilirler (Mumcu, 2018). Wilkerson, Evans ve Davis, (2008) çalışanların bu olumsuz inançları kuruluştaki diğer insanlarla paylaşma ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla sinizmin çalışanlar arasında kolaylıkla yayılabileceği söylenebilir. Sinizmin duyuşsal boyutu; olumsuz inançlar sonucu çalışanlarda oluşan hayal kırıklığı, öfke, küçümseme ve kınama gibi duyguları ifade etmektedir. Sonuç olarak sinik tutumlar sergileyen çalışanın bu durumunun sadece düşünce olarak kalmadığı, bu düşüncelerini duygulara da yansıttığını söylemek mümkündür (Abash, 2018). Sinizmin üçüncü bileşeni davranışsal boyuttur. Sinik tutumları içeren en belirgin davranış çalışanın bağlı olduğu örgütü eleştirmesidir. Bu eleştiri çeşitli şekillerde olabilir. Bunların en önemlisi, çalışanın kuruluşunun sahip olması gereken değerler olan dürüstlük, samimiyet vb. nitelikler yönüyle çeşitli eksikliklerinin olduğunu açık bir dille ifade etmesidir. Ayrıca, sinik tutumları ifade etmek için mizah, özellikle de alaycı mizah da kullanılabilir (Brandes, 1997; Kutaniş ve Dikili, 2010).

Alan yazında örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçlarına yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Araştırmalarda; örgütsel adalet (Erdoğdu, 2018; Simha ve diğ., 2014; Yazıcıoğlu ve Gençer, 2017), siyasi ayrımcılık (Keskinkılıç Kara ve Oğuz, 2016), demokratik liderlik (Terzi ve Derin, 2016), politik beceri (Konaklı, 2016), denetim kaygısı (Gündüz ve Ömür, 2016), örgütsel güven (Akın, 2015; Köybaşı, Uğurlu ve Usta, 2016; Polat, 2013), mobbing davranışları (Bedük, Eryeşil ve Altınışik, 2017), psikolojik sözleşme ihlal algısı (Baig, Soon, Elmabrok, Shanker ve Ahmad, 2016), örgütsel destek (Gökkyer ve Türkoğlu, 2018) yöneticilerin iletişim becerileri (Uzun ve Ayık, 2016) sinizmi etkileyen değişkenler olarak ele alınmıştır. Genel olarak söz konusu değişkenlerle sinizm ilişkisi sosyal değişim teorisi kapsamında açıklanmaktadır. Sosyal değişim teorisi, çalışan-

organizasyon ilişkisine temel yaklaşımlardan biridir ve çalışanların bir organizasyonla ilişkisinin sosyal değişim süreçleri tarafından şekillendiğini savunur (Blau, 1964).

Örgütsel sinizmi etkileyen bireysel faktörler; kişilik özellikleri ve demografik değişkenler olarak ifade edilebilir (Kart, 2015). Demografik değişkenler kapsamında sinizmle genellikle yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri ele alınmaktadır (Kıral, 2016). İlgili araştırmalarda sözü edilen değişkenlere yönelik tutarlı sonuçların olmadığı, farklı bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Mirvis ve Kanter (1991) tarafından yapılan araştırmada erkek çalışanların kadınlara göre daha yüksek düzeyde sinizm yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumu toplumsal cinsiyet kültürü kapsamında kadın ve erkeğe yüklenen roller ve değerlerle açıklamışlardır. Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda cinsiyetle örgütsel sinizm ilişkisine yönelik farklı araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda cinsiyete göre çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinde anlamlı farklılığın olduğu tespit edilirken (Anaş, 2016; Argon ve diğ., 2015; Kılınc, 2014; Karademir, 2016; Mahmood, 2017; Özden, 2013), bazı araştırmalarda cinsiyete göre eğitim çalışanlarının sinizm düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı (Atılğan, 2017; Aydın, 2017; Ergen ve İnce, 2017; İpek, 2018; Kahveci, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kantarcıoğlu, 2016; Nartgün ve Kartal, 2013; Okumuş, 2018; Özçalık, 2017) belirlenmiştir.

Türkiye’de eğitim örgütlerinde sinizme ilişkin çalışmalarda cinsiyete ilişkin alan yazın tutarsız sonuçlar ortaya koymaktadır. Alan yazında eğitim çalışanlarının sinizm düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ülbeği (2016) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında örgütsel adaletle sinizm ilişkisi ele alınırken, Akar (2018) tarafından yapılan araştırmada ise 2000-2018 yılları arasında eğitim örgütlerinde yapılmış olan ve örgütsel sinizmi inceleyen çalışmaları betimsel olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda eğitim örgütlerinde cinsiyet ile örgütsel sinizm ilişkisini meta-analiz yöntemiyle ele alan bu araştırmanın alan yazındaki belirsizliği açıklığa kavuşturacağı ve alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca cinsiyet sinizm ilişkisinde moderatör değişkenler de (çalışmanın türü, çalışmanın yapıldığı bölge ve örneklem grubu) analizlere dâhil edilmiştir. Bu sayede araştırma sonuçlarındaki farklılığa sebep olabilecek değişkenler de incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, eğitim örgütü çalışanlarının sinizm düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından ele alan araştırmaların sonuçlarını sentezlemek ve cinsiyetin sinizm üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Ulaşılabilecek sonuçların eğitim örgütlerinde sinizme ilişkin araştırmalara yön vereceği, uygulayıcıların cinsiyet ve sinizm ilişkisine yönelik farkındalıklarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz yöntemi belirli bir konuda/alanda farklı araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak farklı yer, zaman ve örneklem grubuyla yapmış oldukları nicel çalışmaların sonuçlarını birleştirmeyi ve yeniden yorumlamayı sağlayan bir yöntemdir. Meta-analiz yöntemi belirli bir konuda/alanda yapılmış olan çalışmaları belirli ölçütlere göre bir araya getirip sistematik ve bütüncül bir anlayışla ele aldığı için konu ile ilgili daha genel ve geçerli sonuçlar elde etmeyi mümkün kılmaktadır (Littel, Corcoran ve Pillai, 2008; Akar, 2018). Bu çalışmada ise Türkiye’de, eğitim kurumlarında yaşanan örgütsel sinizmin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp/farklılaşmadığı incelenmiştir.

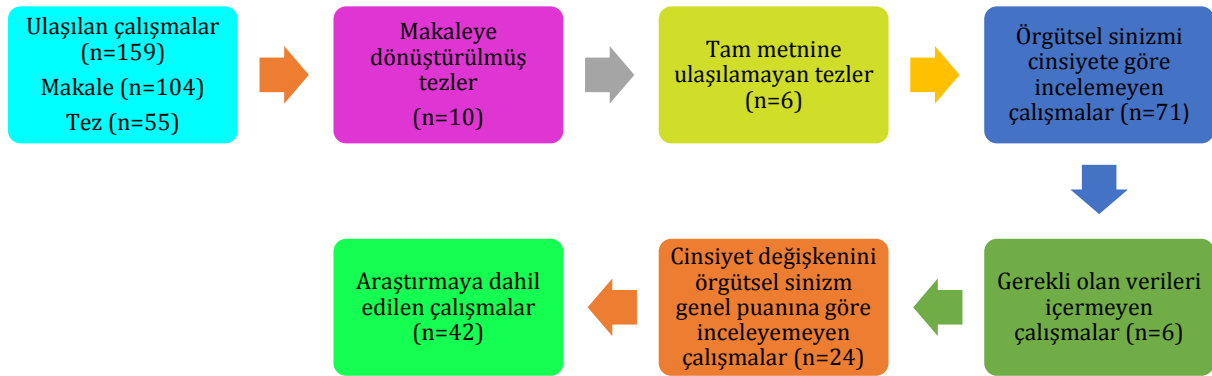
2.1. Literatür Taraması ve Dâhil Edilme Kriterleri

Öncelikle, Türkiye’de eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmiş olan örgütsel sinizm çalışmalarına ulaşmak için sinizm, örgütsel sinizm, eğitim kurumlarında sinizm anahtar kavramları Türkçe ve İngilizce olarak Google Akademik, Ulakbim-Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ERIC ve Web of Science veri tabanlarına girilerek literatür taraması yapılmıştır. Toplamda 159 çalışmaya ulaşılmıştır. Literatür taraması 2 Kasım 2018 tarihinde tamamlanmıştır.

Ulaşılan çalışmaların meta-analize dâhil edilmesinde araştırmacı tarafından belirlenmiş olan dâhil edilme kriterleri kullanılmıştır. Bu kriterler şu şekildedir;

- Çalışmaların 2000- 2018 yılları arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların özel veya resmi eğitim kurumlarında yapılmış olması ve eğitim çalışanlarını örneklem olarak alması,
- Çalışmaların makale ve tez olarak yapılmış olması
- Tezlerin erişime açık olması (ancak buna rağmen yayın yanlılığını önlemek için erişime kapalı olanların tam metnine ulaşılmaya çalışılacak)
- Tez çalışmaları makaleye dönüştürülmüşse tez olarak çalışmaya alınması
- Çalışmalarda örgütsel sinizmin cinsiyet değişkenine göre incelenmiş olması
- Çalışmaların, etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli olan istatistiki bilgileri içermesi (aritmetik ortalama, standart sapma, t değeri, p değeri, örneklem sayısı)
- Örgütsel sinizm genel puanına göre karşılaştırmanın yapılmış olması

Literatür taraması sonucu ulaşılan çalışmalar yukarıdaki dâhil edilme kriterleri göz önünde bulundurulduğunda, 42 çalışmanın meta-analize dâhil edilmesinin uygun olduğu görülmüştür. Çalışmaların meta-analiz çalışmasına dâhil edilme sürecine ilişkin akış diyagramı şekil 1'de görüldüğü gibidir.



Şekil 1. Akış diyagramı

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin betimsel istatistikler tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Çalışmalara ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Örgütsel sinizm-Cinsiyet	1	1	1	4	5	4	9	11	6
Cinsiyete göre örneklem	Çalışma türü		Örneklem grubu						
Erkek	6967	Makale		16	Akademisyen				8
Kadın	7831	Yüksek lisans tezi		22	Öğretmen				32
		Doktora tezi		4	Öğretmen+ yönetici				1
					Yönetici				1
Çalışmanın yapıldığı bölge									
Akdeniz bölgesi	3	Ege Bölgesi		5					
Doğu Anadolu Bölgesi	6	Karadeniz Bölgesi		5					
İç Anadolu Bölgesi	3	Marmara Bölgesi		9					
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	6	Karışık		5					

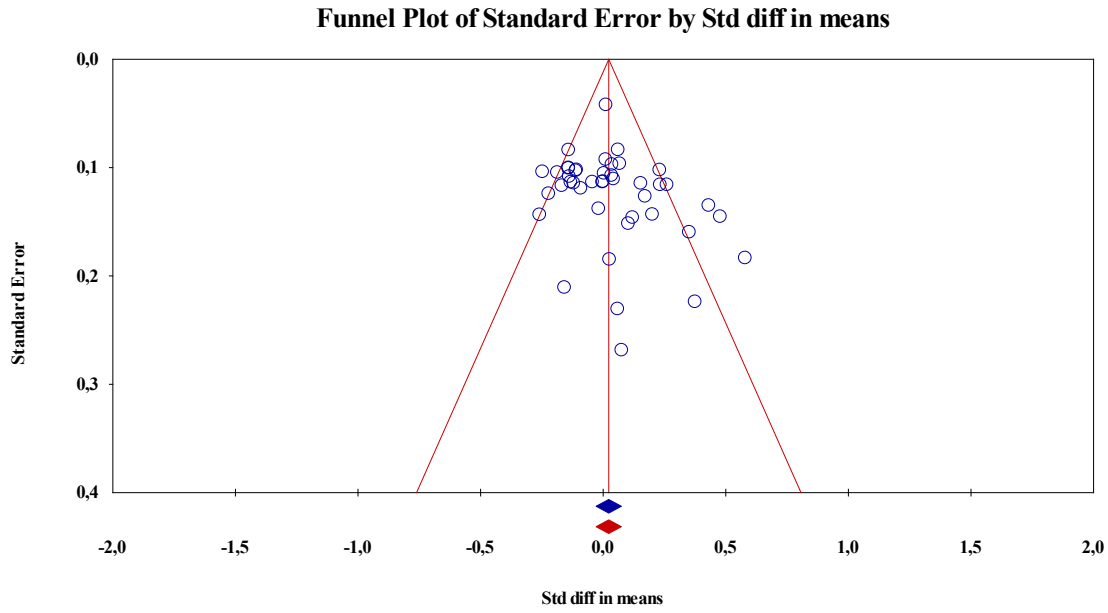
Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde örgütsel sinizmi cinsiyete göre inceleyen en fazla çalışmanın 2017 yılında yayınlandığı bununla birlikte çalışmaların önemli bir kısmının son yıllarda yapıldığı dikkat çekmektedir. Çalışmaların cinsiyete göre örneklem sayıları incelendiğinde erkek katılımcıların sayısının 6967, kadın katılımcıların sayısının ise 7831 olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaların önemli bir kısmının yüksek lisans tezi olarak (f=22) yapıldığı onu makale (f=16) çalışmalarının izlediği dikkat çekmektedir. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin örneklem olarak alındığı görülmektedir. Diğer yandan çalışmaların büyük bir kısmının Marmara bölgesinde yapıldığı belirlenmiştir.

2.2.Verilerin Kodlanması ve Analiz Süreci

Araştırmaya dâhil edilen 42 çalışmaya ait bilgiler, Microsoft Office Excel programı kullanılarak belirli kategorilere göre (yazar adı, yayın yılı, örneklem sayısı, örneklem grubu, çalışmanın yapıldığı birim/kademe, çalışmanın yapıldığı yer, ortalama, standart sapma, t değeri, p değeri) kodlanmıştır. Böylece çalışmalarla ilgili bilgileri içeren kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlamanın geçerliliği ve güvenilirliği için ise kodlama işlemi başka bir kişiye daha yaptırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) % 91 olarak hesaplanmıştır. Bu oran kodlamanın güvenilirliği açısından yeterli bir orandır (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra bu kodlama formu kullanılarak çalışmalara ait veriler, CMA 2.0 (Comprehensive Meta-Analysis 2.0) paket programına girilmiştir ve veriler bu program aracılığıyla analiz edilmiştir. Meta-analiz yönteminde veriler iki modele göre analiz edilmektedir. Bunlar; sabit etkiler modeli (SEM) ve rastgele etkiler (REM) modelidir. Bu modellerden hangisinin kullanılacağı araştırmanın amacına göre değişmektedir. Bu çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çünkü meta-analize dâhil edilen çalışmaların fonksiyonel olarak eşit olmadıkları düşünülmektedir. Bununla birlikte analiz sonucunda elde edilecek etki büyüklüklerinin daha büyük bir evrene genellenmesi amaçlanmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Bu çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanmasında literatürde *Cohen d* olarak bilinen “*Standardize Ortalamalar Farkı*” tercih edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplanırken ortalama, standart sapma, örneklem sayısı, t ve p değeri gibi istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte erkek katılımcılar deney grubu kadın katılımcılar ise kontrol grubu olarak programa girilmiştir. Buna göre örgütsel sinizmin cinsiyete göre incelenmesinde elde edilecek etki büyüklüğünün negatif olması kadınlar lehine bir sonucun, pozitif olması ise erkekler lehine bir sonucun göstergesi olacaktır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında ise Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflandırması kullanılmıştır [-.15 ≤ d < .15 önemsiz düzeyde; .15 ≤ d < .40 küçük düzeyde; .40 ≤ d < .75 orta düzeyde; .75 ≤ d < 1.10 geniş düzeyde; 1.10 ≤ d < 1.45 çok geniş düzeyde; 1.45 ≤ d muazzam düzeyde].

2.3.Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, belirli bir konuda/alanda yapılmış olan tüm çalışmaların yayınlanmama durumunu ifade eden bir kavramdır. Araştırmacılar genellikle anlamlı fark buldukları veya değişkenler arasında anlamlı ilişkiler buldukları çalışmaları yayınlama eğilimindedir. Bu durum meta-analiz çalışmalarında yayın yanlılığını ortaya çıkarmaktadır (Borenstein ve diğ., 2013). Meta-analiz çalışmalarında yayın yanlılığının olması hesaplanan etki büyüklüğünde sapmalara neden olabilmektedir (Field ve Gillett, 2010). Bu açıdan meta-analiz çalışmaları için yayın yanlılığı önemli bir konudur. Alan yazında yayın yanlılığını incelemek için birçok yöntem mevcuttur. Bu çalışmada yayın yanlılığının incelenmesinde, Huni Grafiği, Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi ve Egger Testi kullanılmıştır. Meta-analize dâhil edilen 42 çalışmaya ilişkin huni grafiği şekil 2’de görüldüğü gibidir.



Şekil 2. Huni grafiği

Şekil 2'deki huni grafiği incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin grafiğin üst kısmında toplandığı ve genel etki büyüklüğünün her iki tarafına simetriye yakın biçimde dağıldığı görülmektedir. Bu durum yayın yanlılığının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte CMA paket programı yayın yanlılığının olması durumunda şeklin hangi tarafına kaç çalışmanın eklenmesi gerektiğini ve bunun genel etki büyüklüğünün nasıl değiştiğini kırmızı renk ile göstermektedir. Kırmızı renkli kısımlar incelendiğinde programın herhangi bir yayın eklenmesi önerisinde bulunmadığı görülmektedir. Huni grafiği her ne kadar yayın yanlılığının olmadığını gösterse de diğer yöntemlerle bu durumun desteklenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda Egger Testi ile Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemi kullanılmıştır. Yayın yanlılığını incelemek amacıyla yapılan Egger Testi ile Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur testi sonuçları tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Egger Testi ile Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur testi sonuçları

Değişken	Egger Testi	Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi	
		Kırılan Çalışmalar	Gözlenen (Doldurulan)
Örgütsel sinizm	p= .12	0	.028

Tablo 2'de Egger Testi sonucuna göre p değeri anlamsızdır ($p=.12 > .05$). P değerinin anlamsız olması yayın yanlılığının olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi kullanılarak yapılan analizler de ise huni grafiğinin simetrik hale gelmesi için gerekli çalışma sayısının "0" olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüğünün genel etki büyüklüğünün her iki tarafına simetrik olarak dağıldığı, dolayısıyla yayın yanlılığının olmadığı anlamına gelmektedir.

3. Bulgular

Eğitim kurumlarında yapılmış olan ve eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmi cinsiyete göre inceleyen çalışmaların rastgele etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklükleri tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo 3: Eğitim kurumlarında yaşanan örgütsel sinizmin cinsiyete göre meta-analiz sonuçları

Model	k	N	EB _(d)	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik		
				Alt Sınır	Üst Sınır	Q	p	I ²
Rastgele Etkiler	42	14724	.028	-.025	.080	90.82	.00	54.49

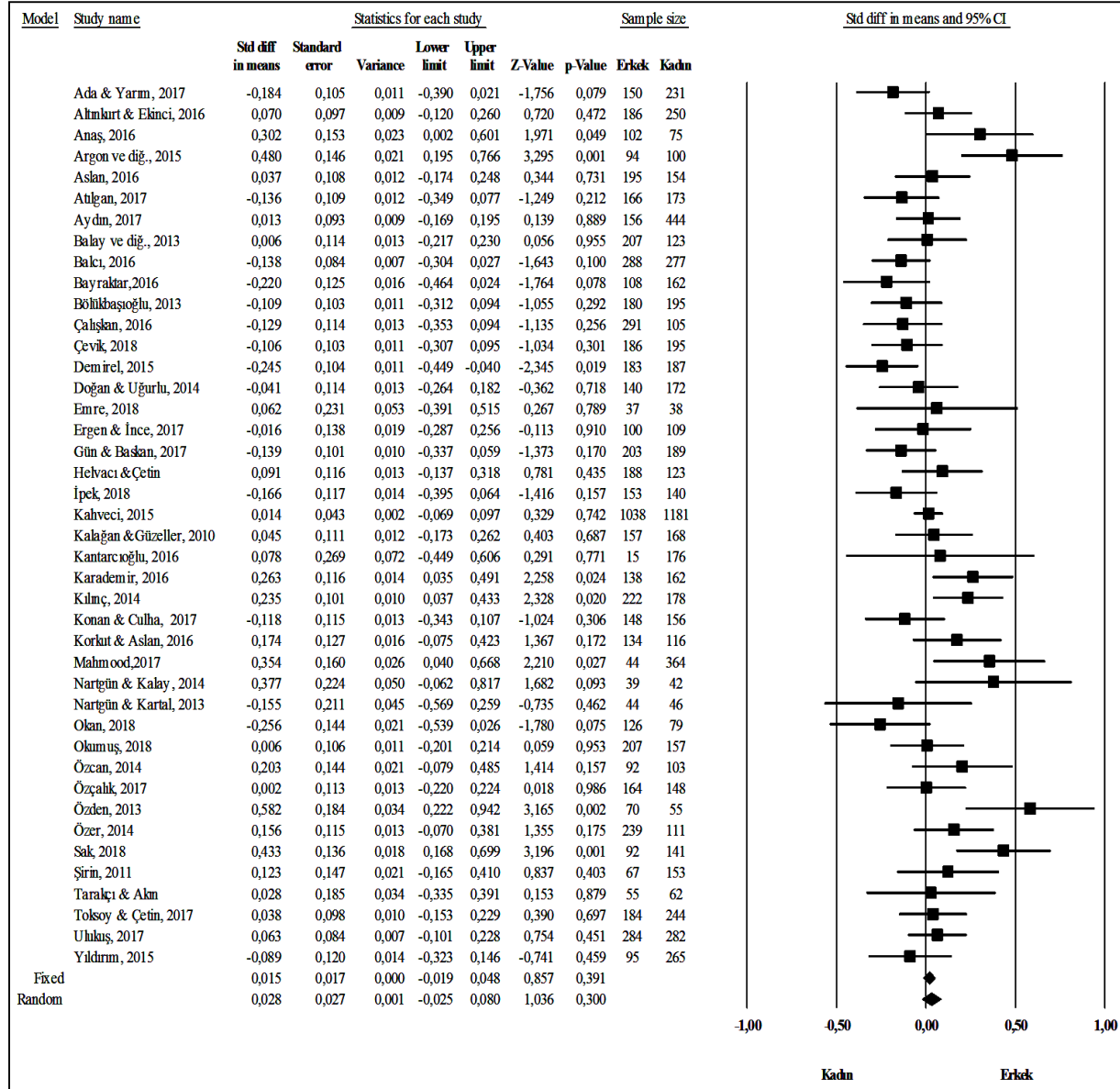
Tablo 3'te rastgele etkiler modeline göre, eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyete göre etki büyüklüğü değeri .028 [-.025; .080] olup erkek eğitim çalışanları lehinedir. Bu değer, Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre önemsiz düzeydedir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamsızdır (p>.05). Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin eğitim çalışanlarının örgütsel sinizm düzeyi üzerinde önemsiz düzeyde etkiye sahip olduğu ancak bu etkinin anlamsız olduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sinizmin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir. Heterojenlik ile ilgili değerler incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin heterojen şekilde dağıldığı görülmektedir (Q=90.82; p<.05). I² değerinin 54.49 olması heterojenliğin orta düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Higgins, Thompson, Deek ve Altman, 2003). Heterojenliğin orta düzeyde olması genel etki büyüklüğünü etkileyen moderatör değişkenlerin varlığına işaret etmektedir. Moderatör değişken olarak çalışmanın türü, çalışmanın yapıldığı bölge ve örneklem grubu alınmıştır. Çalışma türü ve çalışmanın yapıldığı bölge moderatör değişkenleri için bütün çalışmalar analize alınırken, örneklem grubu moderatör değişkeni için 2 çalışma analiz dışı bırakılmıştır (karşılaştırma için yeterli çalışma olmadığından dolayı). Bu değişkenlerin moderatör etkileri ile ilgili yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4: Moderatör analiz sonuçları

Moderatör	k	d	% 95 Güven Aralığı		Q _b	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
<i>Cinsiyet-Örgütsel sinizm (Çalışma türü)</i>						
Makale	16	.052	-.037	.142		
Yüksek lisans tezi	22	.033	-.043	.109	1.54	.46
Doktora tezi	4	-.059	-.212	.094	9	1
<i>Cinsiyet-Örgütsel sinizm (Bölge)</i>						
Akdeniz Bölgesi	3	-.028	-.236	.181		
Doğu Anadolu Bölgesi	6	-.005	-.152	.143		
Ege Bölgesi	5	.092	-.070	.255		
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	6	-.046	-.195	.103	4.62	.70
İç Anadolu Bölgesi	3	-.069	-.269	.131	9	5
Karadeniz Bölgesi	5	.046	-.143	.236		
Marmara Bölgesi	9	.107	-.021	.236		
Karışık	5	.064	-.094	.222		
<i>Cinsiyet-Örgütsel sinizm (Örneklem grubu)</i>						
Akademisyen	8	-.047	-.168	.074	2.29	.13
Öğretmen	32	.058	-.002	.118	4	0

Yapılan moderatör analizi sonucunda; çalışma türü ($Q_b=1.549$; $p>.05$), çalışmanın yapıldığı bölge ($Q_b=4.629$; $p>.05$) ve örneklem grubunun ($Q_b=2.294$; $p>.05$) hesaplanan genel etki büyüklüğü için moderatör olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya göre eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyete göre hesaplanan etki büyüklüğü çalışmanın türünden, çalışmanın yapıldığı coğrafi bölgeden ve örneklem grubundan etkilenmemektedir.

Araştırmaya dâhil edilen 42 çalışmaya ilişkin orman grafiği şekil 3'te görüldüğü gibidir.



Şekil 3. Orman grafiği

Şekil 3'teki orman grafiğine göre araştırmaya dâhil edilen 42 çalışmadan 8'inin cinsiyet değişkeni açısından etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı iken 34'ünün ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Çalışmaların standardize edilmiş etki büyüklükleri -.256 ile .582 arasında değişmektedir. Bununla birlikte 42 çalışmanın güven aralığı -.569 ile .942 arasında değer almaktadır. Diğer yandan çalışmaların 16'sinde etki büyüklüğü negatif değere sahip olmakla birlikte kadınlar lehine bir fark oluşturmaktadır. Bunun aksine 26 çalışmada ise etki büyüklüğü pozitif değere sahip olmakla ve erkekler lehine fark oluşturmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp/farklılaşmadığı meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda 2000-2018 yılları arasında Türkiye'deki eğitim kurumlarında yapılmış olan ve eğitim çalışanlarının örgütsel sinizm yaşama düzeylerini cinsiyet değişkenine göre inceleyen toplam 42 çalışma araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan dâhil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 42 çalışmanın 34'ünde eğitim çalışanlarının örgütsel sinizm düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmazken, 8'inde örgütsel sinizmin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan incelemelerde, bu 8 çalışmadaki anlamlı farklılaşmanın 7'sinin erkekler lehine, 1'inin ise kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığı olup/olmadığını tespit etmek için Huni Grafiği, Duval ve Tweedie'nin kırıp ve doldur yöntemi ve Egger Testi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Kullanılan 3 yöntemde de yayın yanlılığının olmadığına dair bulgular elde edilmiştir. Çalışmalar rastgele etkiler modeline göre analiz edilmiştir.

Rastgele etkiler modeline göre Türkiye'deki eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyet değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğü önemsiz düzeyde ve erkek eğitim çalışanları lehine olmakla birlikte bu etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir ifadeyle eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizm cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, çalışanların çalıştıkları kuruma yönelik olumsuz tutumları (Dean ve diğ., 1998) olarak tanımlanan örgütsel sinizmin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği, erkek ve kadın eğitim çalışanlarının benzer düzeylerde örgütsel sinizm yaşadıkları anlamına gelmektedir. Türkçe alan yazında konuyla ilgili herhangi bir meta-analiz çalışmasına ulaşamadığı için araştırma sonucu diğer meta-analiz sonuçları ile karşılaştırılamamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen sonuç, konuyla ilgili yapılmış olan ve bu araştırmaya da temel oluşturan birçok birincil çalışmadan elde edilen sonuçla desteklenmektedir (Örneğin; Aslan, 2016; Atılğan, 2017; Aydın, 2017; Ergen ve İnce, 2017; İpek, 2018; Kahveci, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kantarcıoğlu, 2016; Nartgün ve Kartal, 2013; Okumuş, 2018; Özçalık, 2017; Emre, 2018). Bu sonucun aksine alan yazında örgütsel sinizmin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve bu farklılığın erkek çalışanlar lehine olduğunu ortaya koyan 7 çalışma olduğu gibi (Argon ve diğ., 2015; Özden, 2013; Kılınç, 2014; Karademir, 2016; Mahmood, 2017; Anaş, 2016), farklılığın kadınlar lehine (Demirel, 2015) olduğunu ortaya koyan halihazırda bir çalışmanın olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırma kapsamında farklı yerlerde, farklı zamanlarda ve farklı örneklem gruplarıyla yapılmış olan birbirinden bağımsız 42 birincil çalışma, rastgele etkiler modeline göre birleştirildiğinde elde edilen etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde ve anlamsız olması konuyla ilgili daha genel bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu kapsamda konu ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalarda örgütsel sinizmin cinsiyete göre incelenmesinin tekrar düşünülmesi gerektiği söylenebilir.

Moderatör analizleri sonucunda, eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyet değişkenine göre hesaplanan genel etki büyüklüğünün çalışmanın türü, çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge ve örneklem grubu değişkenlerinden etkilenmediği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle çalışmanın makale, yüksek lisans veya doktora tezi olarak hazırlanmış olması, farklı coğrafi bölgelerde yapılmış olması ya da öğretmen ve akademisyenlerle yapılmış olması cinsiyete göre hesaplanmış olan etki büyüklüğünü farklılaştırmamaktadır. Genel olarak benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Alan yazında örgütsel sinizm çalışanların örgüte, yöneticilere ve çalışanlara yönelik olumsuz tutumu olarak kavramsallaştırılmaktadır. Tutumlar doğuştan değil sonradan kazanılır. Başka bir deyişle, bütün düşünsel etkinlikler gibi tutumların oluşması da öğrenme süreci sonucunda gerçekleşen bir etkinliktir (Güney, 2015). Bu kapsamda çalışanların örgüte ve çalışanlara yönelik tutum ve davranışlarında örgüt içerisindeki yaşantılarının etkili olabileceği söylenebilir. Eren'e

(2014) göre inançlar, bireylerin kendi dünyalarının bir yönüyle ilgili algıların ve tanımların meydana getirdiği sürekli duygular ağıdır. Bireysel tutumlara yön veren olaylar daha önce kişinin başından geçmiş olay ve deneyimlerin bir sonucudur. Aynı toplum içerisindeki kadın ve erkekler benzer örf-adet, gelenek-görenek ve toplumsal değerler içerisinde yetişirler. Bu sebeple aynı sosyal ve kültürel yapının değer yargılarının etkisi altında kalmaları sebebiyle, genel olarak sahip oldukları değer ve tutumları da birbirine benzemektedir (Ersoy, 2009). Benzer şekilde örgüt içerisinde benzer deneyimleri sağlayan kadın ve erkek çalışanların tutum ve davranışları da benzer olacaktır.

Çoğu zaman erkeğe ve kadına atfedilen özelliklerin toplumsal kültür içerisinde öngörülmuş, tanımlanmış bir yeri vardır. Toplumsal yapı tarafından belirlenen bu cinsiyet rollerine uygun olarak kadın ve erkeklerden beklenen davranışların, öne çıkan duygu ve değerlerin farklılaştığı ileri sürülmektedir. (Ersoy, 2009). Ancak Giddens'e (2000) göre günümüzdeki toplumsal ve ekonomik gelişmeler, kadınların da iş hayatına girmesiyle birlikte kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri büyük ölçüde birbirine yaklaşmıştır. Bu kapsamda örgüt içerisinde daha çok kurum çalışanı kimliğiyle yer alan bireylerin sinik tutum ve davranışlarında cinsiyetten çok örgüt içerisindeki deneyimleri ve algılarının etkili olacağı söylenebilir.

5. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyete göre farklılaşıp/farklılaşmadığını göstermesi açısından önemlidir. Ancak çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Her şeyden önce bu çalışma Türkiye'deki eğitim örgütlerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmaları ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edile sonuçlar Türkiye'deki eğitim örgütleri için geçerlidir. Buradan hareketle gelecekte konuyla ilgili meta-analiz yapacaklara konuyu uluslararası düzeyde ele alması önerilebilir. Böylece uluslararası düzeyde geçerliği olan sonuçlar elde edilebilir. İkinci olarak literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmaların önemli bir kısmında, cinsiyet değişkeninin örgütsel sinizm genel puanına göre karşılaştırılması yapılmadığı (sadece alt boyut düzeyinde karşılaştırmalar yapılmıştır) için bu çalışmalar araştırmaya dahil edilememiştir. Bu da araştırmanın genellenebilirliğini olumsuz olarak etkilemektedir. Bu kapsamda konuyla ilgili yeni çalışmalar yapacak araştırmacıların buna dikkat etmesi ve değişkenin genel puanıyla ilgili de karşılaştırmalar yapması önerilebilir. Üçüncü olarak literatür taraması sonucunda ulaşılan bazı tezlerin erişime kapalı olduğu görülmüştür. Bunlardan iki tanesinin tam metni yazarlarla iletişim kurularak temin edilmiştir. Ancak bu durumda olan tezlerin büyük bir kısmının tam metnine ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu tezler araştırmaya alınamamıştır. Dördüncü olarak ulaşılan çalışmaların bazılarında ise cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda herhangi bir sayısal veri rapor edilmediği için bu çalışmalar da kapsam dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılara anlamlı farklılaşma bulmasalar da sonuçlarla ilgili sayısal verileri raporlamaları tavsiye edilebilir.

Kaynaklar

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Ada, Ş., & Yarım, M. A. (2017). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları: Erzurum ili örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 66-98.
- Akar, H . (2018). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (16), 2097-2127.

- Akar, H. (2018). Meta-analysis of organizational trust studies conducted in educational organizations between the years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 287-302.
- Akin, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 175-189.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salahlı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Altinkurt, Y., & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Anaş, K. (2016). *Vakıf üniversitesi çalışanlarında örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Argon, T., Uylas, S. D., & Yerlikaya, S. (2015). Perceptions of teachers related accountability practices in turkish national education sistem and organizational cynicism. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 204-219.
- Aslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Atılğan, S.S. (2017). *Örgütsel adaletin örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, Y.T. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Ankara Altındağ ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Baig, J., Soon, N. K., Elmabrok, A. A., Shanker, S., Sirisa, N. M. X., & Ahmad, A. R. (2016). Causes of organizational cynicism and its consequence on teaching staff in malaysia. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(S1), 1-4.
- Balay, R., Kaya, A., & Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- Bedeian, A. G. (2007). Even if the tower is "ivory," it isn't "white: understanding the consequences of faculty cynicism". *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 9-32.
- Bedük, A., Eryeşil, K., & Altınışık, G. D. (2017). The relationship between mobbing and organizational cynicism: An empirical study. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3167-3176.
- Blau, P. (1964). *Power and exchange in social life*. New York: J Wiley & Sons.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T & Rothstein, H. R. (2013). *Introduction to meta-analysis*. Hoboken, N.J.: Wiley. <http://rbdigital.oneclickdigital.com> sitesinden alınmıştır.
- Bölükbaşıoğlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Brandes, P. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences*. Unpublished Phd Dissertation, The University of Cincinnati.
- Brandes, P. & Das, D. (2006). *Locating behaviour cynicism at work: Construct issues and performance implications*, Employee Health, Coping and Methodologies (Edt. Pamela L.Perrewew, Daniel C. Ganster), JAI Press, New York, 233-266.

- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational justice and perceived organizational support on organizational citizenship behaviors: the mediating role of organizational identification. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 131-148.
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate Program in Psychology, York University, Toronto.
- Emre, R. (2018). *Araştırma görevlilerinin örgütsel politika ve örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erdogdu, M. (2018). Effect of organizational justice behaviors on organizational silence and cynicism: a research on academics from schools of physical education and sports. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 733-741.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergen, H., & İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri: Mersin örneği, *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-57.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- FitzGerald, M. R. (2002). *Organizational cynicism: Its relationship to perceived organizational injustice and explanatory style*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cincinnati.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (C.Güzel, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gökkyer, N., & Türkoğlu, İ. (2018). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 317-340.
- Gun, F., & Baskan, G.A. (2017). An investigation of the relationship between organizational cynicism and burnout regarding the perceptions of academicians. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2), 361-379.
- Gündüz, H. B., & Ömür, Y. E. (2016). Supervision anxiety as a predictor for organizational cynicism in teachers. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1381-1394.
- Güney, S. (2015). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Helvacı, M. A., & Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak İli Örneği), *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ: British Medical Journal*, 327(7414), 557.

- İpek, Z.H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Unpublished Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Johnson, J. L., & O'leary-Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 627-647.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalağan, G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kantarcıoğlu, J. (2016). *Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ermeni azınlık okulları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karfakis, N., & Kokkinidis, G. (2011). Rethinking cynicism: Parrhesiastic practices in contemporary workplaces. *Culture and Organization*, 17(4), 329-345.
- Kart, M.E. (2015). *Örgütsel sinizm bağlamsal performans ve etik ideoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskinkılıç Kara, S.B., & Oğuz, E. (2016). Relationship between political discrimination level perceived by teachers and teachers' organizational cynicism levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 55-70.
- Kılınç, S. (2014). *Örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm tutumlarına etkisi: Malatya ili öğretmenleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Konaklı, T. (2016). The effect of school administrators' political skills against organizational cynicism in educational organizations. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 589-597.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-14.
- Kutanis, R. Ö., & Dikili, A. (2010). Değişim boyutunda örgütlerde sinizm, D.E. Özler içinde, *Örgütsel davranışta güncel konular* (269-285), Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Mahmood, S.M.R. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. USA: SAGE

- Mirvis, P. H., & Kanter, D. L. (1991). Beyond demography: A psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management*, 30(1), 45-68.
- Mumcu, A. (2018). *Örgüt ikliminin örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde izlenim yönetimi taktikleri ve lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Nartgün, Ş. S., & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1361-1376.
- Nartgün, Ş. S., & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Naus AJ (2007). *Organizational cynicism on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization*. Unpublished Doctoral Thesis, Universiteit Maastricht.
- Okumuş, A. (2018). *Duygusal zekâ ve kurum kültürü algısının örgütsel sinizmle ilişkisi: ram örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özçalık, F. (2017). *Pozitif ve negatif duygusallığın örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özden, F. (2013). *Örgüt iklimi ve örgütsel sinizm ilişkisi: Kütahya merkez meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Polat, S. (2013). The impact of teachers organizational trust perceptions on organizational cynicism perception. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1483-1488.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Perspectives*, 11(1), 48-59.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V. (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Simbula, S., & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimensions of teacher burnout?. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 301-314.
- Simha, A., F. Elloy, D., & Huang, H. C. (2014). The moderated relationship between job burnout and organizational cynicism. *Management Decision*, 52(3), 482-504.
- Smith, B. D., Cranford, D., & Mann, M. (2000). Gender, cynical hostility and cardiovascular function: implications for differential cardiovascular disease risk? *Personality and Individual Differences*, 29(4), 659-670.
- Stanley, D. J., Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business and Psychology*, 19(4), 429-459.
- Tarakcı, H., & Akın, A. (2017). Psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel sinizm: Çorum ili örneği. *Journal of International Social Research*, 10(52), 1222-1230.
- Terzi, A. R., & Derin, R. (2016). Relation between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 193-204.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. http://worklearning.com/effect_sizes.htm sitesinden alınmıştır.

- Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 672-688.
- Ülbeği, İ.D. (2016). Örgütsel adaletin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 101-112.
- Wilkerson, J. M., Evans, W. R., & Davis, W. D. (2008). A test of coworkers' influence on organizational cynicism, badmouthing, and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2273-2292.
- Yazıcıoğlu, İ., & Gençer, E.Ö. (2017). Örgütsel adalet algısının sinizm üzerine etkisi: devlet üniversiteleri meslek yüksekokullarında bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 106-119
- Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.

Extended Summary

1. Introduction

In literature, by means of putting humans in the centre of fulfilling organizational goals, especially burnout, job satisfaction, organizational justice, commitment and motivation have been studied and these efforts seem to be continued. Individuals' job satisfaction, motivation, perceptions, attitudes, lifestyles, cultures, beliefs, values and characteristics all play a vital role on organizational goals in service supplying organizations, especially at schools where human relations are strong (Altinkurt, Yılmaz, Erol & Salalı, 2014). Thus, one of the most popular subjects among organizational behaviours is organizational cynicism with regard to its negative impact on organisation and individual.

Organisations should consider cynicism carefully, try to understand and take necessary precautions (Sabuncuoglu & Tüz, 2013). However, the studies in literature have proven that cynicism reveals bad results both for individuals and organisations (Abaslı, 2018). In many of these studies, gender has been taken as a primary predictor of cynicism. In Turkey, also, the relationship between gender and cynicism has been investigated through many studies (Abaslı, 2018; Atılgan, 2017; Aydın, 2017; Ergen & İnce, 2017; İpek, 2018; Kahveci, 2015). In this study, regarding to the previous studies cynicism has been tried to be investigated prior to gender variable by means of meta-analysis method. So it is thought that this research will contribute to further studies on cynicism and possible precautions related to gender variable.

2. Method

Meta-analysis methodology was used within this study. Meta-analysis enables us to get general and valid results on proper subjects as it collects and reanalyzes the studies on a specific subject area prior to pre-determined criteria (Littel, Corcoran & Pillai, 2008; Akar, 2018). Out of 159 studies being determined as a result of literature scanning, 42 studies were selected to be suitable for meta-analysis by means of considering inclusion criteria.

The collected data were analysed prior to two different models in meta-analysis; one is fixed effects model and the other is the random-effects model. It depends on the research aim to determine which model to be used. The random-effects model was used in this study because it is thought that the studies taken in the meta-analysis are not functionally equal. Moreover, it is aimed to generalize effect size results into a larger universe (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2013).

3. Findings, Discussion and Results

Individuals' cynicism, working at school organisations, were analysed prior to gender variable by means of meta-analysis method. So that a total of 42 studies, being realized from 2000 to 2018, which include cynicism level and gender variable at the same time for those working at schools were taken into meta-analysis process by considering inclusion criteria. It was found that cynicism does not differ significantly prior to gender variable in 34 studies, while on the other hand it differs significantly in 8 studies. In further steps, it was understood that within 7 out of 8 studies, the difference is on behalf of males while only in 1 study it is on behalf of females. In order avoid publication bias problem Funnel Plot, Duval & Tweedie's trim and fill method and Egger Test were used. In all three methods, it was found that there was not a publication bias problem and further analysis was continued in accordance with the random-effects model.

The results of the random-effects model show that the calculated effect size for gender variable in cynicism is small, on behalf of males, however not statistically significant. In other words, individuals' cynicism levels do not differ according to their genders in education. This result has proven that cynicism, being defined as people's negative attitudes against their workplace (Dean

et al., 1998), does not differ with regard to gender variable, which means that both males and females have similar cynicism levels. The findings and results cannot be discussed nor compared with under the light of proper literature as no previous meta-analysis studies on the same subject area have been reached in Turkish literature.

It is found as a result of moderator analysis that organisational cynicism levels of people do not differ prior to geographical scope, study type and sample structure. So it can be said that whether the study was carried out in different geographical areas, with teachers or scholars or even master and Ph.D. thesis will not change the calculated effect size. Finally, for further studies on organisational cynicism, the gender variable should be taken as a moderator or mediator variable on cynicism.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Çelik, O. T. & Akar, H. (2020). Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmin cinsiyet açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 87-105.



Loneliness and Perceived Social Support: A Research on Physical Education Teacher Candidates*

Neslihan SÜEL **, Hüseyin ÜNLÜ ***

Received date: 19.01.2019

Accepted date: 08.04.2019

Abstract

In the research, loneliness and perceived social support levels of physical education teacher candidates was examined. The survey model was conducted and the sample consisted of 561 physical education teacher candidates. UCLA loneliness scale and multidimensional perceived social support scale were used as a data collection toll. In the analysis of the data, besides descriptive statistics, t-test for independent groups, one-way variance analysis (Anova), Tukey test, Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis were used. In the research, it was seen that the loneliness of the physical education teacher candidates was moderate level. A significant difference was found in the loneliness levels of physical education teachers in terms of gender variable and class level variable. In the research, it was seen that the level of perceived social support of physical education teacher candidates was generally high. While there were no significant differences was found in perceived social support levels according to the gender there were a significant difference was found in the levels of class. In the research, a significant relationship was found between the loneliness levels and perceived social support levels of physical education teacher candidates. Furthermore, determined that the perceived social support levels of pre-service teachers were significant predictors of loneliness.

Keywords: Physical education, teacher candidates, loneliness, perceived social support.

*^{ID} This research produced from the master thesis titled "Investigation of Loneliness and Perceived Social Support Levels of Physical Education Teacher Candidates" under the supervision of Prof. Dr. Hüseyin Ünlü.

**^{ID} Aksaray University, Institute of Social Sciences, Aksaray, Turkey; neslihansuel@gmail.com

***^{ID} Aksaray University, Faculty of Sport Sciences, Department of Physical Education and Sport Education, Aksaray, Turkey; huseyinunlu68@gmail.com

Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek: Beden Eğitimi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma*

Neslihan SÜEL **, Hüseyin ÜNLÜ ***

Geliş tarihi: 19.01.2019

Kabul tarihi: 08.04.2019

Öz

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini toplam 561 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak UCLA yalnızlık ölçeği ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra, bağımsız guruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Tukey testi, Pearson korelasyon kat sayısı ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ve öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeyinin genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre algıladıkları sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yalnızlıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi, öğretmen adayı, yalnızlık, algılanan sosyal destek.

*^{ID} Bu araştırma, Prof. Dr. Hüseyin Ünlü danışmanlığında hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yalnızlık ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**^{ID} Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray, Türkiye; neslihansuel@gmail.com

***^{ID} Aksaray Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye; huseyinunlu68@gmail.com

1. Giriş

Kişinin sosyal ihtiyaçlarının istenen miktarda ve özellikle de istenen nitelikte karşılanmadığı algısına eşlik eden üzücü bir his olarak ele alınan yalnızlık (Hawkley ve Cacioppo, 2010) bireyin arzu ettiği ve başardığı sosyal ilişkilerin düzeyleri arasındaki tutarsızlık olarak tanımlanmıştır (Dahlberg, Agahi, ve Lennartsson, 2018; Perlman ve Peplau, 1981). Yalnızlık duygularıyla yaşamak sadece başlı başına bir sorun olmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin yaşam kalitesi, fiziksel ve zihinsel sağlığını da etkileyebilir hatta ölüme bile yol açabilir (Holt-Lunstad vd., 2015).

Yalnızlığın öncelikli olarak yaşlılıkta bir sorun olduğu yönündeki popüler inanca rağmen, genç yaş gruplarında da yalnızlık önemli bir risk oluşturmaktadır (Qualter vd., 2015; Victor ve Yang, 2012). Özellikle ergenlik döneminin karmaşık bir dönem olduğu göz önünde bulundurulduğunda; bireyin ergenlikte yaşayacağı çeşitli problemler nedeniyle depresyona girebileceği ve bunun sonucu olarak da yalnızlaşabileceği belirtilmiştir (Durualp ve Çiçekoğlu, 2013). Ergenlikten yetişkinliğe geçişte bireye eşlik eden; özerklik ve bireyleşme, kimlik keşfi, bilişsel ve fiziksel olgunlaşma değişiklikleri gibi çeşitli gelişimsel görevler bireyi yalnızlığa karşı savunmasız bırakabilir (Chauhan ve Sharma, 2015; Laursen ve Hartl, 2013).

Yalnızlık duygusu; kişiler arası ilişkilerin sosyal ihtiyaçları karşılamadığı, kişisel ihtiyaçları doyurmayı başaramadığı ve sosyal ödüllerin azaldığı durumlarda ortaya çıkar. Yalnızlık sadece fiziksel olarak yalnız olma durumundan doğan bir duygu değildir (Russell, Cutrona, McRae ve Gomez, 2012). Yalnızlık pek çok faktörden etkilenmesine karşın temelinde, sosyal ilişkilerin yetersizliği ve bu ilişkilerden alınan doyum düzeyinin düşüklüğü bulunmaktadır (Duru, 2008; Oktan, 2015).

Bireylerin sosyal ilişki içerisine girebilecekleri ve girdiklerinde bu ilişkiden doyum elde edecekleri ortamların, kişi ya da kişilerin olması gerekir. Bireylerin bu ilişkiyi sağlayabilmesi için ise sosyal desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır.

Sosyal destek, yalnızlıkla başa çıkmada en popüler ve en çok tercih edilen çözüm yollarında biri olarak gösterilmiştir (Rokach vd., 2007). Sosyal destek, bir bireyin zorluklarla başa çıkması için yardımcı olan bir sosyal ağ olarak tanımlanabilir (Cohen 2004). Algılanan sosyal destek ise bireyin diğer bireyler ile güvenilir bağlara sahip olduğuna ve destek sağlayacağına dair bilişsel algılamasıdır. Algılanan sosyal destek, bireyin değer verildiğini ve sevildiğini hissetmesine ve önemli diğerleri ile ilişkisinde iyi olduğunu hissetmesini içerir (Oktan, 2005).

Mahon vd. (2006) algılanan sosyal destekle yalnızlık arasında önemli bir ilişkinin olduğunu kişinin etrafında yardımsever ve destekleyici kimselerin yer alması ve bunlar tarafından desteklenmesinin yalnızlık duygusunu önleyebileceğini belirtmiştir. Sosyal olarak destekleyici iletişim ve ilişkiler, birçok insanın istediği sosyal etkileşimi sağlamaktadır. Böylece yalnızlığın en aza indirilebileceği belirtilmektedir (Segrin ve Passalacqua, 2010).

İnsan yaşamının her döneminde yalnız kalabilir (Sezer, 2018) ve sosyal bir varlık olan insan yaşamının her döneminde sosyal desteğe ihtiyaç duyabilir (Uygur, 2018). Özellikle sosyal geçiş dönemi olarak nitelendirilen; gencin bir iş ya da üniversite öğrenimi nedeniyle evden ayrıldığı dönemlerde (Hogg ve Vaughan, 2007) yalnızlık düzeyinin arttığı ve daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Çünkü üniversite öğrenimi sırasında öğrencilerin büyük bir kısmı ailelerinden uzaklaşmakta ve farklı bir çevreye gelmektedir. Bu durum onların beslenme, barınma, okul masrafları, sosyal durum, boş zamanları değerlendirme ve sağlık sorunlarının çözümünde güçlükleri beraberinde getirmektedir (Gürsoy ve Gizir, 2018; Topkaya ve Meydan, 2013).

Üniversite öğrenimine başlayan öğrenciler aileleri ve daha önceden devam eden arkadaşlıklarını devam ettirmeye çalışırken aynı zamanda geldikleri üniversite ortamında da yeni arkadaşlıklar kurma ihtiyacındadırlar (Gentzler, Oberhauser, Westerman ve Nadorff, 2011). Üniversite öğrenimi sırasında öğrencinin yalnızlık hissini artırması ve yeterince desteklenmemesi okul başarısının düşmesine, okul devamında sorun yaşamasına ve hatta okulu bırakmasına bile neden olabilir.

Araştırmalarda yalnızlık düzeyinin artması ile birlikte psikolojik problemlerin de arttığı bunun yanında alkolizm, intihar, depresyon, anksiyete ve madde bağımlılığı gibi durumlarında ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Mushtağ, Shoib, Shah, ve Mushtağ, 2014). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin sosyal ilişkilerini istenilen düzeyde devam ettirebilmesi, yalnızlıklarını giderebilmeleri, içinde buldukları çevreye uyum sağlayabilmeleri ve psikolojik olarak iyilik halini sürdürebilmelerinde sosyal destek önem taşımaktadır (Kozaklı, 2006).

Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlerle birlikte yalnızlık (Muyan-Yılık, Sancak-Aydın ve Demir, 2018; Yöyen, 2017) ve sosyal destek düzeylerini inceleyen (Uygur, 2018) araştırmalara rastlanmıştır. Ayrıca araştırmalarda yalnızlık ve sosyal destek arasında bir ilişkinin olduğu vurgulanmıştır (Meydan ve Pamukçu, 2013). Yalnızlık ve sosyal destek arasındaki bu ilişkiyi ortaya koymak amacıyla da; Yılmaz vd., (2008); Oktan (2015) ve Duru (2008)'nun yapmış olduğu araştırmalara rastlanmıştır. Ancak beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeylerini ve sosyal destek düzeylerini belirleyen ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının üniversite öğrenimlerine başarılı bir şekilde devam edebilmeleri için psikolojik olarak rahat ve güven içinde olmaları gerektiği düşünülmektedir. Yalnızlık düzeyi düşük ve algıladıkları sosyal desteği yüksek olan beden eğitimi öğretmen adaylarının daha başarılı bir öğrenim sürdürmesi beklenmektedir. Nitekim, Çeçen (2008)'de algılanan sosyal destek düzeyi yükseldikçe yalnızlık düzeyinin azalacağını ve özellikle üniversite öğreniminde yalnızlıkla ilişkili ortaya çıkabilecek psikolojik ve akademik problemlerin en aza indirilebileceğini belirtmiştir. Bu sebepten dolayı beden eğitimi öğretmen adaylarının üniversiteye uyum süreçlerinin kolaylaştırılması açısından yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Buradan hareketle bu araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri incelenmiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeylerini ve algıladıkları sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden beden eğitimi öğretmen adayları oluşturmuştur. Bu evrenden örnekleme yoluna gidilerek araştırmanın örnekleme; Aksaray, Niğde, Erciyes ve Balıkesir Üniversiteleri Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programlarında her sınıf düzeyinde (1-4 sınıf) öğrenim gören, araştırmaya katılan ve cevapları değerlendirilmeye alınan 334'ü (%59.5) erkek ve 222'si (%40.5) kız olmak üzere toplam 561 $_{\text{yaş}} = 20.61 \pm 1.938$ beden eğitimi öğretmen adayından oluşmuştur. Öğrenim görülen sınıf düzeyleri açısından örnekleme bakıldığında 166 (%29.6)'sının 1. sınıfta, 123 (%21.9)'ünün 2. sınıfta, 155 (%27.6)'inin 3. Sınıfta ve 117 (%20.9)'sinin 4. sınıfta öğrenim gördüğü görülmüştür.

Araştırma örnekleme belirlenirken, araştırmanın temel amacı dikkate alınarak, örneklem "beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim görmek" durumu dikkate alınarak amaçlı

(purposive) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veri toplarken dört üniversitenin seçilmesi ise kişisel bağlantılar sayesinde veri toplamanın kolay ve hızlı olması gibi pratik nedenlerden dolayıdır.

Araştırma örneklemini belirlemede olası ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi bilgi açısından zengin olan durumların belirlenerek derinlemesine incelenmesine imkan tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu örnekleme yönteminde daha çok araştırmacının özel amacına göre, araştırmacının deneyimlerine ve daha önceki bilgilere bağlı olarak herhangi bir formül kullanmadan örneklem belirlenebilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 1993).

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla; “Sosyo-Demografik Özellikler Formu”, “Ucla Yalnızlık Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Sosyo-Demografik Özellikler Formu

Sosyo-demografik özellikler formu konu ile ilgili literatürde yer alan farklı araştırmadan hareketle araştırma örneklemini betimlemeye yönelik cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf sorularından meydana gelmiştir.

2.3.2. UCLA Yalnızlık Ölçeği

Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından kişilerin algıladığı yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan dörtlü likert tipindeki ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Demir (1989) tarafından yapılmıştır. Her bir maddesinde bireylere sosyal ilişkilerle ilgili duygu ya da düşünceleri yansıtacakları bir durum sunulmuş ve bireylerin bu durumları hangi sıklıkla yaşadıklarını 1 (hiç yaşamam) ile 4 (sık sık yaşamam) arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Ölçekten elde edilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan 80’dir. Ölçekten elde edilecek puanların yüksekliği yalnızlık düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık kat sayısı .96, test tekrar test güvenilirliği .94 olarak saptanmıştır. Ölçekte 1., 5., 6., 9., 10., 12., 15., 16., 19. ve 20. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık kat sayısı .96, test tekrar test güvenilirliği .94 olarak saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı bu araştırma için .73 olarak tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelere örnek vermek gerekirse; “Kendimi çevremdeki insanlarla uyum içinde hissediyorum”, “Arkadaşım yok”, Başvurabileceğim hiç kimse yok”, “Kendimi bir arkadaş grubunun bir parçası olarak hissediyorum” şeklindedir.

2.3.3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Bireylerin algıladıkları sosyal desteği belirlemek amacıyla Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal desteğin kaynağını; aile, arkadaş ve özel bir insan olarak alan ölçekte toplam 12 madde bulunmaktadır. Sosyal desteğin kaynakları aynı zamanda ölçeğin alt boyutları olarak ele alınmıştır. Her bir alt boyutunda dört madde yer alan ölçek, likert tipinde ve 7 derecelidir. Ölçekten elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 84 olup, ölçekten elde edilen puanın yüksekliği algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilk olarak Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılmıştır. Daha sonra Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından bir başka sosyal destek ölçeği, bir belirti tarama listesi, bir umutsuzluk ölçeği ve bir yalnızlık ölçeği ile ilişkili olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yeniden gözden geçirilmiştir. Gözden geçirilen ölçeğin faktör yapısı üç farklı örnekleme her bir alt boyut için yeniden değerlendirilmiştir. Buna göre Cronbach alfa katsayısı güvenilirlik kat sayısının .80 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Bu araştırma için güvenilirlik katsayısı, aile desteği boyutu için; .77; arkadaş desteği boyutu için .87; özel bir kişi desteği boyutu için; .88 ve ölçeğin geneli için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak; “Aile boyutu için; “Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten

yardımcı olmaya çalışır”. Arkadaş boyutu için; “Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar”. Özel bir kişi desteği boyutu için; “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var”.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeylerini ve algıladıkları sosyal destek düzeylerini belirlemek için “aritmetik ortalama ve standart sapma” istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeni ile yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki farkı ortaya koyabilmek amacıyla bağımsız guruplar için t testi tekniğinden; öğrenim gördüğü sınıf değişkeni açısından farklı bulabilmek amacıyla da tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Farkın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testine başvurulmuştur. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yalnızlık düzeyleri üzerine yordayıcılığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada parametrik testler uygulanmadan önce, bu testlerin temel varsayımı olan normal dağılımı sağlayıp sağlamadıkları; Skewness ve Kurtosis değerlerine, histogram ve saçılım grafiklerine ve grupların varyans eşitliğine (Levene F Testi) bakılarak karar verilmiştir. Skewness (Çarpıklık) - Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1.5 ile + 1.5 değerleri arasında olduğu (Tabachnick and Fidell, 2013); histogram ve saçılım grafikleri incelendiğinde ise eğrinin simetrik bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca Levene testi ile örneklemin homojenliği tespit edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde p değeri .05’ten yüksek çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve grup varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre veri setinin parametrik testler için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmada çoklu regresyon analizinde standart yöntem olan enter metodu kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi için verilerin uygun olup olmadığını test etmek amacıyla veri setlerinin doğrusallığı ve normalliği belirlenmiştir. Normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı mahalalanobis uzaklığı (43.54) ve Cook’s (Cook’<1) değerlerine göre incelenmiştir. Veri analizini etkileyecek düzeyde uç değerler olmamasından dolayı veri setinden herhangi bir veri çıkarılmamıştır. Araştırmada istatistiksel analizler için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma örnekleminde yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yalnızlık ve algılanan sosyal destek

Değişkenler	N	M	Ss
Yalnızlık	561	43.71	8.635
Aile	561	22.53	5.545
Arkadaş	561	22.54	5.873
Özel bir kişi	561	21.51	7.161
Algılanan Sosyal Destek	561	67.19	15.474

Tablo 1’de araştırma örnekleminde yer alan beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık ölçeğinden $M=43.71 \pm 8.635$ ’lik bir ortalama elde ettikleri görülmüştür. Beden eğitimi öğretmen adaylarının algılanan sosyal destek ölçeğinin aile alt

boyutundan $M=22.53\pm 5.545$, arkadaş alt boyutundan $M=22.54\pm 5.873$, Özel bir kişi alt boyutundan $M=21.51\pm 7.161$ 'lik bir puan elde ettiği belirlenmiştir. Algılanan sosyal destek ölçeğinin genelinden ise $M=67.19\pm 15.474$ 'lük bir puan hesaplanmıştır.

Araştırmada bağımsız gruplar için t Testi tekniğinden yararlanılarak cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri tespit edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkeni açısından yalnızlık ve algılanan sosyal destek

Değişkenler	Cinsiyet	N	M	Ss	t	sd	p
Yalnızlık	Kız	334	44.37	9.102	2.208	559	.028
	Erkek	227	42.74	7.815			
Aile	Erkek	334	22.44	5.534	-.465	559	.642
	Kadın	227	22.67	5.573			
Arkadaş	Erkek	334	22.28	5.968	-1.272	559	.204
	Kadın	227	22.92	5.721			
Özel bir kişi	Erkek	334	21.50	6.982	-.051	559	.959
	Kadın	227	21.53	7.433			
Algılanan Sosyal Destek	Erkek	334	66.74	15.896	-.822	559	.411
	Kadın	227	67.84	14.842			

Tablo 2'de araştırma örneklemindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açıdan yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından yalnızlık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanırken ($p<0.05$), algıladıkları sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma örnekleminde yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından yalnızlık düzeylerini ve algıladıkları sosyal destek düzeylerini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ise Tukey testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından yalnızlık ve algılanan sosyal destek

Değişkenler	Sınıf	N	M	Ss	sd	F	p	Tukey
Yalnızlık	1. sınıf	166	41.68	7.282				
	2. sınıf	123	45.81	9.045	3			1<2
	3. sınıf	155	44.25	9.020	1186	5.861	.001	1<3
	4. sınıf	117	43.66	8.912	1189			
	Toplam	561	43.71	8.635				
Aile	1. sınıf	166	23.05	5.469				
	2. sınıf	123	21.52	6.158	3			
	3. sınıf	155	22.39	5.315	557	2.248	.082	
	4. sınıf	117	23.05	5.171	560			
	Toplam	561	22.53	5.545				
Arkadaş	1. sınıf	166	23.19	5.805				
	2. sınıf	123	21.45	6.467	3			
	3. sınıf	155	22.63	5.748	557	2.139	.094	
	4. sınıf	117	22.63	5.365	560			
	Toplam	561	22.54	5.873				
Özel bir kişi	1. sınıf	166	22.22	7.347				
	2. sınıf	123	20.64	7.343	3	1.277	.281	
	3. sınıf	155	21.24	7.037	557			
	4. sınıf	117	21.77	6.830	560			
	Toplam	561	21.51	7.161				
Algılanan Sosyal Destek	1. sınıf	166	69.24	15.319				
	2. sınıf	123	64.12	17.609	3			
	3. sınıf	155	66.68	14.533	557	2.822	.038	1 > 2
	4. sınıf	117	68.16	14.081	560			
	Toplam	561	67.18	15.474				

Tablo 3’de araştırma örneklemindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre yalnızlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Farkın kaynağının ise 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkeni ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından yapılan karşılaştırmada algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Ancak, öğrenim görülen sınıf ile algılanan sosyal destek ölçeğinin geneli arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Farkın kaynağının ise 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla Pearson korelasyon kat sayısı analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Yalnızlık düzeyi ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki

Yalnızlık	Aile	Arkadaş	Özel bir kişi	Algılanan Sosyal Destek
R	-.328**	-.365**	-.238**	-.375**
P	.000	.000	.000	.000
Toplam	561	561	561	561

Tablo 4’de araştırma örnekleminde yer alan beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal düzeyleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Buna göre araştırma örneklemindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları ve geneli arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($p > 0.05$).

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki yordayıcılığı test etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Algılanan sosyal destek düzeyinin yalnızlık düzeyi üzerinde yordayıcılığı

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	58.379	1.527		38.235	.000
Aile	-.299	.095	-.192	-3.136	.002
Arkadaş	-.390	.073	-.265	-5.378	.000
Özel bir kişi	.041	.068	.034	.595	.552
R= .390 ^a	$R^2=.152$	F= 33.237	P= .000		

Tablo 5’de araştırma örnekleminde yer alan beden eğitimi öğretmen adaylarının algılanan sosyal destek ölçeğinin aile, arkadaş ve özel bir kişi alt boyutlarından elde ettikleri puanların yalnızlık düzeyleri üzerindeki yordayıcılığı gösterilmiştir. Buna göre algılanan sosyal destek ölçeğinin aile, arkadaş ve özel bir kişi alt boyutlarının beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeylerini yordama denklemi ($R^2=.152$, $F=33.237$, $p < 0.01$) anlamlı bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; algılanan sosyal destek ölçeğinin aile ve arkadaş boyutlarından elde edilen puanların beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri üzerinde önemli ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

4. Tartışma ve Sonuç

Beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık ve sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık ölçeğinden elde ettikleri ortalamalar değerlendirildiğinde yalnızlıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuca benzer bir sonucun Güloğlu ve Kararımak (2010)’ın üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada rastlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli yordayıcı değişkenler açısından incelendiği araştırmada yalnızlıklarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeylerinin orta düzeyde olması sonucu ile ilgili olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının dışa dönüklüğü ve sosyal olmalarının etkili olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutlarından ve genelinden elde edilen ortalamalara göre algıladıkları sosyal destek düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin ve etkileyen

faktörlerin incelendiği Ünsar vd.. (2009)'nin araştırmasında da üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin aile, arkadaş, özel bir kişi ve algılanan sosyal desteğin genelinde yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmada, Arıcıoğlu (2008)'da öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal desteğin yüksek olduğunu belirtmiştir. Topkaya ve Büyükgöze-Kavas (2015)'in araştırmalarında da üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların araştırmadan elde edilen sonuçla örtüştüğü söylenebilir. Güçlü sosyal destek, fiziksel ve zihinsel sağlıkla ilgili olumlu sonuçlarla da ilişkili iken (Siedlecki, Salthouse & Oishi, 2014; Feeney ve Collins, 2015) sosyal desteğin eksikliği ise, zayıflık ve depresyon ve diğer akıl sağlığı bozukluklarının korunmasında rol oynar (Starr, 2015; Marroquin, 2011; Kleiman ve Riskind, 2013).

Araştırmadan elde edilen bu sonuçtan hareketle beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal destek algılarının güçlü olduğu, başkalarıyla güçlü sosyal ilişkiler kurdukları ve sosyal ilişki içerisinde oldukları insanlardan da yeterince destek aldıkları söylenebilir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri incelenmiş ve kız öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle kız beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerini daha yalnız hissettikleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçla örtüşen farklı araştırmalara rastlanmıştır. Karakuş (2012)'un lise öğrencileri üzerinde ve Gürses vd.. (2011)'nin ergenler üzerinde yapmış olduğu araştırmalarda da kızların yalnızlık düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak; Atli, Keldal ve Sonar (2015)'in üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada ise erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Çelik, Kurtipek, Yenel ve İlhan (2017) ve Elkin (2017)'in araştırmalarında kızların ve erkeklerin yalnızlık düzeylerinin ise birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Kız öğrenciler çocukluk yıllarında daha kalabalık arkadaş guruplarına sahip iken ilerleyen yıllarda arkadaş sayılarında azalmalar meydana gelmektedir. Bu durum beraberinde kızlarda sayıca az ancak içerik olarak daha kuvvetli arkadaşlıkları da getirebilmektedir. Araştırma örneklemindeki kız öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri konusunda buldukları çevrede güvenilir ve samimi ilişkileri henüz oluşturamadıkları söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre algıladıkları sosyal destek düzeyleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Arıcıoğlu (2008) ve Çeçen (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan araştırmalarda genel olarak cinsiyetin algılanan sosyal destek üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuçların araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçta araştırma örneklemindeki kız ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının benzer sosyo-kültürel çevreden gelmelerinin etkili olduğu ileri sürülebilir. Bunun yanında örneklemindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının genel olarak algıladıkları sosyal destek düzeylerinin de yüksek olmasının etkili olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından yalnızlık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu özellikle ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha fazla olduğu ve bunun da anlamlı bir farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir.

Altun vd. (2017) ve Yılmaz vd. (2008)'da yapmış oldukları araştırmalarında üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından yalnızlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Araştırmalarda öğrencilerin birinci sınıfta yalnızlık düzeyleri düşük

iken, ikinci ve üçüncü sınıfta yalnızlığın arttığı son sınıfa gelindiğinde ise azaldığı görülmüştür. Bu sonucun araştırmadan elde edilen sonuçla örtüştüğü görülmüştür. Ancak, Sarıçam (2011), üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı araştırmasında sınıf değişkeni ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı farklılıklar tespit etmesine karşın birinci sınıftaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin dördüncü sınıftaki öğrencilerden yüksek olduğunu, ikinci sınıftaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin de üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinden yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığını ve sınıf düzeyi azaldıkça da yalnızlık düzeyinin arttığını vurgulamıştır. Atli, Keldal ve Sonar (2015)'in araştırmasında ise öğrenim görülen sınıf düzeyinin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının farklı çevrelerden üniversite ortamına gelmeleri onların bu yeni ortamda yeni bireylerle tanışmalarının kendilerini ilk yıllarda yalnız hissetmemelerinde etkili olduğu düşünülmüştür. Ancak ilerleyen yıllarda daha güvenilir bir çevrede; yakın ilişki arayışının sayıca azalan arkadaşlıklara neden olduğu ve bunun da yalnızlık düzeylerinin artmasında etkili olduğu ileri sürebilir.

Araştırma kapsamında yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre algıladıkları sosyal destek düzeyleri incelendiğinde, algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken algılanan sosyal desteğin toplamında anlamlı bir farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir. Araştırmada birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek olmasının bu farkın kaynağı olduğu görülmüştür. Ünsar vd. (2009)'nin araştırmasında da öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Araştırmalarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça algıladıkları sosyal destek düzeylerinin de arttığı rapor edilmiştir. Benzer bir araştırmada, Kozaklı (2006) ise üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuç değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf ile algıladıkları sosyal destek düzeylerinin değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Birinci sınıfta öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeyleri yüksek iken ikinci sınıfta öğrenim görenlerde azaldığı, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise tekrar arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçla ilgili olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının dönemsel olarak sosyal destek ihtiyacının artan ya da azalan farklı ihtiyaçlara bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının yalnızlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi incelendiğinde, beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında algılanan sosyal destek ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin; aile, arkadaş ve algılanan sosyal desteğin genelinde orta düzeyde olduğu görülürken özel bir kişi boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuçtan hareketle beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal destek düzeyleri artıkça yalnızlık düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatürde yer alan farklı araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Bu araştırmalardan Taşdemir (2016)'in araştırmasında; gençlerin yalnızlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca sosyal destek düzeyleri arttıkça yalnızlık düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Elkin (2017) ve Kozaklı (2006)'nın üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarda da yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Konu ile ilgili farklı araştırmalarda da genel olarak yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Yılmaz vd., 2008).

Beden eğitimi öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeyinin yüksek olması ve yalnızlık düzeylerinin de düşük olmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuçta algılanan sosyal destek ölçeğinin aile ve arkadaş boyutundan elde edilen puanların beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeyleri üzerinde önemli ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Ancak, algılanan sosyal destek ölçeğinin özel bir kişi boyutunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Bireyin algıladığı sosyal desteğin yalnızlığı yordamasında hem doğrudan hem de dolaylı rolünü bulunmaktadır (Çakır, 1993). Duru (2008)'da yapmış olduğu araştırmasında yüksek düzeydeki sosyal desteğin düşük düzeyde yalnızlığı yordadığını belirtmiştir. Konu ile ilgili araştırmalarda yalnızlık ve sosyal destek arasındaki ilişki önemli bir ilgi alanı olarak görülmüştür (Anderson, 2017). Nitekim araştırmadan elde edilen sonuçtan da hareketle beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık düzeylerinin azalmasında aile ve arkadaşın önemli olduğu anlaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarına sağlanacak sosyal destek; onların çevreleri ile iletişimlerinin artmasına, kendilerini güvende hissetmelerine ve öz-güvenlerinin yükselmesine neden olacaktır. Bu durum onların kendilerini daha az yalnız hissetmelerini sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle üniversite öğrencilerine özellikle ilk yıllarda sağlanacak sosyal desteğin onların üniversite yaşamına uyum sağlamaları konusunda önemli olacağı düşünülmüştür. Bunun yanında araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlıkları ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri nicel verilerle belirlenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda nitel veri toplama araçları ile beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlıkları ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri derinlemesine incelenebilir; yalnızlığın azaltılması ve algılanan sosyal desteğin artırılmasına yönelik öneriler getirilebilir. Araştırma sonuçlarının; beden eğitimi öğretmen adaylarının yalnızlık ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha iyi anlaşılmasına ve etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir katkı sağlaması umulmaktadır. Bunun yanında araştırmadan elde edilen sonuçların yükseköğretime hizmet sunan kurum ve kuruluşlara, ailelere, üniversite öğrencilerine ve öğretim elemanlarına bilgiler sunması beklenmektedir.

Kaynaklar

- Altun, Ö. Ş., Karakaş, S. A., Okanlı, A., Olçun, Z., Yurttaş, A., ve Bolat, M. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile yalnızlık duyguları arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 9, 17-32.
- Anderson, M. (2017). *Understanding the role of social support in the association between loneliness and well-being for STEM graduate students*. Unpublished Doctoral Thesis, Arizona State University, USA.
- Arıcıoğlu, A. (2008). *Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Disiplinlerarası Sosyal Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Atli, A., Keldal, G., & Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, E. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chauhan, B, & Sharma, S (2015) To explore the loneliness as it related to personality traits among emerging adults studying medicine *International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 28-37.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist*, 59 (8), 676.

- Çakır, H. Y. (1993). *12-22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, A. R., (2008). Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 415-431.
- Çelik, O. B., Kurtipek, S., Yenel, F., & İlhan, E. L. (2017). Sport and loneliness in university students. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 17 (2), 238-242.
- Dahlberg, L., Agahi, N., & Lennartsson, C. (2018). Lonelier than ever? Loneliness of older people over two decades. *Archives of gerontology and geriatrics*, 75, 96-103.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 14-18.
- Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23, 15-24.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 29-46.
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Perceived social support: psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 30 (3), 121-126.
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Factorial structure, validity, and reliability of revised form of the multidimensional scale of perceived social support. *Turkish Journal of Psychiatry*, 12 (1), 17-25.
- Elkin, N. (2017). Sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık durumlarının değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 89-96.
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19 (2), 113-147.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education* (2nd Ed.), McGraw Hill, New York.
- Gentzler, A. L., Oberhauser, A. M., Westerman, D., & Nadorff, D. K. (2011). College students' use of electronic communication with parents: links to loneliness, attachment, and relationship quality. *Cyber psychology, Behavior, and Social Networking*, 14 (1-2), 71-74.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Gürses, A., Merhametli, Z.R., Şahin, E., Güneş, K., & Açıkyıldız, M. (2011). Psychology of loneliness of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2578-2581.
- Gürsoy, O., & Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: Sosyal Damgalanma, Kendini Damgalama, Öznel Sıkıntıları Açma, Benlik Saygısı ve Cinsiyetin Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8 (49), 137-155.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40 (2), 218-227.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev.: İ Yıldız, A Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 10* (2), 227-237.
- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Journal of Society & Social Work, 23* (2), 33-46.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kleiman, E. M., & Riskind, J. H. (2013). Utilized social support and self-esteem mediate the relationship between perceived social support and suicide ideation: A test of a multiple mediator model. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, 34* (1), 42-49.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Laursen, B., & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence, 36* (6), 1261-1268.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research, 55*, 308-315.
- Marroquin, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support indepression. *Clinical psychology review, 31* (8), 1276-1290.
- Meydan, B., & Pamukçu, B. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun yordayıcısı olarak önceki psikolojik yardım alma deneyimi, algılanan sosyal destek ve yalnızlık. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3* (4), 45-56.
- Mushtaq, R., Shoib, S., Shah, T., & Mushtaq, S. (2014). The relationship between loneliness, psychiatric disorders, and physical health? A review of the psychological aspects of loneliness. *Journal of Clinical and Diagnostic Research, 8* (9), 1-4.
- Muyan-Yilik, M., Sancak-Aydın, G., & Demir, A. (2018). Türkiye'deki üniversite öğrencileri arasında yalnızlığın yordayıcıları: utangaçlık ve cinsiyet. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47* (1), 2018, 246-259.
- Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*, 183-192.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlili internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (1), 281-292.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck, & R. Gilmour (Eds.). *Personal relationships in disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
- Qualter, P., Brown, S. L., Rotenberg, K. J., Vanhalst, J., Harris, R. A., Goossens, L., et al. (2013). Trajectories of loneliness during childhood and adolescence: Predictors and health outcomes. *Journal of Adolescence, 36* (6), 1283-1293.
- Rokach, A., Matalon, R., SaFarov, A., & Bercovitch, M. (2007). The dying, those who care for them, and how they cope with loneliness. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine, 24* (5), 399-407.
- Russell, D. W., Cutrona, C. E., McRae, C., & Gomez, M. (2012). Is loneliness the same as being alone?. *The Journal of Psychology, 146* (1-2), 7-22.

- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Sarıçam, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Segrin, C., & Passalacqua, S. A. (2010). Functions of loneliness, social support, Health behaviors, and stress in association with poor health. *Health Communication*, 25, 312-322.
- Sezer, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinin ailelerini değerlendirme, yalnızlık ve umutsuzluklarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15 (2), 1058-1071.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social indicators research*, 117 (2), 561-576.
- Starr, L. R. (2015). When support seeking backfires: Co-rumination, excessive reassurance seeking, and depressed mood in the daily lives of young adults. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34 (5), 436.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6th Edn. Boston, MA: Pearson.
- Taşdemir, N. Ö. (2016). *Gençlerde algılanan sosyal destek ve yalnızlık duygusunun internet kullanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Psikoloji ABD, İstanbul.
- Topkaya, N., & Büyükgöze-Kavas, A. (2015). Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve niyet arasındaki ilişkiler: Bir model çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10 (2), 979-996.
- Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 25-37.
- Uygur, S. S. (2018). Yaşam doyumunun yordanmasında kendini açma ve sosyal desteğin rolü. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2 (1), 16-33.
- Ünsar, S., Kurt Sadırlı, S., Demir, M., Zafer, R., ve Erol, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Victor, C. R., & Yang, K. (2012). The prevalence of loneliness among adults: A case study of the United Kingdom. *The Journal of Psychology*, 146, 85-104.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Yöyen, E. (2017). Research for the levels of self respect and loneliness of university students. *Kastamonu Education Journal*, 25(6), 2185-2198.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.

Extended Summary

1. Introduction

Loneliness is not just a feeling of being physically lonely (Russell, Cutrona, McRae, & Gomez, 2012). Although many factors influence this emotion, it is based on the insufficiency of social relations and the low level of satisfaction received from these relations (Duru, 2008; Oktan, 2015). People must have environments where they can enter into social relationships and get satisfaction from this relationship when they enter. People need social support in order to maintain a social relationship.

Social support can be defined as a social network that helps an individual to cope with difficulties (Cohen 2004). It is thought that when young people leave home due to a job or university education, this can describe as the social transition period (Hogg & Vaughan, 2007), the level of loneliness increases and they need more social support. Because during university education, most of the students move away from their families and come to a different environment. This situation brings with them difficulties in feeding, sheltering, school expenses, social status, leisure time, and solving health problems (Gürsoy, & Gizir, 2018; Topkaya, & Meydan, 2013).

In the studies, it was stated that with the increase of loneliness, psychological problems increase as well as it can occur, such as alcoholism, suicide, depression, anxiety, and substance abuse in these situations (Mushtaq, Shoib, Shah, & Mushtaq, 2014). Therefore, social support was important for university students to maintain their social relationships at the desired level, to eliminate their loneliness, to adapt to the environment where they live in and to maintain their psychological well-being (Kozaklı, 2006).

When studies were generally evaluated, it was found that different studies which examined the loneliness levels of university students according to the different variables (Muyan-Yülük, Sancak-Aydın, & Demir, 2018; Yöyen, 2017) and social support levels (Uygur, 2018). In the studies, it was emphasized that there was a relationship between loneliness and social support (Meydan & Pamukçu, 2013). However, there is no study that determines loneliness levels and social support levels of physical education teacher candidates (PETCs) and also reveals the relationship between these two variables. For this reason, this study aimed to examine the levels of loneliness and social support of PETCs.

2. Method

The study was carried out in the general screening model in order to determine loneliness levels and perceived social support levels of PETCs. The universe of the study consisted of PETCs which were educated in the different universities of Turkey in the 2015-2016 academic year. It was sampled from this universe, and the study sample consisted of a total of 561 volunteer PETCs who were studying at each grade level (1-4 classes) in Aksaray, Niğde, Erciyes, and Balıkesir Universities Physical Education and Sports Teaching Programs. In the study, "Personal Information Form," "Ucla Loneliness Scale," and "Multidimensional Perceived Social Support Scale" were used as data collection tools.

In the study, arithmetic mean and standard deviation values were used to determine loneliness levels and perceived social support levels of PETCs. In order to compare to the difference between the gender variable and the level of loneliness and perceived social support, it was used the independent sample t-test. In the comparison of the class variable, a one-way analysis of variance (Anova) was used. In order to find the sources of the variances, it was applied Tukey test. Pearson, correlation coefficient analysis were used to determine the relationship between loneliness levels and social support levels of PETCs. In addition, multiple regression analysis was conducted on the predictive levels of social support levels to the loneliness levels of PETCs.

In the study, before deciding on the use of parametric tests, whether the data meet the normal distribution assumption; Skewness and Kurtosis values, histogram and scatter plots and variance equation of the groups (Levene F Test) were applied.

3. Findings, Discussion and Results

In the study, PETCs obtained an average of $M= 43.71 \pm 8.635$ from the scale of loneliness. Accordingly, it can be said that PETCs have moderate level loneliness. A similar result was found in the of Güloğlu and Kararmak's (2010) study on university students. In their study, loneliness levels of university students were investigated in terms of various predictive variables it was found that university students had moderate level loneliness. It can be said that this result coincides with the study.

In the study, PETCs obtained a score of $M= 22.53 \pm 5.545$ from the family sub-dimension, a score of $M= 22.54 \pm 5.873$ from the friend sub-dimension and a score of $M= 21.51 \pm 7.161$ from a special person sub-dimension. It was observed that they obtained a score of $M= 67.19 \pm 15.474$ from the general of the perceived social support scale. In the study of Ünsar et al. (2009) examined the social support levels and the factors that effecting social support levels of university students, it was seen that the level of social support perceived by university students was high in the family, friends, special person sub-dimensions and general of the perceived social support level.

The loneliness levels of the PETCs compared in terms of gender variable, and it was found that female PETCs had higher levels of loneliness than males. Based on this result, it can be said that female PETCs felt lonely. In parallel with this result, Karakuş (2012) and Gürses et al. (2011) stated that in their studies, the loneliness of levels of female PETC was higher than the boys. In the comparison of perceived social support levels according to gender, it was found no statistically significant difference. In the studies carried out by Arıcıoğlu (2008) and Çeçen (2008), there was no significant difference between the gender and perceived social support levels of university students.

The levels of loneliness of the PETCs were examined in terms of class level. According to the result which was obtained, there was a significant difference between the class level of the PETCs and the levels of loneliness. Altun et al. (2017) and Yılmaz et al. (2008) were found that significant differences in loneliness levels of university students in terms of class-level variables. When the perceived social support levels of PETCs according to the class level variable, it was found no significant difference between the sub-dimensions of the perceived social support scale, while it was seen a significant difference in the general of perceived social support scale. In the study of Ünsar et al. (2009) it was stated a significant difference between class level and perceived social support. However, Kozaklı (2006) found that no significant difference.

In the study, it was found that there was a negative relationship between the loneliness levels of PETCs and the perceived social support scale and its sub-dimensions. This result obtained from the study was supported by different studies in the literature. In the study of Taşdemir (2016) a negative relationship was found between the loneliness levels and perceived social support levels of young people.

In another result obtained from the study, it was seen that the perceived social support scale's family and friends dimension was an important and significant predictor of loneliness levels of PETCs. However, it was observed that there was no significant predictor in the sub-dimension of a special person. Duru (2008) stated in his research that high level of social support predicts low level of loneliness. In the research, it was understood that family and friend was important in decreasing loneliness levels of PETCs.

Based on the results obtained from the study, it was thought that social support which provided to the university students especially in the first years will be important adaption to the university life. In addition, loneliness and perceived social support levels of PETCs were determined with quantitative data. In future studies, the loneliness and perceived social support levels of PETCs will be deeply examining and it can be made suggestions to reduce loneliness and increase the perceived social support. The results of the study expected to contribute to the better understanding of loneliness and perceived social support levels and determining the factors affecting them. In addition, the results obtained from the study are expected to provide

information to the institutions and organizations which is related to the higher education; and also families, university students and faculty members.

Etik Beyanamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Süel, N. & Ünlü, H. (2020). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek: Beden eğitimi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 106-123.



The Relation between Students' Writing Anxiety with Writing Disposition*

Hacer DENİZ **, Sezgin DEMİR ***

Received date: 01.02.2019

Accepted date: 26.06.2019

Abstract

Writing increases the occurrence of problems that affect anxiety and disposition with its structure that requires the use of more than one physical, cognitive, and affective skills simultaneously. Increasing writing anxiety and decreasing writing disposition hinder to gain writing habit, which is the main objective of writing education. The purpose of this research; to determine the relationship between writing anxiety and disposition of secondary school students. In this respect, the relational survey model has been used in the quantitative design. The research has been carried out with 1325 secondary school students, determined in the Elazığ city center by graded and stratified sampling method. ANOVA and t-test, which have parametric in the analysis of data, Pearson correlation coefficient, multiple linear regression, and simple linear regression analysis has been used to determine the relationship between writing anxiety and writing disposition. At the result of the study, it has been determined that writing anxiety predicted writing tendencies to a great extent (51%); Participants' gender, class levels, hobby areas of interest, more preferred gaming environment, regular sleep habits. There has been a significant relationship between writing anxiety and disposition of students according to these variables.

Keywords: Mother tongue education, Writing anxiety, Writing disposition, Writing education, Writing skills

* This study was formed with reference to the master thesis named "The Relation between Students' Writing Anxiety with Writing Disposition".

** Firat University Faculty of Education, Department of Turkish Education and Social Sciences, Elazığ, Turkey; hcrdnzzz@gmail.com

*** Firat University Faculty of Education, Department of Turkish Education and Social Sciences, Elazığ, Turkey; sezgin.demir@firat.edu.tr

Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi*

Hacer DENİZ **, Sezgin DEMİR ***

Geliş tarihi: 01.02.2019


Kabul tarihi: 26.06.2019


Öz

Yazma, birden fazla fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektiren yapısıyla kaygı ve eğilimi etkileyen problemlerin ortaya çıkma oranını artırmaktadır. Yazma kaygısının yükselmesi ve yazma eğiliminin azalması, yazma eğitiminin temel hedefi olan yazma alışkanlığının kazandırılmasına engel oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma; nicel desende ilişkisel tarama modelinde, Elazığ il merkezinde aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 1325 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde parametrik olan Anova ve t-testleri kullanılmış, yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon ve düzenleyici değişkenler özelinde basit doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini büyük düzeyde (%51) yordadığı; katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, ilgilendikleri hobi alanları, daha çok hangi ortamda oyun oynadıkları, düzenli uyku alışkanlığına sahip olma durumlarına göre yazma kaygı ve eğilimlerinin farklılaştığı ve aralarında anlamlı negatif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Ana dili eğitimi, Yazma eğilimi, Yazma eğitimi, Yazma kaygısı, Yazma becerisi.

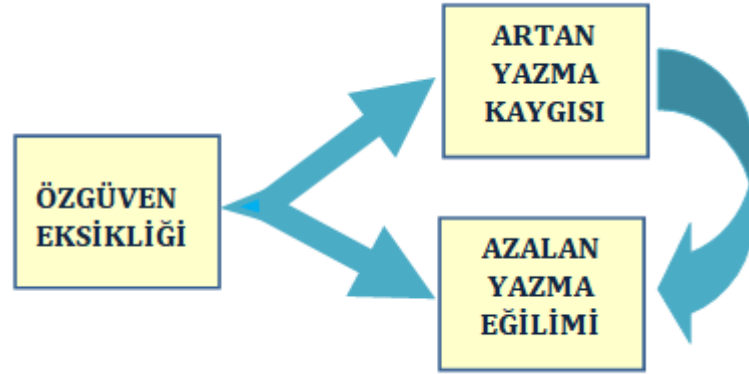
* Bu çalışma, "Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi" adlı yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur.

**  Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye; hcrdnzzz@gmail.com

***  Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye; sezgin.demir@firat.edu.tr

1. Giriş

Yazma, birden fazla fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektiren yapısıyla kaygı ve eğilimi etkileyen problemleri tetiklemektedir. Bu durum, yazmanın yaşam boyu kullanılabilir bir beceri hâline getirilmesini, yazma hazzı ve isteği duyulmasını zorlaştırmaktadır (Baş ve Şahin, 2013, s. 34). Yazma kaygısı ve eğilimi, birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileyen kavramlardır. Ancak daha çok yazma kaygısının, yazma eğilimini etkilediğini söylemek mümkündür. Çünkü kaygı, insanların yazma becerilerini kullanma veya kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir. (Faigley, Daly, Witte, 1981, s. 16). Aynı şekilde bütün bu etmenler; yazma gelişimini engellemekte ve yazma kaygısını tetikleyerek yazmaktan kaçma eğilimini artırmaktadır. Daly ve Miller (1975, s. 244); yazma etkinliklerine katılmayan ve yazılarını paylaşmak istemeyen öğrencilerin, yazmayı gerektirmeyen mesleklere yöneldiklerini, beklenmedik şekilde yazmak zorunda kaldıklarında mutsuz olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla yazma kaygısı, bireyin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı iletişim becerilerinin gelişimine engel oluşturmaktadır. Yazma kaygısını yenmenin en iyi yolu cesaretle yazmaya başlamak ve daha çok yazmaktır (Reeves, 1997, s. 39). Buradan hareketle yazma eğilimiyle yazma gelişimi arasında pozitif bir ilişki varken, yazma kaygısıyla yazma gelişim ve eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Yazma kaygısı ve eğilimiyle özgüven arasındaki ilişki

Yazma kaygısı, bireyin yazma becerileri konusunda yetersiz oluşundan ve yazdıklarının beğenilmeyeceği, etkili ve doğru yazamayacağı gibi düşüncelere kapılmasından kaynaklanmaktadır. Tüm bu nedenler, özgüven noktasında birleşmektedir. Özgüven eksikliği kaygıyı artıran, yazmaya yönelik eğilimi azaltan etkiye sahiptir. Ayrıca birey, kaygı duyduğu şeylerden kaçınma yönelimi gösterdiğinden yazma kaygısı yazma eğilimini olumsuz etkileyecektir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir (Çocuk, Yelken ve Ö. Özer, 2016). Bir başka çalışmada yazma eğiliminin, yazma kaygısını %12 oranında yordadığı ve yazma eğilimindeki artışın yazma kaygısını azaltacağı belirtilmiş, ancak bu ilişki sadece basit doğrusal regresyon analiziyle tespit edilmeye çalışılmış, çoklu regresyon ve düzenleyici değişkenlere göre ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır (Berk, 2014, s. 50). Oysa yazma eğilimi; yazma kaygısının da içinde bulunduğu motivasyon, yetenek, bilgi gibi pek çok faktörün etkilediği bir davranıştır. Yazma kaygısı yüksek bireyler; odaklanamama, unutkanlık, terleme, çarpıntı, yazmaktan kaçınma gibi yazma eğilimini olumsuz

etkileyen davranışlar sergilemekte (Shen, 1999, s. 1), yazma becerilerini kullanmaktan kaçınılmaktadırlar (Daly ve Wilson, 1983, s. 327). Dolayısıyla yazma eğilimi yazma kaygısından etkilenen, yazma kaygısına bağımlı durumdadır ve bağımsız değişken olarak yazma kaygısının belirlenmesi daha doğru olacaktır. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu doğrultuda yazma kaygısının yazma eğilimini yordama oranı, yazma kaygı ve eğilimi arasındaki ilişkinin düzenleyici değişkenlere göre değeri ile yazma kaygısı ve eğiliminin bu değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bir evren içerisinde seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilen bu tür araştırmalarda; evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesi (Creswell, 2016) ve ilişkilerin incelenerek olgunun daha iyi anlaşılıp tanımlanması hedeflenir (Büyüköztürk vd. 2014).

2.1. Evren-Örneklem

Araştırmanın örnekleme belirlenirken aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan Türkiye’de 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim gören ortaokul öğrencilerine ulaşmak mümkün olmadığından alt evren olarak Elazığ il merkezinde devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri belirlenmiştir.

Örneklemin belirlenmesinde birinci tabaka olarak okul türü kullanılmıştır. Araştırmanın alt evrenindeki okulların %13.88’ini imam hatip ortaokulları oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların evrende kapladığı yer oranında örnekleme kullanılmasıdır (Özen ve Gül, 2007, s. 402). Araştırmada psikolojik duygular üzerinde çalışılması nedeniyle ikinci tabaka olarak sosyoekonomik düzey kullanılmıştır. Alt evrendeki 36 ortaokulun sosyoekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla Elazığ il merkezinde en az 3 yıl görev yapmış 5 Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanı, 5 okul müdürü, 5 Türkçe öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda [$\chi^2_{(2)}=2.60, p>.05$] sosyoekonomik bakımdan okulların dengesiz dağıldığı belirlendiğinden amaçlı örnekleme yöntemiyle her düzeyden 4’er tane asil, 1’er tane yedek olmak üzere toplam 15 okulun seçilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda seçilecek 15 ve uygulama yapılacak 12 okulun %13.88’inin 2 imam hatip ortaokulunu belirttiği hesaplanmış, üst sosyoekonomik düzeyde imam hatip okulu belirlenmediğinden alt ve orta düzey okullar içerisinde 1’er tane imam hatip ortaokulu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Üçüncü aşamada her okulun 5, 6, 7, 8. sınıf düzeylerinin birer şubesinde gerçekleştirilen uygulamada sınıflar, küme örnekleme yöntemine uygun şekilde basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir (Özen ve Gül, 2007). Elazığ il merkezindeki hedef evreni oluşturan ortaokul öğrenci sayısı 23.112 olup .03’lük sapma miktarına göre ($\alpha=.03$) 1.325 kişilik örneklemin %97 güven düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. (Çingü, 1994’ten akt. Büyüköztürk vd., 2014, s. 98).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlan Yazma Eğilimi Ölçeği’yle araştırmacılar tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1. Yazma Eğilimi Ölçeği

Piazza ve Siebert (2008) tarafından 6-13 yaş çocuklara yönelik 93 maddelik 5'li likert tipi üç faktörlü geliştirilen Yazma Eğilimi Ölçeği, İşeri ve Ünal (2010) tarafından ilköğretim okulu öğrencilerine yönelik 21 madde olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları alt boyutları için tutku .88; güven .73; süreklilik .64, ölçeğin genelinde .87 olarak kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Uyum indeksleri, GFI=0.99, AGFI=0.99, NNFI=0.99, CFI=0.99, RMSEA=0.008 olarak bulunan ölçeğin araştırmada kullanma izni alınmıştır.

2.2.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmacılar tarafından 2018 yılında üç faktörlü geliştirilmiş Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları yazma süreci .85, kaçınma .84, yazma hazzı .74 ve ölçeğin genelinde .89; ölçeğin alt boyutları için Spearman Brown güvenilirlik katsayıları sırasıyla .86, .85 ve .74, Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları sırasıyla .85, .84 ve .74 değerinde yeterli düzeydedir. Test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak iyi düzeyde güvenilir bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda iki matris arasındaki uyuma ilişkin modelin serbestlik derecesinin X^2 'ye oranı ($X^2/sd=2.13$) mükemmel, farkı ($X^2-sd=333.02$) iyi, RMSA (.042) mükemmel, Standardized RMR (0.052) iyi uyuma işaret etmektedir. NFI .94, GFI .91, AGFI .90 değerinde hesaplanması iyi, NNFI .96, CFI .97 olarak bulunması mükemmel uyumu göstermektedir. Ölçeğe ait faktörlerin yapı güvenirliliği, yazma süreci .92, kaçınma .93, yazma hazzı .72 değerinde .70'in üzerinde olduğundan 26 maddelik ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu 16/11/2017 tarihli 97132852/050.01.04 sayılı onayı doğrultusunda alınan Elazığ İli Valilik Makamı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 09/02/2018 tarihli 79137285-604.01.01-E.2829510 sayılı izniyle veriler toplanmıştır. Kullanma izni alınan nicel veri toplama araçlarıyla, örneklem grubuna gönüllülük esas alınarak uygulama yapılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada Yazma Kaygısı Ölçeği'nde yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiç (1) dereceleri kullanılmış; maddeler, 1.00-1.80=hiç, 1.81-2.60=nadiren, 2.61-3.40=bazen, 3.41-4.20=sık sık, 4.21-5.00=her zaman şeklinde değerlendirilmiştir. Yazma Eğilimi Ölçeği maddelerinin gerçekleşme düzeyi, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve tamamen katılmıyorum (1) şeklinde; maddeler, 1.00-1.80=tamamen katılmıyorum, 1.81-2.60=katılmıyorum, 2.61-3.40=kararsızım, 3.41-4.20=katılıyorum, 3.21-5.00=tamamen katılıyorum olarak değerlendirilmiştir. Değişkenlere verilen cevapların normallik dağılımlarına göre parametrik olan t-testi, Anova testleri kullanılmıştır. Anova kapsamında post-hoc testleri seçilirken grup sayısı üçten fazla olan değişkenlerin analizlerinde LCD sonuçlarına, grup büyüklüğü birbirine yakın olmayan analizlerde Tukey sonuçlarına yer verilmemiş; Scheffe test sonuçları ise bütün karşılaştırmalarda paylaşılmıştır (Kayri, 2009, s. 53-54). Ayrıca iki ölçeğin birbiriyle ilişki düzeyini analiz etmek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılmış, alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar yardımıyla paylaşılmış, her tablonun altında bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Süreci	Kız Öğrenci	653	2.34	.84	1323	.317	.751	-	-
	Erkek Öğrenci	672	2.32	.81					
Kaçınma	Kız Öğrenci	653	1.67	.65	1323	-7.589	.000**	.042	-.417
	Erkek Öğrenci	672	1.98	.81					
Yazma Hazzı	Kız Öğrenci	653	2.63	1.11	1323	-9.116	.000**	.059	-.500
	Erkek Öğrenci	672	3.20	1.15					
Yazma Kaygısı	Kız Öğrenci	653	2.21	.66	1323	-7.809	.000**	.044	-.429
	Erkek Öğrenci	672	2.50	.67					
Güven	Kız Öğrenci	653	3.71	.87	1323	5.960	.000**	.026	.328
	Erkek Öğrenci	672	3.42	.91					
Süreklilik	Kız Öğrenci	653	3.27	.57	1323	3.687	.000**	.055	.202
	Erkek Öğrenci	672	3.15	.59					
Tutku	Kız Öğrenci	653	3.38	1.07	1323	8.767	.000**	.010	.482
	Erkek Öğrenci	672	2.85	1.13					
Yazma Eğilimi	Kız Öğrenci	653	3.45	.65	1323	8.505	.000**	.052	.467
	Erkek Öğrenci	672	3.13	.69					

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

Cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonucunda kaygı ölçeğinin kaçınma boyutu [$t(1323)=-7.589$; $p<.05$, ($\eta^2=.042$, Cohen's $d=-.417$)] ve ölçeğin genelinde [$t(1323)=-7.809$; $p<.05$, ($\eta^2=.044$, Cohen's $d=-.429$)] erkeklere yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven [$t(1323)=5.960$; $p<.01$, ($\eta^2=.026$, Cohen's $d=.328$)], süreklilik [$t(1323)=3.687$; $p<.01$, ($\eta^2=.055$, Cohen's $d=.202$)] ve tutku [$t(1323)=8.767$; $p<.01$, ($\eta^2=.010$, Cohen's $d=.482$)] boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$t(1323)=8.505$; $p<.01$, ($\eta^2=.052$, Cohen's $d=.467$)] kızların lehine küçük etkili anlamlı fark tespit edilmiştir. Ancak kaygının yazma hazzı boyutunda [$t(1323)=-9.116$; $p<.05$, ($\eta^2=.059$, Cohen's $d=-.500$)] erkeklere yönelik orta büyüklükte anlamlı fark bulunmuştur. Kızların sözel etkinliklere daha fazla ilgi duyması, kız çocuklarının genellikle dil gelişimlerinin erkeklere oranla daha erken başlaması ve daha hızlı gelişmesi bu durumun nedenlerindedir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin erkeklere göre yazma konusunda daha özgüvenli oldukları, yazmaya tutkuyla bağlı oldukları, yazma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 2. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	ω^2
Yazma Süreci	5.sınıf	343	2.36	.86	GA	5.812	3	1.937						
	6.sınıf	367	2.26	.82	Gİ	901.933	1321	.683	2.837	.037	6-8 ^T	.006	.078	.004
	7.sınıf	308	2.28	.83	T	907.744	1324		*					
	8.sınıf	307	2.43	.78										
Kaçınma	5.sınıf	343	1.75	.75	GA	11.218	3	3.739						
	6.sınıf	367	1.74	.71	Gİ	729.694	1321	.552	6.769	.000	5-8 ^{T,S} 6-7 ^T 6-8 ^{T,S}	.015	.123	.013
	7.sınıf	308	1.89	.78	T	740.911	1324		**					
	8.sınıf	307	1.96	.74										
Yazma Hazzı	5.sınıf	343	2.58	1.12	GA	85.600	3	28.533						
	6.sınıf	367	2.79	1.17	Gİ	1709.081	1321	1.294	22.054	.000	5-7 ^{T,S} 5-8 ^{T,S} 6-7 ^{T,S} 6-8 ^{T,S}	.048	.224	.048
	7.sınıf	308	2.20	1.11	T	1794.680	1324		**					
	8.sınıf	307	3.15	1.16										
Yazma Kaygısı	5.sınıf	343	2.23	.71	GA	18.806	3	6.269						
	6.sınıf	367	2.26	.66	Gİ	594.555	1321	.450	13.928	.000	5-7 ^{T,S} 5-8 ^{T,S} 6-7 ^{T,S} 6-8 ^{T,S}	.031	.179	.028
	7.sınıf	308	2.46	.68	T	613.361	1324		**					
	8.sınıf	307	2.51	.65										

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

Sınıf değişkenine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci boyutunda [F (3-1321)=2.837*, p<.05, (η^2 =.006, Cohen's f=.078, ω^2 =.004)] Tukey testi sonucunda 6 (\bar{X} =2.26) ile 8. sınıflar (\bar{X} =2.43) arasında 8. sınıf öğrencilerine yönelik; yazma hazzı boyutunda [F (3-1321)=22.054**, p<.01, (η^2 =.015, Cohen's f=.123, ω^2 =.013)] Tukey ve Scheffe testleri sonucunda 5 (\bar{X} =1.75) ve 6. sınıflar (\bar{X} =1.74) ile 8. sınıf (\bar{X} =1.96) arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine; 6 ile 7. sınıf öğrencileri (\bar{X} =1.89) arasında 7. sınıflara yönelik küçük etkili anlamlı fark bulunmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği'yle [F (3-1321)=13.928**, p<.01, (η^2 =.031, Cohen's f=.179, ω^2 =.028)] kaçınma boyutunda [F (3-1321)=6.769**, p<.01, (η^2 =.048, Cohen's f=.048, ω^2 =.048)] 5 ile 7 ve 8. sınıf, 6 ile 7 ve 8. sınıflar arasında 7 ve 8. sınıflara yönelik küçük etkili anlamlı fark tespit edilmiştir. Liselere yönelik seçme sınavı, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kaygılarının temel sebebi olabilir. 5. sınıfların yazma kaygılarının 6 ve 7. sınıflara göre yüksek olması; yeni okul ortamına uyum sürecinin kaygıyı tetiklediğinin yansımasıdır.

Tablo 3. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss /K	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	ω^2	
Güven	5.sınıf	343	3.75	.90	GA	35.989	3	11.996						
	6.sınıf	367	3.66	.90	Gi	1037.909	1321	.786	15.268	.000	5-7 ^{T,S}	.034	.187	.031
	7.sınıf	308	3.49	.89	T	1073.898	1324		**		5-8 ^{T,S}			
	8.sınıf	307	3.31	.85							6-8 ^{T,S}			
Süreklilik	5.sınıf	343	3.28	1.01	GA	4.545	3	1.515			5-6 ^{T,S}			
	6.sınıf	367	3.25	.94	Gi	444.606	1321	.337	4.502	.004	5-7 ^{T,S}	.064	.261	.062
	7.sınıf	308	3.18	.94	T	449.151	1324				5-8 ^{T,S}			
	8.sınıf	307	3.13	.92							6-7 ^{T,S}			
Tutku	5.sınıf	343	3.51	1.08	GA	108.592	3	36.197						
	6.sınıf	367	3.21	1.10	Gi	1586.586	1321	1.201	30.138	.000	5-8 ^{T,S}	.010	.101	.008
	7.sınıf	308	2.84	1.11	T	1695.179	1324		**		6-8 ^T			
	8.sınıf	307	2.81	1.10										
Yazma Eğilimi	5.sınıf	343	3.51	.59	GA	37.066	3	12.355			5-6 ^{T,S}			
	6.sınıf	367	3.37	.65	Gi	588.449	1321	.445	27.737	.000	5-7 ^{T,S}	.059	.250	.057
	7.sınıf	308	3.17	.59	T	625.515	1324		**		5-8 ^{T,S}			
	8.sınıf	307	3.08	.63							6-7 ^{T,S}			

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

Sınıf değişkeni özelinde Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven alt boyutunda [F (3-1321)=15.268**, p<.01, ($\eta^2=.034$, Cohen's $f=.187$, $\omega^2=.031$)] 5 ($\bar{X}=3.75$) ile 7 ($\bar{X}=3.49$) ve 8. sınıflar ($\bar{X}=3.31$) arasında 5. sınıflara, 6 ($\bar{X}=3.66$) ve 8. Sınıflar arasında 6. sınıflara yönelik küçük etkide olumlu anlamlı fark tespit edilmiştir. Tutku [F (3-1321)=30.138**, p<.01($\eta^2=.010$, Cohen's $f=.101$, $\omega^2=.008$)] alt boyutuyla ölçeğin genelinde [F (3-1321)=27.737**, p<.01, ($\eta^2=.059$, Cohen's $f=.250$, $\omega^2=.057$)] Tukey ve Scheffe testleri sonucunda 5 ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıfların lehine, 6 ile 7 ve 8. sınıflar arasından 6. sınıfların lehine küçük etkili anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin süreklilik [F (3-1321)=4.502**, p<.01, ($\eta^2=.034$, Cohen's $f=.261$, $\omega^2=.062$)] alt boyutunda ise 5 ($\bar{X}=3.28$) ve 6. ($\bar{X}=3.25$) sınıflarla 8. sınıflar ($\bar{X}=3.13$) arasında 5 ve 6. sınıfların lehine orta büyüklükte anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça yazma eğiliminin azalmasının nedeni; ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemine girmesi, sınav kaygısı yaşamaları, teste dayalı bir anlayış geliştirmeleri, sosyal medyada vakit geçirme oranlarının artması olabilir.

Tablo 4. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Alan	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Süreci	Sanat	413	2.22	.82	1069	-2.202	.028*	.004	-.138
	Spor	659	2.33	.81					
Kaçınma	Sanat	413	1.68	.69	1069	-4.501	.000**	.018	-.282
	Spor	659	1.89	.78					
Yazma Hazzı	Sanat	413	2.60	1.13	1069	-6.141	.000**	.033	-.385
	Spor	659	3.04	1.17					
Yazma Kaygısı	Sanat	413	2.17	.67	1069	-6.051	.000**	.033	-.380
	Spor	659	2.42	.67					
Güven	Sanat	413	3.75	.88	1069	4.090	.000**	.016	.257
	Spor	659	3.52	.90					
Süreklilik	Sanat	413	3.27	.61	1069	2.206	.028**	.024	.138
	Spor	659	3.19	.60					
Tutku	Sanat	413	3.36	1.12	1069	5.062	.000**	.004	.318
	Spor	659	3.00	1.13					
Yazma Eğilimi	Sanat	413	3.46	.68	1069	5.201	.000**	.025	.326
	Spor	659	3.24	.68					

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

Öğrencilerin sanat veya sporla ilgili hobilerle uğraşma durumları değerlendirildiğinde yazma süreci [t(1069)=-2.202; p<.05, (η^2 =.004, Cohen's d =-.138)], kaçınma [t(1069)=-4.501; p<.05, (η^2 =.018, Cohen's d =-.282)] ve yazma hazzı [t(1069)=-6.141; p<.05, (η^2 =.033, Cohen's d =-.385)] alt boyutlarıyla Yazma Kaygısı Ölçeği'nin genelinde [t(1069)=-6.051; p<.05, (η^2 =.033, Cohen's d =-.380)] sporla ilgilenenlere yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven [t(1069)=4.090; p<.01, (η^2 =.016, Cohen's d =.257)], süreklilik [t(1069)=2.206; p<.05, (η^2 =.024, Cohen's d =.138)], tutku [t(1069)=5.062; p<.01, (η^2 =.004, Cohen's d =.318)] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1069)=5.201; p<.01, (η^2 =.025, Cohen's d =.326)] daha çok sanatsal hobilerle ilgilenenlerin lehine küçük etkili anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu durum duyuşsal ve estetik gelişimi destekleyen aktivitelerle yazma becerisinin ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5. Oyun oynama ortamı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Ortam	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's <i>d</i>																																																																																												
Yazma Süreci	Sanal	644	2.36	.82	1323	1.483	.138	-	-																																																																																												
	Gerçek	681	2.30	.84						Kaçınma	Sanal	644	1.92	.76	1323	4.506	.000**	.015	.248	Gerçek	681	1.74	.72	Yazma Hazzı	Sanal	644	3.07	1.16	1323	4.618	.000**	.016	.254	Gerçek	681	2.77	1.15	Yazma Kaygısı	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**	.018	.269	Gerçek	681	2.27	.67	Güven	Sanal	644	3.44	.91	1323	-4.603	.000**	.016	-.253	Gerçek	681	3.67	.88	Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014*	.017	-.135	Gerçek	681	3.25	.57	Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260	Gerçek	681	3.25	1.14	Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**
Kaçınma	Sanal	644	1.92	.76	1323	4.506	.000**	.015	.248																																																																																												
	Gerçek	681	1.74	.72						Yazma Hazzı	Sanal	644	3.07	1.16	1323	4.618	.000**	.016	.254	Gerçek	681	2.77	1.15	Yazma Kaygısı	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**	.018	.269	Gerçek	681	2.27	.67	Güven	Sanal	644	3.44	.91	1323	-4.603	.000**	.016	-.253	Gerçek	681	3.67	.88	Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014*	.017	-.135	Gerçek	681	3.25	.57	Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260	Gerçek	681	3.25	1.14	Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292	Gerçek	681	3.39	.68								
Yazma Hazzı	Sanal	644	3.07	1.16	1323	4.618	.000**	.016	.254																																																																																												
	Gerçek	681	2.77	1.15						Yazma Kaygısı	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**	.018	.269	Gerçek	681	2.27	.67	Güven	Sanal	644	3.44	.91	1323	-4.603	.000**	.016	-.253	Gerçek	681	3.67	.88	Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014*	.017	-.135	Gerçek	681	3.25	.57	Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260	Gerçek	681	3.25	1.14	Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292	Gerçek	681	3.39	.68																						
Yazma Kaygısı	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**	.018	.269																																																																																												
	Gerçek	681	2.27	.67						Güven	Sanal	644	3.44	.91	1323	-4.603	.000**	.016	-.253	Gerçek	681	3.67	.88	Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014*	.017	-.135	Gerçek	681	3.25	.57	Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260	Gerçek	681	3.25	1.14	Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292	Gerçek	681	3.39	.68																																				
Güven	Sanal	644	3.44	.91	1323	-4.603	.000**	.016	-.253																																																																																												
	Gerçek	681	3.67	.88						Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014*	.017	-.135	Gerçek	681	3.25	.57	Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260	Gerçek	681	3.25	1.14	Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292	Gerçek	681	3.39	.68																																																		
Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014*	.017	-.135																																																																																												
	Gerçek	681	3.25	.57						Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260	Gerçek	681	3.25	1.14	Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292	Gerçek	681	3.39	.68																																																																
Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260																																																																																												
	Gerçek	681	3.25	1.14						Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292	Gerçek	681	3.39	.68																																																																														
Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292																																																																																												
	Gerçek	681	3.39	.68																																																																																																	

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

Oyun ortamı değişkenine ilişkin kaçınma [$t(1323)=4.506$; $p<.01$, ($\eta^2=.015$, Cohen's $d=.248$)] ve yazma hazzı [$t(1323)=4.618$; $p<.01$, ($\eta^2=.016$, Cohen's $d=.254$)] boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$t(1323)=4.895$; $p<.01$, ($\eta^2=.019$, Cohen's $d=.269$)] sanal ortamda oyun oynayan öğrencilere yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği genelinde [$t(1323)=-5.319$; $p<.01$, ($\eta^2=.016$, Cohen's $d=-.253$)], güven [$t(1323)=-4.603$; $p<.01$, ($\eta^2=.017$, Cohen's $d=-.135$)], süreklilik [$t(1323)=-4.603$; $p<.05$, ($\eta^2=.005$, Cohen's $d=-.260$)], tutku [$t(1323)=-4.737$; $p<.05$, ($\eta^2=.021$, Cohen's $d=-.292$)] boyutlarında çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla gerçek oyun ortamında zihinsel ve fiziksel aktiviteleri üst düzeyde gerçekleştiren ve sosyalleşen bireyin, yaşadığı veya yaşamaya olası kaygı düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Buna ek olarak oyunlarında elle tutulabilen nesnelere kullanan, oyunlarını kinestetik olarak gerçekleştiren çocukların zihin gelişimleri ve gözlem becerileri olumlu etkilenmektedir.

Tablo 6. Düzenli uyuma alışkanlığı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Ortam	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Süreci	Evet	825	2.22	.81	1323	-6.160	.000**	.028	-.339
	Hayır	500	2.50	.83					
Kaçınma	Evet	825	1.72	.69	1323	-7.057	.000**	.036	-.388
	Hayır	500	2.01	.80					
Yazma Hazzı	Evet	825	2.77	1.16	1323	-6.134	.000**	.028	-.337
	Hayır	500	3.17	1.12					
Yazma Kaygısı	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**	.054	-.477
	Hayır	500	2.56	.66					
Güven	Evet	825	3.69	.86	1323	6.962	.000**	.035	.383
	Hayır	500	3.34	.93					
Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**	.029	.182
	Hayır	500	3.14	.58					
Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345
	Hayır	500	2.86	1.11					
Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410
	Hayır	500	3.11	.68					

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

Düzenli uyku alışkanlığına yönelik karşılaştırma analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği [t(1323)=-8.687; p<.05, (η^2 =.028, Cohen's d=-.339)] ve yazma süreci [t(1323)=-6.160; p<.05, (η^2 =.036, Cohen's d=-.388)], kaçınma [t(1323)=-7.057; p<.05, (η^2 =.028, Cohen's d=-.337)], yazma hazzı [t(1323)=-6.134; p<.05, (η^2 =.054, Cohen's d=-.477)] boyutlarında düzenli uyumayanlara yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven [t(1323)=6.962; p<.0, (η^2 =.035, Cohen's d=.383)], süreklilik [t(1323)=3.303; p<.01, (η^2 =.029, Cohen's d=.182)], tutku [t(1323)=6.279; p<.01, (η^2 =.008, Cohen's d=.345)] boyutları ve ölçeğin genelinde [t(1323)=7.463; p<.01, (η^2 =.040, Cohen's d=.410)] düzenli uyuyanların lehine küçük düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Çünkü düzenli uyku; vücudun dinlenmesini sağlayarak organların düzenli işleyişini desteklemekte, karşılaşılan problemlerle baş edilebilmeyi, öğrenmeyi, düzenli cümle oluşturulabilmeyi, bedensel ve ruhsal olarak güçlü olmayı sağlamaktadır.

Tablo 7. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası cinsiyet değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Kız Öğrenci	653	1.00	-.69**
	Erkek Öğrenci	672	1.00	-.60**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Kız Öğrenci	653	-.69**	1.00
	Erkek Öğrenci	672	-.60**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

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

Basit doğrusal korelasyon sonucunda kız öğrenciler (r=-.69, p<.01) ile erkek öğrencilerin (r=-.60, p<.01) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerini %48 açıklarken erkeklerde bu oran %36 olarak tespit edilmiştir. Aradaki %12'lik farkın nedeni, kız öğrencilerin yazmaya daha eğilimli

olmalarıdır. Bu durum kız öğrencilerin dil becerilerine yönelik ilgilerinin erkek öğrencilere oranla fazla olmasından, erkek öğrencilerin farklı alanlara ilgi duymasından kaynaklanabilmektedir.

Tablo 8. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası sınıf değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	5.sınıf	343	1.00	-.66**
	6.sınıf	367	1.00	-.61**
	7.sınıf	308	1.00	-.66**
	8.sınıf	307	1.00	-.67**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	5.sınıf	343	-.66**	1.00
	6.sınıf	367	-.61**	1.00
	7.sınıf	308	-.66**	1.00
	8.sınıf	307	-.67**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

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

Basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda 5. sınıf ($r=-.66$, $p<.01$), 6. sınıf ($r=-.61$, $p<.01$), 7. sınıf ($r=-.66$, $p<.01$), 8. sınıf ($r=-.67$, $p<.01$) öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları 5. sınıflarda %44, 6. sınıflarda %37, 7. sınıflarda %44, 8. sınıflarda %45 düzeyindedir. Bu kapsamda 6. sınıftan itibaren sınıf seviyesi arttıkça ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi ve yazma eğilimlerini açıklama oranı artmaktadır.

Tablo 9. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası ilgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Hobi Alanı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Sanat	412	1.00	-.73**
	Spor	659	1.00	-.62**
	Toplam	1071	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Sanat	412	-.73**	1.00
	Spor	659	-.62**	1.00
	Toplam	1071	-.66**	1.00

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

Çoğunlukla sanat alanıyla ilgili hobilerle ilgilenen ($r=-.73$, $p<.01$), çoğunlukla sporla ilgilenen ($r=-.62$, $p<.01$) ve bir hobiyle ilgilenen öğrencilerin ($r=-.66$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini, çoğunlukla sanatla ilgilenenlerin %53, çoğunlukla sporla ilgilenenlerin %38 oranında açıkladığı bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin yazma kaygılarının düşürülmesine yönelik çalışmalar sanatla ilgilenen öğrencilerin yazma eğilimlerinde daha fazla artış sağlayabilecektir.

Tablo 10. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası en çok tercih edilen oyun ortamı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Oyun Ortamı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Sanal	644	1.00	-.64**
	Gerçek	681	1.00	-.67**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Sanal	644	-.64**	1.00
	Gerçek	681	-.67**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

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

Çoğunlukla sanal ($r=-.64$, $p<.01$), çoğunlukla gerçek ($r=-.67$, $p<.01$) ortamda oynayanların yazma kaygılarıyla eğilimleri arasında negatif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı çoğunlukla sanal ortamda oynayanlarda %41, gerçek ortamda oynayanlarda %45 değerindedir. T-testi sonucunda çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin yazma eğilimleri daha yüksektir. Dolayısıyla zihinsel gelişim, düşüncelerin doğru ifadesi gibi etkenlerin, yazma eğilimini düşüren bazı faktörleri azaltması; yazma kaygısının yazma eğilimini açıklama oranını artırabilmektedir.

Tablo 11. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası düzenli uyuma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Düzenli Uyku Alışkanlığı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	825	1.00	-.67**
	Hayır	500	1.00	-.60**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	825	-.67**	1.00
	Hayır	500	-.60**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

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

Düzenli uyku alışkanlığına sahip olanlarla ($r=-.67$, $p<.01$) düzenli uyku alışkanlığı olmayanların ($r=-.60$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Düzenli uyuyanların yazma kaygılarının, yazma eğilimlerini açıklama oranı %45 iken, bu oran düzenli uyumayanlarda %36'dır. Düzenli olarak uyku alışkanlığı olan öğrencilerin sağlık problemleri, düşünce karmaşıklığı, zihinsel gelişim eksikliği gibi durumları daha az yaşamaları bu durumun nedenlerindedir. Çünkü yazma eğilimini olumsuz etkileyen bazı faktörlerin azalması etkisi devam eden faktörlerin etki oranını artırmaktadır.

Tablo 12. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutlarıyla yazma eğilimi arası çoklu doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Yazma Süreci	Kaçınma	Yazma Hazzı	Yazma Eğilimi
Yazma Süreci	1.00	.59**	.10**	-.27
Kaçınma	.59**	1.00	.37**	-.46
Yazma Hazzı	.10**	.37**	1.00	-.67
Yazma Eğilimi	-.27**	-.46	-.67	1.00

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

Bağımsız değişken olarak belirlenen yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarıyla bağımlı değişken olarak ele alınan Yazma Eğilimi Ölçeği aralarındaki korelasyonel ilişkilerin .80'in altında olduğu, varyansların eşitliği hipotezinin sağlandığı tespit edilmiş, regresyon işleminin gerçekleştirilebileceği kanaatine varılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon işlemi doğrultusunda yazma eğilimiyle yazma süreci ($r=-.27, p<.01$), kaçınma ($r=-.46, p<.01$), yazma hazzı ($r=.67, p<.01$), arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular yazma süreci %7 (küçük düzeyde), kaçınma %21(orta düzeyde), yazma hazzı %45 (büyük düzeyde) oranında yazma eğilimini açıklamaktadır.

Tablo 13. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutlarıyla yazma eğilimi arası çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Sabit		4.816	.049		97.373	.000
Yazma Süreci	1325	-.081	.020	-.098	-4.032	.000
Kaçınma	1325	-.173	.024	-.188	-7.256	.000
Yazma Hazzı	1325	-.384	.012	-.590	-28.098	.000

n=1325. R=.71, R²=.51, F=454.941, p<.01

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen yazma kaygılarının, yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarıyla yazma eğilimi arasında negatif yönlü çok güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.71, R^2=.51$) tespit edilmiştir ($F_{(1321-3)}=454.941, p<.01$). Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutları ortaokul öğrencilerin yazma eğilimlerinin %51'ini (büyük düzeyde) açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.590$), kaçınma ($\beta=-.188$) ve yazma süreci ($\beta=-.098$) şeklindedir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal korelasyon analizi sonucunda benzer bir sonuç elde edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları problemlerden çok yazma kaygısının, yazma eğilimini düşürdüğü söylenebilir. Ancak yazma kaygısının işlemsel eksikliklere neden olması, metnin biçim ve içerik kalitesini düşürmesi gibi sorunlar yazmaya yönelik tutumu olumsuz etkileyen temel nedenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre yazma eğilimini yordayan regresyon denklemi; $Yazma\ eğilimi = (-.081 \times yazma\ süreci\ ölçek\ puanı) + (-.173 \times kaçınma\ ölçek\ puanı) + (-.384 \times yazma\ hazzı\ ölçek\ puanı) + (4.816)$ şeklindedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutlarıyla Yazma Eğilimi Ölçeği arasında negatif yönde yüksek güçte anlamlı korelasyonel ilişkiler bulunmuş ($p<.01$), gerçekleştirilen yol analizi sonucunda ölçeklerin alt boyutları arasında benzer ilişkiler tespit edilmiş, regresyon işlemi doğrulanmıştır. Bu doğrultuda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarının yazma eğilimini büyük düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında orta düzeyde negatif yönlü korelasyonel ilişki olduğu belirtilmektedir (Çocuk, Yelken ve Özer, 2016, s. 341). İşeri ve Ünal (2012, s. 73) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğilimleri arttıkça yazma kaygılarının düştüğüne yönelik anlamlı bulgular elde etmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin yazma kaygılarını düşük düzeyde yordadığı belirtilmektedir (Berk, 2014, s.

50). Buradan yazma eğiliminin yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu çıkarılabilir, ancak yazma kaygısının yazma eğilimini büyük düzeyde yordaması, yazma kaygısının temel bir yordayıcı olduğunun göstergesidir. Kaygı bozukluğu yaşayan 8-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin sözel zekâ puanlarının düşük olması bu kanıyı güçlendirmektedir (Kayan, 2014, s.40). Çünkü yüksek yazma kaygısının bilişsel farkındalığı yanılarak yazma performansını düşüreceği belirtilmektedir (Britt, Pribesh, Hinton-Johnson ve Gupta, 2018, s. 694). Üniversite öğrencilerinin, yazma kaygıları yükseldiği ölçüde yazma performanslarının düştüğü (Negari ve Rezaabadi, 2012, s. 2585), yazma kaygılarıyla dil derslerindeki başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999 s. 431).

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları, erkek öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Öte yandan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Yaman, 2010, s. 280). Aşılıoğlu ve Özkan (2013, s. 102) ortaokul düzeyindeki kızların erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Buna karşın üniversite düzeyindeki erkeklerin dil kaygılarının, kızlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Elaldı, 2016, s. 225). Benzer şekilde ortaokul düzeyindeki erkeklerin kızlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları, daha az yazma eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir (Çocuk, Yelken, Ö. Özer, 2016, s. 341). Bu doğrultuda erkeklerin yazma kaygılarının daha yüksek, yazma eğilimlerinin daha az olduğuna yönelik bulguların alan yazındaki bulgularla desteklendiği görülmektedir. Kızların yazma kaygılarının daha düşük bulunmuş olmasına karşın yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha çok yordaması; erkeklerin yazmaya karşı daha az ilgi duymalarından, yazma becerilerinin kızlara göre geride olmasından kaynaklanabilir. Clark ve Dugdale (2010, s.10) erkeklerin yazmayı kızlara göre daha sıkıcı bulduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyetleri doğrultusunda ilgileri farklılaştığından bu durumun yazma becerilerini etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca kız çocuklarının dil becerilerinin daha hızlı gelişim göstermesi de önemli bir etkidir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda 5 ve 6. sınıflara göre 7 ve 8. sınıfların daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları; 6, 7, ve 8. sınıflara göre 5. sınıfların daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişki 6. sınıflardan itibaren sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak yükselmektedir. Anova testinden elde edilen verilere göre 6. sınıftan itibaren sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygılarının yükselmesi bu durumu açıklar niteliktedir. Ancak 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, sınıf düzeyleri arttıkça yazma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir (Karakoç Öztürk, 2012, s. 67). Yaman (2010, s. 284) 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını bulmuştur. Buna karşın 6, 7 ve 8. sınıfların yazma kaygılarının 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin sınıf düzeyleri doğrultusunda arttığı tespit edilmiştir (Çocuk, Yelken Ö. Özer, 2016, s. 342). Yaman'ın ölçeği kullanılan araştırmada 7. sınıfların yazma kaygılarının 8. sınıflara göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013, s. 103). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda benzer bir şekilde 6. Sınıftan itibaren sınıf seviyesi yükseldikçe yazma kaygılarının arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla 5 ve 8. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılmasıyla yazma eğilimlerinde daha büyük artış sağlanabilir.

İlgilenilen hobi alanına ilişkin analizler sonucunda çoğunlukla sanatla ilgilenenlerin sporla ilgilenenlere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları, yazmaya daha eğilimli oldukları yönünde anlamlı farklar bulunmuştur. Bir hobiyile ilgilenme, zorluklarla mücadele edebilme enerjisi vermekte, yazma konusunda yaratıcılığı artırmaktadır (Osborn, 2013). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteler gerçekleştirmeleri, zihinsel ve fiziksel sağlıkları, kaygılarının düşürülmesi

açısından faydalıdır (Harrison ve Narayan, 2003, s. 118). Ancak elde edilen bulgular, yazma kaygısıyla baş edebilme konusunda sanatsal faaliyetlerin daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, yeni fikirlerin üretimi, duygu ve düşüncelerin kompozisyon oluşturularak anlatımı konusunda tüm sanat alanlarının birbirinden beslendiğinin yansımasıdır. Çoğunlukla sanatla ilgilenenlerin, sporla ilgilenenlere göre yazma kaygı ve eğilimleri arasında daha güçlü anlamlı korelasyonel ilişki bulunmuş, yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha güçlü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda drama ve çizimle ilgilenen öğrencilerin yazacakları konuda daha kolay fikir üretebildikleri, yazma konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Moore ve Caldwell, 1993, s. 109). Curry ve Kasser (2005 s. 83) 20 dakika boyunca bir desen renklendirenlerin kaygı seviyelerinin düştüğünü ortaya koymuşlardır. Benzer bir şekilde desen renklendirme çalışmalarının 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını azalttığı belirtilmektedir (Carsley, Heath ve Fajnerova, 2015, s. 248).

Ortaokul öğrencilerin daha çok tercih ettikleri oyun ortamına ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda çoğunlukla sanal ortamda oynayanların çoğunlukla gerçek ortamda oynayanlara oranla yazma kaygılarının daha yüksek yazma eğilimlerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Çoğunlukla gerçek ortamda vakit geçirenlerin, sanal ortamda vakit geçirenlere oranla yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkiyle yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, aşırı internet kullanımının sosyal kaygıya neden olduğu, iletişim becerilerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Caplan, 2007, s. 241; Çelik, Şahin ve Eren, 2014, s. 2548). Bilgisayar oyunları ile fazla vakit geçiren çocukların daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları, saldırgan davranışlar sergiledikleri, özgüvenlerinin ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Harman, Hansen, Cochran ve Lindsey, 2005, s. 4). Buna karşın eğitici video oyunlarının öğrenmeyi, yazma becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Li, 2011, s. 252). Ancak yaşanan küresel değişimin çocuk ve ergenleri mutlu ve özgür kılan faaliyetlerden uzaklaştırması, kaygı ve depresyon nedeni olarak gösterilmektedir (Gray, 2011, s. 498). Bu doğrultuda, kaygı bozukluğu yaşayan çocukların tedavisinde çizim, dans etme, rol oynama gibi eğitsel oyunların faydalı olduğu savunulmaktadır (Suveg, Comer, Furr ve Kendall, 2006, s. 490).

Ortaokul öğrencilerinin düzenli uyku alışkanlıklarına ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda düzenli uyku alışkanlığı olanların, düzenli uyumayanlara göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları yazmaya daha eğilimli oldukları, bu öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında daha yüksek anlamlı korelasyonel ilişki olduğu, yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha güçlü açıkladığı bulunmuştur. Uyku problemi yaşayan 4 yaşındaki çocukların daha sonraki dönemlerde davranış bozukluğu yaşama olasılıklarının yüksek olduğu, daha fazla kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Gregory ve O'connor, 2002, s.669). Kelly ve El-Sheikh (2013, s. 9), çocukların yaşadıkları kaygının, uyku problemlerine yol açtığı gibi uyku problemlerinin kaygılanmalarına neden olabileceğini tespit etmişlerdir. Ayrıca düzenli ve yeterli uykunun okul performansını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof ve Bögels, 2010, s. 187). Dolayısıyla elde edilen bulguların alandaki benzer araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü büyük ölçüde görülmektedir.

5. Öneriler

Öğrencilerin bir hobi edinmeleri, yazma gelişimlerini desteklediğinden öğretmen ve ailelerin bu konuda yönlendirici olmaları faydalı olacaktır. Bunun yanında duyuşsal, bilişsel ve dil gelişimleri için öğrenciler mutlaka sanatla ilişkili hobi edinmeye yönlendirilmelidir. Spor; fiziksel ve zihinsel gelişimin yanında psikolojik açıdan da faydalıdır. Özellikle beden eğitimi derslerinde, öğrenciler düzenli spor yapmaları konusunda bilinçlendirilmeli; öğrencilere kaygılarını kontrol edebilmeleri

için yapılabilecek fiziksel aktiviteler ve nefes egzersizlerinin uygulanışı öğretilmelidir. Yazma kaygısının düşürülmesi ve yazma eğiliminin artırılması adına düzenli uyku ve beslenme konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılmalıdır. Öğrencilerin gelişimleri ve akademik başarıları adına düzenli uyku ve beslenmenin önemli olduğu konusunda aileler bilgilendirilmelidir. Ailelerin bu konudaki farkındalık düzeylerini ve yapılan farkındalık çalışmalarının öğrencilere katkısını belirlemek amacıyla araştırma yapılabilir.

Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve yazma gelişimleri için teknoloji kullanımını faydalı hâle getirmek öğretmenlerin elindedir. Bu konuda öğretmenin, sosyal medya veya blog sitelerinde yazılarını, yaptıkları resimleri vb. paylaşımları konusunda öğrencileri teşvik etmesi, takip etmesi ve sınıfta demokratik ortam oluşturması önemlidir. Bunun için öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri ve model olarak bu tür çalışmalarını en başta kendilerinin yapmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere teknolojik eğitim verilebilir. Ayrıca yazma eğitiminin temel amaçlarından biri olan yazma alışkanlığı kazanımı adına yazma kaygısı ve eğilimini etkileyen başka faktörlerin incelenmesi, alan yazına katkı sağlayacaktır.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu araştırma, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütülen ve 2018 Kasım ayı içerisinde tamamlanan “Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi” adlı yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur. Araştırma sürecinin başından sonuna kadar katkıları için kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Sezgin DEMİR’e teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 32-42.
- Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Britt, M., Pribesh, S., Hinton-Johnson, K. and Gupta, A. (2018). Effect of a mindful breathing intervention on community college students' writing apprehension and writing performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(10), 693-707.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234-242.
- Carsley, D., Heath, N. L. and Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 239-255.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. and Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Clark, C. and Dugdale, G. (2009). Young people's writing: attitudes, behaviour and the role of technology. *National Literacy Trust*.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Curry, N. A., & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? *Art Therapy*, 22(2), 81-85.
- Çelik, I., Şahin, I. and Eren, F. (2014). Metaphorical perceptions of middle school students regarding computer games. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 8(8), 2544-2549.
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y. and Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).
- Daly, J. A. and Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A. and Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 327-341.
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A. and Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: a meta-analytic review. *Sleep medicine reviews*, 14(3), 179-189.
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Faigley, L., Daly, J. A. and Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Gregory, A. M. and O'connor, T. G. (2002). Sleep problems in childhood: a longitudinal study of developmental change and association with behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 964-971.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E. and Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Harrison, P. A. and Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of school health*, 73(3), 113-120.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*. 35(155).
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Kayan, E. (2014). *Kaygı yakınmaları olan çocuk ve ergenlerde dikkat yanlılığı, yürütücü işlevler ve olumsuz düşünceler*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1), 51-64.
- Kelly, R. J. and El-Sheikh, M. (2014). Reciprocal relations between children's sleep and their adjustment over time. *Developmental psychology*, 50(4), 1137.
- Li, Z. (2011). *Adolescent English language learners' second language literacy engagement in world of warcraft (WoW)*. Unpublished doctoral thesis. University of Florida, Available from

- ProQuest Dissertations & Theses Global. (922399115).
<https://search.proquest.com/docview/922399115?accountid=15927>
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4.
- Moore, B. H. and Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.
- Negari, G. M. and Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Osborn, A. (2013). *Applied Imagination-Principles and Procedures of Creative Writing*. Read Books Ltd.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFD/JOKKEF*. 15, 394-422.
- Piazza, C. L. and Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Shen, J. (1999). Learner anxiety & computer-assisted writing. *CALL EJ*, 3(2).
- Suveg, C., Comer, J. S., Furr, J. M. and Kendall, P. C. (2006). Adapting manualized CBT for a cognitively delayed child with multiple anxiety disorders. *Clinical Case Studies*, 5(6), 488-510.
- Yaman, H. (2010). Writing anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1). 267-289.

Extended Summary

1. Introduction

Writing increases the occurrence of problems that affect anxiety and disposition with its structure that requires the use of more than one physical, cognitive, and affective skills simultaneously. The concepts of writing anxiety and disposition are interrelated concepts. Writing anxiety has been impeded the development of communication skills that the individual will need for life. The best way to overcome writing anxiety is to start writing boldly and write more (Reeves, 1997, p. 39). From this point of view, while there is a positive relationship between writing disposition and writing development, it can be said that there is a negative relationship between writing anxiety and writing development and disposition. Individuals with high writing anxiety; they exhibit behaviors that negatively affect writing tendency such as lack of focus, forgetfulness, sweating, palpitations, and avoiding writing (Shen, 1999, p. 1), and avoid using writing skills (Daly and Wilson, 1983, p. 327). Therefore, the tendency to write is dependent on writing anxiety, which is affected by writing anxiety, and it will be more accurate to determine writing anxiety as an independent variable. The purpose of this research; to has been determined the relationship between middle school students' writing anxiety and writing disposition.

2. Method

The research has been conducted in the relational screening model. With 1325 students in the Elazığ city center in the 2017-2018 academic year. ANOVA and t-test have been used for the analysis of data, the correlation between writing anxiety and writing disposition, simple and multiple regression has been used.

3. Findings, Discussion, and Results

Correlatively significant correlations have been found between Writing Anxiety Scale sub-dimensions and Writing Disposition Scale sub-dimensions ($p < .01$). Similar relationships have been determined between the subscales of the scales, and the regression process has been confirmed. In this respect, it has been determined that the sub-dimensions of the Writing Anxiety Scale explained the writing disposition by 51%. It can be stated that female students have the disposition to write more than male students and male students experience higher writing anxiety. On the other hand, in a similar study, it has been found that the writing anxiety of secondary school students did not differ in terms of gender variables (Yaman, 2010). Aşılıoğlu and Özkan (2013) found that female students in secondary school had higher writing anxiety than boys. According to 5th and 6th, 7th and 8th-grade students have higher writing anxiety; According to the 6th, 7th, and 8th grades, significant differences have been determined in the sense that 5th-grade students had more writing tendencies. However, in a study conducted on the 6th, 7th, and 8th grades, it has been determined that the level of writing anxiety decreased as the grade level increased (Karakoç Öztürk, 2012, p. 67). It has been found that students who have been interested in a hobby have lower writing anxiety and have a higher writing disposition than students who have been not interested in a bobby. Taking care of a hobby has been served as the energy to struggle with difficulties and has been increased creativity in writing (Osborn, 2013). Significant differences have been found in the fact that the students who exercise regularly have more writing disposition and lower writing anxiety than those who do not, has been found that people who play more in a virtual environment have higher writing anxiety and less writing disposition than students who play in a real environment. Students with regular sleep habits have a higher writing disposition and lower writing anxiety than those who do not sleep regularly, and it has been found that there has been a higher meaningful correlation between writing anxiety and dispositions of these students.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 16/11/2017

Etik kurul belgesi sayı numarası: 97132852/050.01.04

Araştırma makalesi: Deniz, H., & Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 124-144.



The Effect of Brain-Based Learning Applications on Permanent Learning in Teaching Parts of Speech *

Bircan EYÜP **, Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ***

Received date: 18.03.2019

Accepted date: 27.05.2019

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of brain-based learning-based practices on students' permanent learning in teaching parts of speech. In this study, a pre-test post-test control group research design was used. The study group consisted of 66 students studying in the 6th grade of Mehmet Akif Ersoy Secondary School in the city center of Trabzon. With an unbiased sampling method, one of the groups was assigned as a control group (32) other was as an experimental group (34). In the experimental group, parts of speech were processed with brain-based learning applications, whereas in the control group, they were treated with traditional methods. Applications lasted eight weeks. 'Personal Information Form' (PIF) and 'Parts of Speech Achievement Test' (PSAT) were used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistical methods, ANOVA for mixed measurements, and single-factor ANOVA techniques were used. As a result of the study, a significant difference was found in favor of experimental group students in which brain-based learning-based applications were made. However, when the last test and retention test scores of the groups were examined, it was observed that the rate of forgetting in the control group was less than in the experimental group.

Keywords: Parts of speech, brain-based learning, grammar teaching, permanent learning.

* This study was developed from the first author's doctoral thesis under the supervision of the second author.

** Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences Education, Trabzon, Turkey; bircaneyup@trabzon.edu.tr

*** Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences Education, Erzincan, Turkey; lkilic@erkzincan.edu.tr

Sözcük Türlerinin Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmeye Yönelik Uygulamaların Kalıcı Öğrenme Üzerine Etkisi*

Bircan EYÜP**, Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ***

Geliş tarihi: 18.03.2019


Kabul tarihi: 27.05.2019


Öz

Bu çalışmanın amacı, sözcük türlerinin öğretiminde beyin temelli öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olmasında etkili olup olmadığını incelemektir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubu Trabzon il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Mehmet Akif Ersoy Ortaokulunun 6. sınıflarında öğrenim gören 66 öğrenciden oluşmaktadır. Yansız örneklem atama yöntemiyle gruplardan biri deney (34), biri kontrol (32) grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda sözcük türleri beyin temelli öğrenme uygulamalarına yönelik işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulamalar sekiz hafta sürmüştür. Veriler 'Kişisel Bilgi Formu' (KBF) ve 'Sözcük Türleri Başarı Testi' (STBT) aracılığıyla toplanmıştır. KBF uygulamaların başında öğrencilere ait demografik bilgileri belirlemek amacıyla kullanılmıştır. STBT uygulamanın başında, sonunda ve öğrencilerin öğrendiklerinin ne kadar kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama bittikten dört ay sonra tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemler, karışık ölçümler için ANOVA ve tek faktörlü ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda beyin temelli öğrenmeye dayalı uygulamaların yapıldığı deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak grupların kendi içerisinde son test ile kalıcılık testi puanlarına bakıldığında kontrol grubunda unutma oranının deney grubuna oranla daha az olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sözcük türleri, beyin temelli öğrenme, dil bilgisi öğretimi, kalıcı öğrenme.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında yürütülen tarafından birinci yazara ait doktora tezinden geliştirilmiştir.

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye; bircaneyup@trabzon.edu.tr

*** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye; lkilic@erzincan.edu.tr

1. Giriş

Ana dili, “başlangıçta anne ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1994, s. 67). Öncelikle anne baba ve yakın çevreden öğrenilmeye başlanan “ana dili gelişigüzel kültürleme yoluyla gerçekleşmektedir. Bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır” (Demirel, 2002, s. 7). Ana dili eğitiminde asıl amaç, temel dil becerilerini geliştirmek ve bu dil becerilerine dayalı olarak anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Ana dili eğitimi okul içerisinde gerçekleştirilen öğrenmelerde bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir. Nitekim “bilişsel psikoloji, sinir dil bilimi ve anlam bilimi gibi alanlarda yapılan çeşitli araştırmalar, öğrenme olgusunun en temel bağlantısının ana dili ve ana dilde düşünme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bağımsız düşünme ve öğrenme ana dilinde başlamakta, sürmekte ve gelişmektedir” (Ünal, 2006, s. 6).

İlkokulda ana dili eğitimi temel dil becerilerinin kazandırılması üzerine yoğunlaşırken ortaokulda temel dil becerilerinin yanı sıra Türkçenin dil bilgisi kurallarına da yer verilmektedir. Özbay (2009, s. 142), ana dili eğitimi sürecinde “çocuğun doğuştan bir dil düzeneğine ve bu düzeneği oluşturan sezgisel dil bilgisine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de okullarda yapılan dil bilgisi öğretiminin, içselleştirilmiş bu bilgiyi bilinçlendirme görevini görmesi gerektiğini” ifade eder. Zira birey ana diline ne kadar hâkimse dilinin gramer yapısına da o ölçüde hâkimdir denilebilir.

Ülkemizde dil bilgisi öğretimine yönelik yapılan araştırmalar bu alanda yapılan öğretimde başarısızlıkların olduğunu ve sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010; Erdem, 2007; Erdem, 2008; Karadüz, 2006; Özbay ve Balcı, 2008). Özbay (2009, s. 144-145) dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunları “öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı olup çağdaş kuramlardan habersiz olması; ezbere dayalı dil bilgisi öğretimi yapılması; öğretmenler ve dil bilgisi kitapları arasında gerek tanım, terim, gerek sınıflandırma bakımından görüş farklılıklarının bulunması ve bu durumun öğrenciler gözünde ana dili eğitiminin zor olduğuna dair algı oluşmasına sebep olmasının yanında dil biliminin ortaya koyduğu yaklaşımların dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansıtılmaması; dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya da anlam bakımından yaklaşılması ve bunun da çelişkilere sebep olması” şeklinde özetlemiştir.

Dört temel dil becerisini öğrencilere kazandırabilmek ve öğrencilerde ana dili duyarlılığını oluşturabilmek için dil bilgisi konularının öğrencilere aktarılması sırasında bunun nasıl yapılacağı sorusu ön plana çıkmaktadır (Yaman, 2006, s. 22). Günümüzde bireyin aktif katılımını ve sosyal etkileşimini gerektiren, bireyin sahip olduğu bilgilerle edindiği ya da edineceği yeni bilgiler arasında bağ kurmasını amaçlayan ve öğretimden ziyade öğrenme kavramına odaklanan anlayışların gelişmesiyle birlikte dil bilgisi öğretiminde de konuların öğrencilere nasıl kazandırılacağıyla ilgili yeni arayışlara gidilmiştir. Özellikle bilginin ve becerinin iç içe olduğu dil bilgisi öğretiminde anlamlı öğrenmenin önemli olması beyni en üst düzeyde işletecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Görgün, 2010, s. 19).

Günümüzde birçok ülke, öğrencilerinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek için eğitim alanında yeni uygulamalara gitmektedir. Bu ihtiyaçlardan dolayı bilim insanları bireylerin zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli alanlarda birbirinden farklı araştırmalara

yoğunlaşmışlardır. Araştırmalardan elde edilen bulgular, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da dikkate alınmakta ve yeni öğrenme-öğretme yöntemleri ve tekniklerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle OECD'nin (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) bu konuya çok fazla önem gösterdiği bilinmektedir. Nitekim örgüt 1999 yılından beri beyine yönelik yapılan araştırmaları da desteklemektedir. Bilim insanları, beyni yapısal ve fonksiyonel açıdan inceledikleri araştırmalarında kullandıkları görüntüleme teknikleri ile çeşitli testlerin vasıtasıyla eğitimde önemli değişimlerin gerçekleşmesi adına dikkate değer bilgiler sağlamışlardır. OECD, "Eğitimciler beynini değiştirmek istediği öğrencinin beynini tanımıyor." fikrini merkeze alarak "Beyni Anlamak ve Yeni Öğrenme Bilimlerine Doğru" projelerini başlatmıştır. Bu projeler bilginin beyin tarafından nasıl işlendiğine, beyine ilişkin elde edilen bulguların eğitim-öğretime ve okuma, yazma, matematik öğrenimine katkısının nasıl olacağına dair konuları ele alan araştırmalara yoğunlaşmıştır (Güneş, 2007, s. 1). Ayrıca "1990'lı yılların Amerika'da 'The Decade of the Brain' (Beynin On Yılı) olarak adlandırılması beyin araştırmalarının sonuçlarının eğitim alanında kullanılmasına yönelik önemli adımlar atılmasını" da sağlamıştır (Wolfe, 2001). Bu araştırmalar ışığında Caine ve Caine (1991) tarafından geliştirilen beyin temelli öğrenme (Brain Based Learning-Brain Compatible Learning), "anlamli öğrenme için beynin işleyiş kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallara göre örgütlenmesini içerir. Beyin temelli öğrenme, sağduyu, insan deneyimleri ve beyin araştırmalarının sınıf ortamında nasıl faydalı araçlar ve ilkeler ortaya koyduğunu anlatan kapsamlı bir kavramdır" (Duman, 2009, s. 66).

Caine ve Caine'e (2002, s. 4) göre "beyin temelli öğrenme, anlamli bir öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallara göre örgütlenmesini içerir". Diğer bir ifadeyle öğretilenlerle sıra dışı sonuçlar yaratmak için öğrenme anını en üst seviyeye ulaştırmaktır (Phillips, 2005). Bu süreçteki en önemli unsur anlamli öğrenmedir.

Beyin temelli öğrenmenin "temel felsefesi, öğrencinin zevk alabileceği bir ortamda anlamli bilgilerle bağlantıların kurulduğu, beynin doğal işlemci olarak kabul edildiği, tehditten uzak, disiplinlerarası bilgilerin kullanıldığı ve her öğrenenin öğrenme sürecine katıldığı öğrenci odaklı öğretimi sağlamaktır" (Üstünlüoğlu, 2007, s. 474). Bunların gerçekleşmesi için beyin temelli öğrenmede amaç olarak belirlenmiş birbiri ile etkileşimli üç unsurun gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunlar, Caine ve Caine (2002) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Ahenkli biçimde daldırma (Immersion): Ahenkli biçimde "daldırmayı düzenlemenin gerçek anlamli bilintiyi defter yapraklarından ve sınıf tahtasından çıkarıp öğrencilerin düşüncelerinde canlandırmaktır. Daldırma, öğrencilerin karşı karşıya bırakıldığı içeriğe yoğunlaşmasını sağlamaktır. Bu da öğrencilerin keşfetmek için yerel bellek sistemlerini kullanmak zorunda kalacakları" (Caine ve Caine, 2002, s. 113) anlamına gelmektedir

- Rahatça almaya hazır olma (Relaxed Alertness): Rahatça almaya hazır olmada "öğrencilerin güvenli bir bağlamda bir konu hakkında tartışmalarını güven altına alır. Bir amaca ulaşma duygusu yönlendirmeyi ve tecrübelerde odaklaşmayı sağlar" (Caine ve Caine, 2002, s. 153).

- Aktif süreçleme (Active Processing): Aktif süreçleme ise "bilintinin öğrenci tarafından hem kişisel olarak anlamli hem de kavramsal olarak uyumlu bir biçimde birleştirilmesi ve içselleştirilmesidir" (Caine ve Caine, 2002, s. 154). Eğitimde son derece önemli olan aktif süreçleme öğrencilerin, yaşantılarını bir dereceye kadar anlamlandırmalarının tek yoludur.

Beyin temelli öğrenmeye dayalı ders işlenen sınıfta oluşan duygusal atmosfer öğrencide yaratıcı bir etki meydana getirmelidir. Metaforlara, öykülere, farklı ve karmaşık çevresel faktörlere, grubun dinamiğine ve sinerjisine dayalı etkinliklerden ve uygulamalardan yaratıcı uyaran olarak faydalanılabilir. Beyin temelli öğrenmenin gerçekleştirileceği sınıfın hazırlanma aşamasında beynin en iyi öğrenebileceği biçimde düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Beyin temelli öğrenmeye göre tasarlanmış bir sınıf, nöronlar arasındaki sinaptik kimyasal bağlantıları güçlendirmeye, uyarıcı sürekliliğe sahip olmaya, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya uygun olmalıdır. Sınıf beynin çalışma ilkelerine uygun olarak dikkat çekici materyallerle zenginleştirilmelidir (Çoban, 2011, s. 467).

Beyin uyumlu bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğrencilere özgürce hareket edebilecekleri ve çeşitli araç gereçlerle zenginleştirilmiş bir ortam sunulması gerekir. Öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla bağlantının kurulduğu özgün öğrenme ve değerlendirme imkânları sağlanmalıdır. Bireysel çalışmalara yer verilmekle birlikte işbirliğine dayalı çalışmaların ön planda olmasına özen gösterilmelidir. Beyin için uyumlu bir öğretimde unutulmaması gereken diğer iki nokta ise hareket ve duyguların öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerekliliğidir (Doğanay ve Tok, 2007, s. 270). Kaufman ve arkadaşları (2008, s. 52-53), beyin temelli öğrenme stratejilerinin uygulanacağı bir sınıfta öğretmenlerin dikkat etmesi gereken konuları şöyle ifade etmişlerdir:

- ✓ Öğretilen konuya yönelik belirli bir yöntem, içerik ve şablon oluşturmalı,
- ✓ Bilgiyi ölçülebilir ve kolay kavranılabilir parçalara ayırmalı,
- ✓ Öğrencilerin aldıkları eğitimle ve diğer uygulamaya dönük öğrenme etkinlikleriyle birlikte öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamalı,
- ✓ Sınıf içinde ve dışında bütün öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerini tanımalı ve kullanmalı,
- ✓ Bir öğrencinin öğrenme stilinde çeşitliliği sağlayabilmeli,
- ✓ Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime kaymalıdır.

Beyin temelli öğrenme uygulamalarının verimliliğini artırabilmek amacıyla Politano ve Paquin'in (2000) önerdiği noktalar; "teklik (biriciklik), değerlendirme, duygular, anlam, çoklu yol, beyin-beden birlikteliği, bellek, beslenme, döngü ve ritim, korkularla baş etme olarak" sınıflandırılmaktadır. Avcı-Erduran (2007) bu sınıflandırmadan hareketle beyin temelli öğrenmenin temel noktalarının öğretim faaliyetlerine uygulanması sürecindeki önemli aşamaları ayrıntılı bir şekilde belirlemiştir. Bu temel noktalar ve aşamalar Şekil 1'de gösterilmiştir.

Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Temel Noktaları	Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Aşamaları
Teklik (Biriciklik) <ul style="list-style-type: none">• Öğrenenlere seçenekler sunma• Önceki bilgileri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirmeleri için fırsat sunma• Öğrenme stilleri ile güçlü yanlarını tanıma	<ul style="list-style-type: none">• Sağ/sol beyin özelliklerini dikkate alarak farklı etkinlikler planlanır.• Öğrencilerin konuyla ilgili olan önceki bilgileri farklı yöntemlerle hatırlatılır.• Öğrencilerin baskın beyin özellikleri ve güçlü yanları tanınır.
Değerlendirme <ul style="list-style-type: none">• Öğretmenin zamanında dönüt vermesi• Öğrenenlerin birbirine dönüt vermesi• Kendilerini yansıtma fırsatı tanıma• Hataları olumlu öğrenme yoluna çevirme	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen etkinlik yapılarını ve öğrenci günlüklerini düzenli olarak değerlendirir ve öğrencileriyle paylaşır.• Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesine fırsat verilir.• Grup tartışmaları, soru sorma-cevaplama, proje çalışmaları ile öğrencilere kendilerini yansıtma fırsatı verilir.
Duygular <ul style="list-style-type: none">• Duygularını söyleme için cesaretlendirme• Eğlenceyi ve oyunu öğrenmenin bir parçası olarak tanıma• Olumlu dil kullanma	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere sınıf tartışmaları ve günlük tutma yöntemleri ile duygularını açıklama fırsatı verilir.• Bazı etkinlikler oyun formatında düzenlenerek öğrencilerin öğrenirken eğlenmeleri sağlanır.
Anlam <ul style="list-style-type: none">• Bütüncül öğrenmeye yer verme• Bireysel hâli ve duygusal içeriği tanıma• Çalışma için yeterli zaman verme• Gelişim ve yansıtma için zaman verme	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin konunun tüm kavramlarını bir bütün içinde görmeleri sağlanarak, kavramlar arasındaki bağlantılar tüm resmi görerek tekrar kurulur.• Öğrencilere etkinlikler için yeterli süre verilir.• Öğrendiklerini yansıtılabilmeleri için onlara yeterli zaman tanınır.
Çoklu Yol <ul style="list-style-type: none">• Çoklu zekâyı tanıma• Çoklu tasarım yollarını tanıma• Çeşitli sunumlar için fırsat yaratma• Ortamı materyallerle zenginleştirme	<ul style="list-style-type: none">• Farklı zekâ türlerine yönelik etkinlikler düzenlenir.• Öğrencilerin etkinliklerde ve proje çalışmalarında yaptıkları ürünleri sunmaları için onlara fırsat verilir.• Ders etkinliklerine müziksel aktiviteler katılır.• Konuyla ilgili çeşitli bilgi, karikatür ve resimler sınıfa asılır.
Beyin-Beden Birlikteliği <ul style="list-style-type: none">• Etkin öğrenmeyi sağlama• Gezi düzenleme ve gösteri yapma• Hareket etmelerini sağlama	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin sınıf içerisinde serbestçe hareket etmelerine imkân verilir.• Konuyla ilgili çeşitli geziler düzenlenir.• Etkinlik aralarında sınıfça egzersiz hareketleri yapılır.
Bellek <ul style="list-style-type: none">• Zihin haritaları kullanma• Çevreyi kullanma• Zengin yaşantılar sağlama	<ul style="list-style-type: none">• Kavram haritası oluşturma veya eksik bir kavram haritasını tamamlama gibi etkinlikler yapılır.• Çevre imkanları derse entegre edilir.• Konuyla ilgili çeşitli materyaller sınıf ortamına getirilir.
Beslenme <ul style="list-style-type: none">• Yararlı besinleri seçmelerini sağlama• Öğrenme ortamında su bulundurma	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere, yaş düzeylerine göre dengeli beslenme konusunda uzman kişilerce onaylanmış bilgiler verilir.• Derste yanlarında su bulundurmaları ve içmeleri teşvik edilir.
Döngü ve Ritim <ul style="list-style-type: none">• Enerjik etkinlikler için zaman ayırma• Heyecanlarını tanıma ve yönetme• Ritüel, yenilik ve güçlüklerin uygun kullanımını sağlama	<ul style="list-style-type: none">• Ders etkinlikleri, öğrencilerin enerjisini zihinsel ve bedensel olarak harcamalarına imkân verecek şekilde düzenlenir.• Öğrencilerin günlükleri, etkinliklerdeki yansıtıcı ifadeleri, tutum ve davranışları ile öğretmen, öğrencilerinin duygu ve heyecanlarını tanıma ve onları doğru yönlendirme imkânı bulur.
Korkularla Baş Etme <ul style="list-style-type: none">• Stres yönetimi• Demokratik ortam sağlama• Öğrenenleri destekleme• Ödül yerine içsel motivasyon sağlama	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen, korkutma ve tehdit içeren ifade ve davranışlardan kaçınır ve stressiz bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışır.• Sınıfta demokratik bir ortam oluşturulur.• Öğrencilere öğrenmeleri için cesaretlendirici övgüler kullanılır.• Öğrenciler, derste yaptıkları bireysel ve grup etkinliklerini dosyalarında biriktirir ve bunlarla ilgili düşüncelerini yansıtıcı ifadelerle belirtirler.

Şekil 1. BTÖ'nün temel noktalarının uygulama sürecine aktarılması (Erduran Avcı, 2007, s. 48-50)

Beyin temelli öğrenme ve temel noktaları dikkate alındığında Türkçe derslerinin uygulama açısından oldukça uygun bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan temel dil becerilerinin tamamlayıcı unsuru olan ve bu becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynayan dil bilgisi konularından sözcük türlerinin öğretiminde de beyin temelli öğrenmenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, sözcük türlerinin öğretiminde beyin temelli öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olmasında etkili olup olmadığını incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, beyin temelli öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek ve elde edilen sonuçları karşılaştırmak amaçlandığından öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu model, yaygın olarak kullanılan bir modeldir. “Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır” (Karasar, 2009, s. 97). Araştırmaya katılanlar, “deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bu model, bir ilişkili modeldir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu model, ilişkisizdir. Bundan dolayı öntest-sontest kontrol gruplu desen bir karışık desendir” (Howitt, 1997’den akt. Büyüköztürk, 2011, s. 19).

Bu araştırmada yukarıda belirtilen gerekçeler ve daha önceden okul yönetimi tarafından oluşturulmuş ve düzeyleri denk şubelerin biri deney öteki ise kontrol grubu olarak atandığı (yansız atama yoluyla) için öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada literatürde belirtilen modelden farklı olarak deney grubuna ve kontrol grubuna uygulamadan yaklaşık 4 ay sonra kalıcılık testi (başarı testi) uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan desen Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Grup	Öğrenci Sayısı	Ön Testler	İşlemler	Son Testler	Kalıcılık Testi
<i>Deney</i>	34	Başarı Testi	<i>Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Öğretim Etkinlikleri</i>	Başarı Testi	Başarı Testi
<i>Kontrol</i>	32	Başarı Testi	<i>Geleneksel Öğretime Yönelik Etkinlikler</i>	Başarı Testi	Başarı Testi

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın yapılacağı okulun belirlenmesinde idarenin ve öğretmenin istekli olması, okulun, sınıfın ve öğrencilerin özelliklerinin evreni temsil etmesi, okula ulaşımın kolay olması ve araştırmacının çalışmasını rahat bir şekilde yürütebilmesi gibi unsurlar dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Mehmet Akif Ersoy Ortaokulunun (uygulama esnasında okulun adı-Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu) iki farklı 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu çalışmada belirlenen iki grup, yansız atama yöntemiyle biri deney biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubun 34, kontrol grubu 32 öğrenciden oluşmaktadır. Gruplardaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		Deney	Grubu	Kontrol	Grubu	Toplam
		N	%	N	%	
Cinsiyet	Kız	16	47.05	14	43.75	30
	Erkek	18	52.94	18	56.25	36
Sosyo-Ekonomik Durumu	Düşük	10	34	11	34.37	21
	Orta	15	44.11	9	28.12	24
	Yüksek	9	26.47	12	37.5	21
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	12	35.29	8	25	20
	Ortaokul	5	14.7	5	16	10
	Lise	10	34	11	34.37	21
	Üniversite	7	20.58	8	25	15
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	6	17.64	4	12.5	10
	Ortaokul	4	11.76	5	15.62	9
	Lise	15	44.11	12	37.5	27
	Üniversite	9	26.47	11	34.37	20
Çalışma Odası	Var	30	88.23	29	90.62	59
	Yok	4	11.76	3	9.37	7
Dershaneye Gitme Durumu	Evet	14	41.17	11	34.37	25
	Hayır	20	58.82	21	65.62	41
Özel Ders Alma	Evet	4	11.76	4	12.5	8
	Hayır	30	88.23	28	87.5	58

Deney ve kontrol grubu şubelerinde dersler kendi Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Uygulamaları yürüten öğretmen eğitim fakültesi mezunu olup 14 yıllık bir deneyime sahiptir. Öğretmenin deneyim açısından Türkçe programını etkili bir şekilde uygulayabilecek düzeyde olması, çalışmaya gönüllü olarak katılması ve yeniliklere açık olması nedeniyle öğretmen araştırma sürecinde yer alması için uygun görülmüştür. Deney grubu öğrencileriyle dersler beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinlikler düzenlenerek yürütülürken kontrol grubu öğrencileriyle ise geleneksel öğrenme etkinliklerine dayalı yürütülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırma deneysel bir çalışma olduğu için veriler deneysel işlem öncesi, sürecinde ve sonrasında toplanmıştır. Aşağıda deneysel işlemde takip edilen süreçler açıklanmıştır.

DeneySEL İşlem Öncesi Süreç

1. İlk olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için Trabzon il merkezinde bulunan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu seçilmiş ve uygulamanın burada yapılması için Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

2. Araştırma 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılacağı için okulda bulunan bütün 6. sınıf şubelerine (7 şube) 'Sözcük Türleri Başarı Testi' uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda yedi şubeden dördünün test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu araştırma için iki sınıfa gerek duyulduğundan aynı Türkçe öğretmenin girdiği sınıfların seçilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle 6. sınıflardan diğer iki şubeye farklı Türkçe öğretmenleri girdiği için 6/E ve 6/G sınıflarının bu araştırma için daha uygun olduğuna karar verilmiştir.

3. Uygulanan başarı testi (STBT) sonucu 6/G sınıfı öğrencilerinin başarı puanlarının ortalaması ($X=9.823$) ile 6/E sınıfı öğrencilerinin başarı puanlarının ortalamasının ($X=10.531$) birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. 6/E sınıfı öğrencilerinin ortalaması 6/G sınıfı öğrencilerinin

ortalamasından biraz yüksek çıkmıştır. Ancak grupların başarı puanları arasında istatistik açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{64}=-.803, p>05$).

4. Seçilen sınıfların başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması sebebiyle sınıflar yansız atama yöntemiyle atanmıştır. Sınıfların biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak ayrılmıştır.

5. Uygulama öncesi dersin öğretmeni süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Beyin temel öğrenme ile ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar kendisiyle paylaşılmıştır.

6. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulama başlamadan önce iki ders saati içerisinde sağlık uzmanlarından alınan bilgiler doğrultusunda ‘sağlıklı beslenme ve önemi’ ile ‘beynimiz nasıl daha iyi çalışır’ konularında bilgiler sunulmuştur. Bu süreçte öğrencilere sormak ya da öğrenmek istedikleri her türlü konuyla ilgili soru sorma fırsatı verilmiştir.

7. Deney grubundaki öğrencilerden kendilerini ayrıntılı bir şekilde tanıtacak yazılar yazmaları istenmiştir. Bu yazılarında nelerden hoşlandıklarını, boş zamanlarında nelerle ilgilendiklerini, en sevdikleri dersleri, derslerin nasıl işlenmesini istediklerini ve nasıl bir okul hayal ettiklerini anlatmaları istenmiştir. Bu sayede araştırmacının deney grubundaki öğrencileri bireysel özellikleri bakımından tanıması sağlanmıştır.

8. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı derslerin işleneceği deney grubu için ‘sözcük türleri’ konusunda, dil bilgisi öğretimiyle ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanılarak ders planları hazırlanmıştır. Ders planları hazırlanırken öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmış ve bu doğrultuda etkinlikler ve materyaller (slyt, kavram haritaları, zihin haritaları, animasyonlar, karikatürler, çalışma yaprakları) seçilerek planlar şekillendirilmiştir.

9. Uygulama sürecinde 14 ders saati günlük planların uygulanmasına, 2 ders saati öğrencilerin beyin temelli öğrenme hakkında bilgilendirilmesine, 4 ders saati ön test-son testlerin yapılmasına, 2 saat öğrencilerin çalışmalarını sunmalarına ve son 2 ders saati ise yapılan çalışmalar hakkında öğrencilere geri dönüt vermeye ayrılmıştır. Toplamda uygulama süresi 24 ders saatini kapsamıştır.

DeneySEL İşlem Süreci

1. Araştırma kapsamında uygulamalara bahar döneminde başlanmıştır. Etkinlikler Türkçe dersi içerisinde ‘sözcük türleri’ konuları işlenirken gerçekleştirilmiştir.

2. Deney grubunun ve kontrol grubunun derslerini aynı Türkçe öğretmeni yürütmüştür. Uygulama için belirlenen konular deney grubunda beyin temelli öğrenme etkinliklerine göre işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmeye devam etmiştir.

3. Deney grubundaki öğrencilere yaptıkları etkinlikler için herhangi bir not verilmeyeceği bildirilmiş ve böylece sınıf ortamında herhangi bir kaygı duymadan, özgürce derse katılmaları sağlanmıştır.

4. Deney grubu öğrencilerine uygulamalar başlarken suyun beden ve zihin için öneminden bahsedilmiştir. Bu nedenle öğrencilere derste yanlarında su bulundurmaları ve içmek istedikleri zaman rahatça sularını içmeleri söylenmiştir.

5. Deney grubunda işlenen konulara yönelik hazırlanan karikatürler, posterler ve kavram haritaları sınıfta uygun panolara asılmış ve öğrencilerin istedikleri zaman bunları rahatça görebilmeleri için uygun ortam sağlanmıştır.

6. Deney grubunda öğrencilere ‘sözcük türleri’ ile ilgili hazırladıkları grup çalışmaları ya da bireysel çalışmaları sınıf içerisinde sunarak diğer arkadaşlarıyla karşılıklı değerlendirme olanağı verilmiştir.

7. Deney grubunda öğrencilere sınıfta kendilerini rahat ifade edebilecekleri ve özgürce hareket edebilecekleri ortamlar sağlanmıştır.

8. Deney grubunun bulunduğu sınıfta çeşitli materyallerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

9. Kontrol grubunda ise dil bilgisi konuları geleneksel yöntemlere göre işlenmiştir. Öğretmen ders içerisinde konuları sunuş yöntemiyle anlatmış, bazı durumlarda soru cevap yöntemini kullanmıştır. Bunların yanı sıra çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerle dersi işlemiştir.

10. Grupların ikisinde de dersler Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara göre işlenmiştir.

11. Uygulamalar sekiz haftanın sonunda tamamlanmıştır.

DeneySEL İşLEM Sonrası Süreç

1. Uygulama sürecinden sonra öğrencilerden bireysel gelişim dosyaları toplanmıştır. Dosyalardaki çalışmalar incelenerek öğrencilere dönüt verilmiştir.

2. Ders etkinlikleri bittikten bir hafta sonra deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere son testler uygulanmıştır.

3. Uygulama sürecinden yaklaşık dört ay sonra deney ve kontrol grupları kalıcılık testine tabi tutulmuştur.

4. Uygulama sonucunda elde edilen veriler istatistik paket programlarıyla analiz edilmiştir.

5. Ulaşılan sonuçlar raporlaştırılmıştır.

2.3.1. Veri toplama araçları

Çalışmada 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Sözcük Türleri Başarı Testi' kullanılmıştır.

2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çalışmada deneysel işlem sürecine dâhil olan öğrencilerin demografik özelliklerini öğrenmek için hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan form, alanında uzman iki öğretim üyesi ile deney ve kontrol gruplarının dersine giren Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Son düzeltmelerden sonra 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formu deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

2.3.1.2. Sözcük Türleri Başarı Testi

"Başarı testleri, bir veya bir grup öğrencinin herhangi bir ders ya da konuda, belli bir öğretim programının uygulanması sonucunda elde ettiği bilgi, beceri ve davranışları ölçen testlerdir" (Yılmaz, 2009, s. 155). Günümüz eğitim sisteminde de öğretmenler tarafından en çok tercih edilen testler başarı testleridir. Bu çalışmada, öğrencilerin sözcük türlerine yönelik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla başarı testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada kullanılacak olan 'Sözcük Türleri Başarı Testi'nin (STBT) geliştirilme aşamasında ilk olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan sözcük türlerine ait kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlarla ilgili soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular teknik olarak güvenilir olması ve standart olmasından dolayı ülke genelinde yapılan merkezi sınavlardan (LGS, DPY, OGS, SBS) alınarak hazırlanmıştır. Daha sonra çalışma için soru havuzundan 25 çoktan seçmeli soru belirlenmiştir. Bu soruların seçiminde konunun kazanımları, öğrencilerin seviyeleri ve çalışmanın amacı kriter olarak belirlenmiştir. Geliştirilen test pilot uygulama yapılmadan önce konusunda

uzman öğretim elemanlarına ve Trabzon'daki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan üç Türkçe öğretmene inceletirilmiş ve sorular hakkındaki görüşleri alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra test Trabzon il merkezinde bulunan üç farklı okulun 7. sınıfında öğrenim gören 148 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Bu uygulamaya sırasında öğrencilerin testte yer alan soruları ve seçenekleri anlamada problem yaşayıp yaşamadıkları ve soruları ne kadar süre içerisinde cevapladıkları da belirlenmek istenmiştir. Uygulama sonrasında testin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

“Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüdür” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 115). Testlerin geçerliğini artırmak için madde analizi yapılması önerilmektedir. Madde analizi ile maddenin gücü, ayırt ediciliği ve maddenin çeldiricilerinin işlerliği hesap edilir (Özçelik, 2010, s. 120). Bu nedenle ‘Sözcük Türleri Başarı Testi’nde yer alan sorular için madde analizi yapılmıştır. Hazırlan bir testin madde “güçlük indeksi, 0,0 ile 1,0 arasında değerler alabilir. Bulunan değer sıfıra yaklaştıkça maddenin zor olduğu, bire yaklaştıkça da kolay olduğu söylenebilir. Genellikle madde güçlük indeksinin başarı testlerinde 0,50 civarında olması istenir. Madde ayırtıcılık indeksinin de -1,0 ile +1,0 arasında değerler alması beklenir. İndeksin 0,0’a yaklaşması durumu, maddenin üst ve alt grubu ayırt ediciliğinin düşük, +1,0’a yaklaşması durumu ise yüksek olduğunu gösterir” (Bayrakçeken, 2009, s. 315). ‘Sözcük Türleri Başarı Testi’ne ait madde analizleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Güvenirlik ise “bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleriyle olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgililenen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder” (Kayış, 2010, s. 403). ‘Sözcük Türleri Başarı Testi’nin güvenilirlik katsayısı 0.79, testin ortalama gücü 0.54 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Başarı testine ait maddelerin analiz sonuçları

Soru	Maddenin Güçlük Derecesi (p)	Maddenin Ayırt Etme Gücü (r)	Soru	Maddenin Güçlük Derecesi (p)	Maddenin Ayırt Etme Gücü (r)
Soru 1	0.3	.87	Soru 14	0.4	.70
Soru 2	0.5	.67	Soru 15	0.3	.85
Soru 3	0.4	.82	Soru 16	0.4	.87
Soru 4	0.2	.70	Soru 17	0.2	.87
Soru 5	0.3	.82	Soru 18	0.8	.57
Soru 6	0.6	.65	Soru 19	0.6	.65
Soru 7	0.5	.70	Soru 20	0.6	.70
Soru 8	0.3	.82	Soru 21	0.7	.70
Soru 9	0.3	.82	Soru 22	0.4	.85
Soru 10	0.4	.77	Soru 23	0.2	.90
Soru 11	0.6	.65	Soru 24	0.4	.80
Soru 12	0.7	.65	Soru 25	0.4	.70
Soru 13	0.5	.45			

Bu çalışmada ‘Sözcük Türleri Başarı Testi’ ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç kez uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler SPSS paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formunun Analizi: Kişisel bilgilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları frekans (n) ve yüzde (%) ile gösterilmiştir.

Kalıcılık Testinin Analizi: Grupların ön, son ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla karışık ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır. Grupların kendi içlerinde test puanları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla da tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolarla ve grafiklerle sunulmuştur.

3. Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait ön, son ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı görmek amacıyla karmaşık ölçümler için ANOVA testi uygulanmıştır. Öğrencilerin bilgilerin kalıcılığına yönelik başarı durumlarının bağlı oldukları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşma durumu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Grupların ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	eta ²
Grup	303.06	1	303.06	18.46	.000	.22
Hata	1050.48	64	16.41			
Ölçüm	2688.57	2	1344.28	145.10	.000	.69
Grup*Ölçüm	288.75	2	144.38	15.58	.000	.20
Hata	1185.85	128	9.26			

*p < .001

Tablo 4 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda gruplara uygulanan testlere ait toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,64)} = 18.46, p < .001, \eta^2 = .22$). Grupların test puanları arasında da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,128)} = 145.10, p < .001, \eta^2 = .69$). Deney ve kontrol gruplarıyla test puanları arasındaki etkileşimin de anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2,128)} = 15.58, p < .001, \eta^2 = .20$). Bu bakımdan iki grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının birbirinden farklı olduğu ve bu farkın deney grubu lehine çıktığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin başarı test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubunun test puanlarına ait bulgular

Testler	N	X	S
ÖnTest	34	9.824	.635
SonTest	34	21.706	.350
Kalıcılık Testi	34	17.147	.493

Deney grubunun test puanlarının karşılaştırıldığı tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Deney grubunun ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	287.81	33	8.72			
Ölçüm	2443.54	2	1221.77	140.37	.000	1-2
Hata	574.45	66	8.70			1-3
Toplam	3305.8	101				2-3

*p < .05

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde deney grubunun testlerinin puanları arasında anlamlı düzeyde fark belirlenmiştir. Deney grubunun son test puanları ($X=21.706$) ön ($X=9.824$) ve kalıcılık testi ($X=17.147$) puanlarından yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin başarı ön test-son test puanlarında son test, ön test-kalıcılık testinde kalıcılık testi ve son test-kalıcılık testinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($F_{(2-66)}= 140.37, p< .05$). Buna göre, beyin temelli öğrenmeye yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerin sözcük türlerine yönelik konularda başarılarını artırdığı ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubunun test puanlarına ait bulgular

Testler	N	X	S
ÖnTest	32	10.531	3.435
SonTest	32	16.562	4.287
Kalıcılık Testi	32	14.156	3.759

Kontrol grubunun test puanlarının karşılaştırıldığı tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de aktarılmıştır.

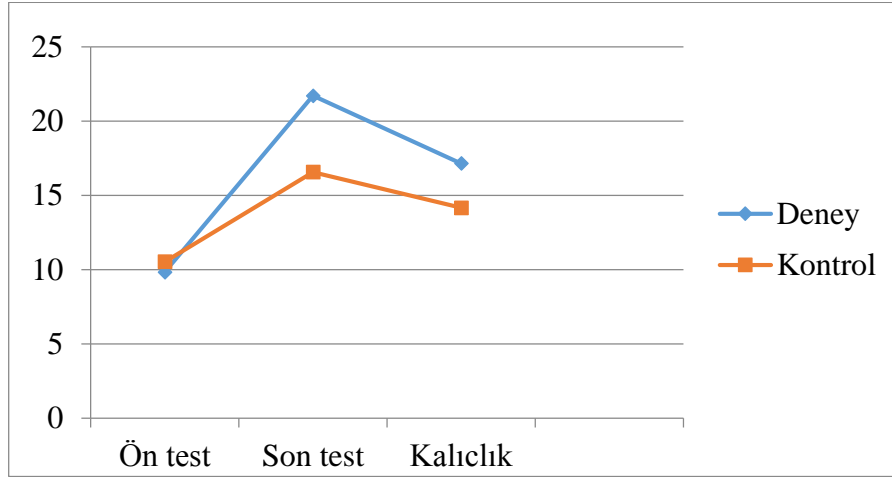
Tablo 8. Kontrol grubunun ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına ait ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	762.667	31	24.60			
Ölçüm	589.938	2	294.969	29.912	.000	1-2
Hata	611.396	62	9.861			1-3
Toplam	1964.001	95				2-3

$p<.05$

Tablo 7 ve 8’de görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin testlerinin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubunun son test puanlarının ($X=16.562$) ön ($X=10.531$) ve kalıcılık ($X=14.156$) puanlarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son testte son test, ön test-kalıcılık testinde kalıcılık testi ve son test-kalıcılık testinde son test lehine anlamlı farklar bulunmuştur ($F_{(2-62)}= 29.912, p<.05$). Bu bulgulardan hareketle geleneksel öğretimin öğrencilerin dil bilgisi konularında başarılarını artırdığı ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Ancak beyin temelli öğrenmeyle kıyaslandığında öğrencilerin başarısını artırmada daha yetersiz olduğu belirtilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının test puanlarına ait bulgular Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Grupların ön test-son test-kalıcılık testlerine ait puanları

Grafik 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının yakın değerlerde bulunduğu görülmektedir. Fakat uygulama sonrası yapılan başarı son test puanlarında ve son testten yaklaşık dört ay sonra uygulanan kalıcılık testi puanlarında deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak grupların son test ile kalıcılık testi puanlarına bakıldığında kontrol grubunda bu farkın daha az olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sözcük türlerinin öğretiminde beyin temelli öğrenmeye dayalı uygulamaların yapıldığı deney grubunun geleneksel yöntemle uygulamaların devam ettiği kontrol grubuna oranla başarı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel çalışma bittikten sonra elde edilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla dört ay sonra her iki gruba da uygulanan kalıcılık testinde de deney grubu lehine sonuç çıktığı tespit edilmiştir. Ancak grupların kendi içinde son test ile kalıcılık testi puanları değerlendirildiği zaman deney grubunun puanlarının kontrol grubunun puanlarına kıyasla kısmen daha fazla düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Alan yazında beyin temelli öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde çalışmaların bulguları, bu çalışmada tespit edilen bulguları destekler niteliktedir. Akyürek (2012), Erduran-Avcı (2007), İnci (2010), İnci (2014), Özden (2005), Öner (2008) ve Yücel (2012)’in fen ve teknoloji, Baştuğ ve Korkmaz (2010) ve Çengelci (2007)’nin sosyal bilgiler, Palavan ve Erdoğan (2014)’nın hayat bilgisi, Hasra (2007)’nin İngilizce, Görgün (2010)’nün Türkçe ve Demir (2016)’in din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yönelik gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarda da kalıcılık testi puanları açısından beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerin yapıldığı öğrenci grupları lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Anılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar birbirleriyle örtüşmektedir. Bu doğrultuda, beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerle yapılan sözcük türleri öğretiminin, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Cauldfield, Kidd ve Kocher (2000, s. 62) eğer beyin, deneyimin önemli olduğunu fark ederse öğrenilenlerin çoğunun kalıcı olacağını belirtmiştir. Nitekim deney grubunda yapılan etkinliklerle öğrencilerin konuları içselleştirmeleri, bilgiler arasında bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Sousa (2001, s. 95), sınıf içerisinde tartışma gruplarının oluşturulması, alıştırmalar yapılması, öğrenilenlerin kullanılması ve birbirine öğretme faaliyetlerinin de öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da sınıf içerisinde özellikle grup çalışmalarına önem verilmiş, grupların kendi aralarında sözcük türlerine ait etkinlikleri tartışarak yapmaları ve sonuca ulaşmaları sağlanmış, kendilerine verilen etkinliklerden hareketle grup gazetesi ve tv programları hazırlamak için öğrenciler çeşitli araştırmalara yönlendirilmişler, grup içerisinde yardımlaşmalara yer verilerek elde ettikleri araştırma sonuçlarını arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanarak öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hayatında bir anlam kazanması üzerine yoğunlaşmış ve böylece anlamlı hale gelen bilginin kalıcı olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları ışığında şu öneriler de bulunulmuştur:

- Sözcük türlerinin öğretiminde ve diğer dil bilgisi konularının öğretiminde öğrencilerin akademik başarısını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını arttırmak adına beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerden yararlanılabilir.
- Türkçe dersleri bütün dil becerilerini ele alacak şekilde beyin temelli öğrenmeye dayalı uygulamalarla desteklenebilir.
- Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında, öğretmenlere de çeşitli hizmet içi kurslarla beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinlik hazırlama konusunda eğitim verilebilir.
- Araştırmacılar temel dil becerileri üzerinde beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerin akademik başarıya etkisini araştırabilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi*, 16, 63-71.
- Aytaş, G. & Çeçen, A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15 (27), 77-89.
- Akyürek, E. (2012). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen ve teknoloji dersi 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Baştuğ, M. & Korkmaz, İ. (2010). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 407-421.
- Bayrakçeken, S. (2009). Ölçme ve değerlendirme. Emin Karip. (Ed.). *Test geliştirme* (Üçüncü Baskı) (s.293-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. N. and Caine, G. (1991). *Making connections: teaching and the human brain*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, R. N. & Caine G. (2002). *Making connections teaching and the human brain*. (Çev. Gülten Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cauldfield, J., Kidd, S. & Kocher, T. (2000). Brain-based instruction in action. *Educational Leadership*, November, 62-65.

- Çengelci, T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 62-75.
- Çoban, A. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. (Ed. Behçet Oral) *Beyin temelli öğrenme* (ss. 447-478). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, R. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3/1, 137-164.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. & Tok, Ş. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ahmet Doğanay (Ed.) *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar* (ss. 215-277). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1).
- Erduran Avcı, D. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Görgün, S. (2010). *Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İnci, N. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İnci, N. (2014). *Beyin temelli öğrenme tasarımlarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının 'öğreticilik' kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 13-31.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Şeref Kalaycı. (Ed.). *Güvenilirlik analizi (Reliability analysis)*(ss.401-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kaufman, E. K., Robinson, J. S., Bellah, K. A., Akers, C., Haase-Wittler, P. & Martindale, L. (2008). Engaging students with brain-based learning. *Techniques*, 50-55.
- Öner, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı'nın ilköğretim öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve hatırd tutma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özbay, M. & Balcı, A. (2008). İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi ve 2005 Türkçe öğretim programı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 175-199.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, M. (2005). *Fen bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Palavan Ö. & Başar E. (2014). Hayat bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18/1.
- Phillips, J. M. (1995). *From neurons to brainpower: cognitive neuroscience and brain-based learning*. Indiana University.
- Politano, C. & Paquin, J. (2000). *Brain-based learning with class*. Canada: Peguis Publishers.
- Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns: a classroom teacher's guide*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstünoğlu, E. (2007). Beyin temelli öğrenmeye eleştirel bir yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 467-476.
- Weimer, C. (2007). *Engaged learning through the use of brain-based teaching: a case study of eight middle school classroom*. Ph.D Thesis, Northern Illinois University.
- Wolfe, P. (2001). *Brain matters: translating research into classroom practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yücel, C. (2011). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre fen ve teknoloji öğretiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, A. (2009). Ölçme ve değerlendirme. Emin Karip. (Ed.) *Ölçme ve değerlendirmede testler* (ss.153-232). Ankara: Pegem Akademi.

Extended Summary

1. Introduction

While primary school education focuses on teaching basic language skills, in secondary school, the basic language skills of Turkish, as well as grammar rules of Turkish, are also included. Özbay (2009: 142) states that at the stage of mother language education, the child has an inborn language system and heuristic language. For this reason, it is stated that the teaching of grammar in schools should serve to raise awareness of this internalized knowledge. Researches on grammar teaching in our country reveal that there are failures in teaching in this field, and there are important problems (Aytas and Chechen, 2010; Erdem, 2007; Erdem, 2008; Karaduz, 2006; Ozbay and Balci, 2008).

In order to provide the students with the four basic language skills and to create the mother tongue sensibility, the question of how to do this during the transfer of grammar subjects to students comes to the fore (Yaman, 2006). Nowadays, with the development of the concepts that require active participation and social interaction of the individual, aiming to establish a link between the pre-knowledge and new information and the concept of learning rather than teaching, new researches have been done on how the subjects will be gained in the teaching of grammar. Especially in the teaching of grammar, where knowledge and skills are intertwined, the importance of meaningful learning requires the use of teaching methods and techniques that will operate the brain at the highest level (Görgün, 2010).

Nowadays, one of these approaches is brain-based learning. Brain-Based Learning (Brain-Based Learning), developed by Caine and Caine (1991), includes the adoption of the rules of the brain for meaningful learning and the organization of teaching in accordance with these rules in mind. Brain-based learning is a comprehensive concept that explains how common sense, human experience, and brain research are useful tools and principles in the classroom setting (Duman, 2009: 66). When the brain-based learning and its main points are taken into consideration, it is seen that Turkish courses have very suitable content in terms of application.

The aim of this study is to investigate the effect of brain-based learning-based practices on students' permanent learning in teaching parts of speech.

2. Method

In this study, a pre-test post-test control group research design was used. The study group consisted of 66 students studying in the 6th grade of Mehmet Akif Ersoy Secondary School in the city center of Trabzon. With an unbiased sampling method, one of the groups was assigned as a control group (32) other was as an experimental group (34). In the experimental group, parts of speech were processed according to brain-based learning applications, whereas in the control group, they were treated with traditional methods. Applications lasted eight weeks. 'Personal Information Form' (PIF) and 'Parts of Speech Achievement Test' (PSAT) were used as data collection tools. PIF was used to determine the demographic information of the students at the beginning of the applications. PSAT was reapplied at the beginning, at the end, and four months after the end of the application in order to determine how long it is permanent what the students learned. In the analysis of the data, descriptive statistical methods, ANOVA for mixed measurements, and single-factor ANOVA techniques were used.

3. Findings, Discussion, and Results

As a result of the study, a significant difference was found in favor of experimental group students in which brain-based learning-based applications were made. However, when the last test retention test scores of the groups were examined, it was observed that the rate of forgetting in the control group was less than in the experimental group.

When the studies investigating the effects of brain-based learning applications on the persistence of learning in the literature, the findings of the studies support the findings of this study. In the studies done by Akyurek (2012), Bastug and Korkmaz (2010), Cengelci, (2007), Demir (2016), Erduran-Avcı (2007), Hasra (2007), Oner (2008), Inci (2010), Inci (2014), Jackson (2001), Odabası (2010), Ozden (2005), Palavan and Erdogan (2014), Palavan (2018), Tufekci (2005), Weimer (2007) and Yucel (2012), in terms of persistence test scores, significant results were obtained in favor of student groups in which brain-based learning activities were performed. The results obtained in these studies and the results obtained in this study coincide with each other. In this respect, it is seen that the teaching of parts of speech made by brain-based learning activities has an important effect on ensuring the permanence of the learned.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Eyüp, B. & Kırbaşoğlu Kılıç, L. (2020). Sözcük türlerinin öğretiminde beyin temelli öğrenmeye yönelik uygulamaların kalıcı öğrenme üzerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 145-163.



Awareness and Utilization of Emergence Technologies of Education Faculty Members*

Serap YETİK**, Halil İbrahim AKYÜZ***, Salih BARDAKCI****

Received date: 03.09.2019

Accepted date: 29.11.2019

Abstract

Emerging technologies bring many different alternatives for instructional environments. These practices, which are becoming more common with the usage of mobile technologies, can contribute to the development of information society skills, such as multiple perspectives and collaboration, as well as increasing diversity and effectiveness in teaching and learning processes. At this point, new technologies are becoming important components in the process of teacher education both to provide a transformation based on knowledge society skills and to give teacher candidates the usage skills of new technologies in their classroom activities. With this view, this study focuses on the awareness of the instructors working in the faculty of education on the new technologies and their thoughts on using these technologies in teacher education. The research was carried out in a qualitative pattern. Participants are 25 members from the faculty of education of three public universities in Turkey. The data were collected by using a semi-structured form developed by the researchers and analyzed with the content analysis method. According to the results, the main awareness sources of instructors about new technologies are national media, social environment, and academic papers. The meanings attributed to the relationship between education and technology are as follows; technology is supportive, identifier, or integrative. Almost all of them agree that technology will be useful for education in general, teacher training in particular. In order to achieve these benefits, the instructors emphasize the understanding of blending the technology with all the dynamics of the faculty, beyond the idea of just providing infrastructure and giving the effective usage responsibility to the instructor.

Keywords: Teacher education, web 2.0, emergence Technologies, instructor; awareness, understanding, usage technique.

* This study was presented at the 5th International Instructional Technologies and Teacher Training Symposium held on 11-13 October 2017 in Izmir.

** Pamukkale University, Faculty of Education, Department of CEIT, Denizli, Turkey; ssamsa@pau.edu.tr

*** Kastamonu University, Faculty of Education, Department of CEIT, Kastamonu, Turkey; hakyuz@kastamonu.edu.tr

**** Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of CEIT, Tokat, Turkey; salih.bardakci@gop.edu.tr

Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan ğretim Elemanlarının Güncel Teknolojilere İlişkin Farkındalıkları ve Yararlanma Durumları*

Serap YETİK**, Halil İbrahim AKYÜZ***, Salih BARDAKCI****

Geliş tarihi: 03.09.2019

Kabul tarihi: 29.11.2019

z

Güncel teknolojiler ğretim ortamları için pek çok farklı alternatifi de beraberinde getirmektedir. Mobil teknolojilerle birlikte daha da yaygınlaşan bu uygulamalar; öğretme-öğrenme süreçlerinde çeşitlilik ve etkililiği arttırmanın yanı sıra, çoklu bakış açıları ve nitelikli ortaklaşalık becerileri gibi bilgi toplumu yetilerinin gelişimine de katkı sağlayabilmektedir. Dolayısıyla, ğretmen eğitimi sürecinde de gerek bilgi toplumu becerileri ekseninde bir yenileşme sağlamak gerekse ğretmen adaylarına sınıf içi süreçlerde yeni teknolojileri işe koşmaya dönük beceriler kazandırmak için önemli bileşenler haline gelmektedir. Araştırma bu bakışla, eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan ğretim üyelerinin yeni teknolojilere ilişkin farkındalıkları ve bunlardan ğretmen eğitiminde yararlanmaya ilişkin düşüncelerine odaklanmaktadır. Nitel bir desende yürütülen araştırmanın verileri Türkiye’de üç devlet niversitesinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 25 katılımcıdan, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir “ğretim yesi Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analizleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim fakültesi ğretim üyelerinin yeni teknolojilere ilişkin farkındalıklarının üç temel yapıtaşı medya, sosyal evre ve akademik kaynaklardır. Eğitim-teknoloji ilişkisine yükledikleri anlamlar ise teknolojinin tamamlayıcı, tanımlayıcı ya da bütünleştirici olduğu biçimindedir. Hemen tümü teknolojinin genelde eğitim, özelde ğretmen yetiştirme süreçleri için yararlı olacağı konusunda birleşmektedir. Ancak bu yararları elde edebilmek için teknoloji kullanımında sadece altyapı sağlayan ve sorumluluğu ğretim elemanına bırakan bir düşüncenin ötesinde yeniliklerin fakültenin tüm dinamikleriyle harmanlandığı bir anlayış üzerinde durmaktadırlar.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, web 2.0, yeni teknolojiler, ğretim yesi, farkındalık, anlayış, kullanım biçimi.

* Bu alışma 11-13 Ekim 2017 tarihinde İzmir’de düzenlenen 5. Uluslararası ğretim Teknolojileri ve ğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BTE Bölümü, Denizli, Türkiye; ssamsa@pau.edu.tr

*** Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BTE Bölümü, Kastamonu, Türkiye; hakyuz@kastamonu.edu.tr

**** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BTE Bölümü, Tokat, Türkiye; salih.bardakci@gop.edu.tr

1. Giriş

Bilişim teknolojilerinin (BİT) yaşamımızdaki yeri arttıkça; teknoloji entegrasyonu eğitim sistemlerinin önemli hatta deyim yerindeyse vazgeçilmez bir olgusu haline almaktadır. Özellikle 2000'li yıllarla birlikte BİT alanında yaşanan hızlı gelişmelerin bir yansıması olarak; blog, wiki, sosyal ağ gibi Web. 2.0 teknolojileri, çevrimiçi öğrenme ortam ve araçları, artırılmış ya da sanal gerçeklik uygulamaları; ayrıca projeksiyon, etkileşimli tahta, üç boyutlu yazıcı gibi teknolojiler öğrenme ortamlarında hızla yerini almıştır (Bardakçı ve Keser, 2017; Martinovic ve Zhang, 2012; Schifter, 2008; Driscoll, 2005). Başlangıçta eğitim ortamları için bir etkililik, verimlilik ya da çeşitlilik unsuru/seçeneği olan yeni teknolojiler; zamanla öğrenme sürecinin doğal bileşenleri haline gelmiştir. BİT ve araçlarından yalıtılmış bir eğitim ortamı düzenlemek gelecekte hatta günümüzde bile imkânsızdır. Bu teknolojileri özümseyen bir öğrenme ortamının önkoşulu ise BİT'i öğretimsel anlamda etkin ve verimli kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesidir.

Alanyazın incelendiğinde, BİT'in öğretmen eğitimindeki yeri ve önemini (Örn. Sang, Valcke, vanBraak ve Tondeur, 2010; Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon ve Sointu, 2015; Instefjord ve Munthe, 2017) konu eden çalışmalarla karşılaşmaktadır. Öncül çalışmaların ortaya koyduğu en belirgin sonuç; eğitimde BİT entegrasyonunun önündeki temel bir engelin öğretmen yetersizliği olduğudur. Martinovic ve Zhang'ın (2012) da önemle üzerinde durduğu gibi, öğretmen ve öğretmen adaylarının BİT/öğretimsel BİT kullanımındaki yetersizlikleri, teknoloji kaynaklarının öğretim sürecinde başarılı bir şekilde kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretimsel BİT kullanımına yönelik yeterlik, bakış açıları ve tutumları ise günlük yaşamlarında teknoloji kullanma durumlarıyla birlikte öğretmen eğitimi süreçlerinde bu konuya ne kadar yer verildiğiyle yakından ilişkilidir (Instefjord ve Munthe, 2017). Dolayısıyla, bu noktada önemli bir unsur da öğretmen yetiştiren kurumların altyapı ve personel bazında BİT yeterlikleridir.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Bilgi toplumu olgusu ve yarattığı dönüşüm, eğitim ve teknoloji ilişkisinde yeni yaklaşımları bir gereklilik olarak beraberinde getirmektedir (Instefjord ve Munthe, 2017). Özellikle mobil teknolojilerin yaygın olarak kullanılması, yaşamın teknolojiye dayalı "her daim ve çevrimiçi" bir yönünü kaçınılmaz kılmıştır. İletişim alanında, e-postalarla başlayan internet serüveni, günümüzde beklentilerin oldukça ötesine geçmiştir. Tüm bu değişim eğitimde teknoloji kullanımına öğrencilerin de daha güçlü ve dinamik biçimde dahil olduğu yeni ve katılımcı yorumlar getirmektedir. Bugün sosyal ağlar, bulut teknolojileri, artırılmış gerçeklik, giyilebilir teknoloji, robotik ve kodlama uygulamaları, üç boyutlu yazıcılar vb. araçlar günlük yaşamda kolaylıkla kullanılabilir hale gelmiştir. Bu durum, teknolojik araç ve yöntemleri öğretimi iyileştirmenin ötesinde yeni çağın yeterliklerini kazandırmanın da temel bir yolu olarak eğitim sistemine dahil etmektedir (Martin, Diaz, Sancristobal, Gil, Castro ve Peire, 2011). Teknolojik dönüşüm günlük yaşamda yer bulan tüm bu uygulamaların öğrenme süreci içerisinde işe koşulmasının yanı sıra etkileşimli tahta, tablet bilgisayar gibi birtakım öğretime özel teknolojiyi de günümüz sınıfına dâhil etmektedir.

Yeni teknolojiler arasında muhtemelen en fazla kullanım alanına sahip olan sosyal ağlar, son on yılda kitle iletişimlerinin de en önemli aktörü haline gelmiştir (Ranginwala ve Towbin, 2018). Sosyal ağlar, içerik oluşturma ve paylaşmanın yanında, sağladığı yorum ve tartışma olanaklarıyla eğitsel manada geniş bir uygulama yelpazesi sunmaktadır (Moghavvemi, Sulaiman, Jaafar ve Kasem, 2018; Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon ve Sointu, 2015). Bu ortamların geniş kitleler tarafından kullanılıyor olması öğretimsel amaçlı kullanılabileceğini fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bu ortamların öğrenenlere öğrenme hedeflerine uygun daha zengin içerikler sunulabilme, öğrenme sürecine daha etkin katılım sağlama, hatta kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü üstlenmelerini sağlayabilmektedir.

Günümüzün yaygın bir uygulaması da bulut bilişimdir. Bu teknolojiyle, bilgi donanımsal gereçlerden bağımsız biçimde depolanabileceği, işlenebileceği, düzenlenebileceği ve paylaşılabilirliği gibi, büyük miktarlardaki veriler üzerinde işbirliği içinde çalışılabilmektedir (Ashtari ve Eydgahi, 2017). Bulut bilişim teknolojileri, mekân bağımsızlığı, kaynak kullanım maliyetinin uygunluğu, ölçeklenebilirlik gibi yararları ile eğitim çevrelerinin dikkatini çekmektedir. Öğrenciler, erişim esnekliği sayesinde bu araçları, daha kolay ve hızlı bilgi edinme, dosya ve materyal depolama ve paylaşma amaçlarıyla kullanabilirlerken, öğretmenler öğrencileriyle daha rahat iletişime geçme, kaynak, materyal paylaşımı yapabilme imkanlarına sahip olabilmektedirler (González-Martínez, Bote-Lorenzo, Gómez-Sánchez ve Cano-Parra, 2015; Ashtari ve Eydgahi, 2017; Stein, Ware, Laboy ve Schaffer, 2013).

Gerek sosyal ağlar, gerekse bulut teknolojilerin böylesine yaygınlaşmasında mobil teknolojilerin payı büyüktür. Benzer şekilde mobil teknolojiler, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi güncel teknolojilerin öğrenme amaçlı kullanımını kolaylaştırmaktadır (DiSerio, Ibáñez ve Kloos, 2013). Özellikle artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımına yönelik çabalar son yıllarda kendini göstermektedir (Cuendet, Bonnard, Do-Lenh ve Dillenbourg, 2013; Erbaş ve Demirer, 2014). Öncül çalışmalar, geleneksel öğretim stratejilerini destekleyen ya da alternatif olarak kullanılabilen artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde olumlu etki yaratabildiğini ortaya koymaktadır (DiSerio, Ibáñez ve Kloos, 2013; Sampaio ve Almeida, 2016).

Teknolojik gelişmelerin öğretim süreçlerine etkileri noktasında üzerinde önemle durulması gereken bir bileşen de, yeniliklerin doğru amaçlarla ve uygun strateji/yöntemler içerisinde, bir başka deyişle bir teknopedagojik yeterlik çerçevesi içerisinde işe koşulmasıdır. McKnight, O'Malley, Ruzic, Horsley, Franey ve Bassett (2016) bu açıdan eğitim sisteminde başarılı bir dijital dönüşümün, teknolojinin varlığının ötesinde, öğretme ve öğrenme sürecinde nasıl var olduğu ve bu sürece nasıl katkı sağladığı ile ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Zira, entegrasyon çabalarının başarısı aslında ve en yalın biçimiyle teknolojik yeniliklerin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilemekte olduğuyula ilgilidir. Bu noktada gözden kaçırılmaması gereken temel bir unsur da bilgi çağı öğrencilerin değişen öğrenme ihtiyaçları ve yollarıdır. Bilginin tüketicisi olduğu kadar üreticisi de olan günümüz öğrencisi için BİT günlük yaşamın dolayısıyla öğrenmenin vazgeçilmez bir bileşenidir (Ashtari ve Eydgahi, 2017). Bu anlayış sayısal çağın çocuklarını yetiştirecek öğretmenlere de öğretim yöntemleri içerisinde teknolojiyi doğru biçimde işe koşma sorumluluğunu yüklemekte; bu durum öğretmen yetiştiren kurumları da teknolojiyle ilişkilerini yeniden gözden geçirmek ve geliştirmek durumunda bırakmaktadır.

Öncül araştırmalar, teknoloji entegrasyonunun başarısında, öğretmen adaylarının yeterliklerinin yanında algı, inanç, istek, beklenti ve tutumlarının da oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Sang, Valcke, vanBraak ve Tondeur, 2010; Martinovic ve Zhang, 2012; Baydaş ve Göktepe, 2016; Instefjord ve Munthe, 2017; Vongkulluksn, Xie ve Bowman, 2018). Bu algı, tutum, istek ya da inançların gelişim süreci ve bu süreci etkileyecek insan kaynağı oldukça önemlidir. Ajzen (2005) Planlanmış Davranış Kuramı içerisinde tutumların üç temel kaynağı olarak deneyim, algılanan norm ve davranışsal yeterlikler üzerinde durmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin tutum, istek ya da olumlu inançlarının temelinde öğretmen eğitimi sürecinde öğretimsel teknoloji kullanımına ilişkin olarak yaşadıkları doğrudan ve dolaylı deneyimler, bu konuda ders aldıkları öğretim elemanları kılavuzluğunda kazandıkları normlar ve kişisel yeterlik algılarının güçlü biçimde yer aldığı ifade edilebilir. Instefjord ve Munthe (2017) de benzer biçimde öğretmen eğitimi sürecinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının teknoloji kullanımına ilişkin tercih ve yöntemlerinin öğretmenlerin teknoloji kullanımını güçlü biçimde etkilediği üzerinde durmaktadır. Yine öncül araştırmalar, öğretmen adayının sayısal yeterliklerinin gelişiminde teknoloji deneyimi kadar, eğitimcilerini model alarak edindiği mesleki deneyimin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Haydn ve Barton, 2007; Instefjord ve Munthe, 2017; Uerz, Volman ve Kral, 2018). Türkiye'de gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı konusunda rol model olma

farkındalıklarının ortalamasının üzerinde olduğuna; ayrıca teknopedagojik açıdan daha yeterli olan öğretim elemanlarının bu konuda daha bilinçli olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte bu farkındalık çerçevesi içerisinde güncel teknolojilerden daha çok bilgisayar, projeksiyon cihazı, kelime işlemci ve sunum programlarından yararlanma yer almaktadır (Özüdoğru ve Çakır, 2014; Şimşek, Demir, Bağçeci ve Kinay, 2013).

Genel olarak değerlendirildiğinde; öncül araştırmaların günümüz öğretmeni için BİT'ten doğru amaç ve yöntemlerle yararlanmanın; bunu başarabilmek için de öğretmen eğitimi süreçlerine BİT kaynaklarını nitelikli biçimde entegre etmenin önemine güçlü biçimde işaret ettiği söylenebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda ve dolayısıyla eğitim sisteminin genelinde BİT entegrasyonunun başarısını etkileyen oldukça basat bir etken ise öğretmen eğitimcisinin teknoloji kullanımına ilişkin yeterlik ve farkındalıklarıdır. Bu bağlamda araştırmada, eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının güncel teknolojiler ve bunların öğretimsel kullanımına ilişkin farkındalık, yeterlik ve yöntemleri incelenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1. Öğretim üyelerinin güncel teknolojileri tanıma durumları nedir?
2. Öğretim üyelerinin güncel teknolojileri günlük yaşamlarında ve öğretim süreçlerinde kullanım durumları nedir?
3. Öğretim üyelerinin eğitim – teknoloji ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretim üyelerinin güncel teknolojilerin öğretim süreçlerinde yararlı biçimde kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim üyelerinin güncel teknolojileri öğretim süreçlerinde kullanmama nedenleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma nitel bir desen içerisinde yürütülmüştür. Bu süreçte öncelikle araştırma ekibi tarafından iteratif (yineleme) biçimde yürütülen iki aşamalı bir uzman toplantısı ile “eğitim fakültelerinde çalışan öğretim üyelerinin güncel teknolojilerle olan mesleki ilişkileri”ni ortaya çıkarmaya dönük bir grup soru geliştirilmiştir. Ardından geliştirilen sorular uzman görüşleriyle bir açık uçlu soru formu biçimini almıştır. Nihai form farklı eğitim fakültelerinde görev yapan bir grup katılımcıya uygulanmış, elde edilen veriler içerik analizleriyle çözümlenerek temalara erişilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmada Türkiye’de üç farklı üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 25 katılımcı gönüllülük esasına göre yer almıştır. Katılımcı seçiminde teknoloji kullanımı ve teknolojiye ilişkin yaklaşım konusunda çeşitlemeyi sağlayabilmek adına kartopu örneklemeden faydalanılmış; bu süreçte belli bir noktadan başlanmış ve katılımcı önerileriyle teknoloji ile mesleki ilişkisi farklı düzeylerde olan bireylere erişilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Kadın 9 (%36); Erkek 16 (%64) biçimindedir. Yaşları 27 ile 48 arasında değişmektedir (Ort= 37.96, Ss.= 5.33). Katılımcıların yaşlarına, cinsiyetlerine ve bölümlerine ilişkin bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

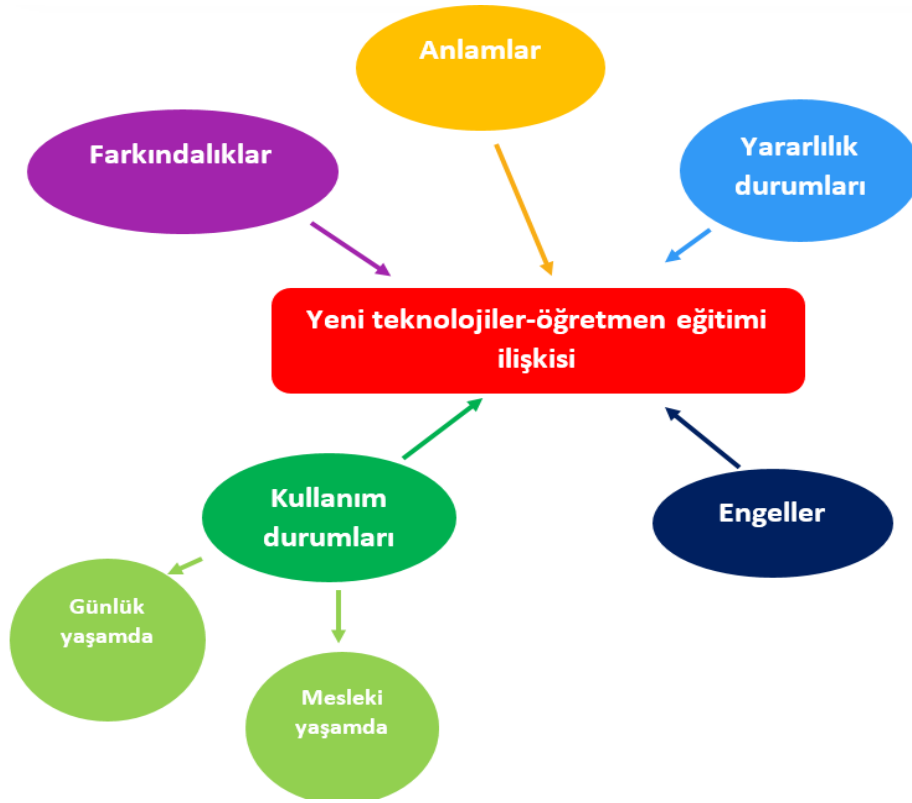
Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Bölüm
K1	Erkek	47	Eğitim Bilimleri
K2	Erkek	35	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
K3	Kadın	37	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi
K4	Erkek	43	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
K5	Kadın	34	Eğitim Bilimleri
K6	Erkek	44	Eğitim Bilimleri
K7	Erkek	36	Eğitim Bilimleri
K8	Kadın	34	Eğitim Bilimleri
K9	Erkek	38	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
K10	Erkek	43	Eğitim Bilimleri
K11	Erkek	43	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
K12	Erkek	39	Eğitim Bilimleri
K13	Kadın	34	Eğitim Bilimleri
K14	Kadın	40	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
K15	Erkek	43	Temel Eğitim
K16	Erkek	39	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
K17	Kadın	30	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
K18	Kadın	29	Temel Eğitim
K19	Erkek	38	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
K20	Erkek	48	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
K21	Kadın	34	Sosyal Bilimler Eğitimi
K22	Erkek	27	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
K23	Erkek	36	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
K24	Erkek	41	Temel Eğitim
K25	Kadın	37	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

6 Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri, 3 Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, 1 Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, 10 Eğitim Bilimleri, 2 Matematik ve Fen Bilimleri, 3 Temel Eğitimi Bölümünden olmak üzere 25 Öğretim elemanı katılmıştır.

2.2. İnceleme Modeli, Veri Toplama Aracı ve Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın inceleme çerçevesi “yeni teknolojilerle mesleki ilişkiler” ekseninde güncel teknolojileri tanıma durumları (farkındalıklar), teknoloji-öğretmen eğitimi ilişkisine bakış (anımlar), kullanım durumları, yararlılık durumları ve öğretmen eğitimi sürecinde teknolojiden yeterince faydalanamamanın nedenleri (engeller) başlıklarını kapsamaktadır. Şekil 1’de bu çerçeve ve alt başlıkları betimlenmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın inceleme çerçevesi

Veri toplama aracında dokuz adet açık uçlu soru yer almıştır. Sorular araştırmacılar tarafından inceleme çerçevesi uyarınca oluşturulmuş, her bir soru ve formun geneline ilişkin olarak ikisi eğitim teknolojileri, biri eğitim programları ve öğretim, biri de sosyal bilgiler öğretimi olmak üzere dört uzmanın kapsama uygunluk, hedef kitleye uygunluk ve anlaşılabilirlik boyutlarında görüşlerine başvurulmuştur. Formun tamamında mutabakat sağlanana dek geliştirme süreci devam etmiştir. Veri toplama süreci üç farklı eğitim fakültesine üç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu zaman zarfında araştırmacılar haftalık periyotlarla çevrimiçi konferans ortamlarında bir araya gelerek süreci, işleyiş ve aksaklıkları ele almış ve çözümler geliştirmiştir. Veri toplama çalışmaları 15 Ocak-20 Mart 2018 dönemini kapsamıştır. Katılımcılar sorulara yazılı (basılı) biçimde cevap vermiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Veriler tümdengelimci ve tümevarımcı içerik analizlerinin birlikte işe koşulduğu bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Bu sürecin başında araştırmacılar tarafından kapsam geçerliği ve güvenilirlik süreçleri içerisinde geliştirilen araştırma soruları temel inceleme çerçevesi olarak kabul edilmiş ve elde edilen ifadeler bu sorular altında yeniden gruplanmıştır. Sonrasında her bir soru (ana tema) altında yer alan ifadelerden tamamen tümevarımcı bir anlayışla alt temalar ve ilişkili kavramlara erişilmiştir. Tüm çözümleme çalışmaları tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süreçte araştırma ekibi üç kez bir araya gelmiş, bu toplantılarda tüm tema adları ve altlarında yığılan kodlarda tamamen mutabık kalmak şartı gözetilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen ve Kyngäs (2014) yaklaşımı uyarınca gerek hazırlık gerekse araştırma ve raporlama sürecinde birtakım önlemler geliştirilmiştir. Tablo 2'de bu çalışmalar özetlenmektedir.

Tablo 2. Araştırmada başvuru alan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri

Aşama	Önlem
Hazırlık	İteratif (Yinelemeli) toplantılarla inceleme çerçevesi geliştirilmiştir. Yapı üzerinde bağımsız uzmanlardan görüş alınmıştır.
Veri toplama süreci	Katılımcı seçiminde çeşitlendirmeyi sağlamak adına üç farklı üniversiteden ve teknolojiyle ilişkisi farklı düzeylerde olan bireylere erişilmiştir. Veri toplama çalışmaları boyunca araştırmacılar eş güdüm toplantıları yürütmüştür.
Çözümleme	Çözümleme çalışmaları tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Anket formları veri havuzuna dahil edilmeden önce iç ve dış tutarlılığı güçlendirmek adına aynı katılımcıya ait farklı sorulara verilen yanıtlar arasındaki tutarlıklar incelenmiştir. Gerekli durumlarda katılımcılara yeniden ulaşılmıştır. Tema-alt tema-kod uyumunu sağlamak adına eş güdüm toplantıları gerçekleştirilmiş ve tam mutabakat koşulu aranmıştır.
Raporlama	Geliştirilen inceleme çerçevesi aynı zamanda ana çözümleme çerçevesi olarak alınmış, böylece bulgunun temsil gücü bir başka deyişle verilen yanıt-ulaşılabilir bulgu uyumu artırılmaya gayret edilmiştir. Ancak alt temalar tamamen tümevarımcı bir yaklaşımla ortaya çıkarılmıştır. Bu ikili yaklaşımla hem araştırma kapsamı korunmaya hem de araştırmacı etkisi kontrol edilmeye çalışılmıştır.

2.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın önemli bir sınırlılığı gerek nicelik gerekse kapsadığı fakülteler bakımından temsil gücünün düşüklüğüdür. Bu noktada bir gerekçe elbette doğası gereği nitel araştırmaların genellenebilirlikten ziyade derinlemesine bulgulara erişme kaygısı gütmesidir. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. İkinci bir sınırlılık araştırmanın öğretim elemanlarının kurumlarında var olan BİT altyapı ya da politikalarından bağımsız olarak kişisel düşüncelerine odaklanmasıdır. Elbette bir kimsenin teknoloji ile mesleki ilişkisi noktasında oldukça önemli bir değişken, çalıştığı ortamdaki teknoloji varlığı ve bunlardan yararlanmaya dönük kültürel bakıştır. Bununla birlikte soru sayısındaki artışın cevaplardaki derinliği azaltabileceği düşüncesiyle kurumsal yeterlikler bağımsız soru olarak sorulmamış, mesleki kullanım durumları ve engeller başlıkları altında dolaylı biçimde sorgulanmıştır. Üçüncü bir sınırlılık, temel çözümleme çerçevesi olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen çerçevenin kullanılmasıdır. Bu noktada araştırmacılar elde edilen veriyle merak edilen konuyu en derin biçimde ortaya koyma kaygısı yaşamış, çözüm olarak kapsam geçerliği halihazırda çalışılmış olan inceleme çerçevesini işe koymaya karar vermiştir. Ancak alt temaların ortaya çıkmasında tamamen tümevarımcı bir yol izlenmiş böylece sorulan soruya ilişkin olarak ortaya koyulan tüm olgu ve kavramlar araştırmacı müdahalesinden bağımsız biçimde temsil ettirilmeye çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde bulgular farkındalıklar, anlamlar, kullanım durumları, teknolojinin yararları ve engeller başlıkları altında sunulmaktadır.

3.1. Farkındalıklar

Çözümlemeler ışığında, bu tema altında “Farkındalığın Kaynağı” ve “Aşına Olunan Yeni Teknolojiler ve Tanınma Düzeyleri” olmak üzere iki farklı alt tema ortaya çıkmaktadır.

3.1.1. Farkındalığın Kaynağı

Veriler incelendiğinde, katılımcıların teknolojik kavramlar ve yeniliklere ilişkin farkındalıklarının üç temel kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Bu kaynaklar ağırlıklarına göre şu biçimde listelenebilir:

- Medya (televizyon), belgesel, internet
- Akademik kaynaklar (Makale, konferans, akademik sohbetler)
- Arkadaşlar, öğrenciler, yakın çevre

Katılımcıların büyük çoğunluğunun teknolojik farkındalığı medya aracılığıyla gelişmiştir. Basında yer alan haberler, televizyon programları, belgeseller ve internet güncel teknolojilerin tanınmasında en önemli kaynaklardır. Bunu, akademik kaynaklardan edinilen bilgiler takip etmektedir. Makalelerde, konferanslarda ve yapılan akademik sohbetlerde değinilmesi, güncel teknolojilere aşinalığı artırmaktadır. Yanı sıra arkadaşlar ve yakın çevre ile sağlanan etkileşim teknolojik gelişmelerden haberdar olmanın bir diğer yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 3'de bu boyutta ortaya çıkan ifadelerin bir kısmına yer verilmektedir.

Tablo 3. Farkındalığın kaynağı

Katılımcı	Örnek İfadeler
K2	<i>Birçoğunu medyada yer alan haberler aracılığıyla öğrendim.</i>
K13	<i>Evet medyada ve arkadaşlarımdan, öğrencilerimden bu kavramları bu aralar sıklıkla duyuyorum.</i>
K24	<i>Öğretim teknolojilerini konu alan makaleler, televizyon programları.</i>

Bu durum, güncel teknolojilere yönelik farkındalığın oluşmasında ağırlıklı olarak toplumsal dinamiklerin, bir diğer ifade ile sosyokültürel değişkenlerin rol oynadığına işaret etmektedir.

3.1.2 Aşına Olunan Yeni Teknolojiler ve Tanınma Düzeyleri

Katılımcıların aşına oldukları güncel teknolojilere ilişkin kavramlar, kod yığını içerisindeki ağırlıklarına göre şu biçimde listelenmektedir:

- Sosyal ağlar (15)
- Bulut bilişim teknolojileri (6)
- Kodlama-robotik (5)
- Sanal gerçeklik (3)
- Yapay zekâ (3)
- Artırılmış gerçeklik (3)
- Web 2.0 araçları (2)
- Öğrenci yanıt sistemi (socrative, iclicker, kahoot vb.) (1)
- Akıllı saatler (1)
- Google gözlük (1)
- Ters yüz sınıf (flipped classroom) (1)

İfadeler değerlendirildiğinde; katılımcıların tamamının çevrimiçi sosyal platformlardan en az birkaçını tanıdıkları görülmüştür. Tüm katılımcılar tarafından tanınan sosyal ağlar; Facebook®, Whatsapp®, Twitter®, Instagram® ve Youtube®tur. Bunu LinkedIn®, Researchgate® ve Academia.edu® gibi akademik sosyal ağlar izlemektedir. Ayrıca, Bloglar ve Edmodo®, Wikispace® gibi eğitsel amaçlı çevrimiçi sosyal ortamlardan da yararlandıklarını belirtenler vardır (4 kişi).

Yoğun biçimde tanıdıkları bir diğer güncel teknoloji bulut bilişim uygulamalarıdır. Bunlar içerisinde en çok adı geçen uygulamalar; Google Drive®, Dropbox® ve iCloud® olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bulut bilişim uygulamalarını, yapay zeka, sanal gerçeklik ve kodlama teknolojileri takip etmektedir. Ancak; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) alanı dışındaki katılımcılar, bu teknolojilerin kullanım amaçları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, farklı kaynaklarda ya da günlük yaşamda bahsi geçmesi yoluyla yalnızca kavramsal olarak aşına olduklarını belirtmişlerdir.

Aşına olunan güncel teknolojiler arasında adı oldukça düşük düzeyde geçen bir yeni teknoloji de artırılmış gerçekliktir(3 kişi). Veriler incelendiğinde; yalnızca BÖTE alanından iki katılımcının bu teknoloji hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Yine bir katılımcı akıllı saat ve Google© gözlük teknolojilerini, bir diğeri ise öğrenci yanıt sistemi (Socrative©, Iclicker©, Kahoot© vb.) ve ters-yüz/dönüştürülmüş sınıf (flipped classroom) sistemlerini tanıdığını belirtmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan bazı kodlar Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4. Aşına olunan yeni teknolojiler ve bunların tanınma düzeyleri

Katılımcı	Örnek İfadeler
K7	<i>Akıllı telefon ve çeşitli çok yaygın uygulamalar (sosyal medya, bankacılık vb.), bilgisayar ve internet, çeşitli Office programları kullandıklarım arasında. Ancak bulut uygulamaları, kişisel web sayfası, akıllı saatler, Google gözlük gibi teknolojiler ile internet temelli öğretim uygulamalarını merak etmekle birlikte öğrenmek ve uygulamak için zaman bulamadığımı da belirtmek isterim.</i>
K14	<i>Takip etmeye çalışıyorum ama çok iyi takip ettiğimi söyleyemem. Web2.0 ortamları, bulut bilişim, bazı tasarım uygulamaları (ileri düzey olarak bazı Adobe uygulamaları, basit düzeyde ise Canva, Powtoon vb gibi), video kurgu yazılımları teknolojilere aşınayım diyeyim.</i>
K17	<i>Icloud, mobil uygulamalar, sanal ve artırılmış gerçeklik, robotik kavramlarını tanıyorum.</i>

İfadeler incelendiğinde, öğretim üyelerinin salt duyumdan etkin kullanıma kadar çeşitli düzeylerde yeni teknolojilere aşına oldukları gözlemlenmektedir. Teknolojik farkındalıkları sadece duyum düzeyinde olan katılımcılar, teknolojideki hızlı gelişimin, takip etmeyi çok zor kılması, ilgi ya da merak duymamak gibi gerekçelerle teknolojiyi takip etmediklerini, ancak kavramlara ilişkin aşinalıkları olduğunu belirtmektedirler.

3.2. Anlamlar

Eğitim ve teknoloji ilişkisine ilişkin olarak ortaya çıkan kavramlar aşağıdaki biçimde sıralanmaktadır:

- Etkileşimli tahta
- Öğrenme Yönetim sistemi
- Yapılandırmacılık
- Bulut teknolojileri
- Robotik, kodlama
- Sunum araçları
- Sosyal ağlar
- EMOOCs
- Bağlantıcılık
- EBA
- Endüstri 4.0
- Yapay zeka
- STEM/STEAM

Katılımcıların, eğitim-teknoloji ilişkisinde, üzerinde en önemle durdukları kavram etkileşimli tahtadır. Bu durum, 2010’dan beri en büyük ayaklarından biri sınıflara yerleştirilen Etkileşimli

Tahtalar olan FATİH Projesi'nin öğretmen yetiştiren kurumlara bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Anlamlar boyutunda katılımcı ifadeleri "Tamamlayıcı", "Tanımlayıcı" ve "Bütünleştirici" olmak üzere üç alt boyutta toplanmıştır.

3.2.1. Tamamlayıcı

Eğitim ve teknoloji ilişkisi bağlamında, teknolojinin eğitimi tamamlayan bir unsur olduğuna ilişkin ifadelerle sıklıkla rastlanmaktadır. Tablo 5'te bu yönde bazı ifadeler sunulmaktadır.

Tablo 5. Teknoloji-eğitim ilişkisine ilişkin tamamlayıcı anlamlar

Katılımcı	Örnek İfadeler
K9	<i>Öğrenci ve öğretmene farklı kaynaklara ulaşmayı, işbirliği yapmayı, gerçekçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasını ve öğretmen merkezli eğitim uygulamalarında bilginin sunulmasını kolaylaştırmaktadır.</i>
K16	<i>Günümüzde teknoloji eğitimin vazgeçilmez bir yardımcısıdır.</i>
K25	<i>Teknoloji eğitimi tamamlıyor. Doğru ve etkili kullanıldığı takdirde eğitimi zenginleştirmektedir.</i>

İfadeler incelendiğinde, katılımcıların teknolojiyi eğitim için yardımcı ve zenginleştirici temel bir bileşen olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Genellikle teknolojiyi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte, eğitimin teknolojik fırsatlardan yararlanılarak güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

3.2.2. Tanımlayıcı

Katılımcı ifadelerinde eğitim-teknoloji ilişkisine yönelik olarak ortaya çıkan bir diğer kavram, teknolojinin eğitimin anlamı, amacı ve işlevi üzerinde değişiklikler yaratan temel bir dinamik olduğunu betimleyen tanımlayıcılıktır. Bu noktayı vurgulayan çeşitli ifadeler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Teknoloji-eğitim ilişkisine ilişkin tanımlayıcı anlamlar

Katılımcı	Örnek İfadeler
K9	<i>Bence eğitim ile teknoloji ilişkisi iki başlık altında incelenebilir. Bunlardan ilki teknolojinin gelişiminin nasıl bir birey yetiştireceğimize etkisidir. Yani teknoloji yalnızca bir araç olarak eğitimde kullanılmasının ötesinde nasıl bir eğitim vermek istiyoruz. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği öğrenme ortamları için teknoloji öğrenci ve öğretmene farklı kaynaklara ulaşma, işbirliği yapma, gerçekçi öğrenme ortamları oluşturma amaçlı kullanılmaktadır.</i>
K22	<i>Teknoloji günlük hayatta olduğu gibi eğitimde de daha etkili ve verimli öğrenme etkinlikleri yaratma amaçlı kullanılmaktadır.</i>

İfadelerde de görüldüğü gibi; teknoloji eğitim olanaklarını genişletmek, gerçek yaşama daha yakın öğrenme ortamları oluşturmak, ortaklaşalık süreçleri yaratmak için temel bir kaynak olarak algılanmaktadır. Bu bakışta ayrıca günümüz eğitimde teknoloji kullanımı anlayışının, teknolojinin araç olarak algılanmasının ötesine götürülmesi gerektiğini vurgulanmaktadır.

3.2.3. Bütünleştirici

Eğitim-teknoloji ilişkisine ilişkin olarak ortaya çıkan önemli bir kavram da bütünleştiriciliktir. Katılımcı ifadelerinin çoğunda eğitim ve teknolojinin bir bütün olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu duruma ilişkin bazı ifadeler Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Teknoloji-eğitim ilişkisine ilişkin bütünleştirici anlamlar

Katılımcı	Örnek İfadeler
K5	<i>Eğitim teknoloji ilişkisini; eğitim süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi, eğitim ile teknoloji kullanımının iç içe geçmesi şeklinde tanımlayabilirim.</i>
K7	<i>İçinde bulunduğumuz çağda eğitim ve teknoloji iç içe geçmiş, birbiri ile ayrılmaz biçimde entegre olmuştur. Teknoloji, eğitimin amaçlarına ulaşması yolunda kullanılan en etkili araçlardan biri konumundadır.</i>
K15	<i>Aralarında iki yönlü ilişki vardır. Teknoloji öğrenmeyi kolaylaştırır. Eğitim de teknolojinin gelişmesine katkı sağlar.</i>

İfadelerden anlaşılacağı gibi, katılımcılar, günümüzde eğitim ve teknolojinin iç içe geçmiş iki kavram olduğu üzerinde durmakta ayrıca eğitim süreçlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için günümüzde teknoloji ve eğitimin bir bütün olarak algılanması gereğine işaret etmektedirler.

3.3. Kullanım Durumları

Katılımcıların teknolojiyi öğretim ortamlarında işe koşma süreçleri; bu amaçla izledikleri yol, kullandıkları teknolojiler, bunları işe koşma amaç, biçim ve düzeyleri bu tema altında incelenmektedir. Bu tema altında toplanan kodlar, “Geleneksel”, “Öğrenme Yönetim Sistemi/Web 2.0 Araçları”, “Sosyal Ağlar”, “Bulut Bilişim Teknolojileri” ve “Öğretmen Eğitiminde Teknoloji Kullanımı” gibi beş alt temada toplanmaktadır.

3.3.1. Geleneksel (Sadece Bilgisayar ve İnternet Bağlantısı)

Kodların en yoğun biçimde toplandığı alan “geleneksel” anlamda kullanımdır. Bu boyutta toplanan kodlar incelendiğinde, katılımcıların öğretim süreçlerinde temel teknoloji kullanımının çok dışına çıkmadıkları görülmektedir. Derslerinde teknolojiyi genellikle yardımcı bir araç olarak, ihtiyaçları kadar kullanmakta; temel yazı yazma, sunu hazırlama, internette araştırma yapma gibi işlevlerin çok ötesine geçmemektedirler. Kısmen de video düzenleme programlarından yararlandıklarını belirtmektedirler. Bu boyutta ortaya çıkan bazı kodlar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Geleneksel kullanım biçimlerine ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K1	<i>Bir akademisyen olarak bilgisayar ve internetle ilgili temel teknolojik iş ve işlemleri yapmaktayım. Bunlar yazı yazmak, sunu hazırlamak, belge ve görseller bulmak vb.</i>
K6	<i>Aktif olarak kullandığım pek fazla teknoloji yok. Genellikle PowerPoint sunular hazırlarım ve derste kullanırım. Bir de internette bulduğum çeşitli ders anlatım videolarını örnek olarak öğrencilere izletir ve bunlar üzerinde tartışmalar açarım.</i>
K2	<i>Bazı derslerimde sunulardan yararlandığım için bilgisayar ve projeksiyon cihazından sıklıkla yararlanıyorum. Bununla birlikte öğrencilerime konuyla ilgili film ya da dizi kesitleri sunabilmek için de zaman zaman video işleme programlarından yararlandığım oluyor.</i>

Teknolojiyi geleneksel anlamda kullandığını ifade eden katılımcılar, bu durumu teknolojik bilgi ve beceriler açısından yetersiz oluşları ya da ilgi eksiklikleri gibi nedenlere bağlamaktadırlar. Bu kullanım biçimi içerisinde en çok gerçekleştirilen etkinlik MS Powerpoint programında sunum hazırlamak ve sunmaktır. Bunun yanında ders içeriği ile ilgili videoları geniş çaplı kullandıkları, kısmen de Etkileşimli tahtalardan yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca 3 öğretim elemanın ise derslerinde teknoloji kullanmadığını belirtmiştir bu soruya cevap vermemişlerdir.

3.3.2. Öğrenme Yönetim Sistemi/Web 2.0 Araçları

Bir grup katılımcının öğretim süreçlerinde öğrenme yönetim sistemleri ve web 2.0 araçlarından yararlandığı gözlemlenmektedir. Bu boyuta bazı ifadeler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrenme yönetim sistemi kullanımına ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K4	<i>Laboratuvarlarımızda bulunan bilgisayar, projeksiyon cihazı başta olmak üzere etkileşimli tahta, web 2.0 araçları (animasyon oluşturma, karikatür oluşturma, karakter tasarlama, video düzenleme, resim düzenleme, hikaye kitabı oluşturma, blog oluşturma vb.), 3D yazıcı.</i>
K5	<i>Ben ders sunularımı, duyurularımı, ders materyallerimi (ders izlencesi, öğretim programları vb.) ödevlerimi ders yönetim sistemi olan beyazpanoda öğrencilerle paylaşıyorum. Üniversitemizde LMS varmış, sunum yapıldı, tanıtıldı. O daha iyi ve güvenilir görünüyor. Bundan sonra onu deneyeceğim. Yine aktif kullandığım öğrenci yanıt sistemi kahoot var. Her dersin sonunda değerlendirme yapıp öğrencilerin eksik ya da yanlış bilgilerini düzeltmek önemli. Sınıfı gruplara bölüp yarışma şeklinde yapıyoruz bunu. Öğrencime eksiklerini gidermeme, dersi ve kendimi değerlendirmeme de yardımcı oluyor. Öğrenciler her zaman ilgi ve istekle bekliyorlar yarışma zamanını, yaparken çok eğleniyorlar ve sorular tartışma imkânı verdiği için birbirlerine öğretiyor ve öğreniyorlar. Dersi bu şekilde bitirince güzel keyifli bir kapanış yapmış oluyoruz. Sadece eğitim fakültesi değil pek çok fakültede, pek çok derste kullanılmasının çok faydalı olacağını düşünüyorum.</i>
K18	<i>Öğretmen eğitiminde teorik sunularda sunu araçları (prezi, powerpoint vb.), uygulama örneklerinde moovly, powtoon, kizoa gibi araçları kullanıyorum.</i>

İfadelerden de anlaşılacağı gibi, bu boyutta görüş veren katılımcılar, öğrenme yönetim sistemlerini doküman, materyal, ödev paylaşımı gibi işlevler için kullanırken; Web 2.0 araçlarından öğretim materyali olarak yararlanmaktadırlar. Katılımcılar, ders içi uygulama ve değerlendirme etkinlikleri için Kahoot, beyaz tahta, beyaz pano, moovly, powtoon, kizoa, Google Classroom uygulamalarını kullandıklarını belirtmektedirler.

3.3.3. Sosyal Ağlar

Sosyal ağlar, öğretim üyeleri tarafından en fazla takip edilen güncel teknolojiler olarak ortaya çıkmaktadır; bununla birlikte katılımcılar bu ortamlardan ders içi uygulamalardan ziyade günlük yaşamları içerisinde yararlanmaktadırlar. Bu duruma ilişkin bazı ifadeler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Sosyal ağ kullanımına ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K3	<i>Whatsapp, Linkedin, Instagramı özel hayatımda kullanmayı seviyorum, Twitter ve blogu ise derslerimde çeşitli uygulamalar yapmak ve öğrencilerimle iletişim kurmak için kullanıyorum.</i>
K4	<i>Sosyal ağları sınırlı düzeyde kullanıyorum. Tek kullandığım sosyal ağ platformu Facebook. Bunu kullanma gerekçem ise arkadaşlarımla paylaşımları aracılığıyla arkadaş veya meslektaş gruplarındaki olan bitenden haberdar olmak. Bazen de eğitsel amaçlı olarak grup oluşturmada ve bilgi paylaşımında kullanıyorum.</i>
K8	<i>Halen facebook, twitter ve instagram sosyal ağlarını kullanıyorum. Bu sosyal ağları eğitim için kullanmıyorum. Sadece sosyal çevrem ve arkadaşlarımla iletişim için kullanıyorum. Birkaç sene önce beyaz tahta uygulaması kullandım ancak öğrencilerin iletişimi facebook kullanarak sürdürmek istemesi ile başarılı olmadı.</i>

Tablo 10’da da görüldüğü gibi; katılımcılar tarafından en fazla kullanılan sosyal ağ siteleri, facebook© ve twitter© olarak karşımıza çıkmaktadır. Facebook© genellikle vakit geçirmek ya da sosyal çevreden haber almak gibi eylemler için tercih edilmektedir. Benzer şekilde twitter©, instagram© ve whatsapp© günlük hayatta tercih edilen çevrimiçi sosyal ağlardır. Bununla birlikte, sınırlı sayıda da olsa, bu ortamlardan (facebook©, twitter© ve blog uygulamaları) öğrencileriyle iletişim kurmak ya da bilgi paylaşımında bulunmak gibi amaçlarla yararlanan katılımcılar da vardır. Benzer biçimde, Youtube© üzerinden eğitsel videolara erişildiğine; wikispace© ve edmodo© ortamları üzerinden öğretim etkinlikleri yürütüldüğüne ilişkin ifadelere rastlanmaktadır. Katılımcılardan bazıları LinkedIn©, academia.edu©, researchgate© gibi akademik/mesleki sosyal ağları da kullandıklarını belirtmişlerdir.

3.3.4. Bulut Teknolojileri

Katılımcıların çoğu bulut bilişim sistemlerini tanıdıklarını ifade etmektedir. Ancak yine önemli bir bölümü bu teknolojileri tanımalarına karşın kullanmayı pek fazla tercih etmemektedir. Tercih etmeme nedenleri arasında güvensizlik ve ilgisizlik başı çekmekte, bunun yanında yetersizlik, bilgi/durum sahibi olmamak gibi kodlara da rastlanmaktadır. Bu duruma ilişkin bazı ifadeler Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Bulut teknolojilerinin kullanımına ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K3	<i>ICloud (not ve fotoğraflarımı yedekliyorum), Google Drive (çeşitli dosyalarımı depolamak için), Dropbox (resimleri, özellikle haritaları depolamak ve paylaşmak için kullanıyorum).</i>
K4	<i>Bulut sistemlerini kullanıyorum. Ancak bulut sistemlerinin yalnızca depolama (dropbox, drive) ve ürün oluşturma (Google belgeler, web 2.0 araçları) işlemlerinde yararlanıyorum.</i>
K12	<i>Evet, dropbox ve Google drive. Verileri flash bellek benzeri cihazlarla taşımaya nazaran daha pratik olması ve aynı dosya üzerinde farklı yerlerde çalışıp güncelleyebilmek. Flash bellekteki virüs taşıma kaygısının olmaması.</i>

Katılımcılar, bulut teknolojilerini en fazla bilgi depolama ve ürün oluşturma amaçlı kullanmaktadırlar. Bu alanda en yaygın kullanılan uygulamalar, Google Drive© ve Dropbox© tır. Sonrasında Onedrive© ve Icloud© gelmektedir. Erişilen kodlar değerlendirildiğinde; bulut teknolojilerin katılımcılar tarafından ne öğretimsel etkinlikler, ne de kişisel bilgi yönetimi süreçleri için çok da fazla tercih edilmediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte bu konuda önemli ölçüde farkındalık sahibi oldukları söylenebilir.

3.3.5. Öğretmen Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

Bu alt tema içerisinde daha çok “gelişen teknolojilerin eğitim sisteminde nasıl işe koşulabileceğine ilişkin düşünceler” bir araya gelmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların daha çok etkileşimli tahtanın aktif kullanımı, öğrenme yönetim sistemleri ve Web 2.0 araçlarına değindikleri görülmüştür. Tablo 12’de bu duruma ilişkin bazı aydınlatıcı ifadeler sunulmaktadır.

Tablo 12. Öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K1	<i>Web 2.0 teknolojileri ders içeriklerine uygun görülen öğrenci imkanlarıyla değerlendirilip kullanılabilir. En güncel duyduğum uygulama Edmodo.</i>
K4	<i>... İster sanal gerçeklik olsun, ister bulut uygulamaları olsun tümü eğitsel açıdan yararlanan teknolojilerdir. Bu teknolojiler ile öğretmenler ve öğrenciler artık daha özgür, daha küresel ve daha aktif olarak kendi öğrenmelerinde rol alabilmektedir. ...Eğitim fakültelerinde durumun çok iç açıcı olduğunu düşünmüyorum. Maalesef eğitim fakülteleri hem altyapı olarak hem de insan kaynağı olarak istenen seviyede değildir. Ancak mutlaka güncel teknolojilerin eğitim fakültelerinde yer alması, öğrencilerin bu teknolojileri deneyimlemeleri ve buradan elde ettikleri tecrübeleri okul ortamına aktarmaları gerekmektedir.</i>
K19	<i>İşim itibarıyla derslerimde en çok akıllı tahta kullanıyorum. Ancak burada da tekrar etmek istiyorum, teknolojiyi üreten bir nesil yetiştirmemiz gerekir. Bugünkü teknolojiyi biz sadece kullanıyoruz.</i>

Bu boyutta yer alan ifadeler içerisinde yeni teknolojilerin kullanılmasının öğretmen eğitimi üzerinde olumlu etkiler yaratacağına yönelik yaygın bir inanç ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, eğitim fakültelerinde teknolojik ilerlemenin ya da var olan biçimiyle entegrasyon sürecinin çok da yeterli ve etkili olmadığını belirtmektedirler. İfadeler, teknolojiyi sadece kullanarak başarı sağlanamayacağını, kullanmaktan öte, üretmeye yönelik bir ihtiyaç olduğunu altını çizmektedir. Ayrıca, güncel teknolojilerin eğitim fakültelerinde başarılı biçimde kullanılmadığını öne süren bir düşünce gözlemlenmiştir. Bu görüşün temel savı, teknoloji çağının gereklerinin eğitim fakültelerine yeterince taşınmadığı şeklindedir. Bu noktada katılımcıların genel yargısı, güncel teknolojilerle daha iç içe geçmiş bir eğitim sürecinin öğretmen adaylarının öğretimsel yenilikleri mesleklerine uyarlama güçlerini önemli biçimde arttıracığı yönündedir.

3.4. Teknolojinin Yararları

“Teknolojinin Yararları” teması altında toplanan kodlar “Doğru Kullanım”, “Sürdürülebilirlik”, “Etkililik” gibi üç alt tema altında dağılmaktadır.

3.4.1. Doğru Kullanım

Bu tema altında katılımcılar, teknolojinin eğitim ve öğretimde başarılı biçimde, bir diğer söyleyişle doğru kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu noktada ortaya çıkan bazı ifadeler Tablo 13’de sunulmaktadır.

Tablo 13. Doğru kullanımın önemine ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K10	<i>Etkili kullanılırsa çağın gereksinimlerine cevap verebilen bireylerin yetişmesine katkıda bulunabilir.</i>
K13	<i>Kesinlikle eğitimcilerin bu tür teknolojileri kullanmaları yönünde motive edilmeleri ve yeterli şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Gelecek teknolojiyi daha çok içerisinde barındıracaktır. Bu açıdan eğitimcinin çağın gerisinde kalmaması sağlanmalıdır. Bu sayede sonsuz bilgi yığını içerisinde kendisi için gerekli bilgiyi geçebilecek ve bilgisini öğrencileri ile paylaşabilecektir. Eğitimcilerin daha hızlı gelişmelerden haberdar olması, onların akademik gelişmelerini de etkiler. Öğrencilerini sınırlı örneklerin dışında farklı örneklerle karşılaştırır ve onların görüş açısının farklılaşmasını sağlar.</i>
K18	<i>Bir öğretmenin yerine geçecek akıllı bir teknoloji bulunmama ile birlikte, teknolojinin doğru zamanda, doğru yerde, bir amaç doğrultusunda yeteri kadar kullanılması durumunda etkili öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir.</i>

Katılımcılar, doğru kullanım kavramı içerisinde teknoloji becerilerinin ötesinde öğretimsel yöntemlerle uyumlu kullanım ya da bir diğer ifade ile teknopedagoji becerilerine dikkat çekmektedirler. Birleştikleri ortak bir nokta da teknoloji kullanımında, zaman, mekân ve amacın doğru seçilmesidir.

3.4.2. Etkililik

Güncel teknolojilerin öğretmen eğitimi sürecine sağlayabileceği yararlarla ilişkin düşünceler bu boyutta bir araya gelmektedir. Ortaya çıkan bazı kodlar Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Teknolojinin sağlayabileceği etkililiğe ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K2	<i>Güncel teknolojilerin, öğretim teknolojileri bağlamında derse olan ilgiyi ve katılımı arttırma, bununla birlikte öğrenilenin de kalıcılığını sağlama gibi önemli bir potansiyel taşıdığını düşünüyorum.</i>
K7	<i>İşe vuruk her teknolojik entegrasyon öğretmen eğitimini güçlendirir. Zaman kaybını önler, öğrenci merkezliliği sağlar, dersleri daha zevkli hale getirir, öğrenci izleme ve değerlendirmeyi kolaylaştırır.</i>
K25	<i>Teknoloji her şekilde etkili kullanıldığı takdirde derste öğrenciyi kazanmak, aktif bir öğrenme gerçekleştirebilmek ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak açısından yararlı olacaktır.</i>

Katılımcıların, öğretmen eğitiminde güncel teknoloji kullanımının yararlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; özellikle etkililiğe yaptıkları vurgu dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrenciyi merkeze alan bir öğretim sağlama, dersi ilgi çekici ve zevkli hale getirme, öğrenci güdülenmesini arttırma, öğretimde kalıcılığı sağlama gibi kodlar üzerinden durmaktadırlar. Yanı sıra ifadeler içerisinde önemli oranda bir verimlilik vurgusu söz konusudur. Bu noktada ise, zamandan tasarruf, mekân sınırlılıklarını giderme, daha geniş kitlelere ulaşma gibi kodlarla karşılaşmaktadır. Bu boyutta dikkat çekici bir diğer kod da dönüşümdür. Katılımcılar öğretmen eğitiminde yeni teknolojilerden doğru biçimde yararlanmanın öğretmen adaylarında ilerideki meslek hayatlarında teknolojiyi daha nitelikli biçimde kullanmaya yönelik bir değişim yaratacağını vurgulamaktadırlar.

Bununla birlikte; tüm bu olumlu değişimler için, kurumsal bakış açılarının altyapıların ötesinde, yönetsel dönüşüme yönelmesini bir gereklilik olarak görmektedirler. Böyle bir yenileşmede, teknolojinin öğretim süreçleri içerisinde kendiliğinden/doğal biçimde yer bulacağını güçlü biçimde vurgulamaktadırlar. Gerek kurumların, gerekse öğretim üyelerinin bakış açıları değişmediği sürece salt yeni teknolojik cihaz kullanmanın daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayamayacağına inanmaktadırlar. Bu noktada bazı katılımcılar yalnızca alt yapıya odaklanan yenileşme anlayışlarını kolaycılık olarak değerlendirmektedir.

3.4.3. Sürdürülebilirlik

Katılımcıların geneli güncel teknolojilerin eğitimde kullanımının etkililik ve verimliliği arttıracığı noktasında birleşse de; öğretmen yetiştiren kurumların günümüzdeki durumları düşünüldüğünde üst düzey bilgi/beceri ve maliyet gerektirdiği için çoğu yeni teknolojinin eğitimde kullanılmasının mümkün olmadığına inanmaktadırlar. Ayrıca hızlı teknolojik değişimin, bu alandaki gelişmeleri izleme ve işe koşmada pek çok yetersizlik ve mesleki gelişim ihtiyacı doğurduğuna, üstelik bireysel farklılıkların bu konudaki kişisel gelişim süreçlerinde önemli eşitsizlikler yaratabildiğine işaret etmektedirler. Bununla birlikte, genç neslin teknolojiyle ilişkisinin gücünün bir şekilde öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreçlerinde teknolojiden sürdürülebilir biçimde yararlanmayı gerekli kıldığı görüşündedirler. Bu konuda ortaya çıkan bazı ifadeler Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Teknolojik sürdürülebilirliğin önemine ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K4	<i>Güncel teknolojilerin öğretmen eğitiminde kullanılması günümüz dijital yerlileri olan, teknolojiyi en etkin kullanan öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerinde onları psikolojik olarak anlaması, onlarla iletişim kurması, onlara rehberlik etmesi, yapabilecekleri yanlışlıkları öngörmeleri ve en önemlisi öğretim ortamlarının günümüz öğrencileri için en etkili, çekici ve verimli hale getirebilmelerine fayda sağlayacağını düşünüyorum.</i>
K6	<i>Genç nesil teknoloji ile çok içi dışı ve teknolojiye çok meraklı. Bu yüzden güncel teknolojileri eğitim ortamlarında kullanan akademisyen arkadaşların genç öğretmen adaylarının dikkatini daha fazla çekebileceğini düşünüyorum. Böylece dersler daha zevkli ve etkin katılımlı geçecektir. Öğrencilerin sıkılmadığı, ilgi duyduğu, pasif dinleyiciler olmak yerine etkin katılım gösterdikleri derslerin onların öğrenmeleri üzerinde çok daha faydalı olacağını düşünüyorum.</i>
K14	<i>Kendi hocalarının derste kullandığı teknolojileri onların da öğretmenlikte kullanma olasılığı yüksek olur. Teknolojinin dersi zenginleştirmek için, öğrenmeyi kolaylaştırmak, desteklemek için nasıl kullanılabileceğini yaşayarak görmüş olurlar. Öğrenciler teknolojiyle tanışmış olurlar, üniversitenin öncü olması gerektiğini düşünürsek, aslında gerekli bir durum teknoloji kullanımı.</i>

Tablo 15'te de görülebileceği gibi, katılımcılar teknolojik yenilenmenin eğitim fakültelerinde sürdürülebilir olmasının gerekliliğini, öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığı kadar, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin nitelikli deneyimler yaşamaları açısından da değerlendirmektedirler. Sürdürülebilir teknoloji kullanımında iki temel engel olarak ise alt yapıların güncellenmesi ve mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanması üzerinde durmaktadırlar.

3.5. Engeller

Katılımcılar içerisinde önemli bir grup, çeşitli nedenlerle teknolojiden yararlanmamakta ya da yararlanmayı tercih etmemektedir. Bu tema altında toplanan kodlar, "Bilgi Eksikliği", "Gelişim Gereksinimleri", "Altyapı Yetersizlikleri", "Zaman Yetersizliği" ve "İsteksizlik" gibi beş alt tema altında dağılmaktadır.

3.5.1. Bilgi Eksikliği

Bir grup katılımcının teknolojiden yararlanmamasında temel gerekçe bireysel yetersizlikleridir. Bu noktada ortaya çıkan bazı ifadeler Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Teknoloji kullanımına ilişkin bireysel yetersizlik ifadeleri

Katılımcı	Örnek İfadeler
K2	<i>Keşke kullanabilsem dediğim ama kullanamadığım bir öğretim teknolojisi olmadı. Zannediyorum kullanabileceğim eğitim teknolojileri konusundaki bilgi eksikliğim bu durumun en temel nedeni.</i>
K6	<i>Öğrencilerimle kitap, konu, sunu, ödev paylaşımları yapabileceğim, duyurular yapabileceğim programlar olduğunu duydum ancak henüz böyle bir program kullanmadım. Kullanmama nedenim bilgi eksikliğidir.</i>
K18	<i>Fen bilimleri etkinliklerinde robotik, kodlama uygulamalarına eksik öğrenmelerden kaynaklı yer veremiyorum.</i>

Katılımcıların yeni teknolojilere ilişkin bilgileri büyük ölçüde duyumlardan oluşmaktadır. Çoğu bu teknolojileri bir biçimde duymuş olsa da, gerek teknik, gerekse öğretimsel bağlamda nasıl kullanacağına ilişkin yeterlik sahibi değildir. Bu durumun aynı zamanda isteksizliği ve kaçınma eğilimini de beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Bu noktada katılımcılar bu eksikliklerini nasıl gidereceklerini bilmediklerinin de altını çizmektedirler.

3.5.2. Gelişim Gereksinimleri

Kodlar incelendiğinde, katılımcıların bilgi eksiklikleri nedeniyle uzak durmayı tercih ettikleri teknolojik yeniliklere yönelik eğitim ihtiyacı duydukları gözlenmiştir. Bu durumu betimleyen bazı ifadeler Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17. Teknolojik yeniliklere ilişkin gelişim gereksinimi ifadeleri

Katılımcı	Örnek İfadeler
K11	<i>...En önemlisi bu konuda bireylerin eğitimleri eksiktir bundan dolayı fayda görmüyorum.</i>
K18	<i>Akıllı tahta olmasına rağmen etkili olarak kullanıldığını düşünmüyorum. Farklı yazılımlar kullanılabilir. Ancak bu konuda bilgi sahibi değilim. Bu konuda eğitim alındığı takdirde etkili sonuçlar alınacağını düşünüyorum.</i>
K25	<i>Derslere farklılık ve canlılık getirecek uygulamalar kullanmak istiyorum. Ancak bilgi ve zaman yetersizliğiyle kullanamıyorum. Teknolojik eksikliklerimizi tek başımıza gidermekte yetersiz kalıyoruz ve zorlanıyoruz. O kadar geniş bir boyut ki teknoloji, eğitim almadan tek başına üstesinden gelmek çok zor.</i>

Bu başlık altında toplanan ifadeler içerisinde, “değişime ayak uydurmakta zorlanma” kodu oldukça öne çıkmaktadır. Özellikle günlük yaşamında zaten teknoloji ile iç içe olmayan katılımcılar için teknoloji becerilerini geliştirmenin önemli bir tedirginlik kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu noktada ittifakla mesleki gelişim süreçlerinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Kendini geliştirmek için yoğun çaba harcadığını ifade eden katılımcıların bile, bu çabalarının belli bir noktada tıkanıp ve öğretimsel desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmesi oldukça dikkat çekicidir.

3.5.3. Altyapı Yetersizlikleri

Katılımcıların teknoloji kullanmamalarının bir diğer nedeni olarak altyapı yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır. Bu boyuttaki bazı ifadeler Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18. Teknoloji altyapılarının yetersizliğine ilişkin ifadeler

Katılımcı	Örnek İfadeler
K9	<i>Bazı dersler için lego gibi hazır robot kitlerine ihtiyacım var ama bu teknolojilere erişimim yok.</i>
K16	<i>Sanal sınıflar kullanmak istiyorum. Ancak kurumun alt yapısı uygun değil.</i>
K20	<i>Laboratuvarlarda deneylerin yapılmasında bilgisayar destekli programlar kullanmak istiyorum. Böyle uygun bir ortam ya da program bulunmuyor.</i>

Bazı öğretim üyeleri kurumsal altyapı yetersizliklerini kendi teknolojik yetersizliklerinin de temel bir nedeni olarak görmektedir. Gerçekleştirmek istedikleri etkinlikleri kurumun altyapı yetersizliği nedeniyle uygulamaya koyamamaktadırlar. Bazı katılımcılar da, teknolojik uygulamalarla öğretim süreçlerini çeşitlendirme isteklerinin kurumlarınca yeterince desteklenmediğini düşünmekte ve bu durumu yenilikçi teknolojilerin uygulanabilirliğinin önündeki önemli bir engel olarak değerlendirmektedirler.

3.5.4. Zaman Yetersizliği

Benzer şekilde katılımcıların bir bölümü zaman yersizlikleri nedeniyle güncel teknolojilerden yararlanamadıklarını ifade etmektedir. Bu boyutta bazı ifadeler Tablo 19’da görülebilir.

Tablo 19. Teknoloji kullanımına ilişkin zaman yetersizliği ifadeleri

Katılımcı	Örnek İfadeler
K1	<i>Flash- photoshopgibi programlarda bazı karakterler çizip oynatmak, görsel materyal hazırlamaya yönelik ek şeyler yapmak istiyorum ancak henüz zaman ve fırsat bulup uygulamaya geçiremedim.</i>
K7	<i>Ashında sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanmayı ve bir kişisel web sayfası oluşturmayı düşünüyorum ama bunları henüz gerçekleştirememedeki asıl neden zaman bulamamak. Ders yükü, araştırma, idari görevler zaman ayırmama engel oluyor.</i>
K14	<i>Evet var, ders konularıyla ilgili videolar bulmak, wiki sayfalarında içerik geliştirmek, kahoot gibi uygulamaları daha fazla kullanıp dersleri daha etkileşimli hale getirmek, kodlama öğretimine yönelik uygulamaları inceleyip içeriği uygun olan derslerime uyarlamak, kendi bölüm derslerimde en azından bir ders saatini sanal sınıf uygulamasıyla uzaktan işlemek: Bu saydıklarımın hiçbirine zaman ayıramıyorum. Bunları bu şekilde yapsam, 7 gün 24 saat ders hazırlığı yapmam gerekir.</i>

İfadelerden de anlaşılacağı gibi; bu boyutta katılımcılar, teknoloji tabanlı öğretim materyalleri hazırlamak istemekte; bu noktada bir yetersizlik hissetmemekte ancak zaman sorunları nedeniyle bu isteklerini gerçekleştirememektedir. Zaman sorunlarının kaynağında ise yoğunlukla kurumlarındaki ders ve ders dışı görevlerinin çokluğu üzerinde durmaktadırlar.

3.5.5. İsteksizlik

Bir grup katılımcının teknolojiden yararlanmama nedeni ise doğrudan kişisel isteksizlikleridir. Bu boyutta, “bireysel tercihler” ve “güvensizlik” gibi kodlarla karşılaşılmaktadır. Ortaya çıkan bazı ifadeler Tablo 20’de görülebilir.

Tablo 20. Teknoloji Kullanımına İlişkin İsteksizlik İfadeleri

Katılımcı	Örnek İfadeler
K6	<i>Duyup da kullanmayı düşünmediğim bir teknoloji olmadı çünkü teknolojiyi çok uzaktan takip ediyorum. Kendi cep telefonumun bile özelliklerini tam olarak bilmiyorum. Genç arkadaşların bu konulara daha aşina olduğunu düşünüyorum.</i>
K8	<i>Verdiğim dersler kapsamında sadece teknoloji kullanımı değil öğretmen-öğrenci etkileşiminin de önemli olduğunu düşünüyorum. Ödev toplama ve değerlendirme sürecinde Google Drive üzerinden depolama kullandığım oldu. Ancak ödev düzeltme ve değerlendirme sürecinde basılı materyalleri kullanmaya daha fazla eğilimliyim.</i>
K23	<i>Derslerimde yeni şeyler denemekten hoşlanmam.</i>

İfadelerde incelendiğinde, bazı katılımcıların kendi geleneksel yöntemlerini daha güvenilir bulduğu için bunlardan vazgeçemediği, dolayısıyla yeniliklere sıcak bakmadığı; bazılarının ise derslerinin teknoloji kullanımına uygun olmadığına inandığı için teknolojik gelişmeleri takip etmediği gözlemlenmektedir. Ayrıca bir grup katılımcı, tüm bunların ötesinde teknolojiyle ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin güncel teknolojilerle olan mesleki ilişkileri farkındalıklar, anlamlar, kullanım durumları, yararlılık durumları ve engeller boyutları altında betimlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda üç farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 25 öğretim üyesinden görüşme ve anket formları aracılığıyla elde edilen veriler tümdengelimci ve tümevarımcı içerik analizleriyle çözümlenmiştir.

4.1. Farkındalıklar

Katılımcılar güncel teknolojilere ilişkin farkındalıklarına kaynaklık eden üç temel unsur olarak; medya (televizyon-internet), akademik kaynaklar ve sosyal çevre üzerinde durmaktadırlar. Bu durum yeni teknolojilere ilişkin duyum ya da bilgilerin bilimsel yayınlar, ya da mesleki gelişim süreçleri gibi sistematik bilimsel etkinliklerden çok, doğrudan ya da dolaylı sosyal etkileşim süreçleriyle geliştiğini ortaya koymaktadır. Farkındalıkları bütüncül biçimde değerlendirildiğinde, katılımcıların tamamının çevrimiçi sosyal platformlardan en az birkaçını tanıdıkları görülmüştür. Özellikle Facebook®, Whatsapp®, Twitter®, Instagram® ve Youtube® büyük ölçüde bilinmekte ve günlük yaşamda sıklıkla kullanılmaktadır. Yıldırım ve Varol (2013) da Türkiye’de yükseköğretim süreçlerinde yer alan öğrenci ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri benzer bir araştırmada, destekler biçimde en çok kullanılan sosyal ağın Facebook® olduğunu, bunu Google Plus®, Twitter® ve LinkedIn®’in izlediğini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının bu tema altında ortaya koydukları kod çeşitliliği genel olarak çok sayıda sosyal ağ uygulamasından haberdar olduklarını ve bunlardan birkaçını günlük yaşamlarında yaygın biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Sosyal paylaşım ortamlarının eğitsel amaçlı kullanım durumları incelendiğinde; sağlayabildiği eğitsel videolardan hareketle, katılımcıların özellikle Youtube®’u eğitsel bir platform olarak nitelediği anlaşılmaktadır. Bu durum öncelikle eğitim fakültesi öğretim üyelerinin çevrimiçi sosyal paylaşım ortamlarının eğitsel kullanımı noktasında belli bir farkındalığa sahip olduğuna işaret etmektedir. Elbette bu farkındalıkta geliştirilme amaçları içerisinde öğretimsel kullanımın zaten önemli bir yer tuttuğu (Duffy, 2008) Youtube’un günümüzde sunduğu çeşitli ve zengin içerik oldukça etkilidir. Öte yandan öğretim üyelerini bu ortamdan eğitsel amaçlarla faydalanmaya iten bir temel dinamiğin de, öğrencilerin bu konudaki eğilim ve beklentileri olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde günümüz yükseköğretim öğrencileri için Youtube’un temel bir öğrenme ortamı haline geldiği düşüncesini destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır (Alp ve Kaleci, 2018; Dumpit ve Fernandez, 2017; Moran, Seaman ve Tinti-Kane, 2011). Bununla birlikte, öğretim üyelerinin tanıdığı ve kullandığı sosyal paylaşım ortamlarının çokluğu düşünüldüğünde, bunları eğitsel anlamda işe koşmaya dönük farkındalığın görece düşük kaldığı ifade edilmelidir.

Katılımcılar içerisinde, diğer çevrimiçi sosyal ağlar kadar olmasa da, LinkedIn®, Researchgate® ve Academia.edu® gibi akademik sosyal ağlara ilişkin bir farkındalık da gözlemlenmektedir. Bu ortamlara ilişkin olarak özellikle akademik bağlantı kurma ve bilimsel paylaşımlarda bulunma gibi kodlarla karşılaşılmaktadır. Bardakçı, Arslan ve Kocadağ (2018) Türkiye’de 34 farklı üniversitede görev yapmakta olan 95 öğretim elemanı üzerinde akademik sosyal ağların kullanımına yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında benzer biçimde, öğretim elemanlarının en yoğun biçimde Academia.edu® ve Google Akademik® profillerini bildiklerini ve kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Aynı araştırmada bu ağlardan yararlanma amaçları içerisinde akademik metinlere erişim ve alandaki diğer bilim insanlarını izleme ile güçlü biçimde karşılaşılmaktadır. Bu durum, çevrimiçi akademik sosyal paylaşım ortamlarının günümüzde gerek farklı alanlar gerekse eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları için akademik bilgiye erişim ve mesleki etkileşim bağlamında bir seçenek haline geldiğine işaret etmektedir. Farkındalıklar noktasında ayrıca katılımcıların düşük düzeyde olsa da bloglar, Edmodo® ve Wikispace® gibi uygulamalar hakkında da fikir sahibi oldukları görülmektedir.

Çevrimiçi sosyal platformlardan sonra en fazla aşına olunan güncel teknoloji bulut bilişimdir. Bunlardan üzerinde en çok durulanlar, depolama amaçlı kullanımlarıyla Google Drive©, Dropbox© ve Icloud© olmuştur. Bu teknolojileri, yapay zeka, sanal gerçeklik ve kodlama takip etmektedir. Bununla birlikte katılımcılar bu teknolojileri büyük ölçüde ismen tanımaktadır yani kullanım amaçları ve biçimleri ile ilgili olarak genelde bilgi sahibi değillerdir. Bunun yanında nesnelere interneti gibi teknolojiler de katılımcılar tarafından duyulmuştur. Benzer biçimde, artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin kodlara nadiren rastlanmış, hatta yapılan incelemelerde bunların yalnızca BÖTE alanında görev yapan öğretim üyeleri tarafından ifade edildiği anlaşılmıştır. İncelenen kodlar arasında yine az sayıda, akıllı saat, Google© gözlük teknolojileri, öğrenci yanıt sistemi (Socrative©, Plicker©, Kahoot© vb.) ve ters-yüz/dönüştürülmüş sınıfa rastlanmıştır. Bu durum, güncel teknolojiler içerisinde görece eski ve günlük yaşamda yaygın olanların daha çok tanınıp kullanıldığını, yeni ve henüz günlük yaşamda pek fazla yer almayanların ise oldukça az tanındığını göstermekte; ayrıca katılımcıların güncel teknolojilere ilişkin farkındalıklarının kaynağının kişisel araştırmalarından ziyade çevresel etkileşimleri olduğuna ilişkin bulguları güçlü biçimde desteklemektedir.

4.2. Kullanım Durumları

Bu boyuttaki incelemeler, katılımcıların dört farklı biçimde güncel teknolojilerden yararlanmakta olduklarını ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki sınıf içi süreçlerde bilgisayar ve internet bağlantısının özellikle sunum stratejisi içerisinde yardımcı bir araç olarak işe koşulduğu kullanım biçimidir. Bir diğer kullanım şekli, kaynak paylaşımı ve ödev verme/toplama gibi yönetsel etkinlikler için öğrenme yönetim sistemlerinden, materyal geliştirme süreçlerinde Web 2.0 teknolojilerinden yararlanmadır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, bu kullanım biçimlerinin sunum stratejisinin işe koşulduğu ve başat öğrenme kaynağının öğretmen olduğu etkinliklerden, proje ya da oyun temelli küçük grup etkinliklerine değin bir çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Üçüncü kullanım biçimi içerisinde sosyal ağlar yer almaktadır. Katılımcılar öncelikle ve en yoğun biçimde kişisel çevrimiçi sosyal etkileşim süreçlerinde bu ağlardan yararlanmaktadırlar. Bununla birlikte eğitsel anlamda kaynak/ödev paylaşımı, eğitsel video ve materyallere erişim ve çevrimiçi öğrenme etkinlikleri yürütme gibi amaçlarla bu ağlar üzerinden öğrencileriyle etkileşmektedirler. Son kullanım biçimi ise bulut teknolojilerini kapsamaktadır. Bu kullanım biçimi yoğun şekilde mesleki kişisel bilgilerin depolanması amaçlıdır. Buna göre katılımcılar bulut teknolojileri içerisinde bilgi depolamakta ve ürün oluşturmaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilerin erişimine açık öğretimsel bulut uygulamaları çok tercih edilmemektedir. Esasen bulut teknolojilerine ilişkin olarak ilgisizlik ya da yetersizlik kaynaklı önemli bir güvensizlikle karşılaşmaktadır. Kullanım biçimleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların yeni teknolojilerden, öğretmen merkezli ve sunum stratejisinin ağırlıklı olduğu öğretimsel uygulamalardan, araştırma, proje ve öğrenci gruplarına ve buluş stratejisine dayalı uygulamalara değin farklı düzeylerde yararlandıkları anlaşılmaktadır. Bu uygulamalar ayrıca öğretim etkinliklerine ilişkin yönetsel süreçlerde, ayrıca bilgi işleme ve kişisel/mesleki gelişim süreçlerinde işe koşulmaktadır. Bu boyutta özellikle sosyal ağların çok fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin yanı sıra öğretim üyeleri ve farklı uzmanların da yer aldığı ve özellikle öğretmenlik meslek dersleri gibi alanlarda oldukça faydalı olabilecek öğrenme toplulukları ya da mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlayabilecek uzman toplulukları kurma ya da bunlarda yer alma gibi sosyal ağ temelli kullanım biçimlerine (Örn. Singapore Ministry of Education, 2011; Egyptian Education Initiative, 2013; Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada ve Meira, 2012; Institution for Knowledge Innovation and Technology, 2011; The University of British Columbia Faculty of Education, 2011; Université Laval, 2011) rastlanmamaktadır.

Kullanım durumları teması altında ortaya çıkan bir grup düşünce de, güncel teknolojilerin öğretmen eğitimi sürecinde nasıl işe koşulabileceğine yönelmektedir. Bunlar içerisinde özellikle etkileşimli tahta, Web 2.0 uygulamaları ve öğrenme yönetim sistemleri üzerinde durmaktadırlar. Elbette bu seçimde FATİH projesiyle etkileşimli tahtaların yaygınlaşması, Web 2.0'ın popülerliği ve üniversitelerin halihazırda öğrenme yönetim sistemi kullanımını özendirilmesi gibi sosyal

beğenirlik unsurlarının da etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte her hâlükârda bu sonuç bizi etkili kullanıldığında teknoloji kaynaklarının öğretmen eğitimini daha nitelikli hale getireceğine ilişkin güçlü bir inancın varlığına ulaştırmaktadır. Öte yandan katılımcılar eğitim fakültelerinde günümüzde yürütülen teknoloji entegrasyonu uygulamalarını bu niteliği yakalamaktan oldukça uzak görmektedirler. Bunun temel sebebi olarak da, teknolojinin sınıfa bir araç olarak yerleştirilip, öğretim elemanının bu aracı kullanarak öğretimi etkin bir hale getireceği düşüncesidir. Bu soruna çözüm olarak ise, öğretmen eğitimiyle teknolojinin daha çok bütünleşeceği, özellikle güncel teknolojilerin zamanla öğretim süreçlerinin, öğrencinin yenilikleri deneyimleyeceği bileşenleri haline geleceği bir entegrasyon anlayışı üzerinde durmaktadırlar. Tubin (2007), teknolojinin eğitim kurumlarına üç farklı biçimde yerleşebileceğine işaret etmektedir. Bunlardan ilki teknolojinin eğitim süreçlerine bağımsız bir birim olarak yerleştiği “eklenme”dir (segmentation). İkincisi teknolojik yeniliğin kurumdaki tüm birimleri yenileştirmek üzere işe koşulduğu “katmanlama”dır (stratification). Üçüncüsü ise, teknolojinin kurumun tüm süreçlerine belirli bir merkezden ve sistematik biçimde kaynaştırıldığı, böylece tüm kurumsal süreçlerde gereksinim temelli ve sürdürülebilir bir dönüşümün yaşandığı “işlevsel farklılaşma”dır (functional differentiation). Tubin’e (2007) göre, eğitim süreçlerinde istenen çıktı niteliğine erişmeye olanak sağlayacak başarılı bir entegrasyon süreci ancak işlevsel farklılaşma düzeyinde gerçekleşebilir. Öğretim üyesi ifadeleri Tubin’in (2007) görüşleriyle örtüşür biçimde; Türk öğretmen yetiştirme süreçlerinde yeni teknolojilerin henüz ekleme ya da katmanlama düzeyinde olduğuna, başarılı olması için yeniliklerin planlı ve eşgüdümlü olarak, ayrıca tüm insan unsurları (öğretim üyeleri, yöneticiler, öğrenciler) ve süreçleri (öğretimsel, yönetsel, mesleki, toplumsal vb.) kapsayacak biçimde düzenlenmesi gereğine işaret etmektedir.

4.3. Anlamlar

Katılımcılar eğitim-teknoloji ilişkisini üç farklı biçimde anlamaktadırlar. Buna göre teknoloji; eğitim süreçleri için tamamlayıcı, tanımlayıcı ya da bütünleştirici olabilmektedir. Tamamlayıcı anlayışın kaynağında yardımcı ve zenginleştirici gibi iki önemli niteleyici ile karşılaşmaktadır. Dolayısıyla, bu düşünceye göre teknoloji var olan öğretim süreçleri içerisinde iyi bir yardımcı ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmek için temel bir kaynaktır. Tanımlayıcı anlayış, teknolojinin günümüzde eğitimin anlamı, amacı ve elbette işlevi üzerinde önemli değişiklikler gerçekleştirdiğine odaklanmakta; buradan hareketle gerçek yaşama daha yakın öğrenme olanakları sunma ve ortaklaşalık süreçleri geliştirme gibi özellikler üzerinde durmaktadır. Anlamlar teması altında sıklıkla karşılaşılan “yapılandırıcılık” gibi kodlar da öğretim yaklaşımı çerçevesinde bu anlayışı desteklemektedir. Bütünleştirici düşünce ise, teknoloji-eğitim ilişkisinin günümüzde öğretimsel amaçların ötesinde yaşamsal bir gereklilik haline geldiğine işaret etmekte ve bu anlamda eğitim ve teknolojinin bir bütün olarak ele alınması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Anlamlar bütüncül biçimde değerlendirildiğinde; katılımcıların hâkim biçimde güncel teknolojinin eğitim süreci ve eğitim fakülteleri için bir gereklilik olduğuna inandıkları söylenebilir. Bir objeyi nasıl anladığımız, o objeye ilişkin felsefi bakışımız, dolayısıyla ondan nasıl faydalanacağımız noktasında da önemli ipuçları verebilmektedir. Bu açıdan sonuçlar, öncelikle tüm katılımcıların teknolojiyi yaptıkları iş olan öğretmenlik eğitimi sürecinde önemli bir bileşen olarak algıladıklarını göstermektedir. Yanı sıra, teknoloji-eğitim ilişkisinde önemli oranda determinist bakışa sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu determinist bakış içerisinde her ne kadar bir takım olumsuzluklara yer verilse de bunlar ağırlıklı olarak teknoloji kullanımını kısıtlayan unsurlar noktasındadır. Teknolojinin beraberinde getireceği beklenmedik etkiler ya da yaratabileceği olumsuzluklar üzerine değildir. Bu durum, bu yaygın determinist bakışın gerçekçi olmaktan öte ütöpik olduğunu akla getirmektedir. Bununla birlikte, eğitim-teknoloji ilişkisinde üzerinde durulması gereken önemli bir tehlike, eğitim kurumlarının insan unsurlarının yeni teknolojiyi bu olumsuzluk ve aksaklıkları hesaba katmadan planlamaları ve kullanmalarınıdır (Kabakçı ve Odabaşı, 2004; Chandler, 1995; Selwyn, 2012). Chandler (1995) ve Halpin (1999) bu noktada insan unsurlarının bakış açılarının ütöpik-gerçekçi bir çerçevede geliştirilmesinin, böylece

olumlu beklentilere dönük ancak beklenmedik durumları da göz ardı etmeyen bir kullanım biçimi geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedirler.

4.4. Yararlılık

Bu boyutta katılımcılar öncelikle teknolojinin doğru kullanıldığında yararlı olacağı üzerinde durmakta ve bu “doğru kullanım” içerisinde teknopedagojik becerileri almaktadırlar. Bu bakış, gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen eğitimcilerinin, mesleki gelişim sürecinde teknolojik becerilerinin ötesinde teknopedagojik yeterliklerinin geliştirilmesine ilişkin bir ihtiyaca vurgu yapmaktadır. Doğru kullanım içerisinde ikinci bir açılım, ilkinin destekler biçimde, teknolojinin sürekli değil, doğru amaçlarla, doğru zaman ve yerde işe koşulmasıdır. Katılımcıların bu boyutta üzerinde durduğu bir bileşen de etkililiktir. Buna göre, öğrenciyi merkeze alabilen bir kullanım biçimiyle teknoloji ilgi, güdülenme, doyum ve kalıcılığı arttırabilmekte, zaman ve mekân kısıtlamalarına çözüm üretebilmektedir. Böyle bir kullanım, öğretmen adaylarını da gelecekte kendi öğretim süreçlerinde teknolojiyi nitelikli biçimde kullanmaya yönelterek; eğitim sisteminde topyekûn bir dönüşümü tetikleyebilecektir. Bununla birlikte böyle bir dönüşümü sağlayabilmek için; teknolojik yenilenme eğitim fakültelerinde alt yapıya odaklanan kolaycı bir bakışın ötesinde bir yönetsel ve kültürel değişim süreci olarak algılanmalı, öğretim süreçleri içerisinde dikey hiyerarşi ile inen talimatlarla değil kendiliğinden gelişen doğal süreçlerle yer bulmalıdır.

Yararlılık boyutunun önemli bir bileşeni de sürdürülebilirliktir. Katılımcılara göre günümüz eğitim fakültelerinin teknolojiye bakışı ya da bu konudaki yatırımları sürdürülebilirlik için yeterli değildir. Bununla birlikte genç neslin konuya ilişkin gücü ve istekliliği teknoloji kullanımında sürdürülebilirliği bir zorunluluk olarak ortaya çıkaracaktır. Katılımcıların, gerek eğitim fakültelerinde gerekse ulusal eğitim sisteminde, güncel teknolojilerin öğretimsel süreçlerde nitelikli biçimde işe koşulabilmesi için üzerinde durdukları en önemli kavram Ajzen’in (2005) de işaret ettiği gibi “olumlu deneyim”dir. Özellikle öğretmen adayı için eğitim fakültesinin bu konuda çok önemli bir laboratuvar olduğunu düşünmekte, dolayısıyla bu konudaki yetersizliklerin ulusal eğitim sisteminde teknolojinin etkili kullanılamamasının temel etkenlerinden biri olduğu üzerinde durmaktadırlar.

4.5. Engeller

Katılımcılar teknoloji kullanmayı engelleyen unsurlar olarak bilgi eksikliği, gelişim gereksinimleri, altyapı ve zaman yetersizlikleri ile isteksizlik üzerinde durmaktadırlar. Çoğu katılımcı yeni teknolojiler hakkında duyum sahibi olsa da, özellikle bunların doğru öğretim stratejileri içerisinde uygun biçimde kullanımına ilişkin yetkinlik sahibi değildir. Bununla birlikte bu konudaki yetersizliklerinin ve mesleki gelişim gereksinimlerinin oldukça bilincindedirler. Kişisel gelişim süreçleri içerisinde bu sorunu çözmeye çalışan katılımcılar bile kişisel çabaların bir noktadan sonra gereksinimlerine cevap vermediğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştiren kurumlarda, teknopedagojik mesleki gelişim süreçlerine katılmaya yönelik bir isteklilik ve duyuşsal kuruluma da önemli biçimde vurgu yapmaktadır. Katılımcılar bu boyutta ayrıca altyapı yetersizlikleri, yönetsel manada teknolojik çeşitlilik barındıran öğretimsel süreçlerin yeterince teşvik edilmemesi ve teknoloji tabanlı öğretim materyali geliştirme noktasındaki zaman yetersizlikleri üzerinde durmaktadırlar. Tüm bu göstergeler öğretmen yetiştiren kurumlarda teknolojinin doğru ve sağlıklı biçimde kullanımını düzenleyecek ve sürdüreceği özelleşmiş birimlere olan gereksinime işaret etmektedir. Engeller teması altında ortaya çıkan bir diğer bileşen ise isteksizliktir. Bu boyutta bazı öğretim üyelerinin teknolojiyi öğretimi daha iyi hale getirmek için gerekli görmedikleri, bazılarının ise kendi yöntemlerine teknoloji destekli yenilikçi yöntemlerden daha çok güvendikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada bazı öğretim üyeleri, oldukça haklı biçimde, teknoloji kullanımının bireysel bir tercih olması gerekliliği üzerinde durmaktadırlar.

5. Öneriler

Katılımcıların tanıdığı ve kullandığı sosyal paylaşım ortamlarının oldukça fazla olmasına rağmen bu ortamları eğitsel amaçlı olarak çok fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretim üyeleri sosyal paylaşım ortamlarında eğitsel kullanımı üzerine hizmet içi eğitim ve seminerlerle öğretim amaçlı kullanılmaya teşvik edilebilir.

Katılımcıların akademik sosyal ağlara ilişkin farkındalıklarının geliştiği tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının bu ağları akademik bilgiye ulaşmak ve mesleki etkileşimi sağlamak için bir araç olarak görmekte oldukları fakat yeterli düzeyde değildir. Öğretim elemanlarının akademik olarak görünürlüğünü ve etkileşimini artırmak için bu ortamlara ilişkin tanıtım toplantıları ve seminerler organize edilebilir.

Öğretim elemanlarının kullandığı ve tanıdığı teknolojilerin genellikle günlük yaşamda kullanılan ve popüler olan teknolojileri tercih ettikleri görülmüştür. Öğretim elemanlarının öğretim ortamlarda kullanabilecekleri teknolojileri tanıtan posterler okul içerisine asılarak kullanımları teşvik edilebilir. Böylece teknoloji aşinalıkları da artabilir.

Öğretmenlerin güncel hayatta kullandıkları sosyal ağları ve teknolojileri sınıf ortamında kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle profesyonel gelişim sağlayabilecekleri topluluklara da üye oldukları görülmüş ve kendi gelişimlerini bu ortamlardan sağladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendi kurumlarında birbirlerinden ve yaptıkları uygulamalardan haberdar olabilmeleri için bu tür profesyonel ağların kurum içerisinde kurulup, uzmanlar tarafından yönetilerek profesyonel gelişimleri desteklenebilir, aynı zamanda fikir paylaşımları da sağlanabilir.

Üniversitelerde öğretim ortamlarına yeni teknolojinin yerleştirilmesi “katmanlama” ve “eklenme” düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir ve başarıya ulaşamamıştır. Başarılı bir entegrasyon için işlevsel farklılaşma yöntemi ile yeniliklerin planlı ve eşgüdümlü olarak, ayrıca tüm insan unsurları (öğretim üyeleri, yöneticiler, öğrenciler) ve süreçleri (öğretimsel, yönetsel, mesleki, toplumsal vb.) kapsayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Katılımcılar, eğitim-teknolojisi ilişkisini, tamamlayıcı, tanımlayıcı veya bütünleşik olarak anlamlandırmaktadırlar. Teknolojiyi, öğretmenlik mesleğinin önemli bir bileşeni olarak algılamaktadırlar. Kurumların, çalışanlarının beklentilerine dönük fakat olumsuzlukları ve aksaklıklarını hesaba katarak teknoloji entegrasyon planlarını yapmaları önerilmektedir.

Kurumlarda yapılacak teknoloji entegrasyonunun, alt yapılara odaklanan kolaycı bir bakışın ötesinde bir yönetsel ve kültürel değişim süreci olarak algılanarak, öğretim süreçleri içerisinde dikey hiyerarşi ile inen talimatlarla değil kendiliğinden gelişen doğal süreçlerle yer bulmalıdır. Güncel teknolojilerin öğretimsel süreçlerde nitelikli biçimde işe koşulabilmesi için üzerinde durdukları en önemli kavram olumu deneyimlerdir. Eğitim fakültelerindeki yetersizliğin eğitim sistemini etkileyeceği bundan dolayı da eğitim fakültelerinin önemli bir laboratuvar olduğu ve bu laboratuvarın alt yapı ve teknolojik eksikliklerinin giderilmesi gerektiğidir.

Katılımcıların yeni teknolojiler hakkında bilgileri olsa da bu teknolojileri öğretim stratejileri içerisinde “uygun biçimde” kullanma yeterliğine sahip değildirler. Bu konuda eksikliklerinin farkındadırlar. Eğitim fakültelerinin alt yapı yetersizliği, yönetsel olarak teknoloji barındıran süreçlerin yeterince teşvik edilmesi gibi problemlerin giderilmesi önerilmektedir. Ayrıca teknoloji kullanımının bireysel bir tercih olmasından dolayı öğretim elemanlarının teknoloji kullanmaları için zorlanmaması gerekmektedir. Fakat kurumun sahip olduğu imkânlar ve teknoloji entegrasyonu ile ilgili iyi örnekler hakkında seminer ve afişler ile öğretim elemanlarını bilgilendirilmelidir.

Kaynaklar

Alp, Y. & Kaleci, D. (2018). YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 3(1), 57-68.

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill Education (UK).
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., & Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education, 100*, 110-125.
- Dumpit, D.Z., & Fernandez, C.J. (2017). Analysis of the use of social media in Higher Education Institutions (HEIs) using the Technology Acceptance Model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(5), 1-16.
- Ashtari, S., & Eydgahi, A. (2017). Student perceptions of cloud applications effectiveness in higher education. *Journal of Computational Science, 23*, 173-180.
- Bai, Y., Mo, D., Zhang, L., Boswell, M., & Rozelle, S. (2016). The impact of integrating ICT with teaching: Evidence from a randomized controlled trial in rural schools in China. *Computers & Education, 96*, 1-14.
- Bardakçı, S. & Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu: Farklı amaç, politika, uygulama, etki ve eleştiriler üzerine bir inceleme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bardakçı, S., Arslan, Ö. & Kocadağ, T. (2017). How scholars use academic social networking services. *Information Development*, DOI: 10.1177/0266666917712108.
- Baydaş, Ö. & Göktaş, Y. (2016). Influential factors on preservice teachers' intentions to use ICT in future lessons. *Computers in Human Behavior, 56*, 170-178.
- Bodemer, D., Ploetzner, R., Feuerlein, I., & Spada, H. (2004). The active integration of information during learning with dynamic and interactive visualization. *Learning and Instruction, 14*(3), 325-341.
- Chandler, D. (1995). Technological or media determinism. <http://www.waena.org/ktm/week1/TechorMediaDeterminism.pdf> adresinden alınmıştır.
- Comi, S.L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review, 56*, 24-39.
- Cuendet, S., Bonnard, Q., Do-Lenh, S., & Dillenbourg, P. (2013). Designing augmented reality for the classroom. *Computers & Education, 68*, 557-569.
- DiSerio, Á., Ibáñez, M.B., & Kloos, C.D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education, 68*, 586-596.
- Donnelly, D., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education, 57*, 1469-1483.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction (3rd Ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. *Electronic Journal of E-learning, 6*(2), 119-130.
- Egyptian Education Initiative. (2013). *Sustainability*. Web: <http://www.eei.gov.eg/pages/05%20Sustainability/Sustainability.aspx> adresinden alınmıştır.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open, 4*, 1-10.
- Erbaş, Ç. & Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3*(2), 8-16.

- González-Martínez, J.A., Bote-Lorenzo, M.L., Gómez-Sánchez, E., & Cano-Parra, R. (2015). Cloud computing and education: A state-of-the-art survey. *Computers & Education, 80*, 132-151.
- Halpin, D. (1999). Utopian realism and a new politics of education: developing a critical theory without guarantees. *Journal of Education Policy, 14*(4), 345-361.
- Haydn, T.A., & Barton, R. (2007). Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK. *Computers & Education, 49*, 1018-1036.
- Hsu, S. (2017). Developing and validating a scale for measuring changes in teachers' ICT integration proficiency over time. *Computers & Education, 111*, 18-30.
- Insteffjord, E.J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 67*, 37-45.
- Institution for Knowledge Innovation and Technology-IKIT. (2011). *Institution for Knowledge Innovation and Technology-IKIT*. Web:<http://kf.oise.utoronto.ca/> adresinden alınmıştır.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., and Meira, A. (2012). *Technology outlook for Brazilian primary and secondary education 2012-2017: An NMC horizon project regional analysis*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kabakçı, I., ve Odabaşı, H. F. (2004). Teknolojiyi kullanmak ve teknogerçekçi olabilmek. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 19-28.
- Malinina, I. (2015). ICT competencies of foreign languages teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 182*, 75-80. Available online at www.sciencedirect.com.
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education, 57*, 1893-1906.
- Martinovic, D., & Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education, 28*, 461-469.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M.K., Franey, J.J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education, 48*(3), 193-211.
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N.I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of Youtube. *The International Journal of Management Education, 16*, 37-42.
- Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, learning, and sharing: How today's higher education faculty use social media*. Boston MA: Pearson. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535130.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özüdoğru, G. & Çakır, H. (2014). Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanımında öğretmen adaylarına model olma farkındalıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15*(2), 207-226.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education, 58*, 449-458.
- Ranginwala, S., & Towbin, A.J. (2018). Use of Social Media in Radiology Education. *Journal of the American College of Radiology, 15*(1). 190-200.
- Salomon, A., & Kolikant, Y.B.D. (2016). High-school students' perceptions of the effects of non-academic usage of ICT on their academic achievements. *Computers in Human Behavior, 64*, 143-151.

- Sampaio, D., & Almeida, P. (2016). Pedagogical strategies for the integration of Augmented Reality in ICT teaching and learning processes. *Procedia Computer Science*, 100, 894-899.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54, 103-112.
- Schifter, C.C. (2008). *Infusing technology into the classroom continuous practice improvement*. Philadelphia: Information Science Publishing.
- Selwyn, N. (2012a). Making sense of young people, education and digital technology: The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81-96.
- Singapore Ministry of Education (2011). Masterplan for ICT in education. Annual E-learning Standards Seminar, 11.11.2011, Singapore, SIM. Web: <http://www.itsc.org.sg/upload/download/elearning2011/Masterplan%20for%20ICT%20in%20Education%20presentation%20at%20SIM%20111111> adresinden alınmıştır.
- Stein, S., Ware, J., Laboy, J., & ve Schaffer, H.E. (2013). Improving K-12 pedagogy via a Cloud designed for education. *International Journal of Information Management*, 33, 235-241.
- şimşek, Ö., Demir, S., Bağıceci, B. & Kinay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (14)1, 1-23.
- The Universty of British Columbia, Faculty of Education. (2011). *CITE a community of inquiry in teacher education*. Web: <http://educ.ubc.ca/courses/cite/> adresinden alınmıştır.
- Tubin, D. (2007). When ICT meets schools: differentiation, complexity and adaptability. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 8-32.
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literatüre. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23.
- Universite Laval. (2011). *TACT TéléApprentissage communautaire et transformatif*. Web: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/> tarihinde alınmıştır.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49-58.
- Vitanova, V., Atanasova-Pachemska, T., Iliev, D., & Pachemska, S. (2015). Factors affecting the development of ICT competencies of teachers in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1087-1094.
- Vongkulluksn, V.W., Xie, K., & Bowman, M.A. (2018). The role of value on teachers' internalization of external barriers and externalization of personal beliefs for classroom technology integration. *Computers & Education*, 118, 70-81.
- Yıldırım, N. & Varol, A. (2013). Sosyal ağlarda güvenlik: Bitlis Eren ve Fırat Üniversitelerinde gerçekteştirilen bir alan çalışması. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*, 6(1). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/207214> adresinden alınmıştır.

Extended Summary

1. Introduction

In the Theory of Planned Behavior, Ajzen (2005) emphasizes experience, perceived norm, and behavioral competencies (control) as the three main sources of attitudes. With this view, it can be stated that the direct and indirect experiences of the teacher candidates on the use of technology in the teacher education process are strongly rooted in the attitudes, beliefs, and motivations towards instructional technologies. Previous studies show that in the development of teacher candidates' digital competencies, professional experiences developed through trainers are as effective as their direct technology experiences (Haydn & Barton, 2007; Instefjord & Munthe, 2017; Uerz, Volman, & Kral, 2018).

2. Method

In this study, the awareness, competencies, and methods of the faculty of education members about emerging technologies and their educational use are examined. In this direction, answers to the following questions are sought;

1. How do the faculty members become aware of the emerging technologies and what is included in them?
2. How do they use these technologies in their daily and professional lives?
3. What are their views on the relationship between education and technology?
4. According to them, how should technology be used appropriately in teaching processes?
5. What are the reasons for not using emergence technologies in teaching processes?

The study was conducted in a qualitative pattern. In this process, firstly, a group of questions has been developed by the research team to reveal the professional relations of faculty of education members with new technologies. These questions were transformed into a questionnaire in line with expert opinions. The final form was applied to a group of participants in different faculties. In this study, we asked 25 volunteer participants who were working at three different university faculty of education in Turkey. The distribution of participants by gender is as follows; 9 females (36%) and 16 males (64%). Their age range was between 27 and 47 years (mean = 37.96, sd= 5.33, max. = 48, min. = 27). A six-component investigation framework was employed in the context of professional relations with new technologies: Awareness (recognition of emergence technologies), meanings (the view of the relationship between technology and teacher education), usage conditions (methods, forms), utility conditions, and obstacles (reasons for inadequacy or dislike). The data collection tool included nine open-ended questions. The data collection process was carried out by three researchers in three different schools of education in the period of January 15 - March 20, 2018. Data were analyzed by content analysis.

3. Findings, Discussion, and Results

Awareness: The three main factors that contribute to the awareness of the participants about new technologies are; media (television-internet), academic resources, and social environment. This situation reveals that information about new technologies develops with direct or indirect social interaction rather than systematic scientific activities such as publications or professional development processes. When the awareness is assessed in a holistic manner, it was seen that all participants knew at least a few of the online social platforms. When we look at the educational usage forms, it is understood that the participants described Youtube as an educational platform. On the other hand, considering the multiplicity of social media that the participants know and use, the awareness of instructional use of these technologies remains relatively low.

Usage: Participants use new technologies in four different ways. The first way, the computer, and the Internet are employed as a supporting tool in the (traditional) lecturing strategy. The second way, benefiting from learning management systems for managerial activities such as resource sharing and homework, and the use of Web.2.0 technologies in material development processes. This method of use is employed in a variety of activities ranging from teacher-centered to project-

based or game-based activities. The third way is social networks. Participants first and foremost benefit from these networks in their personal online social interaction processes. However, they interact with their students through these networks for educational purposes such as sharing resources/homework, accessing educational videos and materials, and conducting online learning activities. The end-use method includes cloud technologies.

Meanings: Participants understand the relationship between education and technology in three different forms. Accordingly, technology can be supportive, identifier, or integrative for educational processes. In the source of the supportive understanding, two important qualifiers are encountered as assistant and enricher. The identifier understanding focuses on the fact that technology has now created great changes in the meaning, purpose, and function of education. Hence, it focuses on features such as providing learning opportunities closer to real life and developing collaboration processes. The integrative approach implies that the technology-learning relationship has become a vital necessity beyond instructional purposes and that education and technology should be considered as a whole.

Utility: In this dimension, participants emphasize that technology is useful only when used the right way. This “right usage” should include techno pedagogical competencies. This view emphasizes the need to develop techno pedagogical competencies beyond the technical skills in the professional development of both teachers and teacher trainers. A second dimension in the correct usage is to ensure that the technology is not continuously and properly employed in the right time and space. Such a mode of use could also lead to a total transformation in the education system by directing prospective teachers to use technology in their teaching processes in a qualified manner. However, in order to achieve such a transformation, technological change in the faculties of education should be perceived as a process of managerial and cultural change rather than a shallow approach focused on infrastructure. In teaching activities, technology should be replaced by spontaneous natural processes, not by instructions from the vertical hierarchy.

Obstacles: The factors that hinder the use of technology according to the participants are: lack of knowledge, professional development requirements, lack of infrastructure and time, and unwillingness. While most participants are aware of new technologies, they do not have enough competence to use them properly with the right teaching strategies. However, they are well aware of these inadequacies and professional development needs.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Yetik, S., Akyüz, H. İ. & Bardakçı, S. (2020). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının güncel teknolojilere ilişkin farkındalıkları ve yararlanma durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 164-192.



Pre- and In-Service Teachers' Understandings of Atmosphere-related Environmental Issues: The Effects of Major and Gender *

Sakıp KAHRAMAN **

Received date: 04.09.2019

Accepted date: 20.12.2019

Abstract

This study aimed to investigate pre- and in-service teachers' understandings of the greenhouse effect, global warming, ozone layer depletion, and acid rain in terms of gender and major using a three-tier diagnostic test which has the potential to differentiate respondents with lack of knowledge from those with misconceptions. The data of the research in which the survey method was used were collected using "The Atmosphere-related Environmental Problems Diagnostic Test (AREPDiT)." The sample of the study consisted of 987 respondents (634 pre-service and 353 in-service teachers). The data were analyzed using a three-way ANOVA. The results revealed that although males' AREPDiT mean score was higher than that of their female counterparts, the difference between them was not statistically significant. Also, science and social studies in-service teachers' understandings of atmospheric environmental issues were significantly higher than that of pre-service teachers with the same majors, while there was no significant difference between pre- and in-service primary teachers' understandings of atmosphere-related environmental issues. It was found that the participants had some common misconceptions about atmosphere-related environmental issues. Moreover, both pre- and in-service teachers more commonly use informal sources such as the Internet and TV to access environmental knowledge than formal ones such as seminars and books.

Keywords: Atmosphere-related environmental problems, Teacher, Gender, Major

* This study was first presented as a paper at the 2nd International Limitless Education and Research Symposium, Mugla in April 2018. This work was supported by the Çanakkale Onsekiz Mart University Scientific Research Coordination Unit under Grant SBA-2015-562.

** Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Maths and Science Education, Çanakkale, Turkey; kahramansakip@gmail.com

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Atmosfer İle İlgili Çevre Konularını Anlamaları: Branş ve Cinsiyetin Etkisi*

Sakıp KAHRAMAN**

Geliş tarihi: 04.09.2019

Kabul tarihi: 20.012.2019

Öz

Bu çalışma kavram yanılığısına sahip olanlar ile bilgisiz olan cevaplayıcıları birbirinden ayırt etme potansiyeline sahip üç aşamalı bir tanılayıcı test kullanarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sera etkisi, küresel ısınma, ozon tabakası incelmeleri ve asit yağmuru anlamalarını branş ve cinsiyet değişkenleri açısından araştırmayı amaçlamıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın verileri "Atmosfer ile İlgili Çevre Problemleri Tanılayıcı Testi" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi 987 katılımcıdan (634 öğretmen adayı ve 353 öğretmen) oluşmaktadır. Veriler üç-yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları erkeklerin test puan ortalamasının kadınlarınkinden yüksek olmasına rağmen aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, fen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin atmosfer ile ilgili çevre problemleri anlamaları aynı branştaki öğretmen adaylarında önemli düzeyde yüksek olmasına rağmen sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının atmosfer ile ilgili çevre problemleri anlamaları arasında fark bulunamamıştır. Ayrıca katılımcıların atmosfer ile ilgili çevre problemleri hakkında bazı yaygın kavram yanılıklarına sahip oldukları belirlenmiştir. Dahası, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının çevre konusunda bilgiye erişmek için İnternet ve TV gibi informal bilgi kaynaklarını, seminer ve kitap bilgi formal bilgi kaynaklarından daha yaygın bir şekilde kullandıkları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: : Atmosfer ile ilgili çevre problemleri, Öğretmen, Cinsiyet, Branş

* Bu araştırma SBA-2015-562 proje numarasıyla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir ve ilk olarak 26-28 Nisan 2018 tarihlerinde Muğla (Türkiye) şehrinde düzenlenen 2. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sunulmuştur.

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Çanakkale, Türkiye; kahramansakip@gmail.com

1. Introduction

Children struggle to understand the world around them and build concepts on a combination of their unique personal and social experiences (Driver, Guesne, & Tiberghien, 1985). Children's concepts are, at times, inconsistent with those accepted by the scientific community (Boyes, & Stanisstreet, 1997) and the term "misconception," which is one of the most common terms for these incompatible concepts, will be used in this article. Children who developed misconceptions about their world often continue to hold the majority of their misconceptions persistently during their educational life and moreover, they may construct new misconceptions in the educational environment as a result of a variety of sources such as textbooks and instructional materials (Lin, 2004; Sanger, & Greenbowe, 1997). Misconceptions are considered to be a barrier to learning more advanced science concepts (Nakhleh, 1992), and therefore, identifying their possible origins is critical for developing a better educational environment.

The intangible and complex nature of science concepts is probably one of the most important sources of student misconceptions (Nakhleh, 1992; Papadimitriou, 2004; Ratinen, 2013; Walz, & Kerr, 2007). Because imagining the untouchable and invisible is difficult for students. Therefore, students often develop misconceptions about science concepts.

Mass media is deemed another responsible factor for misconceptions (Daskolia, Flogaitis, & Papageorgiou, 2006; Groves, & Pugh, 1999). Especially the Internet, as a result of the recent advancements in computer technology, has recently become a platform where information can be spread virtually at the speed of light and, socio-scientific issues such as global warming are among the subjects shared often on the Internet. However, the information on the Internet is not always accurate, and therefore, the Internet has the potential to lead to misconceptions (Acar-Sesen, & Ince, 2010).

Teachers are also among the sources of misconceptions (Groves, & Pugh, 1999; Walz, & Kerr, 2007). In other words, good teacher knowledge is essential for the most effective teaching (Summers, Kruger, Childs, & Mant, 2000) because misconceptions held by students may arise from incorrect instruction given by teachers who do not have a correct and complete understanding of their majors (Groves, & Pugh, 1999; Khalid, 2003). To date, many studies have been performed to determine teachers' understanding of different science concepts (Kolomuc, & Tekin, 2011; Yip, 1998). Similarly, since the mid-1980s, many researchers have attempted to investigate in-service, especially pre-service, teachers' understandings of atmospheric environmental issues such as the greenhouse effect (GE), global warming (GW), ozone layer depletion (OLD) and acid rain (AR). Although in these studies a variety of methods such as interview (Summers et al., 2000), open-ended questions (Yalcin, & Yalcin, 2017), and concept maps (Rye, & Rubba, 1998) have been used to reveal misconceptions, a considerable part of the available information on misconceptions about atmosphere-related environmental issues was derived from conventional multiple-choice questions (one-tier questions) and Likert type surveys (Arsal, 2010; Michail, Stamou, & Stamou, 2007; Ocal, Kisoglu, Alas, & Gurbuz, 2011). However, traditional multiple-choice questions may not always successful in determining students understanding of concepts or in identifying their misconceptions (Tsui, & Treagust, 2010). Therefore, recently, two-tier diagnostic tests that are more successful in identifying students' understanding or misconceptions (Treagust, 1988) and three-tier diagnostic tests that have the potential to differentiate respondents with lack of knowledge from those with misconceptions (Arslan, Cigdemoglu, & Moseley, 2012) have been among the most popular instruments.

It is important to determine the demographics that have the potential to affect environmental knowledge to design and implementation of more effective teacher education modules, which help teachers to develop a more scientific perspective of atmosphere-related environmental issues. Major was considered as one of the influential factors on the environmental knowledge of teachers. Although some majors such as primary education, social studies education, and science education have a critical role in environmental education, the number and content of the environmental-related courses provided in these majors during teacher education programs in Turkey are different. For example, although researchers pointed out the importance of environmental education at the primary school level (Michail et al., 2007), Turkish primary school pre-service teachers take only one environmental-related course during their university life, and those in the aforementioned majors receive relatively more courses containing environmental issues. However, the number of studies investigating the effect of major on Turkish teachers' environmental knowledge is limited (Arsal, 2010; Ocal et al., 2011). For example, Ocal et al. (2011) investigated pre-service teachers' understandings of GW in terms of major and found that knowledge level of pre-service social science teachers was significantly higher than that of pre-service primary school and science teachers. Gender differences in environmental knowledge are another concern that should be tackled. For several decades, environmental education researchers have been investigating gender dynamics in environmental knowledge and have been reporting inconclusive results. For example, Alp, Ertepinar, Tekkaya, and Yilmaz (2006), who investigated the effect of gender on students' environmental knowledge, found no gender difference. However, a considerable number of studies found that males' understanding of atmosphere-related environmental problems was significantly higher than that of their female counterparts (Dijkstra, & Goedhart, 2012; Ocal et al., 2011; Pekel, 2005). Thus, this study considered gender as another factor that can have an effect on teachers' environmental knowledge.

In Turkey, the majority of studies on misconceptions in atmosphere-related environmental issues have concentrated on pre-service teachers, and no studies have been dedicated to exploring misconceptions of GE, GW, OLD, and AR among in-service teachers. Similarly, the number of studies across the world investigating in-service teachers' understandings of atmosphere-related environmental issues is rather limited (Daskolia, et al., 2006; Michail et al., 2007; Summers et al., 2000). Additionally, although, in Turkey, there have been a remarkable number of studies investigating pre-service teachers' understanding of global environmental problems, none of them used a three-tier diagnostic instrument. Moreover, studies investigating gender dynamics on environmental knowledge is focused typically on pre-service teachers, and a limited number of studies examined the effect of major on environmental knowledge. Therefore, using a three-tier diagnostic test, this study aimed to investigate the following questions:

- Are there differences between pre- and in-service teachers' understandings of atmosphere-related environmental issues in terms of gender and major?
- What are pre- and in-service teachers' misconceptions about GE, GW, OLD and AR?
- What is the usage frequency of environmental knowledge resources by pre- and in-service teachers?

2. Method

This study was survey research. Surveys are used to learn about peoples' attitudes, beliefs, values, demographics, behavior, opinions, habits, desires, ideas and other types of information. Survey

research is very popular in education, primarily for three reasons: versatility, efficiency, and generalizability (McMillan, & Schumacher, 2006). In this study, the survey method was embraced because data would be collected from a large sample.

2.1. Sample

The data of the study were collected from pre- and in-service teachers with three majors (primary education - PE, social studies education - SSE, and science education - SE) based on convenience sampling in which a group of subjects is selected on the basis of being accessible or expedient (McMillan, & Schumacher, 2006). The sample of the study consisted of 353 teachers working in rural and urban schools in two cities in northwestern Turkey and 634 pre-service teachers enrolled in six universities in different regions of Turkey. The mean ages of the pre- and in-service teachers were found to be 22 (SD = 1.5) and 40 (SD = 9.5) years old, respectively. Pre-service teachers were junior (63.4%) and senior (36.2%) because they have already completed all environmental-related courses. The summary of the demographics of the participants was presented in Table 1.

Table 1. Distribution of the participants by gender and major

Variable	Number of respondents (% in parenthesis)		
	Overall (n = 987)	Pre-service teachers (n = 634)	In-service teachers (n = 353)
Gender			
Female	684 (69.3)	449 (70.8)	235 (66.5)
Male	303 (30.7)	185 (29.2)	118 (33.5)
Major			
PE	454 (46.0)	239 (37.7)	215 (60.9)
SSE	173 (17.5)	119 (18.8)	54 (12.3)
SE	360 (36.5)	276 (43.5)	84 (23.7)

2.2. Instruments

The instrument consisted of four parts. In the first part, the participants were asked for their age, gender and major. In the second part, the respondents were asked to indicate on a four-point scale how much they are interested in environmental issues. In the third part, ten sources of environmental knowledge were given, and the participants were asked to rate on 0-5 Likert scale (from 0 = never or almost never to 5 = very often) how often they use each of these sources (Michail et al., 2007).

In the fourth part, The Atmosphere-related Environmental Problems Diagnostic Test (AREPDiT) developed by Arslan, et al., (2012) was used to determine participants' understandings of GE, GW, OLD, and AR. The AREPDiT includes 13 three-tier diagnostic questions about causes, consequences, and cures of GE (two questions), GW (four questions), OLD (four questions), and AR (three questions). The first tier of each question (content tier) includes multiple-choice questions evaluating respondents' descriptive knowledge. The second tier (reason tier) contains possible reasons for the answers to the first tier. The third tier (confident tier) examines whether the respondents are sure about their responses for the first both tier.

The AREPDiT was adapted into Turkish after permission had been obtained from the corresponding author to use it, and the adaptation process was summarized in Figure 1.

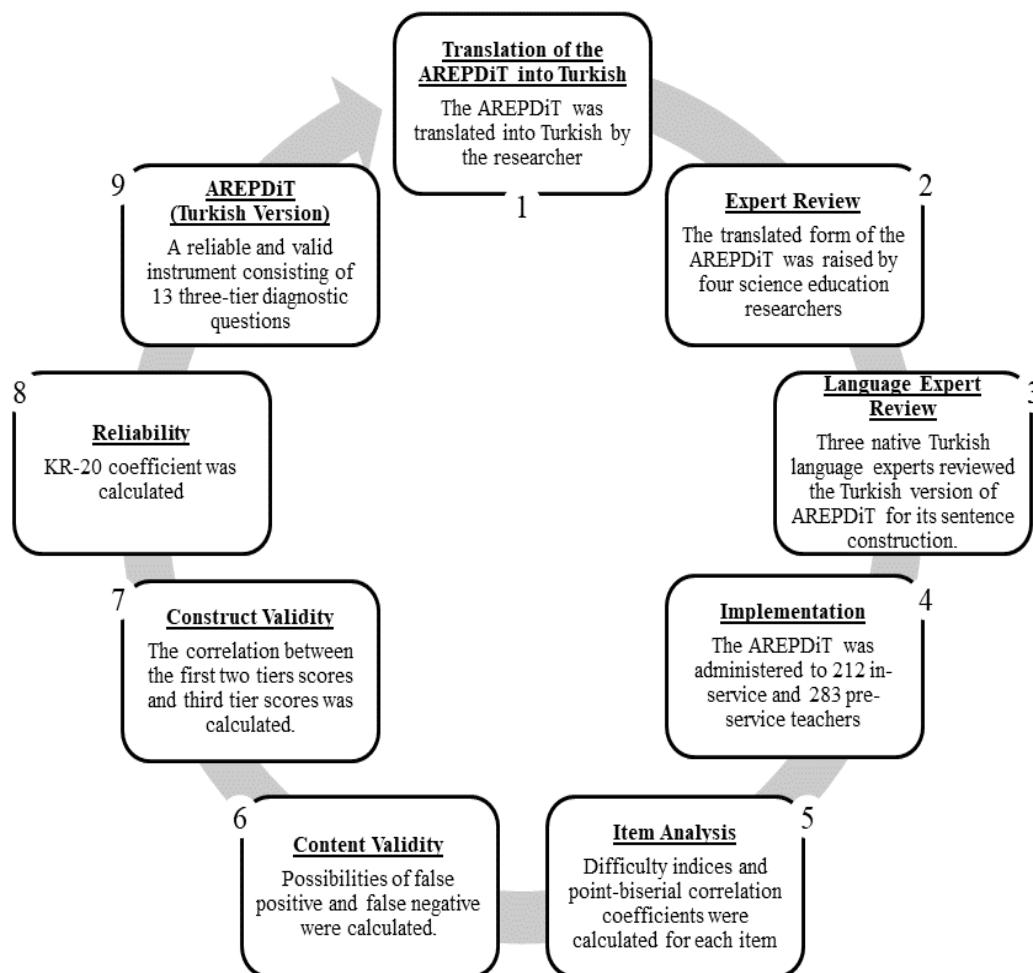


Figure 1. The adaptation process of the AREPDiT into Turkish

First, the AREPDiT was translated into Turkish by the researcher and the translated version was raised by four science education researchers who were fluent in both English and Turkish languages and three native Turkish language experts checked the linguistic and grammatical structure of the questions. To evaluate the reliability and validity of the Turkish version of the AREPDiT, the data were collected from 212 in-service teachers [128 (60%) female, 82 (39%) male and 3 (1%) undeclared] working in schools in the northwestern Turkey and from 283 pre-service teachers [224 (79%) female and 59 (21%) male] enrolled in two universities in Turkey and the results of the analysis were presented in Table 2.

Table 2. Descriptive statistics about the Turkish version of the AREPDiT

	In-service teachers				Pre-service teachers			
	N	M	SD	KR-20	N	M	SD	KR-20
Participants	212				283			
Items	13				13			
Reliability coefficient				.67				.68
Max/Min score	12/0				12/0			
Difficulty indices (<i>p</i>)		.30	.12				.38	.11
.50 - .60	1				2			
.40 - .50	2				3			
.30 - .40	3				5			
.20 - .30	4				2			
< .20	3				1			
Point-biserial correlation (<i>r_{pb}</i>)		.45	.10				.46	.09
.50 - .60	6				5			
.40 - .50	3				5			
.30 - .40	3				2			
.20 - .30	1				1			

The overall difficulty indices calculated for pre- ($p = .38$) and in-service ($p = .30$) teachers indicated that the AREPDiT was a moderately difficult test for both groups as well. Point-biserial correlation coefficients calculated for each question were found to be within acceptable limits for both pre- and in-service teachers (Mitra, Nagaraja, Ponnudurai, & Judson, 2009) and the overall point-biserial correlation coefficients for pre- ($r_{pb} = .46$) and in-service ($r_{pb} = .45$) teachers indicated that the AREPDiT was an instrument which has the potential to differentiate those who performed well on the test from those who were doing poorly.

False positives (FPs) and false negatives (FNs) are provided as evidence for content validity and, Hestenes and Halloun (1995) emphasized that FNs should not be larger than 10%. This study found that no items in the AREPDiT had an FN of higher than 10% for either pre- or in-service teachers. To evaluate the construct validity, the correlation between the first two tier scores and third tier scores was computed. Because respondents with high confidence are expected to obtain higher score from the first two tiers (Cataloglu, 2002). The correlation calculated for pre-service teachers was weak but significant ($r = .23$, $p = .00$). However, no correlation was found for in-service teachers ($r = .06$, $p = .36$). It is estimated that in-service teachers' excessive self-confidence about their environmental knowledge might has been the reason for no correlation.

Kuder Richardson reliability coefficient (KR-20), which is suggested for items scored dichotomously, calculated for pre- and in-service teachers was found to be .68 and .67, respectively. Misconception tests with a reliability coefficient of .60 or higher could be used as a reliable instrument (Kaltakci, 2012). Consequently, the Turkish version of the AREPDiT was a sufficiently reliable and valid instrument to measure pre- and in-service teachers' understandings of atmosphere-related environmental issues.

2.3. Data Collection and Analysis

To increase the visual appeal of the AREPDiT, it was prepared in the booklet form after its validity and reliability were tested. In addition, a consent form including the purpose of the research and the procedure to be followed to fill in the instrument, was prepared. The form also included the contact information of the researcher whom the respondents can contact to ask any question about the research. The form was distributed with the AREPDiT to the respondents, and they were asked to read the consent form and then to participate in the research if they were voluntary.

The data were analyzed both descriptively and statistically using MS Excel 2013 and SPSS, respectively. The following parameters were calculated using the scoring diagram by Arslan et al. (2012):

- *All tier [AT] / Scientific Knowledge [SK]*: Respondents who marked correct response in the first two tiers and were certain about their responses were coded 1, otherwise 0.
- *Misconception [M]*: Respondents who selected an alternative concept in both first and second tiers (alternative concept selected in the second tier should be compatible with the one selected in the first tier) and were certain about their responses were coded 1, otherwise 0.

AT/SK scores were used to evaluate whether there are significant differences in respondents' understanding of atmosphere-related environmental issues in terms of service type (pre-service and the in-service teacher), major (PE, SSE, and SE), and gender (female and male). For this purpose, a three-way ANOVA was used after its assumptions had been tested. Therefore, first, to evaluate the normality of the data, skewness, and kurtosis statistics were calculated, and box plots were drawn. In addition, Levene's test was performed to determine whether the variances were equal.

3. Findings

The participants' responses regarding the question "How much are you interested in environmental issues?" were analyzed descriptively and the results were presented in Figure 2.

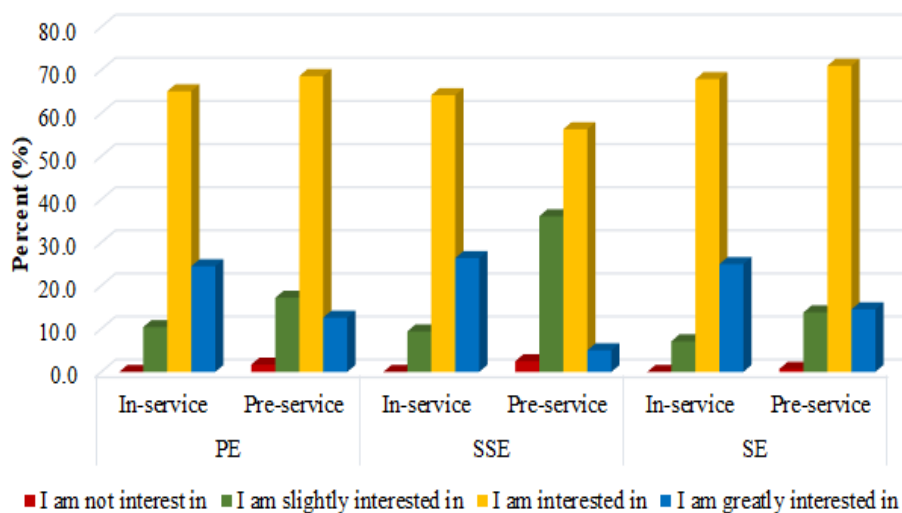


Figure 2. The participants' level of interest in environmental issues

Figure 2 showed the majority of the pre- and in-service teachers in each major had a great interest in environmental issues. However, when considering the sum percentage of the respondents who interested and greatly interested in environmental issues, a greater percentage of primary school teachers than social studies and science teachers were of high interest in environmental issues. However, although the percentages of in-service teachers with three majors who interested in environmental issues were similar to each other, especially social studies pre-service teachers were those demonstrating the lowest concern about the environmental issues among the pre-service teachers with three majors.

The participants' responses to the usage frequencies of environmental knowledge resources were descriptively analyzed and the results were presented in Figure 3.

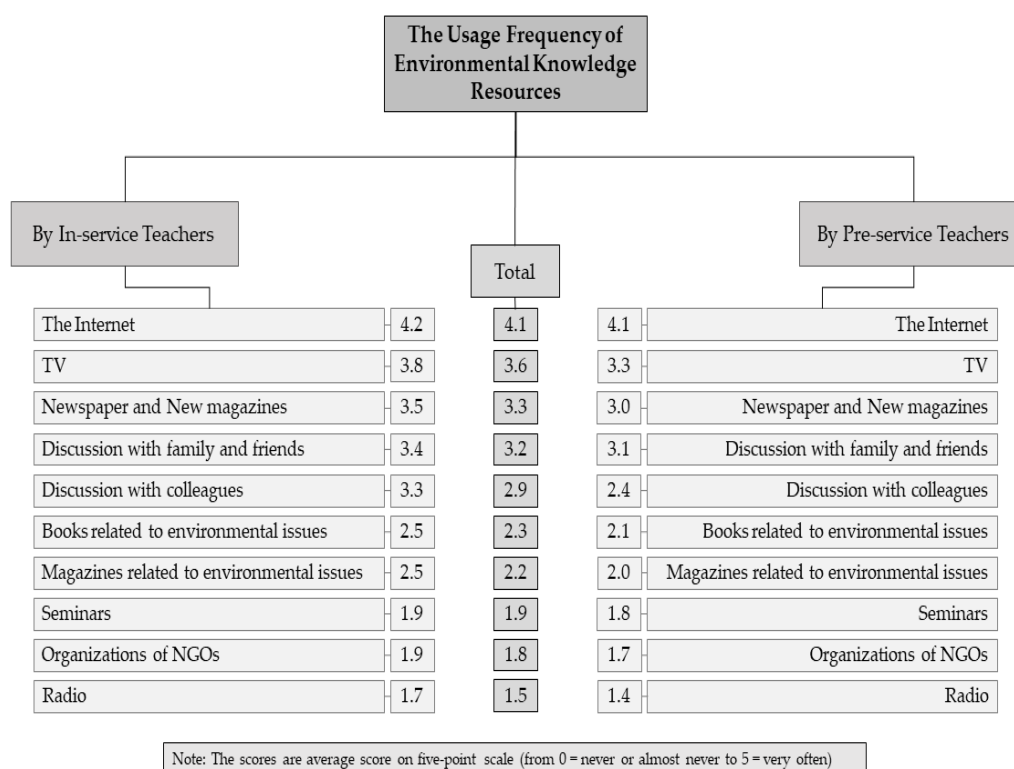


Figure 3. The usage frequencies of environmental knowledge sources by pre- and in-service teachers

According to Figure 3, mass media, except radio, was the most frequently used source to reach information about global environmental issues and the most popular environmental knowledge source among mass media tools was the Internet. Because of the advancements in computer and Internet technologies, accessing information is easier than it has ever been before and therefore, this finding was not a surprise. Discussion with family, friends and colleagues and books and magazines related to environmental issues were among resources that are moderately used to acquire environmental knowledge while seminars and non-governmental organizations were the least used sources.

3.1. The Statistical Analysis of AREPDIT Data

AT/SK scores were used to examine whether there were statistical differences in participants' understanding of atmosphere-related environmental issues according to gender, major, and

service type. First, skewness and kurtosis statistics were found to be between +1 and -1, suggesting that the data met the assumption of normality. The box plots were drawn for each subgroup also supported the skewness and kurtosis statistics. The results of the Levene's test demonstrated that the assumption of homogeneity of variances was violated ($F(11,975) = 3.975$, $p < .05$). Fortunately, SPSS uses the regression approach, and therefore, this problem was less important (Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Three-way ANOVA was performed after the assumptions were met, and the results were presented in Table 3.

Table 3. Three-way analysis of variance for AT/SK scores as a function of service type, gender and major

Sources	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	η^2
Service type	318.710	1	318.710	58.723	.000*	.057
Gender	22.702	1	22.702	4.183	.041	.004
Major	869.562	2	434.781	80.109	.000*	.141
Service type*Gender	13.728	1	13.728	2.529	.112	.003
Service type*Major	268.933	2	134.466	24.776	.000*	.048
Gender*Major	6.854	2	3.427	.631	.532	.001
Service type*Gender*Major	14.719	2	7.360	1.356	.258	.003
Error	5291.680	975	5.427			

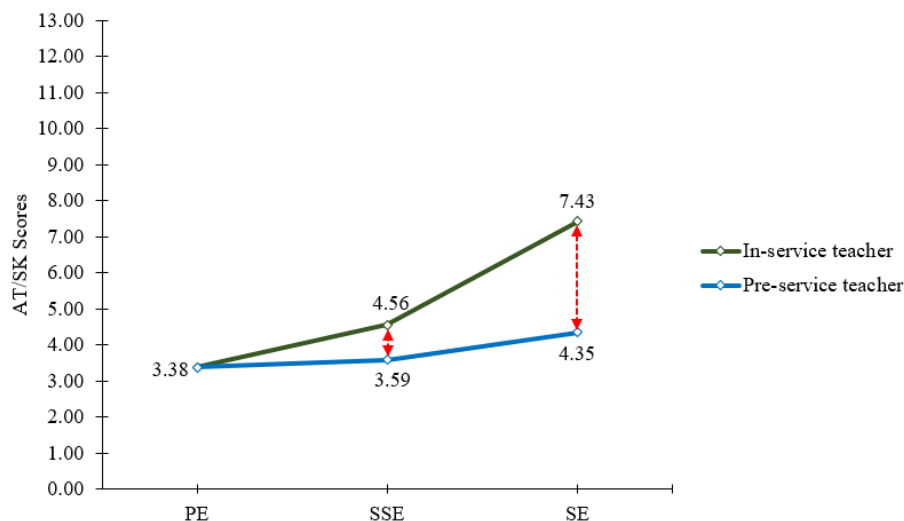
* $p < .017$ (the adjusted significance level)

A possible interaction among the independent variables may affect the interpretation of the separate - main effects of each independent variable (Leech et al., 2005). Thus, I first looked at the interaction and found no significant interaction between the effects of gender and the other variables on AT/SK scores. Therefore, the effect of gender on the dependent variable should be examined separately. However, statistical significance depends heavily on the sample size and effect size measures give us some indication of the importance of the relationship between independent and dependent variables (Leech et al., 2005). The η^2 calculated for gender indicated that .4% of the variance in the AREPDiT could be predicted from gender. This finding suggested a small effect size (Becker, 2000). Additionally, when more than one statistical test (for example, study groups are compared with regard to two or more unrelated variables) is used in analyzing the data, some statisticians demand that a more stringent criterion should be used for "statistical significance" than the conventional $p < .05$ (Perneger, 1998). Therefore, Bonferroni adjustment was made using the formula of $(1 - (1 - \alpha)^{\frac{1}{n}})$ (Perneger, 1998), and the adjusted significance level was found to be .017. Considering this significance level, the results indicated that although the mean AT/SK score of male participants ($M = 4.28$, $SD = 2.63$) was higher than that of female participants ($M = 4.00$, $SD = 2.56$), the difference between them was not statistically significant ($F(1,975) = 4.183$, $p = .041$). Table 3 showed there was a significant interaction between the effects of service type and major on AT/SK scores ($F(2,975) = 24.776$; $p = .00$). Therefore, the variables of service type and major were recoded by combining with each other, and a new variable (includes six sub-groups) was created.

Table 4. Mean, standard deviation and n for AT/SK scores as a function of service type and major

Majors	In-service teacher			Pre-service teacher			Total	
	n	M	SD	n	M	SD	M	SD
PE	215	3.38	2.39	239	3.38	1.94	3.38	2.16
SSE	54	4.56	3.08	276	3.59	2.15	3.89	2.51
SE	84	7.43	3.06	119	4.35	2.27	5.07	2.79
Total	353	4.52	3.15	634	3.84	2.17	4.09	2.58

The data were re-analyzed according to the new variable using one-way ANOVA and the contrasts command. Instead of using Post Hoc tests, I preferred to use contrasts, which compare pre-selected pairs of means rather than all possible pairs of means (Leech et al., 2005). In this case, I compared the AT/SK scores of pre- and in-service teachers in three majors and presented the results in Table 4. Simple effects analysis revealed that in-service science teachers' understanding of atmospheric environmental issues ($M = 7.43$, $SD = 3.06$) was significantly higher than that of pre-service science teachers ($M = 4.35$, $SD = 2.27$), ($t(112.231) = 8.553$, $p = .000$). Similarly, a significant difference in AT/SK scores between pre- ($M = 3.59$, $SD = 2.15$) and in-service ($M = 4.56$, $SD = 3.08$) social studies teachers was found in favor of in-service teachers ($t(77.185) = 2.088$, $p = .040$), at the significance level of .05. However, the mean AT/SK scores of pre-service ($M = 3.38$, $SD = 1.94$) and in-service ($M = 3.38$, $SD = 2.39$) primary teachers were the same and therefore, a significant difference between them was not found, ($t(412.413) = .003$, $p = .998$). The values of η^2 calculated for each independent variable and the interaction suggested that 14.1% of the variance of the AREPDiT was associated with major. This finding suggested a large effect (Becker, 2000). Figure 4 clearly showed the change in the AT/SK scores of pre- and in-service teachers in all three majors.

**Figure 4. Interaction plot showing three simple main effects**

AT/SK scores of both pre- and in-service teachers at three majors were compared using one-way ANOVA, and the results indicated that there were statistically significant differences in both pre- ($F(2,631) = 14.28$, $p = .00$) and in-service teachers' ($F(2,350) = 69.19$, $p = .00$) AT/SK scores in terms of major. Post hoc comparisons indicated that differences among the AT/SK mean scores of in-service teachers at three majors were statistically significant. However, pre-service science teachers' AT/SK mean score was significantly higher than those of both primary school and social studies pre-service teachers while there was no significant difference between the AT/SK means of pre-service primary school and social studies teachers.

3.2. The Misconceptions Held By Pre- and In-Service Teachers

The percentages of pre- and in-service teachers who had the misconceptions identified by Arslan et al. (2012) were calculated separately for each major, and the results were presented in Figure 5. Total scores indicated that the participants held almost all the misconceptions reported in the misconception list (includes 33 misconceptions). Therefore, the misconceptions with a mean score of 15% or more were discussed here.

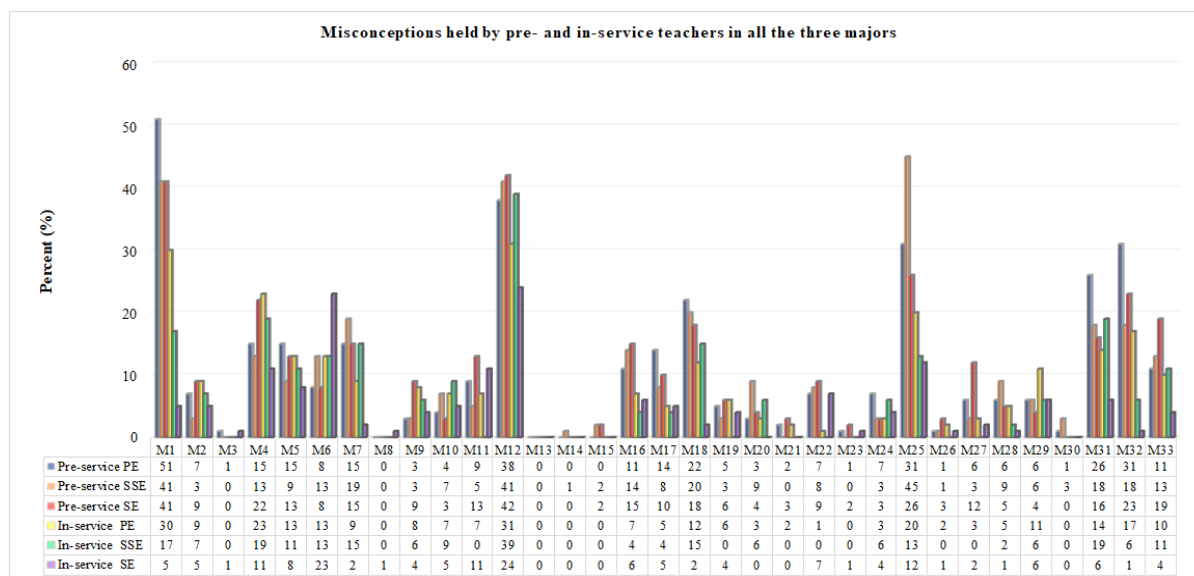


Figure 5. The percentages of pre- and in-service teachers with misconceptions by major

This study indicated that pre- and in-service teachers in all the three majors had almost all the misconceptions determined by Arslan et al., (2012). However, some misconceptions were more common than the others. For example, M12 (GE is a totally harmful phenomenon for mankind) is one of the most common misconceptions held by the participants (37%). The other prevalent misconception encountered in the same percent of the participants was that GW is caused by OLD (M1), and especially, this misconception was more common among pre-service teachers than among in-service teachers. However, the percentage of in-service teachers who believe that stopping the usage of CFCs is not a cure for GW (M6) was higher than that of the pre-service teachers. These misconceptions indicated that both pre- and in-service teachers confuse GW with OLD. Similarly, %20 of the participants believe that activities that damage the ozone layer should be avoided to reduce AR (M32). This misconception showed that the respondents linked OLD with AR. The other prevalent misconceptions are as following:

- Using filters for smoke from factories and cars reduces OLD (M25)
- Recycling more paper is not an effective cure for GW (M4)
- GE leads to OLD (M18)
- AR can burn everything that it comes in contact with (M31)
- CO is the main culprit of AR (M33)

4. Discussion and Conclusion

The aims of the study were threefold: (1) to investigate pre- and in-service teachers' understandings of atmosphere-related environmental issues in terms of gender and major (2) to

identify pre- and in-service teachers' misconceptions of GE, GW, OLD and AR, and (3) to determine the usage frequency of environmental knowledge resources by pre- and in-service teachers.

This study found that although male teachers scored higher in the AREPDiT than their female counterparts, the difference between them was not statistically significant. This finding was surprising when considering the related literature and stereotypical relationship between females and science. In other words, the literature has many studies reporting a significant difference in environmental knowledge in favor of males (Dijkstra, & Goedhart, 2012; Ocal et al., 2011; Pekel, 2005; Salehi, Nejad, Mahmoudi, & Burkart, 2016). For example, Ratinen (2013), who investigated primary student-teachers' understanding of the greenhouse effect using both open- and close-ended questionnaire, found that females had more misconceptions about the subject matter than males did. Similarly, Xiao and Hong (2017) reported that Chinese women had less environmental knowledge than did Chinese men even if they received the same training. On the other hand, female students' interest in science is generally less than that of male students (Jones, Howe, & Rua, 2000), and they feel less confident about their mathematics and science abilities than their male counterparts (McCright, 2010). Moreover, females tend to have a more negative attitude towards science (Weinburgh, 1995) and perceive science as more difficult than males (Jones et al., 2000). NEETF (2005) hypothesized that males outperform females in environmental knowledge as they are more likely to have a career in science- and/or technology-related fields. Korkut-Owen and Mutlu (2016), who investigated gender differences in the tendency to choose a career that involves the fields of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) reported that although the gender gap in Turkey has narrowed in recent years, females continue to be underrepresented in fields of STEM. Thus it is clear that more research will confirm the current study's finding in which the gender gap in environmental knowledge is narrowing are needed.

This study found that although primary school teachers declared higher environmental interest than those in the other majors, both pre- and in-service primary teachers' knowledge of atmosphere-related environmental issues were found to be disappointingly low. This finding was similar to that of the previous studies in different nations, which explored primary teachers' understanding of atmosphere-related environmental problems (Arsal, 2010; Papadimitriou, 2004; Ratinen, 2013). Turkish primary teachers take only one environmental-related course during their undergraduate education. In earlier studies in our country (Ocal et al., 2011; Kisoglu, Gurbuz, Erkol, Akar, & Akilli, 2010), pre-service teachers expressed that one of the reasons for their poor environmental knowledge was traditional teaching methods used in their classrooms. Ratinen (2013) pointed out that traditional teaching methods that are based on the transmission of knowledge are not an appropriate way to teach atmospheric environmental issues such as the greenhouse effect and so on, which are abstract and complex in nature. The same factor may be one of the reasons underlying poor environmental knowledge of primary teachers participating in this study. On the other hand, a statistically significant difference between pre- and in-service primary teachers' understanding of the subject matter was not found. Primary teachers in Turkey do not teach GW, OLD, and AR in their classrooms as a part of the curriculum (MEB, 2018), and therefore, they may not actively follow the related literature. This claim may be an explanation of why there was no difference in environmental knowledge between pre- and in-service primary teachers. However, although primary school teachers do not give a course containing GW, OLD, and AR, their environmentally friendly behaviors have an important influence on students' behaviors. Because students may gain environmentally friendly behaviors not only from the

environmental-related courses but also from the behaviors of teachers who are role models for them (Sivek, 2002). Therefore primary school teachers play an important role in developing students who are knowledgeable about the environment and feel responsible themselves for the environment. Accordingly, the number and content of the environmental-related courses given in the primary school teacher education program may be revised. In addition, educational activities such as in-service training and workshops that will help primary school teachers recall their environmental knowledge they obtained in their undergraduate life can be organized.

Although pre-service social studies teachers receive more environmental-related courses (General Physical Geography-compulsory; The Current World Problems-compulsory; Geographical Ecology and Environmental Problems-selective) than pre-service primary teachers, no a significant difference between their AT/SK scores was found. However, in-service social studies teachers were more knowledgeable about the examined content than pre-service teachers. It is estimated that social studies teachers follow the developments in environmental education because they teach some of the atmosphere-related environmental issues (e.g., GW) to their students (MEB, 2018). This may be evidence of why there was a significant difference between pre- and in-service social studies teachers, but not between pre- and in-service primary teachers.

Unsurprisingly, pre- and in-service science teachers' understandings of atmosphere-related environmental issues were higher than that of pre- and in-service teachers with other majors. However, although pre-service science teachers receive a variety of courses which are directly (Special Issues in Chemistry-compulsory; Environmental Science-compulsory; Ecology and Environmental Consciousness-selective) and indirectly (General Chemistry-I and II-compulsory; General Chemistry Lab-Compulsory; Organic and Analytical Chemistry-compulsory) related to environmental issues, their AT/SK score was still poor ($M = 4.35$). It is clear that the quality of the college-level environmental courses should be assessed because an increasing number of courses is not enough to increase students' achievement. Pre-service teachers in Turkey reported that environmental knowledge provided by formal information resources such as instructors and textbooks was insufficient (Ocal, et al., 2011; Kisoglu et al., 2010). Science education researchers reported that students in the science classrooms where traditional teaching methods were used had an inadequate understanding and some common misconceptions of science concepts (Yalcin, 2012). It is estimated that one of the possible reasons for students' poor understanding and misconceptions of atmosphere-related environmental issues may be the teaching methods used in the teaching of environmental issues. Therefore, a revision of the traditional teaching methods used in environmental education and alternative teaching methods may be considered to enhance students' understanding of environmental issues.

This study found that both pre- and in-service teachers had some common misconceptions about GE, GW, OLD, and AR, and some of these misconceptions were compatible with those held by students in different grade levels. For example, some participants in the current study believed that the ozone layer helps to keep the Earth's temperature stable to make it livable. A similar misconception was also encountered in high school students in the study by Pekel and Ozay (2005). Furthermore, some of the respondents believed that using filters for smoke from factories and cars reduces OLD. Similarly, Boyes, Stanisstreet, & Papantoniou (1999) found that some high school students believed that OLD is caused by smoke from factories. The finding may be evidence

that teachers may be a source of misconceptions held by students because teachers who have misconceptions have the potential to transfer them to students.

Another finding was that both pre- and in-service teachers more commonly use mass media such as the Internet and TV to acquire information about environmental issues rather than formal sources such as seminars and books related to environmental issues. The influence of electronic and printed media seems to be an important factor in developing the environmental knowledge of students, the general public, and even teachers (Dove, 1996; Khalid, 2001). For example, Michail et al. (2007) found that primary teachers in Greece generally obtain their environmental knowledge through mass media such as newspapers and TV. A similar finding was also reported by Kisoglu et al. (2010) and Ocal et al. (2011). However, whether the information shared on mass media is scientific and correct is debatable. For example, Gungordu, Yalcin-Celik, and Kilic (2017), who investigated the effect of Internet-based media on Turkish students' understanding of the OGD, analyzed 219 local websites and found that these websites contained incorrect information or statements supporting misconceptions. Thus, the Internet, which is often the first choice to reach information, has the potential to develop new misconceptions or to reinforce old ones (Acar-Sesen, & Ince, 2010; Ocal et al., 2011). Incorrectness in the reporting of atmosphere-related environmental issues may confuse issues that are already abstract and complex in nature (Cordero, 2000). Therefore, in a scientific framework, programs that will help the society to enhance their awareness of environmental issues can be organized through mass media. According to the results of the current study, the least-used source by pre- and in-service teachers was seminars. Pre- and in-service teachers may be encouraged to participate in scientific activities such as seminars and symposiums, where scientific discussions about the environment are carried out. Furthermore, in-service training programs and workshops may be organized to eliminate the misconceptions held by in-service teachers. Moreover, both pre- and in-service teachers may be given training, including how to use the Internet to reach scientific knowledge effectively.

The study had some limitations, but the most important one was that the data of the study were collected using convenience sampling in which a group of subjects is selected on the basis of being accessible or expedient. The generalizability of results is limited because of the non-random nature of the sampling, and therefore, similar studies may be repeated a sample, which will be determined using a random sampling method. Second, for the purpose of this research, a factorial ANOVA approach was adopted to determine teachers' understanding of atmospheric environmental issues in terms of three independent variables. The use of quantitative methods may be effective in determining relationships between variables but is considered insufficient in lightning the factors underlying those relationships (Chisnall, 1997). Future research may enable researchers to explore more insight into the possible relationships among variables by integrating qualitative approaches with quantitative ones.

References

- Acar Sesen, B., & Ince, E. (2010). Internet as a source of misconception. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 94-100.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Yilmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.

- Arsal, Z. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili kavram yanlışları [The greenhouse effect misconceptions of the elementary school teacher candidates]. *Elementary Education Online*, 9(1), 229-240.
- Arslan, H. O., Cigdemoglu, C. & Moseley, C. (2012). A Three-tier diagnostic test to assess pre-service teachers' misconceptions about global warming, greenhouse effect, ozone layer depletion, and acid rain. *International Journal of Science Education*, 34(11), 1667-1686.
- Becker, L. A. (2000). Effect size. Retrieved from <https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf>
- Boyes, E., & Stanisstreet, M. (1997). The Environmental impact of cars: children's ideas and reasoning. *Environmental Education Research*, 3(3), 269-282.
- Boyes, E., Stanisstreet, M., & Papantoniou, V. S. (1999). The ideas of Greek high school students about the "ozone layer". *Science Education*, 83(6), 724-737.
- Cataloglu, E. (2002). *Development and validation of an achievement test in introductory quantum mechanics: the quantum mechanics visualization instrument*. (Unpublished doctoral dissertation) The Pennsylvania State University
- Chisnall, P. (1997). *Marketing Research*, 5th edition. McGraw-Hill, Berkshire, UK.
- Cordero, E. (2000). Misconceptions in Australian students' understanding of ozone depletion. *Critical Studies in Education*, 41(2), 85-97.
- Daskolia, M., Flogaitis, E., & Papageorgiou, E. (2006). Kindergarten teachers' conceptual framework on the ozone layer depletion. Exploring the associative meanings of a global environmental issue. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 168-178.
- Dijkstra, E. M., & Goedhart, M. J. (2012). Development and validation of the ACSI: measuring students' science attitudes, pro-environmental behaviour, climate change attitudes and knowledge. *Environmental Education Research*, 18(6), 733-749.
- Dove, J. (1996). Student teacher understanding of the greenhouse effect, ozone layer depletion and acid rain. *Environmental Education Research*, 2(1), 89-100.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas and the learning of science*. In: Driver R, Guesne E, Tiberghien A (eds) *Children's ideas in science* (pp. 1-9). Open University Press, Buckingham.
- Groves, F. H., & Pugh, A. F. (1999). Elementary pre-service teacher perceptions of the greenhouse effect. *Journal of Science Education and Technology*, 8(1), 75-81.
- Gungordu, N., Yalcin-Celik, A., & Kilic, Z. (2017). Students' misconceptions about the ozone layer and the effect of Internet-based media on it. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(1), 1-16.
- Hestenes, D., & Halloun, I. (1995). Interpreting the force concept inventory. *Physics Teacher*, 33, 502-506.
- Jones, M. G., Howe, A., & Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84(2), 180-192.
- Kaltakci, D. (2012). *Development and application of a four-tier misconception test to assess pre-service students' misconceptions about geometric optics*. Unpublished Doctoral Thesis, Middle East Technical University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- Khalid, T. (2001). Pre-service teachers' misconceptions regarding three environmental issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6(1), 102-120.
- Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.
- Kisoglu, M., Gurbuz, H., Erkol, M., Akar, M. S., & Akilli, M. (2010). Prospective Turkish elementary science teachers' knowledge level about the greenhouse effect and their views on

- environmental education in university. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(2), 217-236.
- Kolomuc, A., & Tekin, S. (2011). Chemistry teachers' misconceptions concerning concept of chemical reaction rate. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 3(2), 84-101.
- Korkut-Owen, F., Mutlu, T. (2016). Türkiye'de fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının seçiminde cinsiyetler arası farklılıklar [Gender differences on selecting STEM Areas in Turkey]. *Education for Life*, 30(2), 53-72.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics, Use and Interpretation*. (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah.
- Lin, S.-W. (2004). Development and application of a two-tier diagnostic test for high school students' understanding of flowering plant growth and development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(2), 175-199.
- McCright, A. M. (2010). The effects of gender on climate change knowledge and concern in the American public. *Population and Environment*, 32, 66-87.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry* (6th ed.). New York, Pearson Education.
- MEB (Ministry of National Education) (2018). Programmes of instruction. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Michail, S., Stamou, A. G., & Stamou, G. P. (2007). Greek primary school teachers' understanding of current environmental issues: An exploration of their environmental knowledge and images of nature. *Science Education*, 91(2), 244-259.
- Mitra, N. K., Nagaraja, H. S., Ponnudurai, G., & Judson, J. P. (2009). The levels of difficulty and discrimination indices in type a multiple choice questions of pre-clinical semester 1, multidisciplinary summative tests. *IeJSME*, 3(1), 2-7.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.
- NEETF (2005). *Environmental literacy in America: What ten years of NEETF/roper research studies say about environmental literacy in the US*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522820.pdf>
- Ocal, A., Kisoglu, M., Alas, A., & Gurbuz, H. (2011). Turkish prospective teachers' understanding and misunderstanding on global warming. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(3), 215-226.
- Papadimitriou, V. (2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect, and ozone layer depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299-307.
- Pekel F. O. (2005). High school students' and trainee science teachers' perceptions of ozone layer depletion. *Journal of Baltic Science Education*, 1(7), 12-21.
- Pekel, F. O., & Ozay, E. (2005). Turkish high school students' perceptions of ozone layer depletion. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(2), 115-123.
- Perneger, T. V. (1998). What's wrong with Bonferroni adjustments. *British Medical Journal*, 316, 1236-1238.
- Ratinen, I. J. (2013). Primary student-teachers' conceptual understanding of the greenhouse effect: a mixed method study. *International Journal of Science Education*, 35(6), 929-955.
- Rye, J. A., & Rubba, P. A. (1998). An exploration of the concept map as an interview tool to facilitate the externalization of students' understandings about global atmospheric change. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(5), 521-546.

- Salehi, S., Nejad, Z. P., Mahmoudi, H., & Burkart, S. (2016). Knowledge of global climate change: view of Iranian university students. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(3), 226-243.
- Sanger, M. J., & Greenbowe, T. J. (1997). Students' misconceptions in electrochemistry: Current flow in electrolyte solutions and the salt bridge. *Journal of Chemical Education*, 74(7), 819.
- Sivek, D. J. (2002). Environmental sensitivity among Wisconsin high school students. *Environmental Education Research*, 8(2), 155-170.
- Summers, M., Kruger, C., Childs, A., & Mant, J. (2000). Primary school teachers' understanding of environmental issues: An interview study. *Environmental Education Research*, 6(4), 293-312.
- Tsui, C. Y., & Treagust, D. (2010). Evaluating secondary students' scientific reasoning in genetics using a two-tier diagnostic instrument. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1073-1098.
- Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159-169.
- Walz, K. A., & Kerr, S. C. (2007). "Holes" in student understanding: addressing prevalent misconceptions regarding atmospheric environmental chemistry. *J. Chem. Educ.*, 84(10), 1693-1696.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.
- Xiao, C., & Hong, D. (2017). Gender differences in concerns for the environment among the Chinese public: An update. *Society & Natural Resources*, 30(6), 782-788.
- Yalcin, F. A. (2012). Pre-service primary science teachers' understandings of the effect of temperature and pressure on solid-liquid phase transition of water. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(3), 369-377.
- Yalcin, F. A., & Yalcin, M. (2017). Turkish primary science teacher candidates' understandings of global warming and ozone layer depletion. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 218-230.
- Yip, D. Y. (1998). Teachers' misconceptions of the circulatory system. *Journal of Biological Education*, 32(3), 207-215.

Etik Beyannameesi

Bu makalede "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışması olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Research article: Kahraman, S. (2020). Pre- and in-service teachers' understandings of atmosphere-related environmental issues: The effects of major and gender. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(1), 193-210.



Lifelong Learning Skills Scale for Secondary School Students: Validity and Reliability Study

Funda ÇİFTCİBAŞI*, Özgen KORKMAZ**, Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU***

Received date: 10.09.2019

Accepted date: 03.12.2019

Abstract

This study aims to develop a scale to measure the lifelong learning skills of secondary school students. The universe of the study consists of students attending different grade levels in different secondary schools in Amasya, and the sampling contains 420 students chosen depending on being a volunteer. When the scale items were developed, firstly literature review was performed. Similar scales were examined, and after the investigations, a 42-item scale trial form was developed. The views of expert science education and an expert on scale development were taken for the developed scale. After the corrections, the scale was given to the students to answer the items in it. In order to determine the validity of the scale, exploratory factor analysis was performed. As a result of factor analysis, 12 items were eliminated from the scale. As a result of the exploratory factor analysis, the scale was determined to have four factors. The first factor contains 12 items named as communication and productivity. The second factor named as cooperative and learning consists of 9 items. The third factor involves four items and called communication in a foreign language. The last factor, called self-confidence, has five items, and their contents are negative. Then, confirmatory factor analysis is done to determine the relationship between the factors, the relationship of the variables with the factors, the relationship of the factors with each other and the level of explaining the model of the factors., Cronbach's Alpha value of the scale was .871. When this value is analyzed, it can be said that the scale is reliable. It is recommended that when a scale is developed, negative statements should not be involved in the items for young children groups.

Keywords: Lifelong Learning Knowledge and Skill, Scale Development, Secondary School

* Amasya University, Faculty of Education, Department of Science Education, Turkey; fundactcbs34@gmail.com

** Amasya University, Faculty of Technology, Department of Computer Engineering Amasya, Turkey; ozgenkorkmaz@gmail.com,

*** Amasya University, Faculty of Education, Department of Science Education, Turkey; sevilayt2000@yahoo.com

Ortaokul Öğrencileri İçin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Funda ÇİFTCİBAŞI*, Özgen KORKMAZ **, Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU***


Geliş tarihi: 10.09.2018


Kabul tarihi: 03.12.2019


Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın evreni Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı ortaokullarda farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluştururken, örneklemini bu öğrenciler arasından gönüllülük esası doğrultusunda belirlenen 420 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek madde havuzu oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Benzer ölçekler incelenmiş ve yapılan incelemeler sonrasında 42 maddelik ölçek deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek madde havuzu, bir fen eğitimi uzmanı ve bir ölçek geliştirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek deneme formu öğrencilere cevaplamaları için uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda ölçekten 12 madde çıkartılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör 12 maddeden oluşup adı iletişim ve üretkenlik olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör olan işbirliği ve öğrenme toplamda 9 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktör 4 maddeden oluşmaktadır ve yabancı dilde iletişim adı verilmiştir. Son olarak kendine güven faktörü 5 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin içeriği olumsuzdur. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak faktörler içerisindeki ilişkiyi, değişkenlerin faktörler ile ilişkisini, faktörlerin birbiri ile ilişkisini ve faktörlerin modeli açıklama düzeyi ortaya konulmuştur. Ölçeğin Croncach alfa güvenirlilik değeri .871 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında özellikle yaşı küçük olan gruplara uygulama yapıldığında ölçek maddelerinin olumsuz ifadeler içermemesi maddelerin anlaşılabilirliği açısından önemlidir. Buna dikkat edilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yaşam boyu öğrenme bilgi ve becerisi, Ortaokul, Ölçek geliştirme

* Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Eğitimi Bölümü, Türkiye; fundacftcbs34@gmail.com

** Amasya Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya, Türkiye; ozgenkorkmaz@gmail.com,

*** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Eğitimi Bölümü, Turkey; sevilayt2000@yahoo.com

1. Giriş

Öğrenme, hayatta tekrarlanan ve yaşantılar sonucunda elde edilen kazanılmış davranışlardır. Erden (2015) öğrenmeyi, yaşam boyu edinilmiş kalıcı izli davranış değişikliği olarak belirlemiştir. Yaşam boyu öğrenme; bireysel, eğitim, sosyal ve iş olanakları ile ilgili çizilen bir yol üzerinde bilgi, beceri ve elde bulunan yetkinlikleri bir üst basamağa çıkarmak amacıyla hayat boyu yaşanılması gereken birçok öğrenmeyi içinde barındırır. Yaşam boyu öğrenme; hizmet içi eğitimi, örgün öğrenmeyi, aile içinde eğitimi, becerilerin kazandırılmasını sağlayan etkinlikleri, okulda kazandırılması sağlanan becerileri, iş yerindeki mesleki becerilerin kazandırılmasında önemli bir etkidir. Bu sebeple; yaşam boyu öğrenme cinsiyet, yaş, eğitim durumu, iş statüsüne bakılmaksızın ailede, iş yerinde, okullarda ve toplumda geliştirilebilir (Aksoy, 2008).

Yaşam boyu öğrenme, yaklaşık yarım asır önce ilk etapta Dünyada, ardından Türkiye’ de önem vermeye başlanmıştır. Türkiye’de bu konuda aynı adla kurulan genel müdürlükle yapılan çalışmalar Milli Eğitim bakanlığı tek elde toplanmıştır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin hali hazırdaki eğitim sisteminin ve sistem dışındaki yaşantısının her aşamasındaki eğitim faaliyetlerini geliştirmeyi amaçlayan geniş çaplı bir kavramdır (Beycioğlu ve Konan, 2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişebilmesi için bireylerin, geleceğe dönük hedeflerini uygun bir şekilde belirlemesi, daha önceden öğrenmiş oldukları bilgileri doğru bir şekilde kullanması, her zaman aynı öğrenme stratejiyle yetinmemesi, yardım alınabilecek öğrenme araçlarından faydalanmaları, öğrendiği bilgileri değerlendirebilmeleri gibi becerilere sahip olması gerekir (Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramı, kişilerin her yaşta, her alanda eksikliğini hissettikleri bilgi ve becerileri öğrenip uygulamasına yol açmıştır (Coşkun ve Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenmenin 4 temel amacı vardır; öğrendiğinin ne olduğunu bilmek için öğrenmek, öğrendiğini hayatında uygulamak için öğrenmek, var olmak için öğrenmek, iletişim kurabilmek için öğrenmek, ancak bir amaç vardır ki yaşam boyu öğrenmeyi tam anlamıyla açıklar ve yaşam boyu öğrenme becerileri içerisinde bulunur. Bu beceri öğrenmeyi öğrenmektir (Ozan, Korkmaz ve Karamustafaoğlu, 2016).

Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenilmiş olan bir bilgiyi farklı kaynaklar kullanarak günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere karşı çözüm üretmede uygulanacak çözüme karar vermede elde edinilen bilgilerin sadece kitap dergilerden olmadığını, teknolojik araçlarında bilgiye ulaşmada kaynak olduklarını bilmek gerekmektedir (Karakuş, 2013). Yaşam boyu öğrenme becerileri ise, plan yaparak öğrenebilme, öğrenilen bilgileri farklı alanlarda kullanabilme, öğrenme stratejilerini kullanabilme ve diğer alanlara yönlendirme, etkin öğrenme becerilerini içerisine alır (Candy, 2003; Knapper ve Croypley, 2000). Yaşam boyu öğrenme becerilerini Avrupa Komisyonu (2005) 8 alt boyutta incelemiştir.

1. Anadilde İletişim: Bireylerin yazılı ve sözlü olarak kendilerini doğru ve etkili bir şekilde anlatmasıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri arasında okuduğunu anlama ve akılda kalanı kâğıda dökme işlemi bireyler arasında iletişimde oldukça önem taşımaktadır (Erdamar, 2011).
2. Yabancı Dilde İletişim: kültürler arası iletişimin ortaya çıkması için yabancı dilde iletişim oldukça önemlidir. Bireylerin yabancı dili yazılı ve sözlü olarak ifade etmesi ve yazılı bir metinden okuduğunu aktarabilmesi yabancı dilde beceri sahibi olduğunu gösterir.
3. Matematik, Fen ve Teknolojide Temel Beceriler: Bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilmesi, sayı ve sembolleri kullanabilmesi, deneyler yapıp çıkarımda bulunabilmesidir.
4. Dijital Yeterlik: Bireylerin bilgisayar ve teknolojik araçları kullanabilmesi, internet üzerinden bilgi paylaşımı yapabilmesidir. Bu becerileri kazanmak için medya okuryazarı, teknoloji okuryazarı, internet ve bilgisayar okuryazarı olmak gerekmektedir (Adams, 2007).

5. Öğrenmeyi Öğrenme: Kişinin öğrendiği, içselleştirdiği bilgiyi kullanabilmesi, bu bilgi ve becerileri kullanarak yaşam deneyimi kazanabilmesidir.
6. Sosyal ve Vatandaşlık ile ilgili Beceriler: Bireylerin iş birliği içerisinde insanı doğruluk tutumlarına karşı katkıda bulunması, farklı bireylerin bakış açılarına saygı göstererek ilişki kurmasıdır.
7. Girişimcilik Tutumu: Yeni fikirler üreten bireyler yetiştirmeye, üretilen fikirlerin uygulanmasına geçişinde etkili becerilerdendir.
8. Kültürel Farkındalık ve İfade: Duyguların yaratıcı bir şekilde ortaya konulması, sanat, edebiyat, müzik gibi alanlarda duyulan ilgilere, kültürel miras farkındalığına sahip çıkmayı benimseyen becerilerdir (Şahin ve Arcagök, 2014).

Yaşam boyu öğrenme hem formal hem de informal eğitim ile bireylerin sosyal, mesleki ve kişilik gelişimini aktif kılan bütün öğrenme işlevlerini kapsayabilir. Bireylerin ihtiyaç hissettikleri gereksinimleri tüm yaşamları boyunca karşılayabilmeleri ise bilgi, tutum ve becerilerin ilişkileri ile açıklanan yaşam boyu öğrenme becerileri ile gerçekleşmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Yaşam boyu öğrenme becerileri incelendiğinde bilişsel ve duyuşsal boyutlar bireyler üzerinde merak, sabır, öğrenmeyi düzenleme ve güdülenme gibi özellikler ortaya çıkarmaktadır. Bireyin birçok öğrenme alanına aktif katılması için gerekli olan ihtiyaç ve istek davranışlarına yol göstermesi ve yönlendirmesi (Slavin, 1994) olarak adlandırılan güdülenme, öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir rol almaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan bireyler, öğrenmede kararlılığı kendilerine kural edinirler (Balaman ve Bolat, 2017). Öğrenme, bireyin güdülenme enerjisi kadar güdülenme sürecinin sürdürülebilmesinde ve farklı güdülenme alanlarına devam edebilmesi açısından önem taşımaktadır. Güdülenmiş öğrenciler, bir dizi problemle karşı karşıya gelseler bile verilen görevleri sonuca ulaştırma konusunda kararlıdır. Çünkü başarı hemen gerçekleşmez ve bazı öğrenme süreci zaman alır (Schunk ve Pintrich, 2002). Sabır, öğrenme sürecinde birçok problem, umutsuzluk ve kafa karıştırıcı olaylar karşısında amaca ulaşma başarısına adapte olabilmek ve bunu devam ettirebilme olarak açıklanabilir. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan merak bir diğer itici güç olarak görülmektedir. Merak, genellikle bilgiyi almaya gereksinim ve ya arzu olarak açıklanmaktadır. Maw ve Maw'a (1968) göre meraklı olan birey etrafındaki değişik, esrarengiz, yeni ve karşıt uygulamalara olumlu tepkiler gösterir, kendisi ve çevresi hakkında daha çok bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyar, çevresini oldukça iyi tanımlamaya başlar ve herhangi merak duyduğu konuyu ısrarcı bir şekilde araştırır (Akt. Köymen, 2002). Yaşam boyu öğrenmenin en önemli amacı bireylere örgün eğitim devamında bireysel olarak eğitim süreçlerine devam etmelerini sağlayacak beceriler kazandırmaktır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmaları, farklı becerilerin öğrenilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle bireylerin bu becerilere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, bu konuya yönelik farklı öğrenim seviyelerine ve farklı alanlara yönelik geliştirilmiş ölçekler bulunmaktadır. Arslan, Sarıkaya ve Vatansver (2016) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Tıp Eğitimi Alanı İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Gür Erdoğan ve Arsal (2016) Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2014) Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Engin, Kör ve Erbay (2017) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması, Diker Coşkun (2009) Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği, Demirtaş (2016) The Adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish Culture, Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken tarafından oluşturulan Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers çalışmaları değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların Tıp eğitimi alanında, öğretmen adaylarına

yönelik, üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu ölçek geliştirme çalışmalarının dışında, Yaşam Boyu Öğrenme becerilerini ölçmeye dönük Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafında geliştirilen bir ölçeğe rastlanmıştır. Ancak bu ölçek İngilizce olarak geliştirilmiştir ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir çalışma olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını ölçmeye dönük geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış yeterince ölçeğe rastlanamamıştır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerine yönelik bir ölçek bulunmamaktadır. Bu gerekçeyle ilgili çalışmada geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği Ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanarak, literatürdeki bu açığı kapatacaktır.

Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiği Fen bilimleri öğretim programında bulunmaktadır (MEB 2018). Öğretmenlerin bu becerileri kazandırdıkları takdirde ölçme gereksinimleri olacaktır. Bu ölçek geliştirme çalışması ile elde edilen Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği Öğretmenlerin ve Akademisyenlerin çalışmalarında kullanmalarına olanak sağlaması bakımından önemlidir.

Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeye dönük bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için ‘Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin ölçümüne yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek nasıl olmalıdır?, nasıl geliştirilmelidir?’ sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma betimsel tarama modelinin kullanıldığı bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Tarama yöntemi, geçmişte yaşanan ya da şu anda var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırma yöntemidir (Karasar, 2007). Bu özelliğinden dolayı bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda yapılmıştır. Ölçek madde sayısı ilk oluşturulduğunda 42 maddedir. Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunda yer alan madde adedinin 10 katı kadar kimseye uygulanması istenmektedir (Çepni, 2001). Bu çalışmada madde sayısının 10 katı kadar öğrenciye ulaşılmıştır. Toplam 420 öğrenciden oluşan çalışma grubu ortaokul 5.-8. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerdir. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre öğrenci dağılımı

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
5	31	31	62
6	33	65	98
7	80	88	168
8	45	47	92
TOPLAM	189	231	420

2.3. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirilmeden önce literatür taraması yapılmış, literatürde yaşam boyu öğrenme becerileri (Arcagök ve Şahin, 2014; Bryce, 2006; Knapper, 2006; Knapper ve Cropley, 2000; Uzunboylu ve Hürsen, 2011) ile ilgili genel kavram ve özellikler incelenmiştir. İncelenen becerilere yönelik

belirli maddeler oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken, Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği incelenmiştir. İncelenen ölçek alt boyutları dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ana dilde iletişim boyutu için “Sözlü ve yazılı iletişim kurabilirim.”, Yabancı dilde iletişim alt boyutu için “yabancı dilde hikayeler okuyabilirim.”, Matematik becerileri ile fen ve teknolojide temel beceriler alt boyutuna yönelik “Problemlere karşı bir dizi çözüm üretebilirim.”, Dijital yeterliğe ise “Bilgisayar ve diğer bilgi teknoloji kaynaklarını kullanabilirim.” şeklinde eklenmiştir. Öğrenmeyi öğrenme alt boyutuna yönelik “neyi nasıl öğrendiğimi bilirim.”, Sosyal ve vatandaşlık ile ilgili beceri üzerine “Büyüklerime karşı saygılı davranırım.”, Girişimcilik duygusu üzerine “Proje ve etkinlik üretebilirim.”, son boyut olarak Kültürel farkındalık ve ifade boyutuna yönelik “Kültürel miraslarıma sahip çıkabilirim.” gibi maddeler eklenmiştir. Maddeler için bir ölçek geliştirme uzmanının ve bir fen eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Fen eğitimi alanında uzman görüşünün alınmasının nedeni, Fen Bilimleri öğretim programı ve kazanımlarına hakim olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımları arasında yaşam boyu öğrenme becerileri bulunmaktadır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 42 maddelik bir ölçek deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek 36 olumlu ve 6 olumsuz olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipine uygun geliştirilmiş ve analiz edilmiştir. Ölçekte yazılmış olan olumlu maddeler ‘kesinlikle katılıyorum:5’, ‘katılıyorum:4’, ‘kararsızım:3’, ‘katılmıyorum:2’, ‘kesinlikle katılmıyorum:1’, öncülleriyle 5’den başlayarak 1’e kadar derecelendirilmiş, olumsuz maddeler ise 1’den başlayarak 5’e kadar derecelendirilmiştir. Olumsuz maddeler programda ters kodlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçek geliştirmek için toplanılan verilerin analizinde istatistikî programlar kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin, yapı geçerliğini belirlemek ve ölçek için hazırlanan maddelerin faktör yüklerinin belirlenmesi için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi ise, faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizine uygunluk bakıldığında ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Açımlayıcı Faktör analizine 42 adet madde ile başlanılmıştır. Olumsuz 6 madde ters kodlanmıştır. Maddelerin seçilen modele uygun olup olmadığını anlamak için; maddelerin diğer maddelerle paylaştığı varyansın oranının (communalities) 0.30’dan yüksek olması ve faktör yüklerinin 0.40 üzerinde olması koşulları uygulanmıştır. Alan yazında her ne kadar faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olması yeterli görülüyorsa da (Eroğlu, 2008; Kline, 1994), Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında 0,30 sınırı yeterli görülmemiş, bu sınır 0,40 olarak ele belirlenmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde öz değer (eigenvalues) ve scree plot kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bir öz değer faktör olup olamayacağı kuramsal açıdan da değerlendirmeye alınmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda toplam 30 madde ile bağımsız örneklem t testi ile madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Bu analizlerin yanı sıra ölçekte bulunan maddelerin öğrenci seviyesinin nasıl etkilediğini görmek amacıyla ölçek puanlarını göz önüne alarak üst ve alt %27’lik grubun madde puanlarının ne düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Toplamda 30 maddeden oluşan ölçek geçerliği ortaya konulmuştur. Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizine de başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan bir analiz yöntemidir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin kabul edilebilirlik değerinin doğrulanması için birkaç indeks göz önünde bulundurulmuştur. Bu indeksler; CFI, RMSEA, GFI, S-RMR, NNFI, AGFI ve NFI’dir. Bu değerlerde doğrulayıcı faktör analizi sonunda ortaya çıkan bu

indeks değerinin $0 \leq \chi^2/df \leq 2$; $0 \leq RMSEA \leq 0.05$; $0.95 \leq NFI \leq 1.00$; $0.97 \leq NNFI \leq 1.00$; $0.97 \leq CFI \leq 1.00$; $0.95 \leq GFI \leq 1.00$; $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$; aralığında bulunması iyi uyumun, $2 \leq \chi^2/df \leq 3$; $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$; $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$; $0.90 \leq NFI \leq 0.95$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$; $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$; aralığında bulunması ise kabul edilebilir uyumu belirtmektedir (Şimşek, 2007; Çokluk, 2014). Ölçeğin güvenilirliğini kontrol etmek için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık kat sayısı için Crobach alfa, Guttman split-half, Sperman-Brown ve iki eş yarı korelasyonu incelenmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması

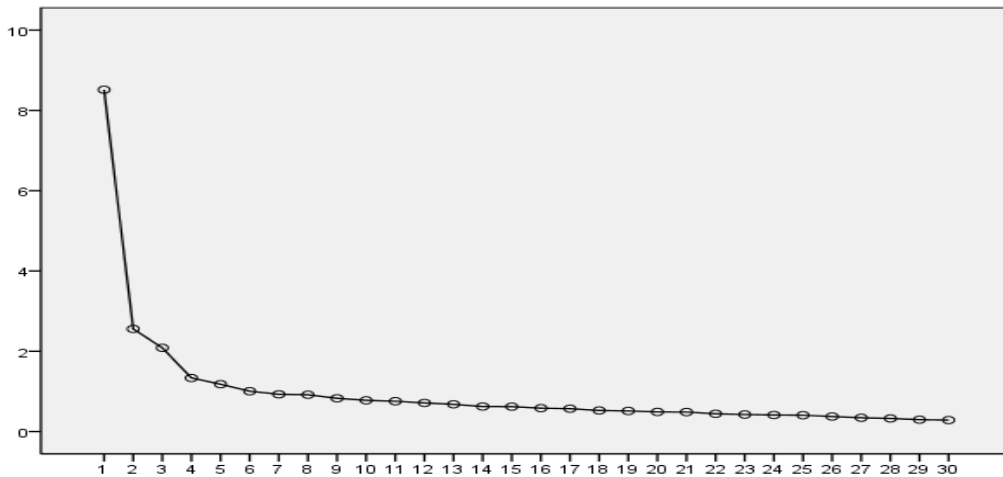
Oluşturulan ölçek formu araştırmanın amacı belirtilerek ve gönüllülük esasına bağlı kalarak Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bazı ortaokullarda öğrencilerin uygulamaya katılım sağlamaları istenmiştir. Pilot uygulama sürecinde ölçeğin cevaplanma süresi 15 dakika olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Geçerliğe Dönük Bulgular

3.1.1. Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi: Veri seti üzerinde açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi aracılığıyla kontrol edilmiştir. KMO'nun 0,60'dan fazla olması ve Barlett testinin anlamlı olması verilerin faktör analizi için geçerli olduğunu belirtir (Büyüköztürk, 2002:120). Verilerin KMO= 0,911; Barlett testi sonucu ise $\chi^2= 4244,405$ $sd= 435$ ($p= 0,000$) olarak belirlenmiştir. Buna göre veri seti üzerinde faktör analizi yapılabileceği belirlenmiştir. İlk olarak, ölçeğin kaç boyutlu olduğunu incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. İncelenen faktör analizinde dört boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Madde yükü, 0,40'dan az olan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden dolayı kapsam geçerliği bozulmaması adına başlangıçta madde havuzunun oluşturulmasında görev alan fen eğitimi uzmanı ile kontrol edilmiştir. Daha sonra faktör arası 0,1 değerlik fark göz önüne alınarak tekrar inceleme yapılmıştır ve 3 madde daha çıkarılmıştır. Toplamda 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör altında toplanabildiği, toplam varyansın %48,302'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Daha sonra ki aşama da faktör isimlendirilmesi yapılmıştır. "İletişim ve üretkenlik" 12 maddeden oluşmaktadır. "İşbirliği ve öğrenme" 9 maddeden oluşmaktadır. "Yabancı dilde iletişim" 4 maddeden oluşmaktadır. "Kendine güven" faktör boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerilerine yönelik çizilen grafik aşağıda verilmiştir.



Grafik-1: Yamaç eğim grafiği

Ortaokul Öğrencileri İçin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği...

Bu basamaklar uygulandıktan sonra aşağıdaki Tablo 2’de açılımcı faktör analizi verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere dört faktörlü yapı boyutu analiz edilmiştir. Madde yükleri ve varyansların açıklaması tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Açılımcı faktör analizi

	Maddeler	Ort. Var.	F1	F2	F3	F4
İletişim ve üretkenlik	M35 Proje ve etkinlik üretebilirim.	.547	.668			
	M2 Günlük hayatta kullandığımız kavram, fikir ve duyguları anadilimde yazabilirim.	.496	.649			
	M15 Kendi geliştirdiğim ve mantıklı bulduğum çözüm yollarını kullanabilirim.	.528	.626			
	M12 Bir konu ile ilgili deneyler tasarlayabilirim.	.408	.615			
	M13 Problemlere karşı bir dizi çözüm üretebilirim.	.421	.610			
	M19 Bilgiye ulaşmak, değerlendirme yapmakta istekliyim ve bunu başarabilirim.	.486	.600			
	M18 Eğlence, bilgi ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisinin güvenli ve önemli bir şekilde kullanabilirim.	.413	.590			
	M33 Bir konu hakkında ki fikirlerimi uygulamaya dönüştürürüm.	.396	.589			
	M4 Anadilimde okuduğum metinleri yorumlayabilirim.	.485	.564			
	M1 Sözlü ve yazılı iletişim kurabilirim.	.522	.560			
	M5 Anadilimde araştırmalar yapıp öğrendiklerimi geliştirebilirim.	.418	.545			
	M36 Yaratıcı fikirler sunabilirim.	.384	.514			
İşbirliği ve öğrenme	M28 Büyüklerime karşı saygılı davranırım.	.543		.706		
	M41 Ailemle bir konu hakkında fikir alışverişi yapabilirim.	.462		.658		
	M38 Kültürel miraslarıma sahip çıkabilirim.	.502		.632		
	M26 Sınıf arkadaşlarımla oyun oynayabilirim.	.476		.597		
	M27 Arkadaşlarımla grup olduğumuzda, herkese uyumlu davranırım.	.459		.588		
	M37 Kendimi hoşuma giden işlerle motive edebilirim.	.491		.571		
	M22 Ödevlerim için kitap, dergi, bilgisayar vb. materyallerden (kaynaklardan) yararlanabilirim.	.435		.560		
	M24 Neyi nasıl öğrendiğimi bilirim.	.416		.543		
	M16 Bilgisayar ve diğer bilgi teknoloji kaynaklarını kullanabilirim.	.394		.490		
Yabancı dilde iletişim	M7 Yabancı dilde konuşan kişilerle iletişim kurabilirim.	.664			.798	
	M10 Yabancı dilde hikayeler okuyabilirim.	.626			.785	
	M6 Yabancı dilde konuşma ve yazma eylemlerini yapabilirim.	.630			.753	
	M9 Yabancı dilde şarkı dinleyip algılayabilirim.	.562			.726	
Kendine güven	M23 Öğrenme sürecinde önüme çıkan engellerle baş edemeyebilirim.	.545				.732
	M32 Kararsız kaldığım durumlarda en mantıklı olanı seçemeyebilirim.	.558				.730
	M25 Neyi niçin öğrenemediğimi bilmeyebilirim.	.451				.669
	M40 Ulusal ve uluslararası kültürel mirasları öğrenmek isterim ve yaşamımda uygulamak istemem.	.362				.536
	M17 İnternet ortamında ki bilgi gruplarından faydalanamayabilirim.	.408				.486
		Açıklanan var.	17.746	32.205	41.261	48.302
		Özdeğer	17.746	14.459	9.056	7.041

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçeğin “iletişim ve üretkenlik” faktörü 12 maddeyi kapsamaktadır ve faktör yükleri 0,668-0,514 aralığındadır. Bu faktör için ölçeğin tamamına bakıldığında öz değerinin 17,746 olduğu görülmektedir. Genel varyans incelendiğinde ise %17,746 değerine

sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin “İşbirliği ve öğrenme” faktörü incelendiğinde 9 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,706-0,490 aralığında bulunduğu gözlenmiştir. Bu faktör için öz değer ve varyans incelendiğinde özdeğerin; 14,459, varyansın ise %32,205 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin “Yabancı dilde iletişim” faktörü ele alındığında 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktör yükleri ise 0,798-0,726 aralığındadır. Bu faktörün öz değeri; 9,056; varyansı ise %41,261’dir. Son olarak “Kendine güven” faktörü 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddeler olumsuz maddeler olup, puanlama yapılırken ters kodlama işlemi uygulanmıştır. Bu faktör için ölçek analizi incelendiğinde faktörü yüklerinin 0,732-0,486 aralığında olduğu görülmektedir. Bu faktör için öz değer değeri 7,041 varyans değeri %48,302 olarak bulunmuştur.

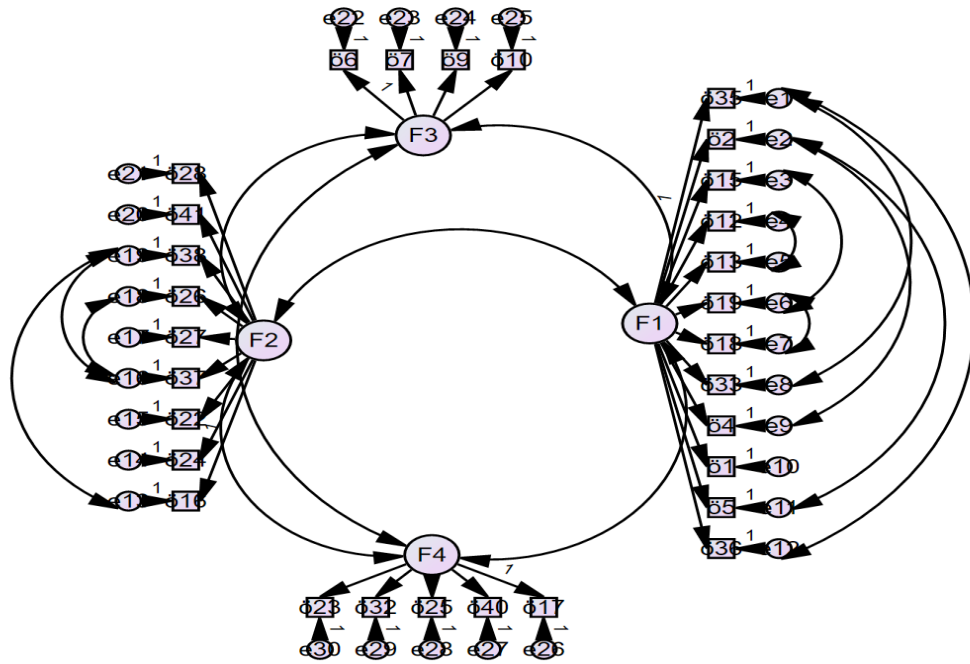
Doğrulamalı Faktör Analizi İle İlgili Bulgular: Açımlayıcı faktör analizi ile ölçekte 4 faktörlü (iletişim ve üretkenlik, işbirliği ve öğrenme, yabancı dilde iletişim ve kendine güven) 30 madde oluşturulmuştur. Bu analizler sonucunda elde edilen veriler ile AMOS programından yararlanarak doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi faktörler içerisindeki ilişkiyi, değişkenlerin faktörler ile ilişkisini, faktörlerin birbiri ile ilişkisini ve faktörlerin modeli açıklama düzeyini öğrenmek için kullanılır (Özdamar, 2004).

Tablo 3. Standart uyum iyiliği ölçütleri ile araştırma sonuçlarının karşılaştırılması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum Değerleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1.707
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.043
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.00
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.88*
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.95
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.93
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.90
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.88

*Kaynak: Schermelleh-Engel-Moosbrugger-Müller (2003)

Tablo 3’de doğrulamalı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre; RMSEA= 0,043; SRMR= 0,00; NFI= 0,88; NNFI= 0,95; CFI= 0,93; GFI= 0,90; AGFI= 0,88 değerleri bulunmuştur. NFI, değeri belirtilen değer aralığında bulunmadığı, RMRSEA ve SRMR iyi uyum değerlerine sahip olduğu ve NNFI, CFI, GFI, AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum değerlerine bağlılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin faktöriyel modeli ve faktör-madde yapısı grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Ölçeğin doğrulayıcı analizi bağlantı grafiği

3.2. Madde Faktör Korelasyonları

Maddelerin amaca hizmet etme düzeyini öğrenmek için madde toplam korelasyon yöntemi yapılmıştır. Bu yöntemde maddelerin bulunan değerleri ile faktör değerleri arasındaki korelasyonlar bulunarak, amaca hizmet etme düzeyi belirlenmiştir. Maddelerin belirlenen madde-faktör korelasyon değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Madde faktör korelasyonları

F1		F2		F3		F4	
M.	r	M.	r	M.	r	M.	r
M35	.733(**)	M28	.734(**)	M7	.799(**)	M23	.695(**)
M2	.669(**)	M41	.591(**)	M10	.816(**)	M32	.702(**)
M15	.703(**)	M38	.672(**)	M6	.800(**)	M25	.672(**)
M12	.623(**)	M26	.708(**)	M9	.778(**)	M40	.554(**)
M13	.634(**)	M27	.692(**)			M17	.572(**)
M19	.689(**)	M37	.698(**)				
M18	.629(**)	M22	.682(**)				
M33	.634(**)	M24	.657(**)				
M4	.686(**)	M16	.637(**)				
M1	.714(**)						
M5	.647(**)						
M36	.637(**)						

*N=420; **= p< .001

Tablo 4'te verilen madde faktör korelasyon katsayıları ilk faktörde 0,733 ile 0,637 arasında ikinci faktörde 0,734 ile 0,637 arasında üçüncü faktörde 0,799 ile 0,778 arasında dördüncü faktör ise 0,695 ile 0,572 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Her bir madde ölçeğin tamamı ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır (p<0,001). Bu sonuca göre madde-

faktör korelasyon değerleri göz önüne alındığında ölçekte bulunan her bir maddenin amaca hizmet ettiği görülmektedir.

3.3. Madde Ayırt Ediciliği

Ölçeği geliştirmek için hazırlanan maddelerin ayırt edicilik gücünün hesaplanmasıyla maddelerden tek tek elde edilen sonuçlar büyükten küçüğe doğru sıralanır. Alt %27 ve üst %27'lik gruplar bulunur. Alt ve üst gruplar ile bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Ayırt edicilik güçlerini belirten t değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Madde ayırt ediciliği

F1		F2		F3		F4	
M.	t	M.	t	M.	t	M.	t
M.35	13.42(**)	M.28	7.83(**)	M.7	8.99(**)	M.23	1.92(*)
M.2	13.59(**)	M.41	7.04(**)	M.10	9.39(**)	M.32	1.72(*)
M.15	10.33(**)	M.38	10.16(**)	M.6	11.31(**)	M.25	2.84(**)
M.12	11.56(**)	M.26	7.24(**)	M.9	10.82(**)	M.40	3.15(**)
M.13	12.67(**)	M.27	10.78(**)			M.17	4.44(**)
M.19	11.61(**)	M.37	9.14(**)				
M.18	9.38(**)	M.22	7.43(**)			F1	22.89(**)
M.33	11.14(**)	M.24	9.87(**)			F2	13.61(**)
M.4	12.04(**)	M.16	7.20(**)			F3	13.74(**)
M.1	12.04(**)					F4	4.40(**)
M.5	13.32(**)					Toplam	27.86(**)
M.36	10.23(**)						

*sd: 224; **p= 0,000

Tablo 5 incelendiğinde ölçeği oluşturan 30 madde, faktörler ve faktör toplamı için bağımsız örneklem t-testi ile bulunan değerlerin 1,725 ile 13,429 arasında olduğu görülmektedir. Madde 23 ile madde 32 t-testi değerlerinin düşük olduğu halde ölçekten çıkartılmamasının sebebi anlamlı farklılık olmadığı ancak kapsam geçerliğinin bozulmaması adına işlem yapılmamıştır. Ölçeğin toplam t değeri 27,869'dur ve ortaya çıkan sonuçların anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < 0,001$).

3.4. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini hesaplamak amacıyla analiz durumları incelenmiştir.

3.4.1. İç Tutarlılık Düzeyi

Ölçeğin faktörleri ve tamamı göz önüne alındığında Cronbach Alfa, Eş yarılar, Sperman Brown ve Guttman Split- Half güvenirlilik kat sayılarına bakılır. Tablo 6'da güvenirlilik kat sayıları verilmiştir.

Tablo 6. Cronbach Alpha değeri

Faktörler	Madde sayısı	Eşyarılar kor.	Sperman Brown	Gutt-mann Split-Half	Cronbach's Alpha
F1	12	.794	.885	.884	.886
F2	9	.712	.832	.824	.849
F3	4	.693	.819	.818	.808
F4	5	.418	.590	.555	.636
Toplam	30	.616	.762	.758	.871

Tablo 6 incelendiğinde toplamda 30 madde ve 4 faktörden meydana gelen ölçeğin eş yarılar korelasyon değeri 0.616; Sperman Brown değeri .762; Guttman Split-Half 0.758; Cronbach's alfa değeri 0.871'dir. "İletişim ve üretkenlik" faktörünün Eş yarılar korelasyon değeri 0.794; Sperman Brown değeri 0.885; Guttman Split-Half değeri 0.884; Cronbach's alfa değeri 0.886 olduğu görülmektedir. "İşbirliği ve öğrenme" faktörünün Eş yarılar değeri 0.712; Sperman Brown değeri 0.832; Guttman Slipt-Half değeri 0.824; Cronbach's alfa değeri ise 0.849'dur. Üçüncü faktör olan "yabancı dilde iletişim" faktörü Eş yarılar korelasyon değeri 0.693; Sperman Brown değeri 0.819; Guttman Split-Half 0.818; Cronbach's alfa değeri 0.808 olarak belirlenmiştir. Son olarak "kendine güven" faktörü Eş yarılar korelasyonu değeri 0.418; Sperman Brown değeri 0.590; Guttman Slipt-Half değeri 0.555; Cronbach's alfa değeri 0.636 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörleri olan iletişim ve üretkenlik, işbirliği ve öğrenme, yabancı dilde iletişim faktörlerinin güvenilirlik katsayılarının oldukça iyi, kendine güven faktörünün güvenilirlik katsayısının iyi olduğu söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Bu değerler doğrultusunda maddelerin her birinin ve ölçeğin tamamının doğru ve tutarlı ölçümler yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi, maddelerin oluşturulmasında binşik ifadelerin bulunması öğrencilerin maddeyi anlamamasına yol açtığı düşünülmektedir. Bundan dolayı birbiri ile bağlantılı cümlelerin oluşturulmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Karmaşık cümlelerin anlaşılama sebeplerinden bir tanesi öğrencilerin okuduğunu anlamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda ortaokul seviyesindeki öğrencilerin daha çok kitap okumaları ve heveslendirilmeleri önerilmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Uygulanılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği 4 faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör 12 maddeden oluşan "iletişim ve üretkenlik", ikinci faktör 9 madden oluşan "İşbirliği ve öğrenme" üçüncü faktör 4 madden oluşan "Yabancı dilde iletişim" dördüncü madde 5 madden oluşan "Kendine güven" dir. Ölçekteki "iletişim ve üretkenlik" faktörü isimlendirilirken faktörde bulunan maddeler incelendikten sonra içeriğin iletişim ve kendini geliştirme, problemlere karşı çözümler üretme ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. "İşbirliği ve öğrenme" faktörü isimlendirilirken 9 madde incelenmiştir ve işbirliğine dayalı gelişimin ortaya çıktığı ayrıca öğrenmeyi öğrenmenin önemini vurgulandığı maddelerin olduğu gözlemlenmiştir. Üçüncü faktör olan "Yabancı dilde iletişim" faktörü isimlendirilirken bu faktörde bulunan 4 madde incelenmiştir. Faktör maddeleri tamamen yabancı dilde iletişim boyutu ile ilgili olduğu için yabancı dilde iletişim adı verilmiştir. Son faktör olan "kendine güven" faktör ismi verilirken dikkat edilen husus oluşturulan 5 maddenin bireylerin kendilerine olan güvenlerini tespit etmeye yönelik olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Bu isimlendirmede ki amaç bireyin maddelerdeki becerileri kendilerine güven ile ölçmelerini sağlamaktır. Ölçek 5'li likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. 'Kesinlikle katılıyorum: 5', 'katılıyorum:4', 'kararsızım:3', 'katılmıyorum:2', 'kesinlikle katılmıyorum:1' olmak üzere istatistiki programa kodlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizine yönelik sonuçlara bakacak olursak; Faktör analizinde dört boyutlu ölçek ortaya çıkmıştır. Dört boyutlu olmasının sebebi madde güçlüklerinin 0,40'dan büyük olan değerlerin kabul edilmesidir. Ölçeği oluşturan faktörlerde bulunan maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyansları ve özdeğerleri göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin yapı geçerliğinin uygun düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dört faktörden meydana geldiğini belirten açımlayıcı faktör analizinden sonra oluşan faktör yapılarını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçek modelinin doğrulandığı veriler ile kanıtlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik bulguları Cronbach Alfa, Guttman Split-Half, Sperman Brown ve Eş yarılar korelasyon değerleri ile belirlenmiştir. Bu değerler ile ölçeğin güvenilir ölçüm yapabildiği ortaya çıkmıştır. Öyle ki güvenilirlik kat sayısının 0,70 üzerinde olması güvenilirliği

önemli boyutta etkilemektedir (Büyüköztürk, 2002). Sonuç olarak; yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği ortaokul öğrencilerinin becerilerini ölçmede bir ölçme aracı olarak kullanılabilirdiği söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, yaşam boyu öğrenen bireyde ait olması beklenen temel beceri ve nitelikler arasında şu belirteçler vardır: Kendi kendine öğrenme sorumluluğunu taşıma, sürekli olarak öğrenmeye gereksinim duyma, anlayarak okuma, öğrenmeyi öğrenme, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, temel sayı yeterlikleri, kendini farklı alanlarda geliştirme yeteneğine sahip olma, araştırma ve sorgulama becerilerine sahip olma, aktif ve etkili bir şekilde kullanma (Adams, 2007; Cornford, 2002; Crowther, 2004; Koç, 2007). Bu ölçek ile literatüre ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin ölçülebileceği bir ölçme aracı kazandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ortaokul seviyesindeki 420 öğrenci ile yapılmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasının alt faktörlerinin güvenilirliği değerlendirildiğinde kendine güven alt faktörünün en düşük güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin bu kısımda bulunan maddelerin olumsuz maddeler içermesi ve öğrencilerin anlayamamış olacağından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bundan dolayı ölçek geliştirme çalışmalarında özellikle yaş küçük olan öğrencilere yönelik maddelerin oluşturulmasında olumsuz maddeler kullanılmaması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adams, D. N., (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Aksoy, M., (2008). *Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç., (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (16), 394-417.
- Arslan, Ş. F., Sarıkaya, Ö. ve Vatansver, K. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin tıp eğitimi alanı için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(47), 38-46.
- Balaman, F. ve Bolat, Y. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6 (4), 22-39.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 24.
- Boztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish culture. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 10-17.
- Bryce, J. (2006). *Schools and lifelong learners*. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. Mcgilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity*. (pp. 243-263), Dordrecht: Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Candy, P. C. (2003). Lifelong learning and information literacy. Report for U.S. National Commission on libraries and information science and national forum on information literacy.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Erol Ofset Matbaacılık, Trabzon.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş., (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- Diker Coşkun, Y., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Engin, M., Kör, H. ve Erbay, H. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1561-1572.
- Erdamar, G. (2011). *Yaşam boyu öğrenme. Bulunduğu eser: Demirel, Ö. (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler* (syf. 219-237). Ankara: Pegem Akademi
- Erden, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi İçinde: Kalaycı, Ş. (ed), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (321-331), Ankara: Asil Yay.
- Günüç, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A., (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2), 309-325.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2014). Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 244-258.
- Gür Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London and New York: Routledge.
- Knapper, C., ve Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, London: Kogan Page.
- Knapper, C. (2006). *Lifelong learning means effective and sustainable learning reasons, ideas, concrete measures*, CIEA 2006-25. International Course on Vocational Training And Education in Agriculture.
- Koç, G. (2007). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (209-222). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. Bulunduğu eser: Şimşek, A. (Ed). *Sınıfa demokrasi*, (ss. 111-145).
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ozan, E.C., Korkmaz, Ö., ve Karamustafaoğlu, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya dönük öz-yeterlilik algı ölçeği*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 20(3):679-695.
- Özdamar, K. (2004). *Tabloların Oluşturulması, Güvenirlik ve Soru Analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*. 5th ed. Eskişehir: Kaan Kitabevi. p.201-50, 621.
- Şahin, M., Akbaşı, S., ve Yanpar Yelken, T.(2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schunk, D. H., ve Pintrich, P. R. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Slavin, R. (1994). *Educational psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale(LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.

Extended Summary

1. Introduction

Lifelong learning began to be given importance in the world in the first place, and then in Turkey about half a century ago. In Turkey, the work done with General Directorate established under the same name was collected in one hand by the Ministry of National Education. Lifelong learning is a wide-ranging concept that aims to improve the educational activities at every stage of an individual's current education system and life outside the system (Beycioğlu & Konan, 2008). In order to know how to develop lifelong learning skills individuals, in accordance with their goals for the future to determine the correct way to use the information they have previously learned, always be satisfied with the same learning strategy that can be taken to help assess the knowledge they have learned and taken advantage of learning tools and critical thinking skills such as must have (Gunuc, Odabaşı, & lamb, 2012). The concept of lifelong learning has led people to learn and apply the knowledge and skills they feel they lack at all ages and in all fields (Coşkun & Demirel 2012). When the related literature investigated, there has been no scale that measures the lifelong learning skills of secondary school students. Scales related to this subject are usually developed for the students at the university level. The study is important as the scale was developed for secondary school students as well as it is reliable, and it has validity. The purpose of developing this scale is to evaluate the level of secondary school students' lifelong learning skills.

2. Method

A descriptive survey model was used for the design of the research. The study group consists of secondary school students attending state schools of Amasya in the Spring term of 2018-2019 academic year, and the study was carried on these schools. The developed scale contains 42 items. The study was done with 420 students, which was the tenfold of the item number. The students attended between 5th and 8th grades. Before the items were determined, the literature was investigated. The general concepts and features of lifelong learning skills were investigated. The scale items were developed considering the sub-dimensions of the investigated scales. Statistical programs were used for the analysis of the data. When the convenience of the factor analysis of the items, the results of the Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) coefficient and Barlett Global test were considered. Exploratory factor analysis and confirmative factor analysis were used in the study.

3. Findings, Discussion, and Results

At the end of the analyses of the study, Cronbach's alpha value of the scale was .871 As a result: The lifelong learning skills scale contains four factors and 30 items. The first factor is "communication and productivity" with 12 items, the second factor "cooperation and learning" with nine items, the third one is " communication in foreign language" with four items, and the last factor is " Self-confident" with five items. When the "communication and productivity" factor was named, the items in the factor were investigated relate to communication, self-improving, producing solutions to the encountered problems of the students. When the "Cooperation and Learning" factor was named, nine items were investigated, and it was seen that the students improved their cooperative skills and the factors served to learn and the importance of learning. When the third-factor "Communication in Foreign Language" named four items were investigated. As all items of the factor were related to the communication in the foreign language dimension, the factor was named as above. The last factor named "Self-confident" because the five negative items served to find out the self-confidence of the students. The purpose of naming this factor was to find out the skills of the individuals to test their self-confidence. After the factor analysis of the scale consisted of 4 factors, confirmatory factor analysis was used to prove the structure of the factors. In the confirmatory factor analysis, the model of the scale was convenient with the obtained data. The internal reliability of the scale was determined was found using observed Cronbach Alfa, Guttman Split-Half, Spearman-Brown, and split-half correlation values. The scale could reach reliable observations using these values. As a result, the life learning scale can be used

to find out the skills of the students about their lifelong learning. This scale could be added to the literature to find out the lifelong learning skills of secondary school students. The reliability and the validity of the scale were done with 420 students at the secondary school level. The scale can be suggested to be used for different grades for further studies.

Etik Beyannameesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Çiftcibaşı, F., Korkmaz, Ö. & Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul öğrencileri için yaşam boyu öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-226.



Preschool Teachers' Opinions about Classroom Management Strategies and Disruptive Behaviors

Neşe KUTLU ABU *, Büşra ARSLAN **

Received date: 12.09.2019

Accepted date: 07.04.2020

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of preschool teachers about classroom management strategies and the functionality of preschool curriculum in eliminating disruptive behaviors. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consists of eight teachers working in preschool education institutions in Amasya in 2018-2019 academic year. In the study, semi-structured interview form was used and inductive analysis was used for data analysis. According to the findings obtained from the study, teachers stated that bullying behaviors such as pushing and hitting were seen frequently and to apply traditional ways to eliminate these behaviors, few teachers stated that various measures were taken by attracting children to different areas. Teachers believe that programs are inadequate to eliminate disruptive behaviors. In future studies, it may be suggested to carry out teacher trainings on prevention of unwanted behaviors and effective classroom management both theoretical and practical.

Keywords: Preschool teacher, Classroom management, Disruptive behaviors.

* Amasya University, Faculty of Education, Primary Education Department, Amasya, Turkey; nese.kutlu@amasya.edu.tr

** Ministry of Education, Preschool Teacher, Kayseri, Turkey; busra.arslan@gmail.com

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışlara İlişkin Sınıf Yönetim Stratejileri Hakkındaki Görüşleri

Neşe KUTLU ABU *, Büşra ARSLAN **


Geliş tarihi: 12.09.2019


Kabul tarihi: 07.04.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin sınıf yönetim stratejileri hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Amasya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan sekiz öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, verilerin analizinde tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler çocuklarda itme, vurma gibi zorbalık davranışların sıklıkla görüldüğünü ifade etmiş ve bu davranışların giderilmesinde uyarı gibi geleneksel yolların tercih edildiğini, az sayıda öğretmen çocukları farklı alanlara çekerek çeşitli önlemleri aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler istenmeyen davranışların giderilmesinde spor ve müzik aktivitelerinin artırılması, kazanımların farklılaştırılması, görev anlamında eklentilerin yapılması gerektiğini ve bu konuda çeşitli eğitimlerin verilmesi gerektiğini bildirmiştir. Çalışma sonunda istenmeyen davranışların önlenmesi ve etkili sınıf yönetimi konularında öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi hakkında öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, İstenmeyen davranışlar, Sınıf yönetimi stratejileri.

* Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Amasya, Türkiye; nese.kutlu@amasya.edu.tr

** Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni, Kayseri, Türkiye; busra.arslan@gmail.com

1. Giriş

İnsanlık tarihinden itibaren hayatımızın her alanında bulunan eğitim, bireyin doğumundan itibaren başlayarak bireylere çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmaktadır. Eğitim, bireyin davranışlarını belirli amaçlar doğrultusunda istendik yönde değiştiren ve geliştiren bir süreçtir (Erden ve Akman, 1995). Yaşam boyu devam eden bu süreçte birey daha yetkin, toplumla uyumlu ve donanımlı hale gelebilmektedir. Ama bu süreçte bireyin yetiştiği çevre, ekonomik, kültürel ve sosyal koşullar, çeşitli tutum ve inançlar birey üzerinde olumlu ya da olumsuz farklılık oluşturmaktadır. Eğitim sürecinin ilk temellerinin ailede atıldığı düşünüldüğünde, bahsedilen faktörlerin ve ailenin tüm özelliklerinin çocuk üzerinde kritik rolünün olduğu görülmektedir.

Ailede verilen temel eğitimden sonra ikinci eğitim alanı okuldur. Okul ilk toplumsallaşma sürecinin yaşandığı kurumdur. Çocukların ailesinde kazandıkları tutum ve davranışlar, toplumsal normlar ve kültürel değerler okullara yansıtılmaktadır. Bu eğitim kurumlarının ilk kademesini okul öncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocuğun hayatına yön veren, gelişimin çok hızlı ve çok boyutlu bir şekilde devam ettiği bir dönemdir. Okul öncesi eğitim çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak ilkokula daha önemlisi hayata hazırlayarak çocukların bedensel, sosyal- duygusal, zihinsel, öz bakım becerilerinin ve dil gelişimlerinin büyük bir bölümünün tamamlanmasına destek olan eğitim ortamıdır (Cavkaytar, 2004). Okul öncesi dönem gelişimsel açıdan kritik bir dönem olması sebebiyle çocuğa bu dönemde kazandırılacak eğitsel deneyimler ve olumlu alışkanlıklar, ilerideki hayatına daha sağlam ve doğru adımlarla ilerleyebilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu dönemde oluşan istenmeyen tutum, davranışlar ve alışkanlıklar çocuğun gelecekteki hayatını da olumsuz yönde etkileyebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) okul öncesi eğitimin amaçlarını ve görevlerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevreden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına gelen her çocuk birbirinden farklı aile ortamında yetiştiği için ailesinden veya çevresinden gördüğü olumsuz tutum, davranışları ve alışkanlıkları da sınıftaki eğitim ortamına aktarabilmektedir. Çocukların sınıf ortamında yansıttığı bazı olumsuz tutum davranışlar bazen veya sıklıkla öğretmenini ve arkadaşlarını rahatsız eden istenmeyen davranışlar olabilmektedir. İstenmeyen davranışlar; okul veya sınıfta oluşturulmuş yazılı veya yazılı olmayan kurallara aykırı davranma ve öğrenme faaliyetlerinin etkinliğini azaltmaya yol açan davranışları kapsamaktadır (Başar, 2004; Karip, 2014). Öğretmenler sınıf içinde gelişen istenmeyen davranışlara karşı sınıfın düzen ve uyumunu sağlamak ve olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için sınıf yönetimini etkili bir şekilde kullanmalıdır.

Sınıf yönetimi genel anlamda sınıfta fiziksel ve psikolojik güvenliği sağlayan stratejiler, öğrenci davranışlarını düzenleyen ve öz disiplin kazandıran teknikler, sınıftaki olayların düzenli ilerlemesini sağlayan yöntemlerin tümüdür (Manning ve Bucher, 2013). Okul öncesinde sınıf yönetimi ise; "öğretmen ve çocuğun temel gereksinimlerini dikkate alarak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu

merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalara ilişkin bilgi beceri ve davranışların bir bileşkesidir.” (Uyanık Balat ve Bilgin, 2013). Öğretmenler sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı davranışın hangi nedenlerden dolayı kaynaklandığını tespit ederek bu davranışların ortadan kalkması için çocuğun gelişim özelliklerini de dikkate alarak sınıf yönetim stratejileri ile uygun çözümler bulmalıdır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). İstenmeyen davranışları sergileyen çocukların bu davranışların olumsuz olduğunu anlaması ve bu davranışlardan vazgeçmesi biraz zaman alabilir. Bu bakımdan süreçte öğretmenlerin daha sabırlı ve tutarlı olmaları gerekmektedir (Dal, 2016).

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanları desteklenirken, istenmeyen davranışların önlenmesinin yanında, istenilen davranışları edinmeleri ve ileride kendi hayatlarında otokontrol yetisini kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu süreçte hem rehber hem de rol model olan öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve tecrübeleri, tutumları, sınıf yönetimine ilişkin uygulama ve stratejileri eğitimde önemli bir yere sahiptir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2016; Yumuş, 2013). Öğretmen çocuklarda olumlu davranışlar geliştirirken kendisini de her alanda geliştirmeli, zaman yönetim becerilerini geliştirerek, öğrencilerde öz disiplini sağlayabilmelidir. Öğretmen, olumlu ve eğitim kalitesi yüksek bir ortam oluşturmak adına iyi bir gözlemci olmalı; çocuklarda bulunan istenmeyen davranışları tespit ederek bu davranışlarının sebeplerini araştırmalıdır ve bu davranışı ortadan kaldırmak adına çocuğun gelişimine uygun çözüm yollarını izlemelidir (Furrer, Skinner ve Pitzer, 2014). Çocukların gösterdikleri olumsuz davranışlara önlem alınmadığı takdirde çocuktaki bu davranış daha çok pekişerek çocukta bu davranışın kalıcı olmasına neden olunabilir. Bugünün çocukları, yarının yetişkin bireyleridir. Öğretmeler mesleğini icra ederken bu ifadeyi anımsayarak kendilerini bilinçlendirmeli ve bu konuda yapılması gerekenler hakkında yeterliklerini geliştirmelidir.

Alanyazında, okul öncesi çocukların saldırganlık, şiddet, zorbalık, çalma, kıskanma ve yalan söyleme gibi bazı istenmeyen davranışları sergiledikleri, öğretmenlerinde çoğunlukla sözel olarak bu davranışlarla başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan ve Kükütcü, 2011; Alabay ve Güner, 2018; Dal, 2016; Derman ve Başal, 2013; Early ve ark., 2006; Gangal, 2013; Yumuşak ve Balcı, 2018; Özgün, 2016). Erken yaşlarda yaşanan davranış problemleri ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde suç işleme, şiddete meyil ve psikolojik rahatsızlıklar gibi durumları tetiklemektedir (Bornstein ve ark., 2010; Liu, 2004; Gardner ve Shaw, 2008). Çocuk sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara yönelik olumlu akran ilişkilerine ve desteğine sahip olduğunda, olumsuz davranışlar azaltılabilmektedir (Gülay Ogelman ve Ersan, 2014; Schwartz, Dodge, Petit ve Bates, 2000). Diğer taraftan yapılan çalışmalara göre okul öncesi dönemde etkili iletişim kuramına dayalı bir disiplin anlayışının olmadığı, tepkisel sınıf yönetimine göre ödül-cezaya dayalı bir disiplin anlayışının olduğu tespit edilmiştir (Altıntaş, 2016; Arı ve diğerleri, 2016). Piramit Modeli, Gelişimsel Modeli, Olumlu Davranış Desteği, Proaktif Sınıf Yönetimi, Alternatif Düşünmeyi Destekleme, Eşsiz Yıllar gibi farklı sınıf yönetim modelleri ile çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin artırılmasına dayalı uygulamalarla bu durumun önüne geçilmeye çalışılmaktadır (Öztürk ve Gangal, 2016; Bredekamp, 2015; Domitrovich ve Greenberg, 2000; Webster-Stratton ve Herman, 2010; Shure, 2001).

Yapılan çalışmalarda istenmeyen davranışların nedenleri aileden, öğretmenden ve diğer faktörlerden kaynaklanan nedenler (Aydın, 1998); sınıf içi veya sınıf dışı etkenlerden kaynaklanan nedenler (Başar, 2004) şeklinde ele alınarak incelenmiştir. Bu sınıflandırmaların dışında istenmeyen davranışların nedenleri içsel ve dışsal (interlizing-externalizing) yönelimlerle

kavramsallaştırılmıştır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda geleneksel yöntemlerden faydalandıkları; sınıflarında sözel olarak uyarma, ceza verme, davranışsal tepkilerin (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016) dışında farklı sınıf yönetim stratejilerini sergile(ye)medikleri; bu bağlamda sınıf yönetimi konusunda çeşitli eğitimlerin verilmesi gerektiği bildirilmiştir (Akman ve ark., 2011; Dönmez, Aşantoroğlu, Gülay Ogelman ve Ersan, 2014; Günhan ve Anılan, 2017; Karasulu ve Bal, 2018;; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Ocak Karabay ve Şahin, 2015; Öztürk, Gangal ve Beşken Ergişi, 2014; Öztürk ve Gangal, 2016; Yaşar Ekici, Yumuşak ve Balcı, 2018).

Sınıfta istenmeyen davranışlar ve sınıf yönetim stratejilerine yönelik çoğu çalışma, ilkokul öğretmenleri veya daha üst öğrenim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Eleser, 2007; Güner, 2011; Hemde, 2010; Kale ve Baburşah, 2017; Kocabey, 2008; Yılmaz, 2008; Yumuşak ve Balcı, 2018). İlgili bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri üzerine yapılan çalışmalarda istenmeyen davranışların neler olduğu ve öğretmenlerin bu davranışları gidermek için kullandıkları yöntem, strateji ve tekniklere odaklanılmıştır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Dinçer ve Akgün, 2015; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Nur, 2012; Öztürk ve Gangal, 2016; Ocak Karabay ve Şahin, 2015; Toran, Gençgel Akkuş, 2016). Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri yaş, cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, meslek yılı gibi değişkenleri açısından incelenmiştir (Dinçer ve Akgün, 2015; Kıldan, 2011; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Toran Gencil ve Akkuş, 2016; Yumuş, 2013). İstenmeyen öğrenci davranışları ile hangi durumlarda, nasıl daha sık karşılaştığı ve bu davranışların sebepleri, ders öncesinde istenmeyen davranışlara karşı proaktif önlemlerin alınıp alınmaması; ilgili bağlamda öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin özellikleri, öğretmenlere göre istenmeyen davranışların azaltılması veya giderilmesinde programların işlevselliği üzerine derinlemesine öğretmen görüşlerini ve deneyimleri inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi öğretmenler için etkili sınıf yönetimi eğitim programlarının geliştirilmesinde alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin mevcut durumda sınıf yönetimine karşı stratejilerinin, tutumlarının ve inançlarının ortaya konulması bakımından da önem taşımaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin çocuklarda karşılaştığı istenmeyen davranışlara karşı uyguladıkları sınıf yönetim uygulamaları ve stratejileri hakkında bilgi toplayarak, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutum ve davranışları, programların işlevselliği hakkında görüşlerin alınması amaçlanmaktadır. Araştırmada 'Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin sınıf yönetim stratejileri ve eğitim programının işlevselliği hakkındaki görüşleri nasıldır?' sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt araştırma soruları

- 1) Okul öncesi öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir ve öğretmenler bu davranışlarla hangi durumlarda daha sık karşılaşmaktadırlar?
- 2) Okul öncesi öğretmenlere göre istenmeyen davranışların giderilmesine yönelik alınan önlemler nelerdir?
- 3) Okul öncesi öğretmenleri istenmeyen davranışların giderilmesinde eğitim programlarının işlevselliğini nasıl değerlendirmektedir?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim uygulamaları, stratejileri ve bu konudaki önerileri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde olgu bilim çalışması kullanılmıştır. Olgu bilim (phenomenology) çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve konu hakkında ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgular üzerinde yoğunlaşmıştır. Olgu bilim çalışmaları, bir ya da birkaç kişinin kavram ya da olgu hakkındaki görüşlerini öznel ve diğer insanlarla benzerlik gösteren nesnel yaşanmış deneyimlerini ve algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2012). Diğer bir ifadeyle fenomenoloji bireyin bir olgu ya da kavramı nasıl algıladığı, nasıl anlamlandırıldığı, nasıl ifade ettiği ve o kavramın ya da olgunun sebep ve sonuçları hakkında ne hissettiğine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Patton, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar ve sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları, görüşleri, algı ve inançlarının derinlemesine incelenmesine fırsat sunması bakımından bu desen tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018 -2019 eğitim öğretim yılında Amasya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı veya anaokullarında görev yapan 8 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılımcılar belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem seçimi uygulanmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenler Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi kadındır ve eğitim durumları lisanstır.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Yaş	42	40	38	35	40	34	33	34
Mesleki yıl	23	16	11	17	10	7	6	12
Öğrenci sayısı	24	25	23	27	26	20	20	13

2.3. Veri toplama araçları

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlara ve sınıf yönetimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli avantaj görüşmenin önceden hazırlanmış sorulara bağlı olarak sürdürülmesi sonucu daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verileri 2019 yılının Ocak ve Şubat aylarında toplanmış olup, ilgili kurumlardan araştırma izinleri alınmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan görüşme formunda dokuz soru bulunmaktadır. Soruların amaca uygun, açık, net ve anlaşılır olup olmadığına yönelik bir uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda çeşitli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veriler toplanmadan önce araştırmacılar kendilerini tanıtarak araştırmanın amacı anlatılmış, yapılan görüşmenin ve katılımcıya ait bilgilerin gizli kalacağı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Veriler uygun yer ve zamanda yüz yüze görüşülerek; ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşmelerinden elde edilen ses kayıtları transkript edilerek tümevarımsal analiz yapılmıştır. Tümevarımsal analiz, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu analizde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri,

belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın veri analizinde ilk olarak katılımcılardan elde edilen veriler tek tek okunarak kodlar oluşturulmuştur. Ulaşılan kodlar benzerlikler ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış ve kodlardan alt temalara varılmıştır. Alt temalar incelenerek, ana temalara ulaşılmıştır. Devamında tüm temaların ve kodların uygunluğu kontrol edilmiştir. Son olarak temalara son hali verilmiştir ve veriler yorumlanmıştır (Ersoy, 2017). Görüşmeye katılan öğretmenlere Ö1, Ö2 şeklinde kodlamalar verilerek katılımcıların bilgilerinin gizli kalmasına olanak sağlanmıştır.

Belirlenen kodların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla bir uzman araştırmacıdan bağımsız olarak farklı bir zamanda verileri incelemiş ve kodlar belirlenmiştir. Araştırmacılarla alan uzmanının belirlediği kodlar arası tutarlılığı tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlar arasında 0.83 tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Temalar arasındaki tutarlılık değerinin 0.80 olduğu belirlenmiştir.

3. Bulgular

1. Sınıfta istenmeyen davranışlar, karşılaşılma durumları ve nedenleri kategorisi

Araştırmada sınıfta istenmeyen davranışlar, karşılaşılma durumları ve nedenleri kategorisi altında öğretmenlere ilk olarak "Sınıfta öğrencilerinizde karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdir? İstenmeyen davranışlarla hangi durumlarda daha sık karşılaşıyorsunuz? Sizce bunun sebebi nedir? "soruları yöneltilmiştir. Kategorilerde, sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin üç temaya, istenmeyen davranışların karşılaşılma durumlarına ilişkin iki temaya, nedenlerine ilişkin iki temaya ulaşılmıştır.

Tablo 1. Sınıfta istenmeyen davranışlar kategorisi

Temalar	Kodlar (Öğretmenler)	Frekans
Bireysel davranışlar	Tırnak Yeme (Ö4, Ö7)	2
	Parmak Emme (Ö4, Ö6)	2
	Tükürme (Ö6)	1
	Seçici Mutizm (Ö2)	1
Arkadaşlık ilişkileri	Vurma (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8)	5
	Oyuncak Paylaşmama (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7)	4
	Şikâyet (Ö1, Ö6, Ö7)	3
	İtme (Ö1, Ö8)	2
	Bağırma (Ö1)	1
	Isırma (Ö5)	1
	Argo Söz (Ö7)	1
	Öğretmenle ilişkiler	Kurallara Uymama(Ö7)

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların çoğunlukla vurma (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8), oyuncak paylaşmama (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7), şikâyet gibi arkadaşlarıyla ilişkilerinde istenmeyen davranışlarla karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenler okul öncesi çocukların istenmeyen davranışlarının arkadaşlık ilişkileri ile ilgili olmasının yanında tırnak yeme, parmak ısırma gibi bireysel davranışlarla ortaya koyulduğunu düşünmektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Çocuklarda çoğunlukla itme, şikâyet etme, vurma, bağırma, yüksek sesle konuşma, koşturma, oyuncakları veya diğer eşyalarını paylaşmama gibi davranışlar çok fazla görülüyor. Sıklıkla görüyoruz bu davranışları. Beni en çok rahatsızlık eden davranışlar çocukların birbirine vurması, iterek düşürmesi ve şikâyet etmesi (Ö1)

Birçok istenmeyen davranışla karşılaşıyorum. Argo söz, kurallara uymama, tırnak yeme, oyuncakları paylaşmama gibi birçok istenmeyen davranışla karşılaşabiliyoruz. Ama beni en çok çocukların devamlı birbirlerini şikâyet etmeleri rahatsız ediyor (Ö7)

Olumsuz davranışlar olarak daha çok parmak emme, şikâyet etme, vurma, tükürme gibi davranışlarla yoğun olarak karşılaşıyoruz (Ö6)

Bende bulunan çocuk aşırı derecede arkadaşlarına zarar veriyor. Söz dinlemiyor, stajyerlere ve bana da zarar veriyor. Vuruyor, ısırıyor en çok ısırıyor (Ö5)

Konuşmama, seçici mutizm. Gergin ortamlarda yetişen çocuklarda, bu davranış problemi uyum adaptasyon sürecinden farklı bir davranış bu, bir yıl boyunca sürebiliyor. Çocuk akran grupları içine girdiği zaman konuşmuyor ama ev ortamında çok rahat kendini ifade edebilen bir çocuk. Akran grubuna girdiği zaman konuşmamayı tercih ediyor (Ö2)

Araştırmada öğretmenlere “İstenmeyen davranışlarla hangi durumlarda daha sık karşılaşıyorsunuz? Sizce bunun sebebi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. İstenmeyen davranışlarla karşılaşılma durumları kategorisine ilişkin tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İstenmeyen davranışlarla karşılaşma durumları kategorisi

Temalar	Kodlar	Frekans
Etkinlik uygulama	Serbest zaman etkinlikleri	2
	Sanat etkinlikleri	1
	Okuma/yazma, Türkçe etkinlikleri	1
Aile özellikleri	Aile içi huzursuzluklar	2
	Boşanmış ebeveynlerin sorunları	1
	Çocuğun yakınıni kaybetmesi	1
	Akraba çocuklarının etkisi	1
	Yeni kardeşe sahip olma	1

Tablo 2’de görüleceği üzere, öğretmenlere göre serbest zaman etkinliklerinde ve aile içi huzursuzluğa sahip çocuklarda istenmeyen davranışların daha sık meydana geldiği bildirilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir.

İstenmeyen davranışlarda en çok serbest zaman etkinliğinde çocuklarda karşılaşıyor. Diğer etkinlik saatlerinde daha çok öğretmen kontrolünde oldukları için istenmeyen davranışlar daha az (Ö1)

Serbest zaman etkinliklerinde daha çok karşılaşıyorum. Ya da etkinliklerin yoğun olduğu zamanlarda bu durumlarla daha sık karşı karşıya kalıyoruz (Ö6)

Mesela Türkçe Dil etkinliklerde çocuklara özellikle ben öğrenci merkezli bir eğitimi tercih ediyorum. Konuştururken, fikrini alırken bu mutizmli çocuklar hiçbir tepki vermiyor, ifade etmiyor sadece başını sallayarak olaylara tepki veriyor. Bu da arkadaşları tarafından dışlanmasına da sebep oluyor (Ö2)

Daha çok yeni kardeşi olmuş, ya da anne baba arasında tatsızlık huzursuzluk olan, anne baba ayrı olan ya da evde çok yakınıni kaybetmiş çocuklarda (Ö4)

Toplanma zamanlarında okuma-yazma etkinliklerinde ve sanat etkinliklerinde daha çok karşılaşıyorum (Ö7)

İstenmeyen davranışların nedenleri kategorisine ilişkin tema ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İstenmeyen davranışların nedenleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar (Öğretmenler)	Frekans
Çocuklardan kaynaklanan nedenler	Çocukların özel gereksinimlerinden kaynaklanan nedenler	Otizimli olma (Ö5)	1
		Okula yönelik olumsuz tutum (Ö1)	2
	Çocukların gelişimsel özelliklerinden kaynaklanan nedenler	Özbakım becerilerinde yaşanan sorunlar (Ö4)	1
		Kimseyin görmediği düşüncesi (Ö5)	1
Çocukların duyuşsal özelliklerinden kaynaklanan nedenler	Paylaşmama duygusu (Ö3)	1	
	Kıskançlık olgusu (Ö8)	1	
Aileden kaynaklanan nedenler	Olumsuz aile özellikleri	Olumsuz rol modeller (Ö1, Ö2)	2
		Ailenin olumsuz alışkanlıkları (Ö3)	2
		Ailenin aşırı ilgisi/ilgisizliği (Ö4)	2
		Çocuğun özgüvenini zedelemesi (Ö6)	2
	Akraba fikirlerine önem verme	Ailenin çocuklarını başkaları ile kıyaslamaları (Ö7)	3
	Akrabaların davranışlar üzerinde olumsuz etkisi (Ö8)	2	

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında istenmeyen davranışların sebeplerine ilişkin kodlar incelendiğinde çocuklardan kaynaklanan nedenler ve aileden kaynaklanan nedenler temalarına ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışların sebeplerine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

İstenmeyen davranışta pek çok sebep olabilir. Çocuğun istemeyerek okula gelmesi veya yetiştiği ailenin rolü olduğunu düşünüyorum. Ailedeki eğitim nasıl olursa çocuk ailede gördüğü davranışlarının bir benzerini de sınıfta gerçekleştiriyor. (Ö1)

Anne babanın ilgisizliği ya da aşırı ilgisi olabilir. (Ö4)

Bence çocuklar girdikleri ortamda aileleri tarafından diğer çocuklarla karşılaştırıldıkları için kendileri ile ilgilenmekten çok başkalarının hatalarını aramakla meşgul oluyorlar. Bu davranışlarda çocukların birbirlerine kenetlenen güvenen insanlar değil birbirinin açığını arayan insanlar olmasına neden oluyor. (Ö7)

Genellikle kıskançlık durumları olduğunda, bulunduğumuz bölge itibariyle genelde akraba çocukları aynı sınıfta olduğundan dolayı kıskançlık daha yoğun. (Ö8)

Araştırmada 'Öğrencilerde meydana gelen istenmeyen davranışları yönetmek için herhangi bir önlem alıyor musunuz?' sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan 8 öğretmen istenmeyen davranışları yönetmek için önlem aldıklarını ifade etmişlerdir. Alınan önlemlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Yönetim Uygulamaları

Temalar	Kodlar	Frekans
İstenmeyen davranışların giderilmesinde kullanılan etkinlikler	Dikkati resim yapma gibi farklı alanlara çekme	2
	Robotik kodlama, akıl oyunları	1
	El sanatları	1
	Eğitici videolar	1
	Hikâye okuma	1
	Akranla birlikte etkinlikler	1
		1
Sınıf düzeni kurma stratejileri	Uyarma ve olumlu davranışı pekiştirme	3
	Sınıf kuralları ve davranış tablosu	1
	Sorumluluk verme	1
	Yer değiştirme	1
	Sevgi bağı kurma	1
Sınıf yönetiminde alınan önlemler	Davranışçı yaklaşıma dayalı önlemler	5
	Hümanistik yaklaşıma dayalı önlemler	1
	Farklılaştırma yaklaşımına dayalı önlemler	3

Tablo 4 incelendiğinde uyarma ve olumlu davranışı pekiştirme gibi sınıf düzeni kurma stratejisinin sıklıkla kullanıldığı ve sınıf yönetiminde davranışçı yaklaşıma dayalı önlemlerin sıklıkla alındığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerde meydana gelen istenmeyen davranışları yönetmek için alınan önlemlere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Önem almak zorundayız zaten çocuklarda o davranışları görüp müdahale etmeden durulamaz bir sınıfta. Sürekli uyarma, doğru davranışı pekiştirme, örnek verme, örnek videolar izleme, hikâye okuma bu gibi davranışlarla etkinliklerle pekiştirmeye çalışıyoruz. (Ö1)

Ahıyorum tabii ki ilk önce akran eğitimi benim için çok önemli oyun sırasında ve sohbet sırasında sık sık aynı şeylere vurgulayarak devam ediyorum (Ö3)

Ahıyorum tabii almak zorundayız. Davranış tablomuz var, davranış tablomuzda sınıf kurallarını ilk başta çocuklarımızla birlikte kendimiz belirledik. Parmak izlerimizi bastık mesela. Çocuklar istenmeyen kuralları ilk önce kendileri söylediler. Yüksek sesle konuşmama, arkadaşına el şakası yapmama, yer kavgası yapmama, hoşgörülü olma, başkasının önüne geçmeme, saygı değerler eğitimi adı altında da sınıf kurallarını belirledikten sonrada davranış tablosu yaptık. Bu davranış tablosunda sınıf kurallarına uymayan çocukların burada bir karşılığı var, uyan çocuklara gülen yüz uymayan çocuklara üzgün yüz veriliyor...dönem sonunda ben de takip etmiyorum sadece dönem sonunda sayıyorum ve kazanan bir kız çocuğumuzu bir erkek çocuğumuzu ödüllendirmeye gayret ediyorum. Ve buda eğitimde inanılmaz etkili oluyor. (Ö2)

Yaptığı olumlu davranışı önce pekiştiriyorum öncelikle. Ve onların olumsuz davranışını söndürmek içinde başka alanlara yönlendiriyorum. Başka etkinliklere yönlendiriyorum. Mesela robotik kodlama, akıl oyunları, iplerle el sanatları gibi. (Ö4)

Farklı farklı önlemler alıyorum evet. Örneğin çocuk parmak emme davranışı gösterdiği zaman çocuğun yaptığı davranışı pekiştirmemek için bu konu hakkında uyarıda bulunmak

yerine ona sorumluluklar vererek, dikkatini başka bir yöne çekme parmak emme davranışından uzaklaşmasını sağlıyorum bu şekilde. (Ö6)

Çocukların birbirine zarar vermesini veya en az zarara indirmek için ya görevler verme ya farklı yerlerde oturtma gibi önlemlerimiz var. (Ö8)

Araştırmada öğretmenlere “Ders öncesinde istenmeyen davranışlara karşı bir hazırlık yapıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan 8 öğretmenden dört öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) ders öncesinde istenmeyen davranışa karşı bir hazırlık yapmadığını belirtirken, dört öğretmen ise (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8) ders öncesinde istenmeyen davranışlara karşı hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) ders öncesinde istenmeyen davranışlara karşı bir hazırlık yapmamasının nedenleri davranışın pekiştirileceği düşüncesi (Ö6, Ö7) ve davranışın anılık gelişmesi (Ö1, Ö5) nedenlerinden dolayı hazırlık yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

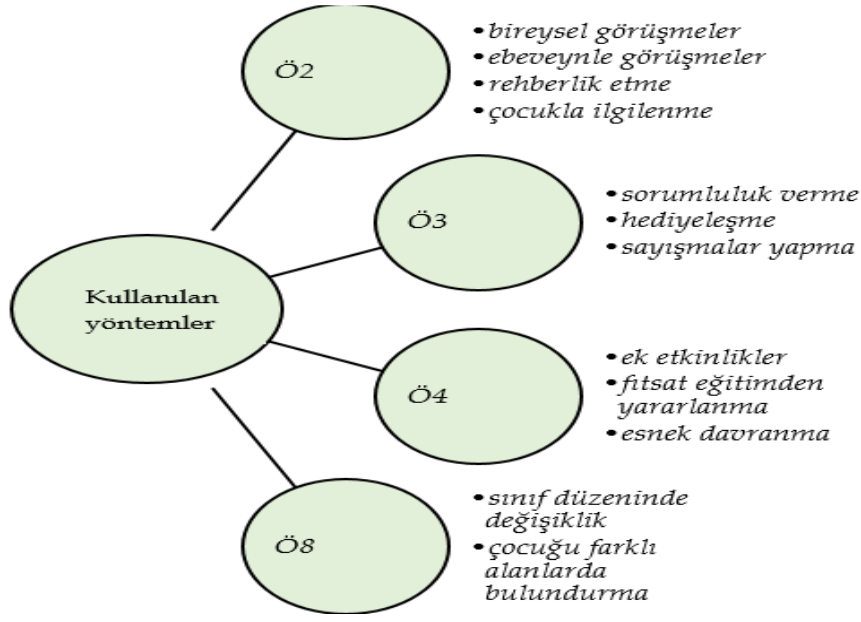
Hayır. Çünkü ne zaman hangi durumda gelişeceğini bilemezsiniz. Çocuk her an bir istenmeyen bir davranış gösterebilir. Bunlar doğaçlama şekilde geliştiği için istenmeyen davranış oluştuğu anda müdahale ediyoruz. (Ö1)

Hayır. Bu çocuğun ne zaman ne yapacağı belli olmuyor. Çocuk bir bakıyorsunuz aşırı derecede sevgi gösteriyor. Bazen de çok saldırgan oluyor. Yani o gün hangisini kullanacağını o anda karar vermek gerekiyor (Ö5)

Yapmıyorum. Daha öncesinde bu konuyla ilgili konuşulduğunda pekiştirileceğini düşünüyorum. Bu davranışla karşılaştığım zaman davranışa göre yönlendirmeler yapıyorum (Ö6)

Hayır yapmıyorum. Bu davranışın daha çok akıllarında yer etmesine ve pekiştirilmesini istemediğim için. (Ö7)

Okul öncesi eğitim kurumlarında ders öncesinde istenmeyen davranışlara karşı hazırlık yaptığını ifade eden öğretmenlerin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8) kullandığı yöntemlere ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. İstenmeye davranışlara karşı hazırlık yapan öğretmenlerin kullandığı yöntemler

Şekil 1 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında ders öncesine istenmeye davranışlara karşı hazırlık yapan öğretmenlerin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8) bireysel görüşmeler, ebeveynle görüşmeler (Ö2), çocukla ilgilenme (Ö2), sorumluluk verme, hediyeleşme, sayışmalar yapma (Ö3), ek etkinlik, fırsat eğitiminden yararlanma, esnek davranma(Ö4), sınıf düzeninde değişiklik, çocuğu farklı alanlarda bulundurma(Ö8) gibi yöntemler kullanıldığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

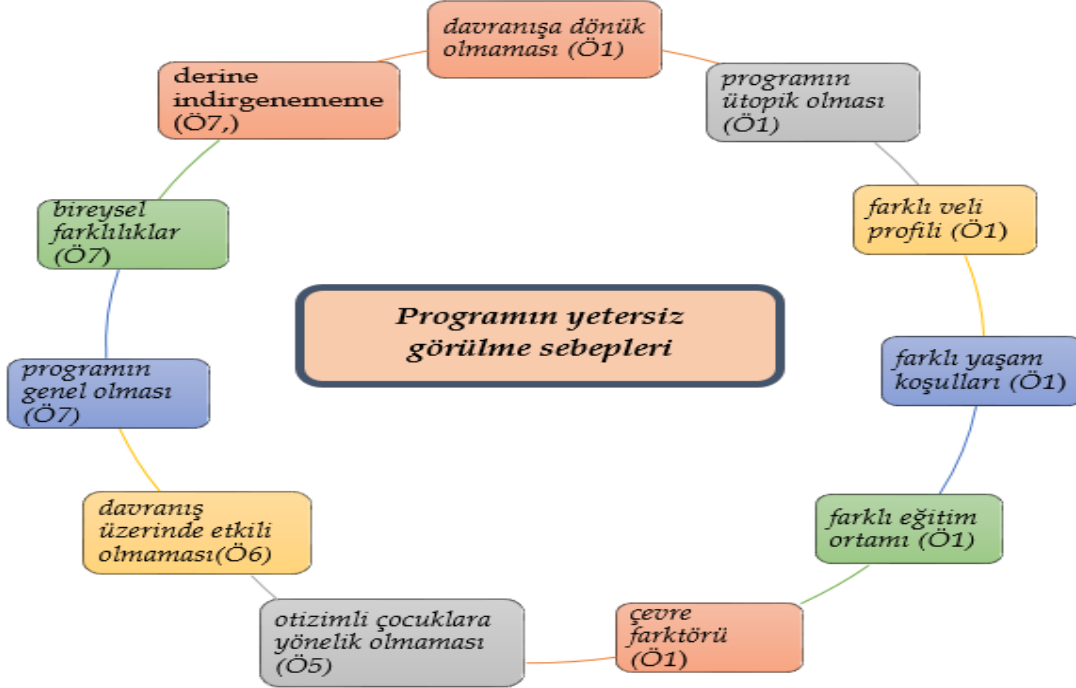
Evet, bireysel farklılıkları dikkate alıp tabi ki yapıyorum. Öncesinde bireysel görüşmem gerekiyorsa öğrencimle birebir görüşüyorum ya da ebeveyniyle görüşüyorum ya da onların ne yapması gerektiğini onlara rehberlik ediyorum. Öncesinde de birebir diğer çocuklardan ziyade onlara daha fazla vakit ayırıyorum hem grup içinde hem bireysel olarak. (Ö2)

Çok zor durumda kalırsam yapıyorum. Mesela bazen biliyorum o gün getirdiği oyuncuğa bağlı veya bizim oyuncak günlerimiz var okulda ona bağlı olarak sıkıntı yaşayacağını düşünüyorum. Ya da o gün arkadaşlarına dağıtmak için bir şey getirtiriyorum evden diyorum veliye telefon ediyorum, bugün arkadaşlarıyla paylaşmayı daha iyi öğrenmesi açısından arkadaşlarına birer tane hediye getirsin. Şeker olabilir, çikolata olabilir ufak tefek kendini anımsatacak bir şey onları istiyorum. Ve onları dağıtmasını söylüyorum o gün belki biraz daha toparlıyoruz biz bunu. Sürekli lider olmak isteyen bir öğrencim varsa ona kendimle ilgili olan görevlerde sorumluluk veriyorum (Ö3)

Tabii ki de yapıyorum evet. Her zaman elimin altında ekstra yaptıracağım bir etkinlik olur. Esnek davranırım. Planıma birebir uymam gerektiğinde fırsat eğitiminden faydalanırım. Esnek olurum o anki çocuğun hazırbulunuşluğu ya da ilgisine göre her an değiştirebilirim (Ö4)

Araştırmada öğretmenlere 'Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemede yeterli olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?' sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin görüşler incelendiğinde görüşmeye katılan 8 öğretmenden dört öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) programı yetersiz görüyorken, bir öğretmen (Ö2) yeterli görüp, üç

öğretmen (Ö3, Ö4, Ö8) ise geliştirilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemede yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) programı yetersiz görme sebeplerine ilişkin bulgular Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin uygulanan programı yetersiz görülmesine ilişkin bulgular

Şekil 2 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemede yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenlerin (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) programın davranışa dönük olmaması(Ö1), programın ütöpik olması (Ö1), farklı veli, yaşam ve eğitim ortamları(Ö1), çevre faktörleri (Ö1), programın otizimli çocuklara yönelik olmaması (Ö5) gibi nedenlerden dolayı uygulanan programı yetersiz bulduklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Kullandığımız programda öğrencilerin istenmeyen davranışlarını engellemeye ya da düzeltmeye yönelik fazla uygulamalar yok. Program hakkında biraz konuşmak gerekirse programımız çok ütöpik. Bir kolejde de aynı programın uygulanması isteniyor bizden, bir köy okulunda da. Hak verirsiniz ki her okulda imkânlar aynı değildir. Veli profili aynı değildir. Çocuğun yetiştiği sosyoekonomik düzey ve çevre faktörü aynı değildir. Programımız bu noktada yetersiz kalıyor. (Ö1)

Yetersiz, çünkü bu normal bir çocuklara göre ve bizde otizimli çocuklara göre aylık program uyguluyoruz. (Ö5)

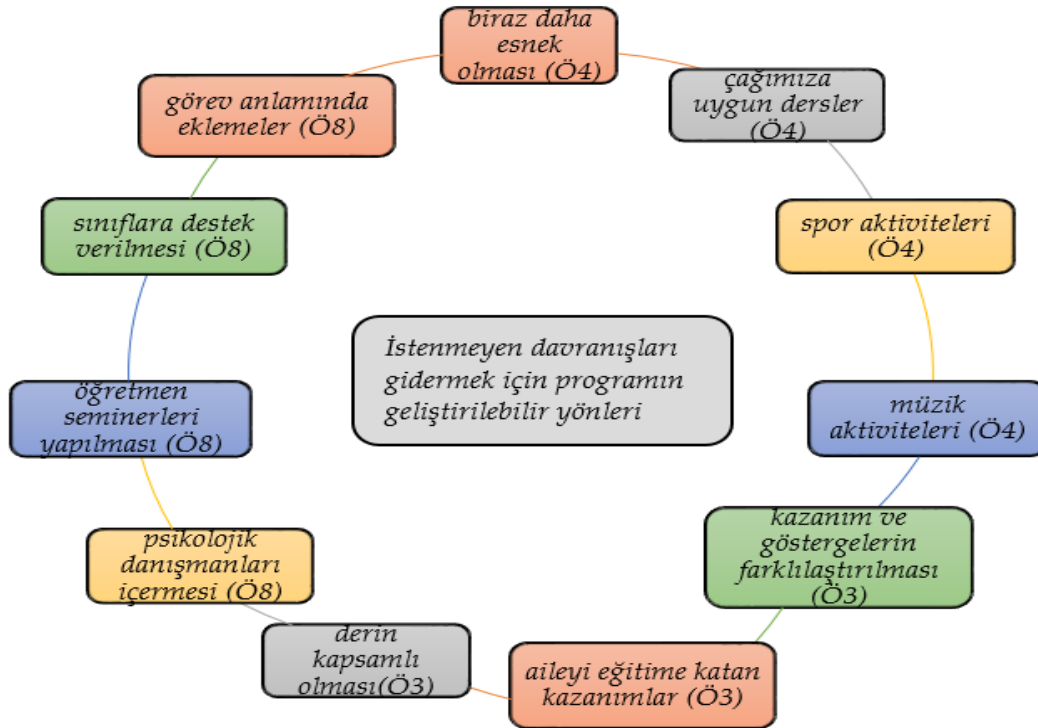
Maalesef programın davranış üzerinde çok etkili ve yeterli olduğunu düşünmüyorum. Genellikle belli başlı becerileri kazanmada etkili ama davranış geliştirmede çok yeterli olmadığını düşünüyorum. (Ö6)

Her çocuk kendince özel ve farklı, program ise çok genel hazırlanmış. Daha çok derine indirgenemiyor. Daha özele inip yol gösterici bir program olmalı diye düşünüyorum. (Ö7)

Okul öncesinde uygulanan programın istenmeyen davranışları engellemede yeterli olduğunu ifade eden öğretmen (Ö2) görüşü aşağıda verilmiştir.

Uyarlama bölümü var. Eğitim programı esnek bir program. Öğrenci merkezli uyarlama bölümünü etkin bir şekilde kullanılabiliyor...Esnek olması çok güzel. Ben öğretmen olarak yapılandırılmış şeyleri sevmiyorum zaten. Türkiye’de yapılan okul öncesi eğitimin aslında çok da doğruyu aslını yansıttığını düşünmüyorum...hep yapılandırılmış kopyala yapıştır sistemi ile eğitimimiz var. Bu öğretmen menşelide olabilir, baskılardan dolayı da olabilir. Yapılandırılmıştan ziyade özgün yetişmeli, çocuklar özgün olmalı kumda ne kadar oynuyor, oyun bahçesine ne kadar çıkıyor bunlar okul öncesi programı zaten destekliyor (Ö2)

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemede üç öğretmen (Ö3, Ö4, Ö8) geliştirilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulanan programın istenmeyen davranışlara yönelik geliştirilebilir yönlerine ait bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Uygulanan programın geliştirilebilir yönlerine ilişkin bulgular

Şekil 3 incelendiğinde, istenmeyen davranışları gidermede programın geliştirilebilir olduğuna yönelik öğretmen görüşleri şu kodlamalardan oluşmaktadır; çağımıza uygun dersler (Ö4), spor aktiviteleri (Ö4), müzik aktiviteleri (Ö4), kazanım ve göstergelerin farklılaştırılması (Ö3), aileyi eğitime katan kazanımlar (Ö3), derin kapsamlı olması (Ö3), psikolojik danışman (Ö8), öğretmenlere seminerler (Ö8), sınıflara destek vermesi (Ö8), görev anlamında eklemeler (Ö8), elde edilen bulgular arasındadır. Okul öncesinde uygulanan programın istenmeyen davranışları engellemede geliştirilebilir olduğu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

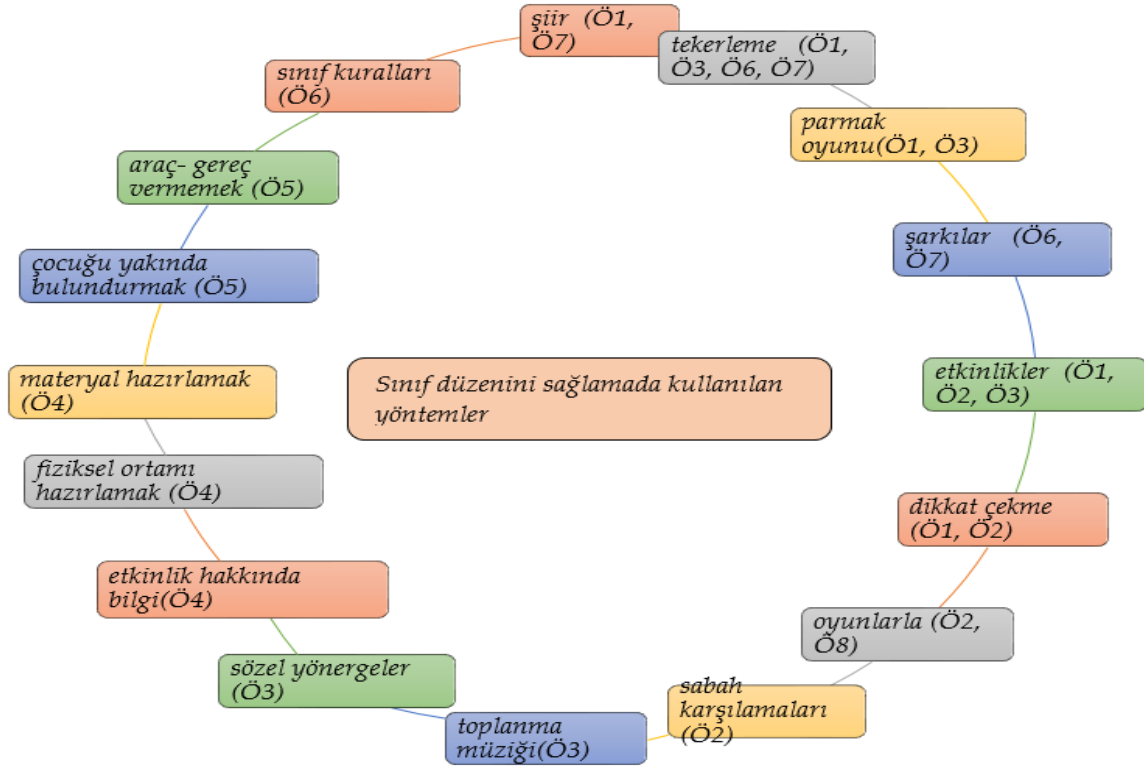
Dönem dönem bazı şeyleri yeterli ama genelde müfredatın yalın kaldığını düşünüyorum ben çünkü tek tip. Biraz daha esnek olunup ya da biraz daha çağımıza uygun dersler olabilir. Mesela özellikle bu davranış problemi yaşadığımız çocukların bir enstrüman

çalması gibi ya da spor aktivitelerini eğilim göstermesi gibi. Ama anaokullarında bütün anaokullarında maalesef bu fırsat yok. (Ö4)

Aslında amaç kazanımların biraz daha farklılaştırması gerekiyor. Yıllardır aynı amaç ve kazanımlar üzerinde kazanımlar göstergeye dönüştü fakat sadece başlıkları değişiyor. İç alanlar kapsamlar genellikle aynı. Bu alan ve kapsamlarda biraz daha derinliğe inilmesi velinin eğitimin içerisine biraz daha çekilmesi gerektiğini düşünüyorum. Aileyi biraz daha içerisine alan kazanımlar olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö3)

Okullar da rehberlik psikolojik danışman olması olabilir. Okul öncesi sınıflarına daha çok destek verilebilir bu anlamda, öğretmenlerin gelişmesi adına da seminerlerde verilebilir. (Ö8)

Araştırmada öğretmenlere 'Sınıfınızda bir etkinliği yerine getirirken düzeni nasıl sağlıyorsunuz?' sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan 8 öğretmen sınıfta bir etkinliği yerine getirirken düzeni sağlamak için çeşitli etkinlikler yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemlere ait bulgular Şekil 4' te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamak için kullanılan yöntemlere ilişkin kodlar

Şekil 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfta bir etkinliği yerine getirirken düzeni sağlamak için kullanılan yöntemler tekerleme (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7), etkinlikler (Ö1, Ö2, Ö3), şiir (Ö1, Ö7), parmak oyunu (Ö1, Ö3), şarkılar (Ö6, Ö7), oyun (Ö2, Ö8), dikkat çekme (Ö1, Ö2), kodların çoğunluk gösterdiği görülmektedir. Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Bazen çocukları gruplayıp oturtuyoruz sonra etkinliği gösterip ilgi çekmeyi sağlıyoruz. Daha sonra şiir, tekerleme, parmak oyunlarıyla ilgilerini çekmeye çalışıyoruz. En çok kullandığımız yöntem tekerleme. (Ö1)

Daireyi öğretiyorduk mesela mavi daireler çizdim. Bütün okulun giriş yerine sıra sıra onları dizdim çocuklar zıplayarak ya da tek ayak üzerinde çift ayak üzerinde zıplayarak geldiler. Burada neyi öğrettim ben onlara hem tek ve çift kavramını öğrettim, daireyi öğrettim, mavi rengi öğrettim. Ve bunu oynayarak yaptırđım. Bizim için çok keyifliydi. (Ö2)

Aslında ilk bir ay ben sıkıntı çekerim. Bir aydan sonra etkinlik yaparken çok büyük sıkıntılarımız olmaz çocuklara direk söylerim. Arkadaşlar hep beraber bu etkinliğe geçiyoruz herkes yerini alsın dediğimde gayet başarılı bir şekilde yerimize geçiyoruz. Fakat başlangıç öncesi o ilk bir ayın öncesinde bazen tekerleme söylüyorum. Bazen parmak oyunu veya değişik toparlanma şarkılarımız oluyor bunlardan hangisi daha dikkat çekiciyse ilk bir ay boyunca çocuklarında hareketleri aktif yapabileceği etkin olarak katılabileceği etkinlikleri seçiyorum ki onlara katılım biraz daha fazla olsun ve dikkatlerini çeksin diye. (Ö3)

Dediğim gibi otizimli çocuğu yanına alıyorum. Diğerleri artık ona alıştığı için hani onu yanına almamı da yadırgamıyorlar. Otizimli çocuk hep yanımda duruyor. Masama en yakın yerde ve yalnızken ona makas vermiyorum. Tehlike yaratacak hiçbir şey eline vermiyorum.(Ö5)

Öncelikle okulun ilk haftalarında sınıf kurallarını net bir şekilde belirleyerek başlıyorum. Örneğin Türkçe dil etkinliğine geçerken tekerleme şarkılarla dikkat çekmeye çalışarak çocukları bu etkinlikler üzerinde yoğunlaştırarak hareket edebiliyorum. (Ö6)

Şarkı, şiir, tekerlemelerle (Ö7)

Araştırmada öğretmenlere 'Okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışların önlenmesi konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?' sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan 8 öğretmenden dördü (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8) istenmeyen davranışların engellenmesi konusunda eğitim aldıklarını ifade ederken, dört öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Ö2, Ö3, Ö4, Ö8 kodlu öğretmenler okul öncesinde istenmeyen davranışların önlenmesi konusunda hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Altıncı soruya yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Çocukta problem çözme becerileri kursuna katılmıştım. Hizmet içi eğitimdi. Çocukta sorun olmasını normal karşılamak lazım ve olan sorunları da çocuk mesela sınıfta sorun yaşadı, hayır bir daha bunu yapma bir daha görmeyeceğim, hadi arkadaşından özür dile değil de. Pozitif yönlendirmeler yapmak gerekiyor. Bu davranışı sana hiç yakıştıramadım deyip, sınıfta rencide etmekten ziyade, bireysel görüşüp bunu yanlış yaptığını düşünüyorum. İşte bu sen dilleri ben dilleri var ya bunları da etkin kullanmak gerekiyor zaten. (Ö2)

Yıllar önce bir seminere katılmıştım. Davranış bozukluklarının ve yapmış oldukları problemleri davranışların aslında aile içerisindeki tutarsızlıklardan, okul ve aile arasındaki tutarsızlıklardan kaynaklandığından bahseden bir çalışmaydı. Mesela diyor ki orda; Öğretmeni çocukla çok aşırı ilgilenirse, aşırı ilgi gösterir ve severse diyor bu çocuğa yapmış olduğu bir haksızlık olarak görülüyor aslında. Çünkü kuralları koyması gerektiğini, sevmesi gerektiği yerde sevmeli, kural koyması gerektiği yerde de çocuğun o kurala uyması gerektiğini üzerine basarak belirtmesi gerektiği ile ilgili bir şeydi(Ö3)

Bu konuda seminerlere katıldım. Genelde aldığımız eğitimler alanımız dahilinde uzman olan kişiler ya üniversitelerden gelen ya da belli konularda eğitim almış kişiler tarafından verilen eğitimlerdi. (Ö8)

Görüşmeye katılan 8 öğretmenden dördü (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) ise okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışların önlenmesi konusunda herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim almayan öğretmenlere (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) bu tür bir eğitimin faydalı olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?’ sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenler (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7) istenmeyen davranışlara yönelik bir eğitimin faydalı olacağı görüşünü bildirmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

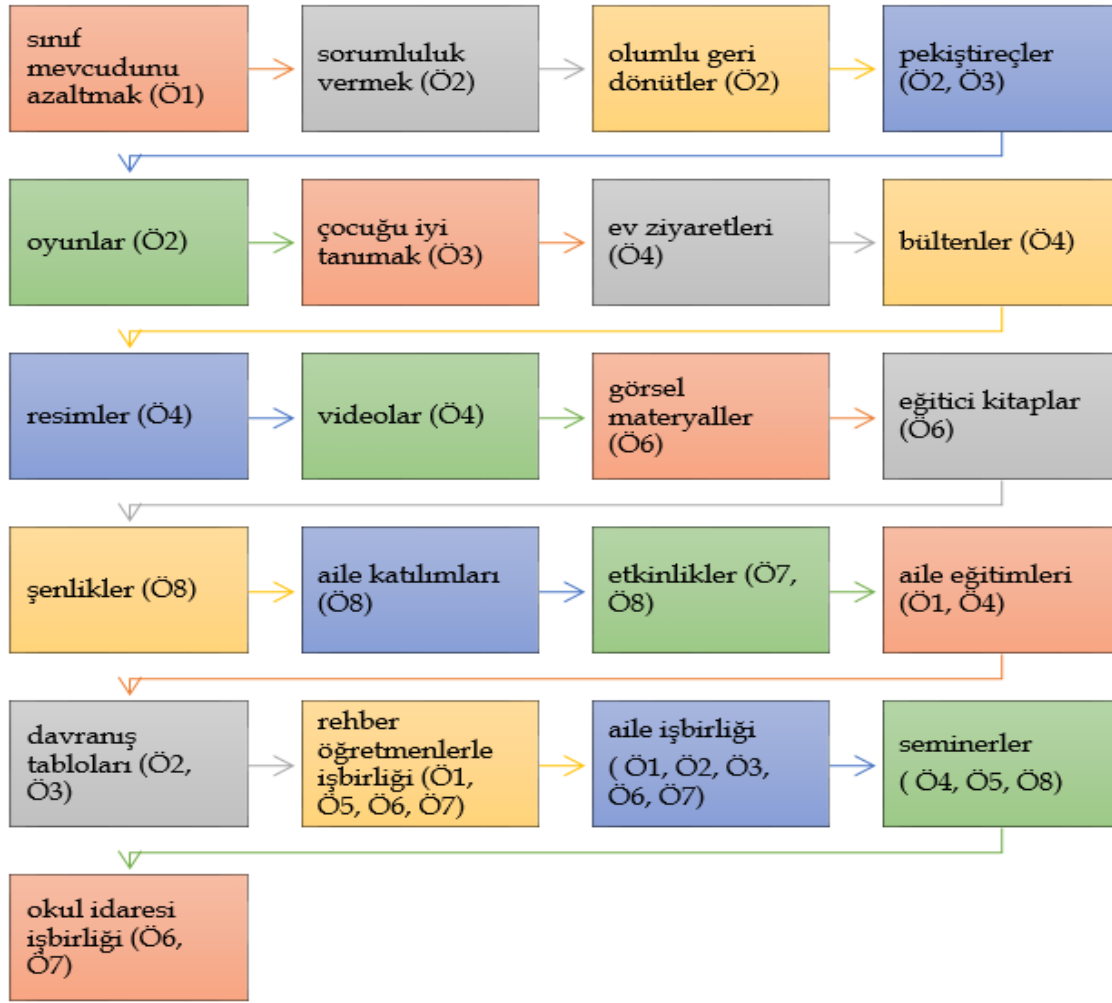
Bu konuda eğitim almadım ama diğer başka konularda pek çok eğitimler aldım. MEB’in düzenlediği eğitimlerde genellikle akademisyenler gelirler literatür bilgilerini teorik olarak anlatırlar ve giderler. Uygulamaya yönelik pek fazla eğitim yapılmaz şimdiye kadar gittiğim bütün eğitimlerde böyleydi. Özellikle çocuklarda istenmeyen davranışlar konusunda mutlaka teorik eğitim yapılması, teorik uygulamalarda bulunması gerekir. O eğitimi verecek akademisyenin bir köy okulunda bir il merkezindeki okulda farklı sahalarda çalışıp tecrübeler edinip, tecrübeleriyle bir eğitim vermesi gerekir. Böyle eğitimler planlansa bile sadece teorik olduğu için fazla uygulamaya yönelik olmadığı için öğretmenler üzerinde çok da etkisi olmuyor yararlı eğitimler olmuyor bunlar. (Ö1)

Bence faydalı olur çünkü ben rehberlik öğretmenimizin söylediklerinden bile çok fayda gördüm. (Ö5)

Üniversitede aldığım eğitimler dışında maalesef farklı bir eğitim almadım. Tabii ki faydalı olur, özellikle Meb’in iş birliğinde yapılan aynı branştaki öğretmenlerin etkileşimde olduğu eğitimlerin olması çok yararlı ve geliştirici olacaktır. (Ö6)

Hayır almadım. Almak istediğim seminerler ücretli. Milli eğitimden başvurduğumuz seminerlerde pek fazla çıkmıyor. Verilen eğitimlerde eğitimcilerin gerçekten donanımlı olmalarını ve bilgilerini en uygun ve verimli bir şekilde aktarabilmesini isterdim. (Ö7)

Araştırmada öğretmenlere ‘Okul öncesi öğrencilerinin istenmeyen davranışlarının giderilmesi için ne gibi önlemler alınabilir?’ sorusu sorulmuştur. Bu soruda alınan önlemlere ilişkin bulgular Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının giderilmesi için alınabilecek önlemlere ilişkin bulgular

Şekil 5 incelendiğinde okul öncesi öğrencilerinin istenmeyen davranışlarının giderilmesi için alınabilecek çeşitli önlemleri ifade eden görüşlerden aile iş birliği (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7), rehber öğretmenlerle iş birliği (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7), seminerler (Ö4, Ö5, Ö8), davranış tabloları (Ö2, Ö3), aile eğitimleri (Ö1, Ö4), pekiştireçler (Ö2, Ö3), okul idaresi ile iş birliği (Ö6, Ö7) bulgularının çoğunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesinde istenmeyen davranışların giderilmesi için önce ailelerin eğitilmesi lazım. Çünkü bizim karşılaştığımız en büyük sorun ailelerle ilgili oluyor. İstenmeyen bir davranış gördüğümüz zaman çocuğu uyardıktan sonra aileye de bildirip aileyle bunu paylaşmamız bazen önlem almamız gerekebiliyor.

Aileler kabul etmediği zaman bizimde uymamız gereken belirli kurallar var okul rehber öğretmenimize yönlendiriyoruz. Okul rehber öğretmenimiz aileler görüşmeler yapıyor yönlendiriyor. Ama aile sorunu kabul etmeyip bir çözüm yoluna gitmezse o problem çocukta kalıcı olabiliyor. Burada birinci adım ailenin sorunu kabul etmesi çözüm odaklı olması. Aile iş birliği olmadan sorunu çözemiyoruz öğretmenin tüm çalışması çabalaması tecrübeleri yetersiz kalıyor çocuk üzerinde.

Her çocuk için farklı şeyler olduğunu düşünüyorum ben. Bazı çocuklarda kullanılan yöntemler işe yaramazken diğerlerinde çok farklılık göstererek acayip şekilde işe yarıyor. Çocuğu çok iyi tanımak gerektiğine düşünüyorum ilk önce. Biz belki aylara göre bölüyoruz bütün çocukları bireysel olarak alma şansımız yok bu etkinlikleri yaparken ama öğretmen bu etkinlikleri içselleştirdikten sonra kendi çocuklarına göre biraz daha indirgeye bilirse üzerinden geçeceğini düşünüyorum.

Biraz önce bahsettiğim paylaşma konusunda problem yaşayan öğrencim var sürekli veliyle iş birliği içerisindeyiz. Eve gittiğinde gelen misafirlerle ilgili yaptığı düzenli davranışlar sonucunda sadece davranış çizelgemiz var. Davranış çizelgemize küçük bir yıldız geliyor ve o yıldız geldiğinde biz sınıfta arkadaşlarımızla birlikte arkadaşımızı alkışlıyoruz. Bu onu çok büyük sevindiriyor ve çok mutlu ediyor. (Ö3)

Öncelikle aile eğitimi yapılmalı bence. Bu belirlenen sorunlar üzerinde uzaman kişiler tarafından seminerler düzenlenmeli. Önce sınıf lideri olan eğitim lideri olan öğretmenlere daha sonra da velilere. Bütün velilere gerekirse ev ziyareti, bültenlerle, resimlerle, videolarla ulaşılarak iletilmeli. (Ö4)

Önce öğretmeni bir güzel bir eğitim olabilir ama hangi dalda eğitim verecek çok çeşitli çocuklar var, işitme engelli var, görme engelli var bu otizmde a tipi var b tipi var. Ağırlıkları var hangi dalda eğitim verilecek orasını bilmiyorum ama okullarda mutlaka rehberlik öğretmeni olmalı. Ve öğretmenlere rehberlik etmeli çocuklara nasıl davranacağını önce onlar göstermeli çünkü her dalda öğretmene eğitim verilemez. (Ö5)

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetim stratejilerine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışları çoğunlukla "itme, şikâyet etme, vurma, oyuncak paylaşmama davranışları" olarak betimledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak okul öncesi öğrencilerinin genellikle şiddete meyilli olmaları ve sosyal uyum problemi yaşamaları gibi bazı istenmeyen davranışlarla daha çok karşılaştıklarını düşündükleri söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu ilgili alanyazıdaki çoğu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan, ve Kükütcü, 2011; Alabay ve Güner, 2018; Dal, 2016; Gangal, 2013; Early ve ark., 2006; Miller, Smith-Bonahue, Kemple, 2017; Özgün, 2016; Yumuşak ve Balci, 2018). Dal (2016) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların birbirlerine vurması, şiddete başvurmaları olağan bir durum olmadığını belirterek bu davranışın öğrenilmiş bir davranış olduğunu ve çocukların ailelerinde veya çevrelerinde bu tür davranışları görerek, aynı ve benzer durumlarla karşılaştıklarında da şiddeti kullandıklarını ifade etmiştir. Güder, Alabay ve Güner'in (2018) çalışmalarında sınıfta görülen davranış problemlerin başında öfke nöbeti geldiğini ve çocukların öfke nöbetlerine bağlı olarak da ağlama, bağırma, vurma gibi bazı olumsuz davranışları sergilediklerini belirtmiştir. Akman, Baydemir, Akyol, Arslan, ve Kükütcü (2011) tarafından yapılan bir çalışmada kullanılan ankette okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda vurma ve paylaşmama davranışlarının sıklıkla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sergiledikleri bazı istenmeyen davranışların nedenleri, doğrudan öğretmen uygulamalarından kaynaklanabilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1991). Bulgularda çocukların şiddete meyilli ve sosyal uyumsuzluğa sahip olması yönünde

görüşlerin nedeni; çocukların ailelerinden şiddete meyilli davranışlar görmeleri veya ailelerin olumsuz davranışlarının model alınması olabilir.

Nourt (2009) bir çalışmada çocukların davranışlarının çoğunun sosyal-kültürel bağlam içerisinde başkalarından gözlemleyerek yapılandırıldığı ve istenmeyen davranışların çocuğun kendi sosyal bağlamından bağımsız olarak tanımlanmaması gerektiğini bildirmektedir. Aile, arkadaş, öğretmen, sosyal çevre gibi tüm faktörler çocuğun davranışlarını model aldığı rehber konumundadır (Öztürk ve Gangal, 2004). Dolayısıyla geleceğimizi inşa edecek çocukların sağlıklı bir ruh sağlığına sahip olmaları; öz kontrolü ve disiplini edinebilmeleri için öfke kontrolünün, sosyal uyum, kişilerarası saygının ve öz denetimin sağlanabilmesi noktasında toplumsal ve evrensel ilerlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmadan elde edile bu bulgunun başka bir nedeni, öğretmenlerin bu olumsuz davranışları çoğunlukla sözel olarak uyardıkları öğrencilerde bu davranışın olumsuz anlamda pekiştirilmesine neden olabilir. Nitekim bu araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla uyarma şeklinde istenmeyen davranışlara müdahale ettiklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler sınıf yönetiminde genelde sözel uyarıları kullanma (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Erdem, 2016; Uğurlu ve diğerleri, 2014) ve çocukların davranışlarına müdahale yolu ile davranış temelli stratejileri tercih etmektedir (Neisworth ve Buggey, 2009). Sözel uyarıların ve davranışlara müdahalenin dışında sınıf iklimi, ortam düzeni ve sınıf düzeni sağlamaya yönelik olumlu benlik ve öz yeterlik algısı (Öztürk ve Gangal, 2014); farklı stratejilerin ve proaktif yöntemlerin kullanılması daha işlevsel görülmektedir (Barbetta ve arkadaşları, 2005; Fox ve Little, 2001). Öğretmenlerin öğrencilerinin özelliklerini iyi tanımları, istenmeyen davranışın nedenlerini net şekilde belirlemeleri, sınıfın yapısına ve özelliklerine uygun şekilde farklı sınıf yönetim stratejilerini geliştirmeleri ve uygulamaları, çocuklarda istenmeyen davranışların azalmasına/giderilmesine ve kendi öz denetimlerini sağlamalarına fırsat sunmaktadır (Akçadağ, 2005; Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Ilgar, 2007; Tertemiz, 2005)

Araştırma bulgularına göre Ö4 kodlu bir öğretmen davranış panosu adlı bir uygulama ile okul öncesi öğrencilerine öz denetimli davranışları kazandırmaya çalışmaktadır ve öğretmen görüşlerine göre bu yöntem etkili bulunmuştur. Fakat çalışma grubundaki çoğu öğretmenin geleneksel yöntemlerden yararlanmasını arzu edilen bir durum olarak görülmemektedir. Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi bağlamında alternatif yöntem, teknik ve stratejilerin; bu anlamda yeterliklerinin geliştirilmesini hedefleyen eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Elbertson, Brackett ve Weisberg, 2010). Hiralal ve Martens (1998) bir çalışmalarında, öğretmenlerin geleneksel sınıf yönetim stratejilerini sıklıkla kullandıklarını bildirmiş ve bu durumun sebebini yeniliğe açık olmayan öğretmen anlayışına bağlamıştır.

Okul öncesi öğretmenleri sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına daha çok serbest zaman etkinliklerinde karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu Dal (2016) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgunun nedeni okul öncesi öğretmenlerinin özellikle serbest zaman etkinliklerinde sınıf yönetiminde yanlış ya da eksik uygulamaları gerçekleştirmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Okul öncesi öğretmenleri serbest zaman etkinliğini, çocukların başıboş bir şekilde oyuncaklarla veya diğer materyallerle oynadığı vakit geçirdiği bir etkinlik olarak düşündükleri kanısında olabilirler (Dal, 2016).

Okul öncesi öğretmenleri karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları karşısında bu davranışları önlemek ve bu davranışlarla baş etme stratejisi olarak sorumluluk vermek, dikkatini farklı

alanlara çekmek (el sanatları, robotik kodlama, zekâ oyunları...), olumlu davranışı pekiştirme gibi önlemleri belirten öğretmenler çoğunluk göstermiştir. Olumlu davranışları pekiştirme öğretmenlerin olumsuz davranıştan çok olumlu davranışa yöneldiklerinin bir göstergesidir. Olumlu pekiştireçler olumlu davranışları çocukların isteyerek yapmalarını ve bu davranışın yerleşmesini sağlayacaktır (Özbay ve Erkan, 2009). Çalışmadan elde edilen bu bulgu Güder, Alabay ve Güner (2018) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada okul öncesinde karşılaşılan istenmeyen davranışlara yönelik kullanılan stratejilere ilişkin yöntemlerde sorumluluk verme, görev verme olarak belirtmiştir.

Çoğu öğretmen istenmeyen davranışların nedenlerini aile tutumları, yetiştirilme tarzı, ev ortamı gibi çeşitli nedenlerle aile faktörüne bağlarken, bir öğretmen bazı çocukların davranışlarını otizm gibi bireysel farklılıklara bağlamaktadır. Sadık (2002) bir çalışmasında, öğretmenlerin çocuklarda görülen istenmeyen davranışlardan büyük ölçüde aileyi sorumlu tuttuklarını bildirmiştir. Medikoğlu ve Dalaman (2018) bir çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sorunlu davranışların öncelikli sebepleri başında aile tutumlarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenler çocukların istenmeyen davranışlarının giderilmesinde programın yetersiz olduğunu; bireysel farklılıklara hitap etmediğini düşünmektedir. Programda spor ve müzik aktivitelerinin, kazanımların farklılaştırılması, görev anlamında eklentiler yapılması ve öğretmen seminerleri ile istenmeyen davranışların giderilmesine yönelik çalışmaların yapılabileceği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu bulgunun nedeni, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başetmede kendi sınıf yönetim becerilerini yetersiz görmüş olmalarından kaynaklanabilir ve bu durumdan dolayı programda çeşitli eklentilerin yapılması gerektiğini ve seminerlerle kendilerine destek olunabileceğini düşünmüş olabilirler. Öztürk ve Gangal (2016) bir çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim inançlarını etkinlik planlarına yansıtamadıklarını tespit etmiş ve bu durumun nedenini öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli eğitim almamasından kaynaklanabileceğini bildirmiştir. Green, Everthart, Gordon ve Gettman (2006) bir çalışmasında, program özelliklerinin sınıf yönetimini etkileyebileceğini ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak sağlanıp sağlanamama durumunun öğretmen uygulamalarını etkileyebileceğinden bahsedilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında okul öncesi programın istenmeyen davranışları gidermede; çeşitli beceri ve davranış kazandırmada farklılaştırılmış ve esnek bir yapıya kavuşturulması, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme görevleri ile yapılandırılması; bu görevlerin spor ve sanat alanları ile bütünleştirilmesinin istenmeyen davranışları gidermede/azaltmada fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

- Öğretmenler sınıfta gerçekleşen istenmeyen davranışlara karşı önceden önlemleri almaları önerilebilir. Bu davranışı tetikleyen unsurlar sınıfta ise bunlar ortadan kaldırılmalıdır.
- Öğretmenler serbest zaman etkinliklerinde daha sık olarak görülen istenmeyen davranışlara karşı çocuklarla birlikte zaman geçirerek onlarla değişik oyunlar kurmalı ve farklı materyaller düzenlemelidirler. Bu derste proaktif önlemlerin alınması önerilebilir.
- Okul öncesi programa ilişkin düzenlenen seminerlerde eğitim programının içeriği ile ilgili bilgiler verilebilir ve okul öncesi öğretmenlerin geleneksel olmayan disiplin stratejileri hakkında bilgilendirmeleri sağlanabilir.

- İstenmeyen davranışların önlenmesi konusunda öğretmenlere hem teorik hem de uygulamaya dönük olarak hizmet içi seminerler düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılımları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların yönetimi. (Ed: H. Kıran), *Etkili sınıf yönetimi [Effective classroom management]*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgün, E., Yazar, M. & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. & Kent Kükütçü, S. (2011). The opinions of preschool teachers about problem behaviours which faced in classroom. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1715-1731.
- Akman, B., Baydemir, G., Çelik Arslan, A., Akyol, T., & Kent Kükütçü, S. (2011). Behavioral problems encountered by preschool teachers and strategies. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 17(1), 1715- 1731.
- Aküzüm, C. & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (2), 88-102
- Aktaş Arnas, Y. & Sadık, F. (2008). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi [Preschool classroom management]* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altıntaş, M. E. (2016). Tepkisel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin ahlak eğitimiyle ilişkisi. *Bilimname*, 30(1), 207-221.
- Argon, T. & Sezgin Nartgün, Ş. (Ed.). (2016). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. İstanbul: Maya Akademi
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma [Research methods and writing]*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Arı, E., Tunçer, B. K. & Demir, M. K. (2016). Primary school teachers' views on constructive classroom management. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 363-378.
- Aydın A. (2017). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Pegem Akademi
- Barbetta, P. M., Leong Norona, K. & Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. Preventing school failure, *Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 11-19.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(04), 717-735.
- Bosch, K. (2006). *Planning classroom management* (Second Edition). California: Carwin Press.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar [Effective applications in preschool education]* (H.Z. İnan ve T. İnan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2013).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific Research Methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (2004). *Okul öncesi eğitimde okul aile ve çevre işbirliği*. S. Yasar. (Editor). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. (134-144). 4.Ed. Eskisehir: Anadolu University Pub.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design*. California, ABD: Sage Publications

- Dal, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetim stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Derman, M.T. & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teacher's classroom management skills with different variables. *Education and Science*, 40(177), 187-201.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs for school aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-222.
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S. , Karasulu, M. & Bal, E. (2018). Examination of the strategies that preschool teachers use to deal with challenging behaviors in classroom management. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 3(2), 75-97.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2013). The rules pre-school teachers establish for their classes and their application. *Elementary Education Online*, 12(4), 1032-1040.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Howes, C. & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195.
- Elbertson, N., Brackett, M.A. & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etmen yolları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, H. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin istenemeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Kitabevi
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fox, L. & Little, N. (2001). Starting early: Developing school-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 251-254.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. In D. Shernoff, & J. Bempechat (Eds.), *National society for the study of education yearbook: Engaging youth in schools: Evidence-based models to guide future innovations* (pp. 101-123). New York, NY: Teachers College Record.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.

- Güder, S. Y., Alabay, E. & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 17(1), 414-430.
- Gülay Ogelman, H. & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63-84.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karip, E. (Ed.). (2014). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi
- Kıldan, A.O. (2011). Öğretmen çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kocabey, A. (2008). *İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Lewis R. B. D. & Doorlag, H. D. (1991). *Teaching special students in the mainstream*. NewYork: Macmillian.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 17(3), 93-103.
- MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), 9-10.
- Medikoğlu, O. & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-32.
- Miller, S., Smith-Bonahue, T. & Kemple, K. (2017). Preschool teachers' responses to challenging behavior: The role of organizational climate in referrals and expulsions, *International Research in Early Childhood Education*, 8(1), 38-57.
- Neisworth, J. & Buggey, T. (2009) Behavior analysis and principles in early childhood education. In J Roopnarine and J. Johnson, (Eds) (2009) *Approaches to early childhood education* (5 ed. Pp.186-210). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Nourt, P. M. (2009). Historical perspectives on early childhood education. In J Roopnarine and J. Johnson, (Eds) (2009) *Approaches to early childhood education* (5 ed. Pp.3-48). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ocak Karabay, S. & Şahin Asi, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 69-86.
- Öngören Özdemir, S. & Tepeli, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 51- 70.
- Özbay, Y. & Erkan, S. (2009). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26, 493-518.

- Özgün, (2016). *Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi* (Ed. Y. Aktaş Arnas & F. Sadık). Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi, Ankara:Pegem Akademi .
- Öztürk, Y. & Gangal, M. (2016). Preschool teachers' beliefs about discipline, classroom management, and disruptive behaviors, *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3), 593-608.
- Öztürk, Y. ,Gangal, M. & Beşken Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-238.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research& evaluation methods*. Sage Publications, 3. Ed, California, ABD.
- Shure, M.B. (2001) *I can problem solve (an interpersonal cognitive problem-solving program)* (ICPS). 2.Ed, Illinois: Research Press.
- Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36 (5), 646- 662.
- Tertemiz, N. (2005). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toran, M. & Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D. & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Turkish Studies*, 9(2), 577-602.
- Uyanık Balat, G. & Bilgin, H. (Ed.). (2013). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi. Ankara:Eğiten Kitap
- Uysal,H., Akbaba-Altun, S. & Akgün, E. (2009, Ekim). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler,18. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Kuşadası, Aydın.
- Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi Online*, 1(2), 1-10
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Yumuş, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Yumuşak , G. & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating incredible years series early intervention programs: integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the School*, 47, 36-54.

Extended Summary

1. Introduction

In studies conducted on unwanted behaviors and classroom management in the field of preschool education, it has been determined that preschool children exhibit some unwanted behaviors such as aggression, violence, bullying, stealing, jealousy and lying, and their teachers mostly try to cope with these behaviors verbally (Guder, Alabay & Guner, 2018; Yumusak & Balci, 2018; Ozgun, 2016; Dal, 2016; Derman & Basal, 2013; Akman, Baydemir, Akyol, Arslan & Kukutcu, 2011; Gangal, 2013; Early et al., 2006). Behavior problems experienced in early ages trigger situations such as participating in crime, turning to violence and depression in adolescence and adulthood (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010; Liu, 2004). According to the studies, if the child has positive peer relationships and support for unwanted behaviors in the classroom, negative behaviors may decrease (Scwartz, Dodge, Petit & Bates, 2000; Gulay Ogelman & Ersan, 2014). In some studies, teachers' classroom management strategies were examined in terms of variables such as age, gender, type of high school studied, and professional year and teacher characteristics were examined. (Yasar Ekici, Gunhan & Anilan, 2017; Toran Gencil & Akkus, 2016; Dincer & Akgun, 2015; Kildan, 2011; Yumus, 2013)

In some studies, it has been determined which disciplinary theory preschool teachers manage the classes. According to the studies, it is found that there is no discipline understanding based on effective communication theory in preschool period and there is a discipline understanding based on reward-punishment according to reactive class management (Altıntas, 2016; Arı et al., 2016). In some studies, it is seen that different class management models such as Pyramid Model, Developmental Model, Positive Behavior Support, Proactive Classroom Management, Supporting Alternative Thinking, Unique Years are examined (Webster-Stratton and Herman, 2010; Bredekamp, 2015, Shure, 2001; Domitrovich and Greenberg, 2000). There are several studies that show that families are the main source of unwanted behaviors. In the relevant literature, the reasons for unwanted behaviors are: (i) reasons for family, (ii) teachers and (iii) reasons for other factors (Aydın, 2017) or (i) reasons for in-class or (ii) reasons for outside class (Basar, 2004), internalizing and externalizing (Ozbey and Alisinanoglu, 2009).

In the national literature, teachers' unwanted behaviors in the classroom; most of the studies on classroom management strategies were conducted in primary and higher education levels (Yılmaz, 2008; Guner, 2011; Kocabey, 2008; Akuzum ve Nazlı, 2017; Yumusak ve Balci, 2018; Hemde, 2010; Eleser, 2007). In the related context, the studies on the opinions of preschool teachers focused on what is unwanted behaviors and the methods, strategies and techniques used by teachers to overcome these behaviors (Toran, Gencil Akkus, 2016; Akgun, Yazar ve Dincer, 2011; Dincer ve Akgun, 2015; Ozturk ve Gangal, 2016; Ocak Karabay ve Sahin, 2015; Medikoglu ve Dalaman). A study examining in-depth teacher views and experiences on the following topics has not been found; how unwanted student behaviors are encountered more frequently and in which situations the reasons for these behaviors, whether proactive measures are taken against unwanted behaviors before the course, the characteristics of the trainings taken by teachers in related context, the functionality of the programs in reducing or eliminating unwanted behaviors according to teachers. It is thought that this study will shed light on the development of effective classroom management education programs for preschool teachers and the arrangements to be made to gain skills, behaviors or values in preschool programs. The findings obtained from the study are thought to be important in terms of presenting the strategies, attitudes and beliefs of

preschool teachers towards classroom management. The aim of this study is to examine the opinions of preschool teachers about classroom management strategies and the functionality of preschool curriculum in eliminating disruptive behaviors.

Research problem: What are the opinions of preschool teachers about unwanted behaviors, classroom management strategies and functionality of the programs?

2. METHOD

2.1. Research Design

The phenomenology design was used in qualitative research methods. Phenomenology studies have focused on cases that we are aware of, but we do not have an in-depth and detailed understanding of the subject. Phenomenology studies aim to reveal subjective or objective experiences and perceptions of one or a few people about the concept or phenomenon (Creswell, 2009). In other words, phenomenology is a research approach that focuses on how an individual perceives, makes sense, expresses a phenomenon or concept, and how he/she feels about the causes and consequences of that concept or phenomenon (Patton, 2002). This pattern was preferred in order to provide an opportunity to examine the practices, opinions, perceptions and beliefs of pre-school teachers about unwanted behaviors and classroom management.

2.2. Study Group

The study group of this research consists of 8 preschool teachers in Amasya province of the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year. The selection of the accessible sample was applied to the participants. The teachers in the research group were coded as T1, T2. All of the teachers who participated in the study were women.

2.3. Data collection tool

Semi-structured interview form was used in this study which was conducted in order to investigate the opinions of teachers about unwanted behaviors and classroom management in preschool education. The most important advantage of the semi-structured interview technique is that it provides more systematic and comparable information as a result of continuing the interview depending on the questions prepared (Yıldırım & Simsek, 2013). There were eight questions in the interview form prepared within the scope of the study and opinions of an expert were asked whether the questions were appropriate, clear and understandable. Various arrangements were made in line with expert opinions and the interview form was finalized. Before the data were collected, the researchers introduced themselves and the purpose of the research was explained, and the participants were informed that the interview and the information belonging to the participant would remain confidential. Data were discussed face to face at the appropriate place and time; recorded with voice recorder. The interviews lasted an average of 20-30 minutes.

2.4. Data Analysis

The voice recordings obtained from the participants' interviews were transcribed and inductive analysis was performed. Inductive analysis aims to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. The main process in this analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and interpret them in a way that the reader can understand (Patton, 2002). Teachers participating in the interview were coded as T1 and T2, thus

allowing the participants' information to remain confidential. In order to determine the reliability of the identified codes, an expert examined the data and determined the codes at a different time independently of the researchers. Miles and Huberman's (1994) reliability was used to determine the consistency between the researchers and the field expert and .83 consistency was found between the codes.

3. Findings, Discussions and Suggestions

In this study, the unwanted behaviors faced by preschool teachers in the classroom environment were 'pushing (T1, T8), complaining (T1, T6, T7), hitting (T1, T4, T5, T6, T8), not sharing toys (T1, T3, T4, T7) 'behavior. Based on these findings, it can be said that preschool students are more likely to encounter some undesirable behaviors such as tendency to violence and social adaptation problems. This finding is similar to the results of most studies in the literature (Guder, Alabay and Guner, 2018; Yumusak and Balci, 2018; Ozgun, 2016; Dal, 2016; Akman, Baydemir, Akyol, Arslan, and Kukutcu, 2011; Gangal, 2013; Early et al., 2006). Dal (2016) stated that it is not usual for preschool children to resort to violence when they hit each other and that this behaviour is a learned behaviour and that when children see such behaviors in their families or environments, they use violence when they encounter the same and similar situations. Guder, Alabay and Guner (2018) stated that in the classroom at the beginning of the behaviour problems and anger seizure in the beginning of the anger attacks, such as crying, shouting, showed that some negative behaviors such as hitting. Akman, Baydemir, Akyol, Arslan, and Kukutcu (2011) preschool teachers' thoughts about the problem behaviors they encounter in the classroom in the study of the answers obtained from the questionnaire examined among the findings of tapping and non-sharing behaviour. The causes of some undesirable behaviors of children may be related to teacher's classroom practices (Lewis & Doorlag, 1991). In the findings, the reason for the opinions that children are prone to violence and have social mismatch; children may experience violent behaviour from their families or model their negative behaviors. Vygotsky reported that children create most of their behaviors by observing others in the socio-cultural context and that undesirable behaviors should not be defined independently of the child's own social context (Nourt, 2009). All factors, such as family, friends, teachers, and social environment, are the guide models of the child's behaviour (Ozturk & Gangal, 2016). Therefore, children who will build our future have healthy mental health; social and universal progress is needed to achieve anger control, social cohesion, interpersonal respect and self-control in order to gain self-control and discipline.

Another reason for this finding obtained from the study is that teachers' verbal stimulation of these behaviors mostly verbally may cause the students to reinforce this behaviour negatively. As a matter of fact, it was found that teachers think that they intervene in unwanted behaviors mostly in the form of stimulation. Teachers generally use verbal stimuli in classroom management (Akgun, Yazar & Dincer, 2011; Ugurlu et al., 2014; Erdem, 2016) and prefer behaviour-based strategies by intervening in children's behaviour (Neisworth and Buggey, 2009). Apart from verbal stimuli and behaviour intervention, positive self-efficacy and self-efficacy perception towards class climate, environment and class order (Ozturk & Gangal, 2016); the use of different strategies and proactive methods seems to be more functional (Barbetta, Leoang, Norona and Bicard, 2005; Fox and Little, 2001). Teachers are well aware of the characteristics of their students, clearly identify the causes of unwanted behaviour, develop and implement different classroom management strategies in accordance with the structure and characteristics of the

classroom, provide opportunities to reduce/eliminate unwanted behaviors in children and provide their own self-control (Akcadag, 2005; Tertemiz, 2005; Kapucuoglu, 2005; Tolunay, 2008; Ilgar, 2007).

- Teachers may be advised to take precautionary measures against unwanted behavior in the classroom. If the elements that trigger this behavior are in the classroom, they should be eliminated.
- Teachers can spend time together with children against unwanted behaviors that are more common in free time activities and establish different games and organize different materials. Proactive measures may be recommended in this course.
- Pre-school teachers can be informed about non-traditional disciplinary strategies by organizing seminars on preschool programs.
- Teachers' seminars should be organized for the prevention of undesired behaviors, both theoretical and practical.

Etik Beyanamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Araştırma makalesi: Kutlu Abu, N., & Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin sınıf yönetim stratejileri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 227-255.



The Effect of Digital Footprint Course Design on Students' Academic Achievement about Digital Citizenship*

Gizem KUH KARYELİ **, Gökhan DAĞHAN***

Received date: 13.09.2019

Accepted date: 03.12.2019

Abstract

In this research, a lesson was designed about the digital footprint. The importance of digital footprint, which covers all kinds of activities carried out in the internet environment, is increasing day by day. So, the digital footprint is added to the curriculum of the Information Technologies and Software course. The aim of this research is to examine the effect of the digital footprint course design on students' academic achievement about digital citizenship. The research group consisted of 49 students in the 5th and 6th grades of a college during the 2016-2017 academic years. The implementation of the designed digital footprint course lasted for a total of 9 weeks, including the first-week pre-test, 7-week implementation process, and last week post-test within the scope of the Information Technologies and Software course. In order to test whether there is a difference between before and after the implementation process, the data obtained from pre-test and post-test scores of the students were tested by paired samples t-test. Cohen's d value was calculated to examine the effect size of the analysis performed. It was observed that there is a meaningful difference between pre-test and post-test scores in the result of the research, and post-test scores showed a substantial effective increase compared to pre-test scores. According to these results, it can be said that the design of the digital footprint course has a positive effect on the academic achievement of digital citizenship, and this effect is meaningful. In light of the findings and results obtained, some suggestions were made for research and further implementation.

Keywords: Digital footprint, digital footprint course design, digital citizenship, academic achievement.

* This study is derived from the master thesis of the first author under the supervision of the second author.

** Reyhanlı Şahika Schools, Hatay, Turkey; gizemkuh@gmail.com

*** Hacettepe University, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara, Turkey; gokhand@hacettepe.edu.tr

Sayısal Ayak İzi Ders Tasarımının Öğrencilerin Sayısal Vatandaşlık Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisi*

Gizem KUH KARYELİ **, Gökhan DAĞHAN***

Geliş tarihi: 11.09.2019

Kabul tarihi: 03.12.2019

Öz

Bu araştırmada önemi günden güne artan, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarına da eklenen ve internet ortamında yapılan her türlü faaliyeti kapsayan sayısal ayak izi kavramını öğretmeyi amaçlayan bir ders tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı sayısal ayak izi konulu ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına etkisini incelemektir. Çalışma grubu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında özel bir ortaokulun 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören 49 öğrenciden oluşmaktadır. Tasarlanan sayısal ayak izi konulu dersin uygulaması Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında ilk hafta ön test, 7 hafta ders anlatımı ve son hafta son test olmak üzere toplam 9 hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarılarında bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla öğrencilerin ön test ve son test puanları ilişkili örneklem t testi ile sınanmıştır. Yapılan analizin etki büyüklüğünü incelemek için ise Cohen's d değeri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve son test puanlarının ön test puanlarına göre çok geniş etkili bir artış gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre, sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında araştırmaya ve uygulamaya yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sayısal ayak izi, sayısal ayak izi ders tasarımı, sayısal vatandaşlık, akademik başarı.

* Bu çalışma, 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

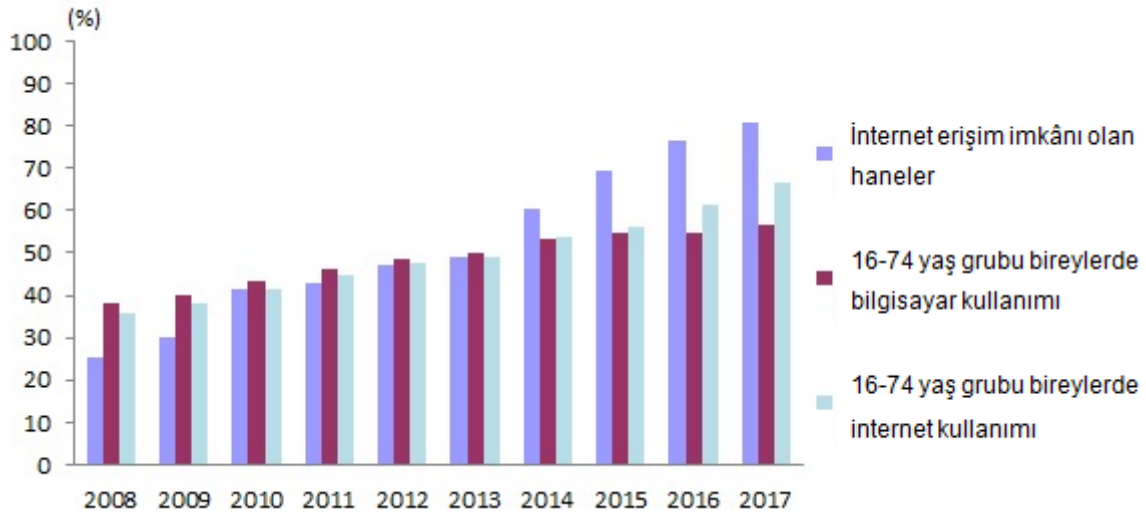
**  Reyhanlı Şahika Okulları, Hatay, Türkiye; gizemkuh@gmail.com

***  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, Ankara, Türkiye; gokhand@hacettepe.edu.tr

1. Giriş

İnternete dayalı iletişim ve bilgi paylaşımının (elektronik posta, mesajlaşma, sohbet odaları, sosyal medya araçları vb.) giderek artması, bireylerin birbirleriyle etkileşimlerini, öğrenme süreçlerini ve eğlence biçimlerini gün geçtikçe değiştirmektedir. Dolayısıyla internet, yaşamın her alanında öne çıkmış, gündelik yaşantıların vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Artık, insanlar yaşantılarını sanal ortama aktarmaya başlamışlardır. Sayısal pazarlama ajansı We Are Social'ın, bir sosyal medya yönetim aracı olan Hootsuite iş birliği ile hazırlanan ve 238 ülkeden toplanan verilerle ortaya konan "Digital in 2017 Global Overview" raporu, dünya nüfusunun yarıdan fazlasının internet kullandığını ve 2017 yılındaki internet kullanımının sayısal dünyada önemli bir yer oluşturduğunu göstermektedir (We are Social, 2017). Bu rapora göre, küresel internet kullanıcı sayısı 3.77 milyar iken, Türkiye'de nüfusun % 60'ının, yani 48 milyon kişinin internete bağlandığı söylenebilir. Artık dünya nüfusunun 2.80 milyarı aktif olarak sosyal medya kullanmaktadır. Türkiye'de 2016 yılı Ocak ayından bu yana internet kullanımındaki büyüme incelendiğinde, internet kullanıcı sayısının 2 milyon civarında arttığı (Türkiye nüfusunun % 4'ü) görülmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2017) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçları, We are Social'ın Hootsuite iş birliği ile hazırladığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. TÜİK (2017) sonuçlarına göre internet kullanan bireylerin oranı % 66,8'dir. 2017 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve internet kullanımının sırasıyla % 56,6 ve % 66,8 olduğu görülmüştür. Yine aynı araştırmanın 2017 yılı Nisan ayı sonuçlarına göre hanelerin % 80,7'si evden internete erişim sağlayabilmektedir. 16-74 yaş grubundaki bireylerin bilgisayar ve internet kullanım durumları ile internet erişimine sahip olma durumları Şekil 1'de ortaya konmaktadır.



Şekil 1. 16-74 Yaş grubundaki bireylerin bilgisayar ve internet kullanım durumları ile internet erişimine sahip olma durumları (TÜİK, 2017)

Şekil 1 incelendiğinde gerek internete sahip olan hane sayısındaki, gerek bilgisayar ve internet kullanımındaki artış dikkati çekmektedir. Bu istatistikler insanların yaşamlarında internetin, bilgisayarların, sosyal medyanın ve mobil araçların ne kadar büyük bir yere sahip olduğunun bir göstergesidir. TÜİK (2017) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre kişisel amaçla kamu kurum ve kuruluşları ile iletişime geçmek ya da kamu hizmetlerinden yararlanmak amacıyla 2016 yılı Nisan ayı ile 2017 yılı Mart aylarını kapsayan 12 aylık dönemde

internet kullanan bireylerin oranının % 42,4 olduğu ortaya konmuştur. Bu oranın önceki yılın aynı döneminde (2015 Nisan-2016 Mart) % 36,7 olması ve kullanım amaçları arasında kamu kuruluşlarına ait web sitelerinden bilgi edinmenin % 37,6 ile ilk sırayı alması, son dönemde sayısal vatandaşlık uygulamalarına olan talebin arttığı da bir göstergesidir.

1.1. İnternette Yer Alan Riskler

Çubukçu ve Bayzan (2013) internet güvenliğinin öneminin gün geçtikçe arttığını ifade etmektedirler. İnsanların yaşantılarında oldukça önemli bir yere sahip olan teknoloji ile internetin getirdiği birçok kolaylık ve katkı olmasına rağmen, internetin, doğru ve etkili kullanılmamasından veya bilinçsiz kullanımından kaynaklanan riskleri de bulunmaktadır. Bireylerin internette yer alan bilgilere ne kadar güveneceklerini, yani siber tuzaklardan nasıl korunacaklarını bilmemeleri internetin bilinçsiz kullanımı olarak tanımlanabilir. İnternetin bilinçsizce kullanımı söz konusu olduğunda insanların yaşantısı zorlaşmakta, kişisel bilgileri tehlikeye girebilmektedir.

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK, 2016) internette yer alan riskleri; yanlış ya da zararlı bilgiye erişim, siber zorbalık, sanal dolandırıcılık, kişisel bilgilerin paylaşımı ve kimlik hırsızlığı (identity theft), zararlı yazılımlar, oltalama, pornografi / çocuk istismarı ve fuhuş, yasadışı kumar, internet bağımlılığı, sağlık sorunları, yabancılarla çevrimiçi ve çevrimdışı iletişim, şiddet / nefret / ırkçılık faaliyetleri, silah ve madde kullanımı, telif hakları ihlali olarak sıralamıştır. Bu risklerden en çok etkilenebilecek gruplar, internet okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığını da içeren sayısal okuryazarlık becerilerini henüz edinmemiş çocuklar ve gençlerdir.

Geleneksel olarak okuryazarlığa sahip olmak, bir bireyin belirli bir kültürde paylaşılan dili okuyup yazabilmesi iken, sayısal okuryazarlık sayısal teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, analiz etme, yorumlama, değerlendirme, iletme ve bilgi üretme süreciyle birlikte, sayısal metinlerin okunup yazılmasını içermektedir (Akkoyunlu & Yılmaz Soylu, 2010). Sayısal okuryazar bir birey, bilgi ve iletişim teknolojilerinin dünyayı nasıl etkilediğini bilir ve sayısal teknolojileri bu amaçla kullanabilir. İş dünyası artık sayısal okuryazarlık becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymakta ve onları tercih etmektedir. Sayısal okuryazarlık becerilerini kazanmamış bireylerin karşılaşabileceği risklerin en aza indirilmesi ise bireylerin doğru ve etkili internet kullanımı konusunda bilinçlendirilmeleri ile mümkün olabilir. Bu risklerin kontrol altına alınabilmesi için öncelikle bu riskler tanınmalı ve risklerin nedenleri belirlenmelidir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde en yaygın karşılaşılan risklerin, siber zorbalık ve siber tuzaklar olduğu görülmüştür.

Siber zorbalık son yıllarda toplumsal bir sorun haline gelmiştir. Bu kavram, günlük yaşamda karşılaşılan zorbalık davranışlarının internet ortamında boy göstermesi sonucu ortaya çıkmıştır. İlk olarak Belsey (2007) tarafından tanımlanan siber zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak karşısındakine zarar vermeyi amaçlayan, bir grup ya da kişi tarafından kasıtlı olarak yapılmış, tekrar eden düşmanca bir davranıştır. Patchin ve Hinduja (2006) siber zorbalığı, elektronik metin aracı vasıtasıyla, kasıtlı ve tekrarlanan zarar verme olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da görülebileceği gibi, küfürlü metinler ve e-postalar, kırıcı mesajlar, resimler ya da videolar, çevrimiçinde başkalarını taklit etmek, dışlamak, küçük düşürmek, hoş olmayan dedikodu ve sohbet gibi davranışlar siber zorbalığı içermektedir (Milosevic, 2016). Kamera ile siber zorbalık kurbanının fotoğrafını çekmek, genellikle haberi ve rızası olmadan görüntülerini sosyal medyada paylaşmak, elektronik posta ya da mesaj yoluyla aşağılayıcı, alay edici, tehdit, cinsel taciz ya da şiddet içerikli mesajlar göndermek, kurbanı yönelik karalayıcı, aşağılayıcı web

sayfaları hazırlamak gibi davranışları da kapsamaktadır (Baştürk Akca, Sayımer, Balaban Salı ve Ergün Başak, 2014).

Bilinçsiz internet kullanımında karşılaşılan diğer bir tehlike de siber tuzaklardır. Siber tuzak, siber dolandırıcılık ve siber hırsızlık olarak da isimlendirilebilir. Siber tuzak, insanların internet üzerinden dolandırılmasıdır. Kimlik bilgilerinin istenerek “tatil kazandınız”, “telefon kazandınız” gibi mesajların gelmesi, açılır pencerelerle (pop up) yarışmaya katılımın istenmesi siber tuzaklara örnek olarak verilebilir (Keşf@ Bilinçli İnternet Hareketi Projesi, 2017).

Gençler ve çocuklar kişisel mahremiyetlerini koruma konusunda dikkatsiz davranabilmekte, interneti güvenli bir şekilde kullanmaktan uzaklaşabilmekte ve farkında olmadan risk alabilmektedirler. Odabaşı ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada gençlerin % 9’u hediye kazandığını belirten bir e-postadaki yönergeleri izlemekte bir sakınca görmediklerini, % 16’sının internetteki bir yarışma ilanında güvenilir bir şirketin adı geçiyorsa, yarışmaya katılmakta bir sakınca görmediklerini, % 18’inin ise güvendiği bir kişiden zincirleme bir e-posta gelmiş ise e-postanın güvenilir olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Siber tuzaklar bireylerin önünde bir tehdit oluşturmakta, interneti doğru ve etkili kullanmalarını engellemektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu konuda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Bireylerin, çevrimiçi kullanıcı profiline yani sayısal ayak izinin siber dünyada ve internetin etkili ve verimli kullanımında çok önemli olduğunu bilmeleri de ele alınması gereken diğer bir konudur. Çünkü internetteki risklerin bireylerin geleceği ve itibarı açısından ortaya çıkardığı bir diğer tehdit de, hem bu risklere sebep olan kişilerin, hem de bu risklerin mağdurlarının sayısal kimliklerinde olumsuz ayak izleri bıraktığıdır.

1.2. Kuramsal Çerçeve

1.2.1. Sayısal Ayak İzi

Bireylerin internet ortamında bıraktıkları iz ya da ipucuna *sayısal ayak izi* ya da *dijital ayak izi* denir. Birey tarafından paylaşılan e-posta mesajları, yüklenen ya da indirilen dosyalar (metin, video ve sayısal imajlar vb.) ve sosyal ağ ortamlarının kullanımları, bireylerin çevrimiçi ortamda bıraktıkları izlerdir (Hewson, 2013). Bu nedenle, çevrimiçi ortamlarda yapılan her türlü aktivite bir iz bırakır ve bu iz sayısal ayak izini oluşturur. Düşünmeden ve deneyimsiz yapılan fare ve klavye tıklamaları gelecekteki iş hayatında ya da üniversite kabulünde gençlerin önüne bir engel olarak çıkabilmektedir (O’Keeffe, Clarke-Pearson, & Council on Communications and Media, 2011).

Değiştirilmesi kolay olmayan sayısal ayak izi, bireylerin ekran ile etkileşimlerinin, sayısal ortamdaki paylaşımlarının, internet arşivlerinin ve arama motoru sonuçlarının bir bileşkesinden oluşmaktadır (Thompson, 2012). Thompson’a (2012) göre, bireylerin internet ortamındaki bulunuşlukları, internet ortamında ifade ettikleri, yaptıkları ve paylaştıkları zamanla sayısal ayak izine doğru evrilmektedir.

Çevrimiçi sosyal medyadaki hızlı büyüme nedeniyle kullanıcıların çevrimiçi sayısal ayak izlerinin büyüklüğü de artmaktadır (Malhotra, Totti, Meira, Kumaraguru, & Almeida, 2012). Sayısal ayak izi bireylerin yaşamlarıyla ilgili önemli bilgiler içermekte, bazen de onların aleyhine kullanılabilir. Bireyin sayısal ayak izini doğru yönetebilmesi hem interneti doğru ve etkili kullanması hem de bilinçli bir sayısal vatandaş olması için önemlidir. Başka bir deyişle, iyi bir

sayısal vatandaş olmanın yolu olumlu sayısal ayak izi bırakmaktan geçmektedir. Bireyler, internet dünyasında söyledikleri her şeyi kaydedebilen ve dağıtabilen, dünyaya genel bir seslendirme sistemiyle bağlanmış olan bir konferans salonu içindedirler. Bütün dünyanın dinlediği bir sistemin içinde söylenen ve yapılanların daha ilgi çekici ve olumlu olduğundan emin olunarak yapılması, olumlu bir kimlik oluşturma bakımından daha doğru olacaktır (Digital Citizenship Adventures, 2017).

Kuehn (2012) sayısal ayak izi ve itibarın iki yolla oluştuğunu ileri sürmektedir. Bunların birincisi aktiftir ve aktif sayısal ayak izi, bireyin bloglarda kendisinin yazmış olduğu yazılar, paylaştığı fotoğraflar, videolar ve her türlü paylaşımlarıdır. Diğeri ise pasiftir ve pasif sayısal ayak izi başkalarının kendi dışında bir kişi hakkında oluşturduğu paylaşımlardır. İnternetin doğasından dolayı bunların hepsi kalıcıdır (Kuehn, 2012). Bireylerin kendisiyle ilgili ne paylaşıldığını kontrol etmesinin yanı sıra hakkında söylenen ve paylaşılanları da düzenli olarak izlemesi gerekmektedir. Buna ilk olarak hakkında hangi içeriklerin bulunduğu belirlenerek başlanmalıdır. Daha sonra Google aracılığı ile kişinin kendiyile ilgili bir şey yayımlandığında haber verilmesi için uyarı oluşturulabilir (Hengstler, 2017).

Madden, Fox, Smith ve Vitak (2007) yetişkinleri çevrimiçi ayak izlerini sınırlamak için attıkları adımlara göre gruplara ayırmışlardır. Bu gruplar ve özellikleri aşağıda ifade edilmektedir.

- Kendine Güvenen Yaratıcılar: Çevrimiçindeki yetişkinlerin %17'sini oluşturmaktadırlar. Çevrimiçi bilgilerinin ulaşılabilirliği konusunda endişelenmediklerini ve aktif olarak içerik yüklediklerini ama yine de kişisel bilgilerini sınırlamak için adımlar attıklarını söylemektedirler.
- Endişeli ve Dikkatli: Çevrimiçindeki yetişkinlerin %21'i bu gruptadır. Çevrimiçi bilgilerini sınırlamak için adımlar atmaktadırlar ve çevrimiçindeki bilgileri konusunda endişeli ve dikkatli davranmaktadırlar.
- Kenardan Endişelenenler: Kendileri hakkında internette ne kadar bilgi olduğu konusunda endişe duysalar da, çevrimiçi bilgilerini aktif olarak sınırlamamaktadırlar. Çevrimiçi yetişkinlerin %18'idirler.
- Korkusuz ve Aktif Olmayanlar: Çevrimiçi yetişkinlerin %43'ünü oluşturan gruptur. Kişisel bilgileriyle ilgili endişe duymamakta ve çevrimiçinde kendileriyle ilgili bulunabilecek bilgi miktarını sınırlamak için adımlar atmamaktadırlar.

İnterneti güvenli ve etkili bir şekilde kullanan, sayısal vatandaşlığın önemini bilen, sayısal vatandaşlık kurallarına ve ilkelerine uygun davranan, siber zorbalık, siber taciz ve siber tuzak gibi risklerin farkında olan ve bu tür davranışlarda bulunmayan, çevrimiçindeki davranışlarında empati kuran, kişisel hesaplarında güçlü şifreler kullanan bireyler *olumlu sayısal ayak izine ve itibara* sahip bireylerdir.

1.2.2. Sayısal Vatandaşlık

Çevrimiçi olarak zaman geçiren, bir ya da birden fazla cihazla bağlantı kuran, arkadaşları, ailesi ve meslektaşlarıyla dijital yoldan irtibat kuran herkes birer sayısal vatandaşdır (eTwinning, 2016). Mossberger, Tolbert ve McNeal (2007) sayısal vatandaşlığı teknoloji kullanımına ilişkin davranış normları olarak, başka bir deyişle, teknolojiyi kullanırken etik ve uygun davranışlarda bulunma ve bu konuda bilgilenme olarak tanımlamaktadırlar. Sayısal vatandaş, sayısal ortamda iletişim kurabilen, bilgi üretebilen, bilgiyi kullanabilen ve kullanırken eleştirebilen, sayısal ortamda alışveriş yapabilen, sayısal ortamdan eğitim alabilen ve bu davranışları yaparken etik kurallara

uyan, hak ve sorumluluklarının bilincinde olan bireylerdir. Tamayo (2016) yayımladığı raporda sayısal vatandaşlığın tanımını teknolojinin uygun kullanım normları olarak tanımlamıştır ve sayısal vatandaşlığı, etik (sayısal toplumda davranış kurallarına uyma), iletişim (elektronik bilgi alışverişi yapma fırsatına sahip olma), okuryazarlık (teknoloji ve teknoloji kullanım bilgisine sahip olma), ticaret (e-ticaret ile ilgili risklerin ve problemlerin farkında olma), hukuk (sayısal dünyadaki eylemlerden sorumlu olma), erişim (sayısal toplumun bir parçası olma), güvenlik (sayısal ortamlarda güvenlik önlemlerini alma) ile haklar ve sorumluluklar (sayısal dünyada herkesin sahip olduğu özgürlükler) olmak üzere 8 stratejik alana bölmüştür. Tanımlardan da görülebileceği gibi sayısal vatandaşlık, teknolojinin doğru ve etkili kullanımı ile ilgili standartların belirlenmesidir.

Ribble ve Bailey (2004), sayısal vatandaşlığın okulda sadece bir ders ya da konu olarak işlenmesinin değil, okul kültürünün bir parçası haline gelmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğu olan eğitim kurumlarında çocukların sayısal vatandaşlık becerilerini kazanmaları, yanlış teknoloji kullanımından kaynaklanacak tehlikeleri ortadan kaldıracaktır (Hollandsworth, Dowdy, & Donovan, 2011).

Teknolojideki hızlı gelişim, bireylerin yaşadığı dünyayı gerçek ve sayısal dünya olmak üzere ikiye bölmüştür. Bu nedenle de okullarda öğrencilere gerçek dünyaya dönük vatandaşlık becerilerinin yanı sıra, sayısal vatandaşlık becerilerinin de kazandırılması zorunlu hale gelmiştir. Avrupa Konseyi, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi üzerine ve iş birliği etkinliklerinin yanı sıra Demokratik Kültür Yetkinlikleri Projesi'nin başarıları üzerine Sayısal Vatandaşlık Eğitimi Projesi'ni inşa etmiştir. Bu proje Eğitim Politikası ve Uygulaması Yönlendirme Komitesi tarafından onaylanmış ve Mart 2016'da başlatılmıştır (Council of Europe, 2018). San Francisco, Los Angeles, New York ve Washington'da ofisleri bulunan Common Sense Media birçok ülkeye nitelikli bir sayısal okuryazarlık ve vatandaşlık eğitimi sunmaktadır.

1.3. Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 05.09.2012 tarih ve 150 sayılı kararı ile uygulamaya konan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde, programın gelişen teknolojiler ışığında sorumluluklarını bilen birer sayısal vatandaş yetiştirmek, öğretim teknolojilerinin iş birliği, öğrenme ve bilgi paylaşımı amacıyla kullanımını sağlamak ve yaygınlaştırmak için ulusal düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda temel yeterlilikleri belirleyerek oluşturulduğu vurgulanmıştır. Öğretim programında yer alan ünite ve konular incelendiğinde sayısal ayak izi, siber zorbalık, siber tuzak, siber taciz, sayısal empati gibi konulara programında yeterince yer verilmediği görülmüştür. Sayısal vatandaşlık konusu çok yüzeysel kalmış, sayısal vatandaşlığın önemi, ilkeleri ve kurallarına değinilmemiştir. Güçlü şifrelerin nasıl olması gerektiği konusunda konu ve kazanım eklenmemiştir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarih ve 78 sayılı kararı ile uygulamaya konan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5. ve 6. Sınıflar) incelendiğinde, hedeflenen temel becerilerin içerisinde yer alan; Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerinin desteklenmesi, araştırma yapma, teknolojinin verebileceği zararlara karşı bilinçlendirme, bilgi üretme ve bilgi güvenliği sağlama, teknolojiyi yaşamla ilişkilendirme, teknolojiyi etkili ve verimli bir biçimde kullanma, internetteki kaynaklardan eski ve yeni bilgiyi karşılaştırma, sanal ortamlarda etik kurallara uygun davranma gibi temel beceriler araştırma kapsamında dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, 2017-2018 Eğitim-

Öğretim yılında 5.ve 6. sınıfların Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında yer alan üniteler ve konular incelenmiştir.

5.ve 6. Sınıfların 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin toplam 72 saatlik öğretim programında 5. sınıflarda 11 saat, 6. sınıflarda 9 saat olmak üzere öğrencileri bilinçlendirme ve iyi birer sayısal vatandaş olmaları konularına değinilmiştir. Bununla birlikte öğretim programında, siber zorbalık, siber taciz, sayısal empati konularının yer almadığı görülmektedir. Sayısal vatandaşlık kurallarına, web kaynaklarının değerlendirilmesine, gizlilik ve güvenlik ayarlarına, güçlü şifreler oluşturulmasına ve sayısal ayak iziyle ilgili konulara yeterince yer verilmediği görülmüştür. 2012 yılında yayımlanan öğretim programı ile karşılaştırıldığında Sayısal Vatandaşlık ile Gizlilik ve Güvenlik konularına verilen önemin arttığı değişen öğretim programından da fark edilmektedir. Ancak eklenen kazanımların halen yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu konularda Sayısal Vatandaşlık başlığı altında vatandaşlık uygulamalarının yanı sıra sayısal ayak izinin de vurgulandığı görülmektedir. Ancak bu noktada olumlu ve olumsuz sayısal ayak izi, nasıl olumlu sayısal ayak izi oluşturulabileceği, sayısal itibarın korunması için gizlilik ve güvenlik ayarlarının kontrolünün nasıl sağlanacağı konularına yer verilmemiştir. Bu nedenle “Sayısal Ayak İzi” konulu kazanımlar hazırlanmış ve bu kazanımların Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programına bütünleştirilerek ele alınmasının öğrencilerin sayısal teknolojileri doğru kullanmaları açısından önemli olduğu öngörülmüştür.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.01.2018 tarih ve 10 sayılı kararı ile yeni bir öğretim programı yayınlanmış, ancak bu karar kısa süre içinde 24.01.2018 tarih ve 47 sayılı kararı ile yenilenmiştir. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanacak olan en güncel Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5. ve 6. Sınıflar) incelendiğinde, bir önceki öğretim programına göre çalışmayı etkileyecek herhangi bir değişikliğin olmadığı, 5. sınıflarda Bilişim Teknolojileri ünitesinden 2 kazanımın eksiltildiği, kazanımlardaki ifade hatalarının düzeltilindiği ancak araştırmada incelenmiş olan ünitelerdeki kazanımlarda herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmektedir.

Buradan hareketle, hazırlanan kazanımların 5. ve 6. Sınıflar için hazırlanan mevcut öğretim programında yer alan “Etik ve Güvenlik” ile “İletişim, Araştırma ve İş Birliği” ünitelerinin içinde yer alabileceği düşünülmektedir. Belirlenen konu ve kazanımlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sayısal ayak izi ünitesi kazanımlarının öğretim programına eklenmesi

Ünite	Konu	Eklenen Kazanımlar
2. Etik ve Güvenlik	2.1. Etik Değerler	2.1.5.Dijital ayak izi, dijital vatandaşlık, dijital zorbalık, internet, siber tuzak, siber taciz, dijital empati, ekran yönetimi gibi kavramları tanımlar. 2.1.6. Dijital ayak izi, dijital vatandaşlık, dijital zorbalık, internet, siber tuzak, siber taciz, siber güvenlik, dijital empati kavramlarının benzer ve farklı yönlerini açıklar.
	2.2. Sayısal Vatandaşlık	2.2.4.Dijital vatandaşlığın önemini açıklar. 2.2.5.Dijital vatandaşlık ilke ve kurallarını açıklar. 2.2.6.Dijital vatandaşlık kurallarının önemini açıklar. 2.2.7.Dijital vatandaşlık kurallarına uyulmadığı takdirde karşılaşılabilecek yaptırımları açıklar.
	2.3. Gizlilik ve Güvenlik	2.3.3.Güvenli internet kullanımının kurallarını açıklar. 2.3.4.Web kaynaklarını değerlendirme ölçütüne göre değerlendirir. 2.3.5.Nasıl güçlü şifreler oluşturacağını açıklar.
	2.4. Dijital Zorbalık	2.4.1.Dijital zorbalık davranışlarının neler olduğunu açıklar. 2.4.2.Çevrimiçi ortamda uygun ve bilinçli davranışların neler olduğunu açıklar. 2.4.3.Dijital zorbalığa maruz kaldığında neler yapması gerektiğini açıklar. 2.4.4.Siber taciz davranışlarının neler olduğunu açıklar. 2.4.5.Siber tacizden korunma yollarını açıklar. 2.4.6.Siber tacize maruz kaldığında kimlere başvuracağını açıklar. 2.4.7.İnternette karşılaşılabileceği siber tuzakların neler olduğunu açıklar. 2.4.8.Dijital empatinin neden gerekli olduğunu açıklar. 2.4.9.Dijital empati davranışını bilinçli olarak sergiler.
2. Etik ve Güvenlik	2.5.Dijital Ayak İzi	2.5.1. Gizlilik ve veri koruma konusunda yapılması gerekenleri açıklar. 2.5.2. Gizlilik ve güvenlik ayarlarını bilinçli bir şekilde uygular. 2.5.3. Çevrimiçi bilginin olası getirilerini açıklar. 2.5.4. Olumlu dijital ayak izinin unsurlarını tanımlar. 2.5.5. Olumsuz dijital ayak izinin unsurlarını tanımlar.
3. İletişim, Araştırma ve İş Birliği	3.2. Araştırma	3.2.7.İnternette etkili arama stratejilerini açıklar. 3.2.8.İnternette etkili arama stratejilerini uygular.

Tablo 1’de görüldüğü gibi Sayısal Ayak İzi ders kazanımlarının bu başlıklar altına eklenmesi gerektiği düşünülmüş ve araştırmanın uygulaması bu kapsamda yapılmıştır. Bu çalışmada “Sayısal Ayak İzi” başlıklı ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına etkisi araştırılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnternet dünyasında yapılan her şey sayısal ayak izini oluşturmaktadır. Fotoğraflar, ses ve görüntüler, blog yazıları, beğeniler, yapılan yorumlar sayısal ayak izinin yapı taşlarıdır. Bu bilgiler internet ortamında sayısal ayak izi olarak sonsuza kadar kalmakta, asla silinmemekte ve bireylerin her an yeniden karşısına çıkabilmektedir (Keşf@ Bilinçli İnternet Hareketi Projesi, 2017). Sosyal medya hesaplarında paylaşılanlar bireylerin güvenliğini zaman zaman tehlikeye sokabilmektedir. Herkese açık olan internet kapıları, bırakılan sayısal ayak izi yoluyla bireylerin bilgilerinin takip edilebilmesini olanaklı kılmaktadır (Akkoyunlu, 2016). Sayısal teknolojilerin kullanımı konusunda evrensel bir kabul bulunmaması, bu teknolojilerin kötüye kullanımı için açık bir kapı oluşturmaktadır. Bu nedenle bu konularda okullarda eğitim verilmesi önemli hale gelmektedir (Livingstone, Bober, & Helsper, 2005). Teknolojinin yaygınlaşmasının getirdiği bir sonuç olarak; teknolojinin yanlış ve kötü amaçlar için kullanıldığını vurgulayan Yang ve Chen (2010) de, bu duruma önlem olarak okullarda erken yaşlarda teknolojinin etkili ve doğru kullanımı üzerine eğitim verilmesi ve öğrencilere sayısal vatandaşlık becerileri kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle gençler çoğunlukla sosyal medyayı bilinçsiz bir şekilde

kullanmakta, paylaşımlarının günlük yaşamda ya da ilerleyen zamanlarda nasıl sorunlar yaratabileceğini kestirememekte ve gizliliklerini korumanın önemini bilmemektedirler.

Alan yazında sayısal ayak izi ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu, okul müfredatlarında ise bu konuya yeterince önem verilmediği ve sayısal vatandaşlık konularının çok yüzeysel olarak ele alındığı görülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada sayısal ayak izi ders tasarımı yapılmış ve bu ders tasarımı üzerinden öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarıları incelenmiştir. Bu çalışmanın, sayısal ayak izi konusunda öğrencileri bilgilendirerek sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarının geliştirilmesine, öğrencilerin doğru ve bilinçli internet kullanımlarının sağlanmasına ve bilinçli birer sayısal vatandaş haline gelmelerine katkı sağlanması beklenmektedir. Çalışmanın uygulamaya dönük bu olası katkısının yanı sıra, araştırmaya dönük olarak da verilen sayısal ayak izi ders tasarımının sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarıya etkisi araştırılmıştır.

1.5. Araştırma Problemi

Araştırma tek ana problem etrafında toplanmaktadır:

Sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına etkisi nedir?

Alt problemler. Araştırmanın tek bir alt problemi bulunmaktadır:

“Sayısal Ayak İzi” ders tasarımının uygulanması sonunda öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana gelmekte midir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yönteminden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden, yapılan istatistiksel analizlerden, geliştirilen ortamın tasarımından ve uygulama sürecinden bahsedilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma tek gruplu ön test son test ölçümlü deneysel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Bu yöntem, tekrarlı ölçümlü tek faktörlü deneysel araştırma yöntemi olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntemde tek bir grubun, deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası bağımlı değişkeninde meydana gelen değişiklikler ölçülür ve karşılaştırılır. Söz konusu karşılaştırma sonrasında meydana gelebilecek olası farklılığın deneysel işlemde kaynaklanabileceği kısmen ileri sürülebilir (Creswell, 2012). Yapılan uygulamanın şematik gösterimi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma deseni

Grup	Ön Test	İşlem / Uygulama	Son Test
5. ve 6. sınıf öğrencileri	Sayısal Vatandaşlığa İlişkin Akademik Başarı Testi	7 Haftalık Sayısal Ayak İzi Ders Tasarımı	Sayısal Vatandaşlığa İlişkin Akademik Başarı Testi

Tablo 2’de görülebileceği gibi sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına olan etkisini incelemek için, öğrencilere öncelikle ön test uygulanmış, 7 haftalık bir ders uygulaması sonrasında ise son test uygulanmıştır. Uygulama toplam 9 hafta sürmüştür. Bu çalışmada seçilen yöntemin zayıf deneysel desen olmasının sebebi, uygulama yapılan okulda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin mevcudunun düşük olması, farklı ve

daha güçlü bir deneysel çalışmanın kontrol grubunu oluşturacak kadar yeterli öğrencinin olmamasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinde bir özel okulda 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören 5. ve 6. sınıflardan toplam 49 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine ilişkin demografik bilgileri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Çalışma grubunun cinsiyetlerine ilişkin demografik bilgiler

Sınıf Seviyesi	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
5. Sınıf	16	20	36
6. Sınıf	9	4	13
Toplam	25	24	49

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin 16'sının kız, 20'sinin erkek olmak üzere toplam 36 mevcuda sahip oldukları söylenebilir. 6. sınıf öğrencilerinin ise 9'unun kız, 4'ünün erkek olmak üzere toplam 13 mevcuda sahip oldukları bilinmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada problem durumunun sınılanması için sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarıyı ölçebilecek bir başarı testinin hazırlanması gerekmiştir. Bu amaçla öğretim programında yer almadığı halde sayısal ayak izi ve sayısal vatandaşlık konularına eklenen kazanımlara ilişkin 48 madde yazılmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan bir özel okuldaki 2 Bilişim Teknolojileri Öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Söz konusu öğretmenler hazırlanan başarı testi taslağını incelemişler ve uygun olmadığını düşündükleri 13 maddenin testten çıkarılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında görev yapan 4 öğretim üyesi ve 3 araştırma görevlisinin de görüşleri doğrultusunda testten çıkarılan maddelerden sonra, 35 maddelik 4 seçenekli başarı testi taslağına son şekli verilmiştir. Hazırlanan bu başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Testin konu dağılımı ve soru sayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ön test- son test konu-soru dağılımı

Konu	Soru Sayısı
Temel Kavramlar	7
Güvenli İnternet	7
Etkili İnternet	4
Sayısal Vatandaşlık	5
Siber Zorbalık	4
Siber Taciz	3
Sayısal Ayak İzi	5
Toplam	35

Sayısal ayak izi ders tasarımının etkililiğini ölçmek amaçlı hazırlanmış olan başarı testi, testin geliştirilme sürecinde Ankara'daki bir özel okulda 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında 5. ve 6. sınıf öğrencilerine pilot olarak uygulanmıştır. Başarı testi, toplam 141 öğrenciye uygulanmış, ancak başarı testini tamamlamayan 21 öğrencinin sonuçları değerlendirmeye alınmamıştır. Pilot uygulamada toplam 120 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilerin başarı testine verdikleri yanıtların puanlanmasında yanlış, boş ve bir soruda birden fazla seçeneğin işaretlendiği yanıtlara 0 puan verilmiş, doğru yanıtlara 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin testten alabilecekleri en düşük puan 0, en yüksek puan ise 35'tir.

Yapılan başarı testine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Başarı testine ilişkin betimsel istatistikler

N	Ort	SS	Varyans	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
120	14,45	6,580	43,308	2,00	33,00	1,072	,821

Tablo 5'te görüldüğü gibi testin ortalamasının 14,45, ranjının 31, standart sapmasının ise 6,580 olduğu görülmüştür.

Veri toplama araçlarının güvenilir olabilmesi için testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,70 değerinin üzerinde olması gerektiği belirlenmiştir. (Büyüköztürk, 2010; Özdamar, 2004). Testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,848 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç başarı testinin güvenilir ölçümler yapabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Madde-toplam korelasyon katsayısının +0.25'ten büyük olması ve eksi işaretli olmaması istenir (Alpar, 2014). Bu katsayı, her maddenin toplam puan ile bağıntı gösterip göstermediğini belirlemede kullanılır. Madde silindiğinde Cronbach Alpha bölümü maddenin ölçekten çıkarılması halinde oluşacak Alpha değerini gösterir. Normalde bulunan Alpha değerinden oldukça yüksek değerler bulunuyorsa, maddenin çıkarılması iç tutarlılığı artırır (Akbulut, 2010).

Madde-toplam korelasyon katsayısındaki değerler kontrol edildiğinde; madde 1, madde 12, madde 16, madde 21, madde 22, madde 29, madde 30 ve madde 34'ün madde-toplam korelasyon katsayısının 0.25'ten küçük olduğu görülmüştür. Ancak bu maddelerin, madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında oluşacak Alpha değerinde büyük bir değişim olmadığı görüldüğü ve ölçeğin kapsam geçerliğinin de düşmemesi istendiği için maddeler ölçekten çıkarılmamıştır. Tüm maddelerin madde silindiğinde Cronbach Alpha değerinin, testin Cronbach Alpha katsayısı ile çok yakın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla herhangi bir maddenin çıkarılmamasına karar verilmiştir.

2.4. Uygulama Süreci

Öncelikle Hacettepe Üniversitesinin Etik Komisyonundan 29.06.2017 tarih ve 35853172/433_2319 sayılı belge ile etik uygunluk onayı alınmıştır. Uygulaması yapılacak olan sayısal ayak izi ders tasarımının kazanımları hazırlanmış, kazanımların uygunluğunu kontrol etmek için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalındaki 7 öğretim elemanından görüşleri istenmiştir. Farklı görüşler değerlendirilmiş ve kazanımlara son şekli verilmiştir. Kazanımlara uygun olarak ders planları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Okul yönetiminden gerekli izinler, velilerden veli onam formu ve öğrencilerden gönüllü katılım onayı alınarak Hatay'daki bir özel okulun 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında toplam 9 hafta sürmüştür (1 hafta ön test, 7 hafta uygulama, 1 hafta son test). Uygulamanın tamamı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve öğretmen bu süreçte zaman zaman bilgiyi aktarırken davranışçı yaklaşımı temel alıp aktif anlatıcı olsa da genel olarak bilişsel yaklaşımı temel alarak öğrencilerin yeni bilgileri organize etmelerini ve mevcut bilgiyle ilişkilendirmelerini sağlayarak, öğrencilerin dikkatini, bilgiyi kodlamasını ve hatırlamasını sağlayıcı etkinlikler sunmuştur. Haftalık etkinlikler bu ders planına uygun olarak sırasıyla yürütülmüştür.

Uygulamanın ilk haftasında öğrencilere çalışmanın amacından bahsedilmiş ve çözmeleri için 35 soruluk ön test dağıtılmıştır. İkinci hafta sayısal ayak izi ile ilgili sunu yardımıyla temel kavramlar tanıtılmıştır. Üçüncü hafta sayısal vatandaşlık ders sunusu ve “Sayısal Yurttaşlık Kuralları” videosu (Keşf@ Bilinçli İnternet Hareketi, 2015) eşliğinde ders işlenmiştir. Dördüncü hafta güvenli internet kuralları ders sunusu ve “Çevrimiçi dünyada güvenli bir şekilde gezmek” videosu (epaydas, 2011) yardımıyla güvenli internet kullanımı güçlendirilmiştir. Güçlü şifreler ile ilgili önceden hazırlanmış sunu öğrencilere verilerek güçlü şifre yazdırma etkinliği yapılmıştır. Beşinci hafta internette etkili arama yapmayla ilgili sunu eşliğinde öğrencilere uygulamalar yaptırılmış, ilgili afiş sınıfa asılmıştır. Öğrencilere web sayfası değerlendirme formu dağıtılarak belirli siteleri incelemeleri ve ölçüte göre değerlendirmeleri istenmiştir. Altıncı hafta siber zorbalık konusu işlenmiş, öğrencilere bununla ilgili bir afiş hazırlanmış ve sınıfa asılmıştır. “Bir Sanal Zorbalık Hikayesi” isimli video (Dilan, 2014) izletilerek öğrencilerden slogan bulup yazmaları istenmiştir. Siber taciz konusu sunu eşliğinde sunulmuş ve siber tuzakların neler olduğunu anlatan afiş sınıfa asılmıştır. “İnternette Siber Tuzaklar” videosu (Tutaysalgır, 2012) öğrencilere izletilmiştir. Yedinci ve sekizinci hafta gizlilik ve veri koruma konusu çeşitli etkinlikler ve afiş yardımıyla işlenmiştir. Öğrenciler olumlu izler bırakmaya teşvik edilmiştir. Dokuzuncu hafta öğrencilere son test uygulanarak uygulama son bulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma probleminin sınınanmasında öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farklar, ilişkili örneklem t testi ile incelenmiştir. İlişkili örneklem t testi öncesinde istatistiksel varsayımlar sınınanmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. Bunun için öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki fark ele alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde 0,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Yapılan analizin etki büyüklüğünü incelemek için ise Cohen's d değeri hesaplanmıştır.

2.6. Araştırmanın İç Geçerliliği

İç geçerlik, bağımlı değişken üzerindeki değişimin gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklı olup olmadığını gösteren geçerlilik türüdür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İç geçerliliği sağlamak amacıyla katılımcılar aynı sınıftan ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiş, dolayısıyla öğrencilerin yaşantıları ve önbilgilerinin birbirine benzer olmasına çalışılmıştır. Araştırmanın uygulaması ders saatleri içerisinde yapılmış ve uygulamanın normal bir ders gibi olacağı, sonuçlarının kendilerini ölçme amaçlı olarak etkilemeyeceği belirtilmiş, böylece öğrencilerin normalden fazla gayret göstermelerinin önüne geçilmiştir. Uygulama ortamının iç geçerliliği etkilememesi için ön test ve son test öğrencilere aynı sınıf ortamında uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında kullanılan başarı testi bütün katılımcılara aynı şartlar altında ve eşit süre verilerek uygulanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına etkisini incelemek üzere yapılan ön test ve son test verilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Problemine Ait Bulgular

Çalışma grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Çalışma grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	N	Ort.	Min. – Max.	SS
Ön Test	49	20,24	7-31	6,74
Son Test	49	30,61	15-35	4,14

Tablo 6'da çalışma grubunun ön test ve son test puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Ön test puanlarının ortalaması 20,24 ve son test puanlarının ortalaması 30,61'dir. Öğrencilerin ön test puanları 7 ile 31 aralığında dağılmıştır. Son test puanları ise 15 ile 35 aralığında dağılmış, ancak 28 ile 35 aralığında yığılma göstermiştir.

Öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarını ölçen ön test ve son test puanları arasındaki değişim anlamlı mıdır? sorusunun yanıtlanmasında ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Bu analiz öncesinde, ilişkili örneklem t-testinin varsayımları sınanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistikinde herhangi bir aykırı değer olup olmadığı incelenmiş, yapılan analizlerde bir aykırı değer olmadığı görülmüştür. Ayrıca normallik varsayımı da araştırılmıştır. Normal dağılım varsayımının sağlanabilmesi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +1 ve -1 değerlerinin arasında olması gerekmektedir (McKillup, 2012; Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > .05$) gerekmektedir (Field, 2005). Elde edilen bulgulara göre çarpıklık değerinin mutlak değerinin .120 olduğu, basıklık değerinin mutlak değerinin ise .351 olduğu görülmüştür. Ayrıca normallik varsayımı için yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Normallik testi sonuçları

fark	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	Sig.	İstatistik	sd	Sig.
	.097	49	.200	.986	49	.803

Tablo 7 incelendiğinde hem Kolmogorov-Smirnov, hem de Shapiro-Wilk testlerinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu ve veride normal dağılım sorunu olmadığı görülmektedir. Normal dağılım varsayımı sağlandığından ilişkili örneklem t-testinin yapılabileceğine karar verilmiştir.

Ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Grup	Ort.	SS	T	sd	p
Ön test – Son test	-10,36735	6,97822	-10,400	48	,000

Tablo 8'de görüldüğü gibi t değeri -10,40, serbestlik derecesi (sd) 48, gözlenen alfa düzeyi ise .05'in altında bulunmuştur. Yani t tablosunda belirtilen kritik alfa düzeyinin oldukça altındadır. Bu bağlamda öğrencilerin son test ortalamalarının (30,61) ön test ortalamalarından (20,24) oldukça yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu [$t_{(48)} = -10,40$,

p<.05] bulunmuştur. Bu anlamlılığın etkisini inceleyebilmek için, grup ortalama farkına göre hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinden Cohen's d değerinden yararlanılmıştır. Söz konusu değer hesaplanırken aşağıda verilen iki formül temel alınmıştır.

$$d = \frac{\text{Ortalama}}{\text{Standart Sapma}} \quad d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

Her iki formüle göre de hesaplandığında Cohen's d değerinin 1.486 olduğu görülmüştür. Bu değer Sawilowsky'e (2009) göre çok geniş bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu sonuç sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bu etkinin de çok geniş olduğu ortaya koymaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya konan sonuçlara ve tartışmaya, aynı zamanda bu çalışmayı ileri götürebilecek bazı önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Dünyanın her yerinde yaygın olarak kullanılan internet teknolojileri hayatın bir parçası haline gelmiştir. Bu teknoloji insanların hayatında bir ihtiyaç olmaktan öteye geçerek yaşamın vazgeçilmez unsurları arasında yer almaya başlamıştır. Birçok faydasının yanında bilinçsiz kullanımından doğan riskleri ve geri dönüşü olmayan hataları da beraberinde getirmiştir. Söz edilen dönüşü olmayan ve geleceği etkileyen hatalar insanların sayısal ayak izlerinin bir parçası olup, onların sayısal vatandaş olarak kimliklerinde yer almaktadır. Sayısal ayak izinin oluşumu ise bir fare tıklaması ya da klavye tuşu ile başlamaktadır. Sayısal kimliği oluşturan bu izler bireylerin gelecekteki yaşantılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Gerek iş gerek sosyal yaşantıda bireylerin izleri takip edilebilmekte ve birtakım kararlar konusunda ön ayak oluşturabilmektedir. Bu nedenle yapılan araştırma ile sayısal ayak izinin bilinçli bir şekilde yönetilmesinin önemli olduğu ayrıntılarıyla açıklanmış ve bu konuyla ilgili kazanımların Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin kazanımlarına bütünleştirilmesi önerilmiştir. Bu çalışmada ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarını ölçmek amacıyla sayısal ayak izi ile ilgili bir ders tasarımı uygulanmıştır.

Araştırma problemiyle ilgili olarak ön test ve son testten elde edilen veriler incelendiğinde son test puanlarının ön test puanlarına göre artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin verilen eğitimden önce sayısal ayak izleri ve bunun gelecekteki yaşantılarına etkileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını görülmüştür. Yapılan çalışma sayısal ayak izi farkındalığına ilişkin yapılan ders tasarımının amacına ulaştığını göstermiş ve öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Alan yazın incelendiğinde, tüm seviyelerde sayısal ayak izi farkındalığına ilişkin olarak yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Sürmelioglu ve Seferoglu'nun (2019) yükseköğretim öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerinin dijital ayak izi farkındalıklarının oldukça yüksek düzeyde olduğu, ancak "dijital ayak izi" kavramının yükseköğretim öğrencileri tarafından pek bilinen ve kullanılan bir kavram olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. K-12 seviyesinde ise yeterince çalışma olmadığı söylenebilir.

4.2. Öneriler

1. Bu araştırmada kullanılan son test, 2016-2017 Eğitim - Öğretim yılı 2. döneminin son haftalarında uygulanmıştır. Dolayısıyla araştırmada akademik başarının ötesinde kalıcılığın sağlanıp sağlanmadığı sınınamamıştır. İleride yapılacak çalışmalarda aynı başarı testi üzerinden kalıcılık da ölçülebilir. Böylece kazanımların uzun süreli olarak öğrencilerde yerleşip yerleşmediğinin de ölçülmesi mümkün olabilir.
2. Uygulamanın yapıldığı okuldaki sınıf sayısı ve öğrenci mevcudu yeterli olmadığından dolayı kontrol gruplu ve daha güçlü bir deneysel çalışma yapılamamıştır. Uygun şartlar sağlanıp daha güçlü bir deneysel desen tasarlanabilir ve elde edilen bulgular kontrol grubu ile sınıanabilir. Böylece deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farklılığın gerçekten de deneyden kaynaklı olduğu daha güçlü olarak ileri sürülebilir. Mevcut deneysel desende araştırmacının araştırma sürecini dikkatlice takip etmiş olması, manipülasyon etkisini olabildiğince en aza indirmiştir.
3. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım derslerinde sayısal ayak izi ve sayısal vatandaşlık konularına ağırlık verilmeli ve öğrencilerde bu kavramlara ilişkin bilincin yerleşmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarıları, sayısal ayak izi ders tasarımıyla etkilendiğine göre, öğrencilere sayısal ayak izi ile ilgili kazanımları kazandırabilecek faaliyetler yaptırılmalı ve konunun önemine dikkat çekilmelidir. Bununla ilgili olarak bu çalışmada eklenen kazanımların, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin öğretim programı ile bütünleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
4. Öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarıları üzerinde demografik değişkenlerin etkisi de sınıanabilir.
5. Öğretmenlerin de sayısal ayak izine ilişkin farkındalıklarının araştırılması önerilebilir.
6. Bu araştırmada ortaya konan sonuçların boylamsal bir çalışma ile belirli bir zaman sonra yeniden teyit edilmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: *Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık.
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ., Balaban Salı, J. ve Ergün Başak, B. (2014). Siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalardaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2, 17-30.
- Akkoyunlu, B., ve Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Akkoyunlu, B. (2016). *Sayısal ayak izim*. Erişim adresi: <http://www.bilimiletisimi.com/show.php?id=2832>
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Belsey, B. (2007). Cyberbullying: a real and growing threat. *ATA Magazine*, 88(1), 14-21.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2016). *İnternetin riskleri ve zararları*. Erişim adresi: <http://internet.btk.gov.tr/internetin-riskleri-ve-zararlari-detay-61.html>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayınları: Ankara.

- Council of Europe. (2018). *What is Digital Citizenship Education?* Erişim adresi: <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/what-is-dce>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çubukçu, A., ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de sayısal vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Digital Citizenship Adventures. (2017). *Managing your digital footprint*. Erişim adresi: <https://sites.google.com/site/digcitizenshipadventures/managing-your-digital-footprint>
- Dilan, T. (2014, 26 Nisan). Bir Sanal Zorbalık Hikayesi [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=N87aNk5Uohg>
- Epaydas (2011, 19 Temmuz). Çevrimiçi dünyada güvenli bir şekilde gezmek [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/channel/UC6nhug9-6ln4Jph9HYDFUoQ>
- eTwinning (2016). *Dijital vatandaşlık. eTwinning yoluyla aktif vatandaşlığın geliştirilmesi*. Erişim Adresi: https://www.etwinning.net/eun-files/book2016/TR_eTwinningBook.pdf
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Hewson, K. (2013). What size is your digital footprint? *Phi Delta Kappan*, 94(7), 14-22. doi: 10.1177/003172171309400704
- Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 55(4), 37-47. doi: 10.1007/s11528-011-0510-z
- Hengstler, J. (2017). Managing your digital footprint: Ostriches v. eagles. *Education for a Digital World*, 2(1), 89-139.
- Keşf@ Bilinçli İnternet Hareketi. (2015, 2 Kasım). Keşf@ Projesi - Dijital yurttaşlık kuralları [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=5ew2Nxb-b98&t=2s>
- Keşf@ Bilinçli İnternet Hareketi Projesi. (2017). *Bilgi Notları*. Erişim adresi: <http://www.kesfetprojesi.org/kesfet/iceriklist/kesfet-projesi/bilgi-notlari>
- Kuehn, L. (2012). Manage your digital footprint. *Our Schools / Our Selves*, 21(2), 67-69.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). Internet literacy among children and young people: Findings from the UK children go online project. London: LSE Research Online.
- Madden, M., Fox, S., Smith, A., & Vitak, J. (2007, Aralık). *Digital footprints: Online identity management and search in the age of transparency*. PEW Research Center Internet & Technology. Erişim adresi: <http://www.pewinternet.org/2007/12/16/digital-footprints/>
- Malhotra, A., Totti, L., Meira, W., Kumaraguru, P., & Almeida, V. (2012). Studying user footprints in different online social networks. *Proceedings of the 2012 International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining (ASONAM 2012)*, 1065-1070. doi: 10.1109/ASONAM.2012.184
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). United States: Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi (Ortaokul 5. ve 6. sınıflar) Öğretim Programı*.
- Milosevic, T. (2016). Social media companies' cyberbullying policies. *International Journal of Communication, 10*, 5164–5185.
- Mossberger, K., Tolbert, C., & S. McNeal, R. (2007). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. London, England: The MIT Press.
- O'Keeffe, G. S., Clarke-Pearson, K., & Council on Communications and Media. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics, 127*(4), 800-804. doi: 10.1542/peds.2011-0054
- Odabaşı, F., Varank, İ., Yıldırım, S., Koyuncu, F., Dönmez, O. ve Şumuer, E. (2015). *Bilinçli internet kullanım araştırması*. Erişim adresi: http://www.kesfetprojesi.org/source/Bilincli_internet_Kullanim%20Arastirmasi.pdf
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlarda istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard. A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148–69. doi: 10.1177/1541204006286288
- Ribble, M., & Bailey, G. (2004). Digital citizenship: focus questions for implementation. *Learning & Leading with Technology, 32*(2), 12-15.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods, 8*(2), 597-599. doi: 10.22237/jmasm/1257035100
- Sürmelioglu, Y., & Seferoglu, S. S. (2019). An examination of digital footprint awareness and digital experiences of higher education students. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 11*(1), 48-64.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). United States: Pearson Education.
- Tamayo, P. D. (2016). *Digital citizenship recommendations*. (Report to the legislature). Erişim adresi: <http://www.k12.wa.us/LegisGov/2016documents/2016-12-DigitalCitizenship-LegislativeReport.pdf>
- Thompson, T. L. (2012). I'm deleting as fast as I can: Negotiating learning practices in cyberspace. *Pedagogy, Culture & Society, 20*(1), 93-112. doi: 10.1080/14681366.2012.649417
- Tutaysalgr, H. (2012, 21 Temmuz). İnternette siber tuzaklar [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=8uWQ9nBdaK4>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2017). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2017*. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862>
- We are Social (2017). *Digital in 2017: Global overview*. Erişim Adresi: <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>
- Yang, H., & Chen, P. (2010). Exploring teachers' beliefs about digital citizenship and responsibility. In K. Elleithy, T. Sobh, M. Iskander, V. Kapila, M. A. Karim, & A. Mahmood (Eds.). *Technological Developments in Networking, Education and Automation*. pp. 49-54. doi: 10.1007/978-90-481-9151-2_9

Extended Summary

1. Introduction

Individuals need to know that the online user profile, named as a digital footprint, is very important in the cyber world and the effective and efficient use of the internet. Because another risk on the internet in terms of their future livings and reputation of individuals is that they leave negative footprints on the numerical identities of both the people who cause these risks and the victims of these risks. The track or clue that individuals leave on the internet is called a digital footprint. E-mail messages shared by the individual, uploaded or downloaded files (text, video and digital images, etc.), and the use of social networking sites are the marks left by individuals online (Hewson, 2013). Therefore, any activity that is done in online environments leaves a mark, which forms a digital footprint. In the literature, it is seen that the researches related to digital footprint are insufficient, the school curricula are not given enough importance to this issue, and digital citizenship issues are handled very superficially. For this purpose, in this study, digital footprint course design has been made, and the academic achievement of students on digital citizenship has been examined through this course design. It is thought that this study can contribute to the development of academic achievement about digital citizenship by informing students about the digital footprint, ensuring correct and conscious internet usage of students, and becoming conscious digital citizens.

2. Method

This study is designed by the experimental research method with a single group pre-test post-test. In order to examine the effect of digital footprint course design on students' academic achievement in digital citizenship, a pre-test was applied to the students, and after a 7-week course application, a post-test was applied. The course lasted a total of 9 weeks. The study group of the research consisted of 49 students from fifth and 6th grades studying in the 2016-2017 academic year in a private school in Hatay. A total of 36 5th grade students (16 females and 20 males) were included in the study. The 6th-grade students were a total of 13 (9 females and four males). Within the scope of the research, an achievement test that can measure academic achievement about digital citizenship has been prepared.

3. Findings, Discussion, and Results

The emergence of the digital footprint begins with a mouse click or keyboard key. These traces that make up digital identity affect the future lives of individuals in a positive or negative way. Traces of individuals in both work and social life can be traced and can lead to some decisions. For this reason, it has been explained that it is important to manage the digital footprint consciously, and it is proposed to integrate the related gains into the acquisitions of the Information Technologies and Software course. In this research, a course related to digital footprint is designed and applied in order to measure the academic achievement of fifth and 6th-grade students about digital citizenship. Then, it is aimed to determine whether there is a significant difference between the academic achievement scores about digital citizenship before and after the course application. When the data obtained from the pre-test and post-test related to the research problem is examined, it is seen that the post-test scores increase compared to the pre-test scores. In addition, it was concluded that digital footprint course design has a significant effect on students' academic achievement about digital citizenship. These results showed that the students did not have enough awareness about the digital footprint and its' effects on their future lives before the course. The study showed that the course design related to digital footprint awareness reached the aim and showed that the academic achievement of students about digital citizenship increased.

4. Suggestions

1. The post-test used in this research is applied in the last weeks of the second semester of 2016-2017 academic years. Therefore, it has not been tested whether academic persistence beyond

success is achieved. Persistence can also be measured through the same achievement test in future studies. Thus, it may be possible to measure whether the gains are settled in the students for a long time.

2. As the number of classes and students in the school is not sufficient, a more powerful experimental study with a control group could not be conducted. A stronger experimental design can be designed by providing appropriate conditions, and the findings can be tested with the control group. Thus, it can be argued that the difference between the experimental group and the control group is really from the experiment. In the current experimental design, the researcher carefully followed the research process, minimizing the effect of manipulation.

3. In Information Technology and Software courses, digital footprint and digital citizenship should be emphasized, and students should be aware of these concepts. Since students' academic achievement about digital citizenship is influenced by the design of digital footprint courses, activities that will enable students to acquire digital footprint awareness should be done, and the importance of the subject should be emphasized. Regarding this, it is considered that the gains added in this study should be integrated with the curriculum of the Information Technologies and Software course.

4. The impact of demographic variables on students' academic achievement about digital citizenship can also be tested.

5. It may be suggested to investigate the awareness of teachers regarding the digital footprint.

6. It can be said that the results presented in this study need to be confirmed by a longitudinal study after a specific time.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik kurul karar tarihi: 29.06.2017

Etik kurul belgesi sayı numarası: 35853172/433_2319

Araştırma makalesi: Kuh-Karyeli, G., & Dağhan, G. (2020). Sayısal ayak izi ders tasarımının öğrencilerin sayısal vatandaşlık konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 256-275.



Investigation of Cognitive Styles of Sixth Grade Students According to Gender and Academic Achievements

Zafer GÜNEY*

Received date: 15.09.2019

Accepted date: 18.02.2020

Abstract

The aim of the study is to examine and discuss whether there are differences between sixth-grade students' academic achievement, gender, and other research variables in terms of cognitive styles (field dependence/field independence). This study consist of 59 students (32 girls, 27 boys) of sixth-grade students in the second semester of 2018-2019 academic year in Istanbul. In the study, the student personal information form was used with the Group Embedded Figures Test (GEFT), which was developed by Witkin, Oltman, Raskin, and Karp (1971) and translated into Turkish by Okman (1979). SPSS program was used for data analysis. In this study, the cognitive styles of the students, gender, mathematics, science, and visual arts courses in terms of academic achievement and gender differences between students' working styles based on their cognitive styles were examined. According to the results of the research, 32 out of 59 students, eight of which are independent, 24 of them were dependent. Of the 27 male students, five were independent, and 22 were dependent. It was concluded that there were 13 independent and 46 dependent students. At the end of the study, the results were presented in tables and were discussed.

Keywords: Cognitive styles, academic achievement, Group embedded figures test (GEFT), field-dependent/independent

* İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technologies, İstanbul, Turkey; zaferguney@aydin.edu.tr

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stillерinin Cinsiyetlere ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi

Zafer GÜNEY*

Geliş tarihi: 06.09.2019

Kabul tarihi: 18.02.2020

Öz

Çalışmanın amacı altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bilişsel stilleri bakımından (alan bağımlılığı/alan bağımsızlığı) akademik başarıları, cinsiyetleri ve diğer araştırma değişkenlerine göre farklılıklarının olup olmadığını incelemek ve tartışmaktır. Bu araştırma İstanbul ilinde altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan 59 öğrenci (32 kız, 27 erkek) üzerinde 2018–2019 öğretim yılı ikinci yarıyılında uygulanmıştır. Çalışmada bilgi toplamak için ölçme aracı olarak kullanılan Witkin, Oltman, Raskin ve Karp'ın (1971) geliştirdiği ve Türkçe 'ye Okman (1979) tarafından çevrilen "Group Embedded Figures Test (GEFT)" Gizlenmiş Şekiller Grup Testi ve öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizi için SPSS programından faydalanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerinin bilişsel stillerinin; cinsiyet, matematik, fen bilimleri ve görsel sanatlar derslerindeki akademik başarıları ve cinsiyetleri bakımından öğrencilerin bilişsel stillerine göre çalışma biçimleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; toplam 59 öğrenci arasından 32 kız öğrencinin 8' i alan bağımsız, 24'ü alan bağımlı çıkmıştır. 27 erkek öğrencinin 5'i alan bağımsız 22'si alan bağımlı çıkmıştır. Araştırmada 13 alan bağımsız, 46 alan bağımlı öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda bulgular tablolarla ifade edilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilişsel stiller, akademik başarı, Gizlenmiş şekiller grup testi, Alan bağımlı/bağımsız

* İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; zaferguney@aydin.edu.tr

1. Giriş

Eğitim-öğretim süreci boyunca öğretmenler, öğrencilerin kişisel özelliklerini göz önüne alarak öğretim tasarımını ve sürecini, tasarım modelleri doğrultusunda çok iyi planlamalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin kişisel özelliklerini göz önünde bulundurmaması sonucunda ise öğrencilerin algısal süreçlerini yönetmede zorluklar yaşanmaktadır. Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özellikleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle bireyler farklı düşünmekte, davranmakta ve farklı düşündükleri için algıları değişik şekilde gelişmektedir.

Her bireyin zihinsel yapısı, algılaması, yorumlaması ve görsel okuryazarlığı farklı özelliklere sahip olduğundan öğrenmede de farklılıklar görülür. Öğreten ile öğrenen arasındaki bilişsel farklılıklar dahi öğrenmede olumlu ve olumsuz olarak görülebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel stillerin başarı, cinsiyet ve diğer etmenlere göre farklılıklarının olup olmadığını karşılaştırılmasıdır. Witkin'in (1971) belirlediği alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stil boyutları kullanılmış ve aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır;

1. Örneklem grubundaki öğrencilerin bilişsel stillerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğrencilerin bilişsel stil puanları ve cinsiyetleri bakımından aralarında farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin bilişsel stillerine göre akademik başarıları bakımından aralarında farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından bilişsel stillerine (bağımlı-bağımsız birlikte) göre çalışma biçimleri aralarında farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretim sürecinin her aşamasında insanlar üzerinde benzer özellikler görülmektedir. Gelişime yön veren bilgilerin öğretmen tarafından öğrenci grubu için uygun olarak tasarlanması, öğrencileri daha iyi anlayabilmesi, onların seviyesi ile özelliklerine uygun bir şekilde yaşantılarını oluşturabilmesi için fırsatlar vermektedir. Sınıftaki öğrencilerin benzer yaş grubuna ait olması, öğretmenin bütün öğrencilere aynı şekilde ders anlatmasına rağmen, öğrencilerin başarıları, sınıftaki davranışları ve bilişsel stilleri arasında azımsanamayacak boyutta farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Bireyleri birbirinden ayıran, aralarında bir fark yaratan her değişken bireysel farklılık olarak ele alınabilmektedir (İlgaz, 2018). Kişilerin algıları arasında yer alan seçicilik ve ayrılıklar öğrenme sürecini etkilemekle birlikte, öğretmenin aynı kazanımları farklı farklı tasarımlar ve materyallerle anlatmasına da sebebiyet vermektedir. Bilişsel stil farkındalığı, öğretim tasarımına ve öğretim yöntemlerine yön verebileceği için öğretmenler ve öğretim tasarımcıları için çok faydalı olabilir (Nisiforou ve Parmaxi, 2016). Eğitim ve öğretimin etkili, verimli, çekici ve aktif olarak sunulması sınıfta yer alan öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmek için, öğretmen öğretimi tasarlarırken bir taraftan öğrencilerin birbirine benzer özelliklerini dikkate almalı diğer taraftan ise her öğrencinin bireysel özelliklerinin farkında olarak bu kişisel özelliklere uygun materyal ve tasarımlar oluşturmalıdır (Erden ve Akman, 2001).

Öğretmenler öğrencilerin yeterli olmadığı durumlara göre gruplandırmaktan çok, eğitim ve öğretim sürecinde bireysel farklılıkları tespit etmeye, devinimsel, algısal, sezgisel ve bilişsel

özellikleri ile nasıl öğrendiklerini tanımlamaya çalışmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmelerini zihinsel şemalarını nasıl oluşturduklarını anlamak daha basit olacaktır (Güven, 2003). Bu bağlamda Türk Milli Eğitim Temel yasası ikinci maddesindeki; “Türk milletinin bütün fertlerini; İlgı, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak...”(Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) ifadesinin de yerine getirilmesine katkı sağlamış olacaktır. Eğitim ve öğretim kurumları, bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle kültürel kazanımlar doğrultusunda yaratıcılığı ve bireysel özellikleri öne çıkarabildiği ve bu fertlere göre tasarlanacak öğretim etkinliklerini eşit bir şekilde verebilecek olanaklar yaratabildiği takdirde davranış değişikliğini ve bu sürecin sonunda kültürel gelişimi sağlamış olur.

Öğretim ortamında öğrencilerin izlenmesi sürecinde bireylerin bilişsel stillerinin birbirlerinden ayrıldığı görülür. Bilişsel stilleri farklı olan öğrencilerin bulunduğu gruplarda öğrenenlerin zihinsel şemalarını mevcut bilgilerinin üzerine kurabilmeleri için öğrencilerin bilişsel farklılıklarını göz önüne alarak öğrenmeyi sürekli hale getirmek için öğretimi tasarlamalı ve iletişim ve etkileşim ortamlarında farklı bilişsel stile sahip öğrencilere farklı öğretim aktiviteleri hazırlamalı ve bu stillere uygun materyaller tasarlamalıdır. Öğretmenler bu farkındalığı yakaladıklarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenme-öğretme adımları ile zihinsel süreç oluşturma becerilerini pozitif şekilde etkileyebilecek ve öğrenen başarısını da yükseltebilecektir. Anamlı öğrenmenin gerçekleşmesini hedef alan bir anlayışta öğrencilerin öğrenmelerini pozitif etkileyecek tüm durumların sınıfta öğretmen tarafından fırsata dönüştürülmesi gerekmektedir (Yiğit ve Kıyıcı, 2018).

1.3. Bilişsel Stiller

Sternberg (1997) biliş kavramını, bir şeyin farkına varmak, onu anlamak olarak tanımlamaktadır. Biliş farklı bir anlatımla esasen bilginin kazanılmasıdır. Fakat kazanılan bu bilgi birden fazla zihinsel beceriyi işe koşan bir süreç gerektirmektedir. Problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, sosyal etkileşim, bilimsel düşünme bu becerilerden birkaçıdır. Witkin bilişsel stili bireylerin bilgiyi alma, organize etme, kullanma ve saklamada tercih ettiği yöntemler (Witkin ve ark., 1977) olarak görmektedir. Bilişsel stil aynı zamanda bireylerin bilgiyi hissetme, hatırlama ve düşünme, ayırt etme, anlama, kaydetme, dönüştürme ve farklı kullanma özellikleridir (Cintamulya, 2019). Bilişsel stil, algılanan uyarıların anlamlandırılmasında kullanılan yöntemlerdir denilebilir. Bilişsel stil, öğrenme stili, kişilik stili gibi kavramlar benzer olarak kullanılabilir.

Bilişsel stiller alan bağımlı ve alan bağımsız olmak üzere, kararlı tutumlar, tercihler veya kişinin tipik algılama, anımsama, düşünme ve problem çözmesinde alışılmış stratejileri belirleme olarak kavramlaştırılmaktadır (İpek, 1995; Messick, 1976). Bilişsel stiller kısaca, bireyin organize olma, performansları, kararlı tutumları, tercihleri ve problem çözme biçimleri bakımından tanınması ile ilgilidir. Her alan bağımlı grup içerisinde alan bağımsızlığı, nötr olma ve alan bağımlı olma durumu kuramsal olarak var kabul edilir (Dwyer ve Moore, 1994; İpek, 1995, 2010, 2011; Lee, 1994; Witkin ve ark., 1977). Messick (1976) 20 çeşit bilişsel stil tanımlamış olup, bunlardan bir tanesi alan bağımlı stildir. Fakat yukarıda işaret edildiği üzere her bağımlı stilin bağımsız, nötr ve bağımlı stil niteliklerini taşıdığı kuramsal olarak kabul edilmiş olup, İpek (1995) ve Lee (1994) yıllarında yapmış oldukları araştırmalarında bu yaklaşımı kullanmışlardır. Bu çalışmanın kapsamında ise, alan bağımlı grupta öğrenci sayısının yetersiz olması nedeniyle araştırma deseni, Macneil’in

(1980) yaptığı çalışmada işaret edildiği gibi GEFT ortalaması 13 puan ve üzeri alan bağımsız ve 13'ten az puan alanlar alan bağımlı olarak nitelenmiştir.

1960'larda düşünme, algı, öğrenme gibi özelliklerin birbirleri arasında bilişsel stillerin bir şekilde bağlantı sağlayabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bilişsel stil düşüncesinin zihindeki soyut tasarımı ilk olarak kişilerin zihinsel görevleri ve algıları gerçekleştirilmesiyle ilgili öz-tutarlılık araştırmalarında bulgulanmıştır. Bu araştırmalar öz-tutarlılığı birbirinden ayrı tarzda (psikolojik) inceleyen çalışmalardır. Böylece kişiliklere uyan zihinsel şemaların oluşturulması sonucunda bilişsel stil gruplamaları ile tanımları meydana çıkmıştır. Araştırmalar öz-tutarlılığın zihinsel ve algısal etkinlik durumuna geldiğini göstermektedir. Kişilerin sahip oldukları algılarla göstermiş oldukları bireysel ele alış biçimleri, kişisel stil olarak tanımlanmış ve bu bakış açıları hem zihinsel hem de algısal etkinlikleri içine aldığından dolayı kişisel stil olarak anlamlandırılmıştır. Bu kavramın nitelikleri algısal, problem çözme ve duyuşsal beceriler üzerine çalışan psikologlar tarafından geliştirilmiştir (Sternberg ve Zhang, 2001). Sternberg ve Zhang ayrıca bu kavramın bireyin bilişsel özellikleri ile sınırlı kalmayıp duyuşsal ve sosyal özelliklerini de kapsadığını belirtmiştir. Kısaca bilişsel stil, bireye özgü bilgi işleme adımları olarak tanımlanabilir.

Kişinin kullanabileceği birçok stil vardır. Düşünme, bilişsel ve öğrenme stilleri gibi, bu üç ana stilden; bireyin öğrenme sürecinde kullanabileceği yol, bilişsel stil; bireyin materyal hakkında düşünmeyi benimsediği yöntemle ilgisi bulunan düşünme stilleri ile aktarılan olguların zihinde işlenmesine yön veren bilişsel stillerdir (Zhang, 2002). Bilişsel stiller, algılama, zihinsel haritalara bilginin yerleştirilmesi, kalıtsal özellikler, gibi konularla doğrudan ilgili birbirinden değişik amaçlara, katkı sağlamaktadırlar ve kavramsal olarak farklıdırlar.

Ülgen, (1997) ise bilişsel stilleri bilgi, yaşantıların işlenmesi ve düzenlenmesinde benimsenen, bireysel özelliklerine uygun, kişilere özgü yöntem farklılıklarıdır. İnsanlar bilgileri algılama, problem çözme ve düzenleme aşamalarında birbirlerinden ayrılırlar ve sözü edilen bu ayrıştırma süreklilik gösterir demektedir. Alp ve diğerleri (2019) ise bilişsel stili, aynı zamanda kişinin tercih ettiği problem çözme şeklini de tanımladığını öne sürmektedirler.

Witkin ve arkadaşlarının (1977) de belirttiği gibi bilişsel stillerin çokça kullanılabileceği alan öğretim sürecidir. Yapılan araştırmalar bilişsel stilin bireylerin akademik ve mesleki seçimlerinde, okul kariyerlerindeki ilerlemelerinde, bireyin ne şekilde öğrendiği ve öğretmenin öğrenmeyi ne şekilde tasarladığı, öğrenme ortamı üzerinde oluşan etkili, verimli ve çekici bir öğretim tasarımının yine benzer şekilde etkileşim tasarımı üzerinde etkilerinin olduğu yadırganamaz.

Kişilerin öğrenme ortamını bütünleştirilmesi ile algılamasının farklılığı, öğrenmelerine yardımcı olacak kültürel süreçlerinin, öğretim ortamlarıyla materyallerinin de birbirlerinden ayrı olarak tasarlanmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ne şekilde öğrendiklerinin biliniyor olması öğrencilere yönelik sunulacak olan öğretim tasarımının etkililiği ile verimliliğini yükseltecek, öğretmenler ile öğrenenler arasında oluşturulacak etkileşim ortamının ve iletişimin daha da verimli olmasını sağlayacaktır. Öğrenme sürecinde yer alan bireylerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda öğretmen öğrencileriyle daha verimli zaman geçirebilecek, öğrenenlerin başarılarında anlamlı değişimler gözlemlenebilecektir, yani daha iyi ve kolay öğreneceklerdir. Birbirlerinden farklı şekillerde öğrenen öğrencilerin bilişsel özellikleri de birbirinden ayrılabilir. Bu ayrışma ile oluşan farklılıklar öğrenenlerin bilişsel stillerindeki farklılara göre ortak dağılımlar olduğu bulgularından öğrencilerin birbirine benzer stil grupları bir arada toplanarak çalışmaları sağlanabilir (Güven, 2007).

Yapılan çalışmalarda bilişsel stil, öğrenme stili, kişilik stili gibi kavramlar farklı zamanlarda aynı anlamda kullanılmakla beraber, öğrenme ile bilişsel stilin ikisinin birbirinden ayrıldığı görülmüştür. Riding ve Cheema (1991) bu konuda, öne sürdüğü en önemli ayrımlardan biri, birbirleri arasında yer alan kutup sayısının farklılığıdır. Bilişsel stil açısından bakıldığında iki kutuptan söz edilebilirken öğrenme stili açısından bakıldığında ise çok daha fazla kutup olabilmektedir. Kutupsal yapılarla ilişkilendirilen alan bağımlılık ile alan bağımsızlık, artı ve eksi uçlarla özdeşleştirilmemelidir. Çünkü bu stiller önemli kişilik özellikleridir. Alana bağımlılık-alandan bağımsızlık boyutunun farklı bilişsel etkinlikleri kapsayan genel bir kavram olduğu öne sürülmektedir (Wilson ve Alistair, 1990).

Bilişsel stillerin, kültürel süreçte kazanılmış olan yordamdan elde edilen öğrenme stillerinden farklılık gösterdiği savunulur. Bunu açıklamak için ise bilişsel stillerin birer kişilik özelliği taşıdığı savunulmaktadır” (Kalyan ve Masih,1995).

Bilişsel stilleri, birer beceriymiş gibi değerlendirmeye almak gerçeğe uygun bir yaklaşım değildir; yeteneklerin belirlenmesinde bir bakıma niceliksel olarak karşılaştırılmasında miktar ve nitelik ön planda iken bilişsel stillerde nasıl sorusunun yanıtı daha fazla çıkmaktadır. Becerilerin niceliksel artış ifade etmeleri, bilişsel stillerin iki boyut olarak ele alınması diğer bir farklılık olarak belirmektedir. Bu durumda bilişsel stiller ile beceri kavramları da ayrılmaktadır. Beceri ile ilgili olarak bakıldığında bir kişinin belli bir becerisi ile ilgili olarak olağan konumundan daha yukarıda olması, istenilen bir durumdur. Kişinin bir beceri testinden almış olduğu sonuç “yeterli- yetersiz”, “iyi- kötü” şeklinde sıralama, sınıflandırma, derecelendirme şeklinde ayırt edilebiliyorken, bilişsel stiller için “iyi” ya da “kötü” biçiminde ayırım ve gruplandırma doğru olmayacaktır (Eski, 1980).

Son yıllarda bilişsel stiller alanında çalışmaların hızla arttığı gözlemlenmektedir. Ancak farklı teknikler ve kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda sonuçlanmış araştırmalardan toplanılan veriler ışığında daha çok bilişsel stil yaklaşımı sunulmaktadır (Güven, 2007). Bu yönde Witkin tarafından geliştirilen alan bağımlı (field dependent) ve alan bağımsız (field independent) stil boyutlarının yanı sıra “düzleştirilmecilik-keskinleştirilmecilik”, “girişkenlik-yansıtmacılık” gibi örnekler verilebilir.

1.4. Alan Bağımlı – Alan Bağımsız

Alan bağımlı ve alan bağımsız olmanın öğrenme ve davranışlar üzerinde farklı etkileri olduğu düşünülür (Hoffman, 1997). Bazı insanlar eksik olan nesnelere anında farkına varırken bazıları o kadar çabuk farkına varamamaktadır. Kimileri masanın üstünde kaybettiği yüzüklerinin varlığını kolay bir şekilde görememekte, kimileri ise anında yüzükleri ilk planda, masayı ise arka planda algılayabilmekte ve yüzüklerini fark edebilmektedirler. Genelde bir grup insan zeminden (bütünden) açıkça bir ayrıma yol açan nesnelere anında ve bakar bakmaz görememekte, diğer bir grup insanlar bu farklılıkları bakar bakmaz fark edebilmektedirler. Muharebe esnasında bazı askerler kamuflaja rağmen düşman faaliyetlerini diğerlerinden kolayca ayırabilirken bazıları ise muharebe sahasının tamamında yer alan stratejik resmi bütün olarak algılayamamaktadırlar (Sternberg ve Zhang, 2001; Candar, 2012). Witkin’e (1979) göre, alan bağımlılar dış referanslara ve etmenlere daha çok vurgulayarak eğilirken, alan bağımsız bireyler daha çok içsel referansları bilgi sürecinin öncüsü ve kılavuzu olarak kullanırlar.

Bireyler etraflarında yer alan uyarıcıları değişik olarak algılayabilmektedirler. Kimileri kendilerine gelen uyarıcıları bütünsel olarak algılamaktadırlar. Bu bireyler toplam görebildiklerinin içindeki farklılıkları birbirinden ayırtıramamaktadırlar (Erden ve Akman,

2001). Bu bağlamda, “İnsanlar arasındaki ayırım algılarında yer almaktadır. Bireyler görsel çevrelerine bağlılık seviyeleri doğrultusunda gruplara ayrılmalıdırlar. Bazı insanlar görsel çevreye yüksek oranda bağımlı olabilirken, bazıları ise bağılı olmayabilir” (Goodenough & Witkin, 1977; Witkin ve ark., 1977). Bazıları olguları algı çevrelerinden ayırıştırarak ele alırken, kimileri olayları gerçekleştiği alan dahilinde analiz etmektedirler (Bacanlı, 2003; Candar, 2012). Witkin ve diğerleri, (1977) tarafından ortaya sürülmüş olan alan bağımlı ve alan bağımsız tabirleri ile nötr değerler buradaki ayırma değinmektedir.

Bilişsel stil gruplamalarının diğerlerinden daha çok bilinenlerinden birisi alan bağımlı ve alan bağımsız olarak yapılan gruplamalardır. Süreç içerisinde geliştirilmiş olan bu gruplama, ilk olarak Asch ve Witkin'in bilişsel stilin iki değişkeni üzerinde araştırmalar yapmaya başlamışlardır (Altıntaş, 2015) Performans ve algılama açısından çevresel etkenler belirleyici oluyorsa alan bağımlı, dış etkenlerin etkisinden bağımsız bir algılama mevcutsa alandan bağımsız bir süreç dahilinde öğrenme olduğu gruplamasının varlığı ortaya çıkmıştır. Genel çerçevede bütüne yönelmekte olan alan bağımlı kişiler algılama esnasında öncelikle büyük resmi görmektedir. Genel çerçeveyi bütün olarak yakalamanın neticesi olarak objeler, şekiller ve olaylar arasındaki ilişkileri birlikte değerlendirmektedir.

Alan bağımlı bireysel özellikte yer alan grup bütüne odaklanma ve topluluk ile birlikte çalışmaktan hoşlananlardır. Ana resmin gösterdiği olayları görebilir ayrıntıda yer alan hata ve farklılıkları içerikten ayırt etmede iyi değillerdir. Edebiyat, gibi sözel alanda, tarihsel olay ve konularda daha başarılı ve iyilerdir. Alan bağımsız olan grup ana çerçeveden ziyade parçaların algılanmasında ve özümsemesinde daha iyilerdir. Meraklı ama genel kabullere göre davranmamaktadırlar. Problem çözmeye bireysel çalışmada başarılıdırlar. (Erden ve Akman, 2001; Şimşek, 2004; Candar, 2012). Alan bağımsız bireyler bilgiyi işlemek için genel tablodan daha fazla ayrıntıya bağılı oldukları için analitik ve aktif öğrenme yaklaşımlarını kullanmayı tercih ederler (Wang, 2014; Yuh-Tyng C., Shyhnan, L. ve Lin-Fan C. 2019). Alan bağımsızlar ya da analitik düşünenler ayrıntıları, kavramları ve kelimeleri hatırlamada; işittiklerini yazmada daha başarılı iken, alan bağımlılar özetlemede, görselleştirilmiş kavramları hatırlamada daha başarılıdırlar (Hoffman, 1997). İkinci dil ediniminin birçok alanında alan bağımsız kişilerin daha avantajlı olduğunu ileri sürmektedirler.

Alan bağımsızlık düzeyi ile problem çözmeye performansı arasında ilişki vardır. Çözüm öğrencinin önceden öğrendiği bilgiyi, sorunu çözmek için ilişkilendirip kullanmasına bağılıdır. Bu durum analitik düşünme ve yeniden yapılandırma becerileri arasında ilişkiyi göstermektedir. Alan bağımsız öğrencilerin analitik düşünme ve yeniden yapılandırma becerileri gelişmiştir. Alan bağımlılar sosyal bağlamdan çokça etkilenirler ve çevrelerini sosyal yönleriyle öğrenmeye dikkat ederler. Alan bağımlılar sosyal içerikli materyallere alan bağımsızlardan daha fazla ilgi gösterirler (Pithers, 2002).

Alan bağımlı özelliğe sahip olan bireyler için problem içerisinde yer alan kritik noktayı görebilmek ve sonuca ulaşmak, alan bağımsız özelliğe sahip olan bireylere nazaran daha fazla sürede gerçekleşebilmektedir. Alan bağımsız bireylerin, bağımlılara nazaran diğerlerinin görüşlerini de kendileri için kullanabilmeleri yapılan testlerde öne çıkarmaktadır. Alan bağımlı olanlar başkalarının söylemlerinden, hissettiklerinden ve yaptıklarından etkilendikleri hatta tek başına olmaktan mutlu olmadıkları görülür. Bu bağımlı grup fiziksel açıdan diğer insanlara daha yakın olmayı arzuladıkları yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Witkin ve ark., 1977).

1.5. Farklı Bilişsel Stilde Yer Alanların Özellikleri

Alan bağımlı olma durumu alan bağımsız olma duruma göre daha çok istenilen bir stil gibi düşünülebilir. Etrafında yer alan olaylara karşı ayırt edebilme gücünün fazla olması istenilen bir özellik olarak görülebilir. Bu şekilde bir özelliğin kişinin aleyhine olabileceği durumları düşünmek biraz güç gibi görülebilir. Eğer biri diğer stile karşın daha fazla istenilmekte ise o stil becerilerin niteliklerine sahiptir (Sternberg ve Zhang, 2001). Stillerin birbirlerine karşın üstün veya önemli nitelikler içermediği, bilakis bireysel karakteristik özelliklerin olduğu göz önünde tutulmalıdır. Stillere nitelik ve özellik açısından birbirlerine karşın farklılıklar içerebilir bu bir ayrıcalığın, üstünlük olarak görülmesi doğru değildir (Güven, 2007). Öğretim sürecinde, bilişsel stiller oldukça önemlidir, çünkü bireyin benzersizliğinin eğitimde karşılığını ifade etmektedir (Sujito ve Muttaqin, 2020). Ayrıntıyı görmek sanatsal bir tabloda fark yaratabilirken, muharebe esnasında bütün resmin görülebilmesi stratejik açıdan fark yaratabilir.

Messick (1976), Witkin ve arkadaşlarının çalışmalarına göre tanımlanan 20 bilişsel stil, bireyin değişik boyutlarda, farklı öğrenme yeteneklerini ifade ederek öğrenme ve problem çözümüne ya da öğrenmenin bütünlüğüne bireylerin nitelikleri yönünden tartışma konusu yaptığı kabul edilmektedir (İpek, 1995, 2011). Bu nedenlerle bir bilişsel stil diğerinden daha iyidir veya çok daha önemlidir denemez. Aynı yaklaşım alan bağımlı- alan bağımsız öğrenme stili içinde geçerlidir.

2. Yöntem

Öğrencilerin bilişsel stillerinin cinsiyet, matematik, fen bilimleri ve görsel sanatlar derslerindeki akademik başarıları ve cinsiyetleri bakımından öğrencilerin bilişsel stillerine göre çalışma biçimleri arasındaki farklılıkların araştırıldığı bu çalışmada var olan durumun olduğu gibi betimlenmesine ve üzerinde dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durum için araştırmada non-parametrik test yöntemi kullanılmıştır. Var olan durumun çalışma grubuna göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmada kişisel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ve Witkin ve arkadaşlarının Gizlenmiş Şekiller Grup Testi öğrencilere uygulanarak bilişsel stil farklılıkları belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarı durumları için, matematik, fen bilimleri ve görsel sanatlar derslerindeki aldıkları notların ortalaması araştırma değişkeni olarak ele alınmıştır.

2.1. Gizlenmiş Şekiller Grup Testi

Öğrencilerin alan bağımlı- alan bağımsız bilişsel stil boyutlarını saptamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu test Raskin, Witkin ve Oltman (1971) tarafından geliştirilmiştir. Testte katılımcılardan karmaşık bir şeklin içinde saklanmış olan basit şekilleri bularak üzerinden kalem yardımıyla işaretlemeleri istenmektedir. Kurumsal olarak her alan bağımlı stil içinde yer alan bireylerde alan bağımsızlık özelliği vardır (İpek, 1995; Witkin, ve Ark.1977).

Bu test, yetişkinlerin ve çocukların hem analitik becerilerini hem de bilişsel stillerinin ölçülmesini sağlayan bir testtir. Test üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda puanlamaya katılmayan alıştırmaya niteliğinde 7 adet soru yer almaktadır, değerlendirilmeye alınan ikinci ve üçüncü kısımlarda 9'ar adet karmaşık şekil sorusu yer almaktadır. Katılımcıdan bulunması istenen basit şekiller, testin son sayfasında birer harf ile belirtilmiştir ve yerleştirilmiştir.

Gizlenmiş Şekiller Grup Testinin yanıtlama süresi ilk kısım için 2 dakika, ikinci ve üçüncü kısımlar için ise 5'er dakika olarak belirlenmiş olsa da bu belirtilen sürenin testin küçük yaş gruplarına uygulanması durumunda artırılabilirliği belirtilmiştir. Bu testin uygulanacağı çalışma grubu öğrencilerine verilecek olan sürenin ayarlanması için uzman görüşüne başvurulmuş bunun sonucunda test için 25 dakika süre verilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Gizlenmiş Şekiller Grup Testinin tüm soruları doğru olarak yanıtlandığında elde edilebilecek puan en fazla 18'dir. İlk bölüm puanlamaya dahil edilmemektedir. Test sonucunda elde edilen puanların yükselmesi bireyin alan bağımsızlığına, puanların düşmesi ise alan bağımlılığına işaret etmektedir. Eğer aranan ifade karmaşık şekil içinde tam olarak tespit edilerek üzerinden kalemle geçilmiş ise tam puanla karşılığı değerlendirilmiştir. 18 tam puan olarak belirlenmiş ve 13 puan ve üzerindeki öğrenciler alan bağımsız, altındaki öğrenciler alan bağımlı olarak kabul edilmişlerdir.

Witkin ve ark. (1971) alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencileri saptamaya yönelik belli bir puan aralığı vermemiştir. Bu yüzden çalışmalarda puan aralıkları farklı olarak tercih edilmektedir. Alavi ve Kaivanpanah (2009)'ın çalışmasında olduğu gibi puanı 6'dan düşük olanlar alan bağımlı, 6-12 arasında puan alanlar alan nötr ve 13-18 arası alanlar da alan bağımsız olarak adlandırılabilirken (Özarslan ve Bilgin, 2016), nötr bölümünü alan bağımlı kısmıyla birlikte 0-13 puan alan bağımlı, 14-18 puan arası alan bağımsız (Candar ve Saracaloğlu, 2014) olarak değerlendiren veya aritmetik ortalamayı referans alarak yüksek olanlar alan bağımsız, düşük olanları ise alan bağımlı olarak derlendiren (Ceziktürk, 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Bu alanda dünyaca ünlü çalışmalarda bulunan Dwyer ve Moore, (1995) gibi araştırmacılar alan bağımlı ve alan bağımsız tanımlamalar için ortalamayı kapsayan istatistik tekniğinden yararlanarak alan bağımlı-nötr- alan bağımsız öğrenme grupları tanımlamışlardır (İpek, 1995, 2011; Lee, 1994). Sujito, Teguh Budiharso, Imroatus Solikhah ve Wildan Mahir Muttaqin, (2019). Nötr bilişsel stile sahip bireylerin özellikleri, hem alan bağımsız hem de alan bağımlı bilişsel stilin, özelliklerinin kombinasyonunu ifade etmektedir (Sujito ve Muttaqin, 2020).

Gizlenmiş Şekiller Grup testi Türkçe 'ye Okman (1979) tarafından çevrilmiştir. Birçok araştırmada kullanılan testle ilgili olarak güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Witkin ve diğerleri (1971) bu testin güvenilirlik katsayısını Spearman-Brown formülünü kullanarak .82 bulmuşlardır. Türkiye'de orta seviyeli okullarda yapılan bir araştırmada (Okman, 1979) aynı formül kullanılarak testin güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz işleminde SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) değerlerine ve Kolmogorov-Smirnov testi ile Shapiro-Wilk testlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucu ile Shapiro-Wilk testi sonucuna göre elde edilen verilerin normal bir dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$). Test sonuçları aşağıdaki tabloda (Tablo1) yer almaktadır. Çarpıklık (skewness) değerinin (1,385) kendi skewness std.error'e (0,311) bölümü = 4.453 gibi yüksek bir değer bulunduğundan ve bu sonucun +1,96 ile -1,96 aralığında olmadığından (Kim, 2013) normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple veriler non-parametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında $P = .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Tablo 1. Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi sonuçları

Kolmogorov - Smirnov Testi Sonuçları	Bilişsel Stil Puanı
Kolmogorov - Smirnov Z	.481
p	.000*

$p < .05$

Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	Bilişsel Stil Puanı
Shapiro-Wilk	.481
p	.000*

p < .05

Çalışma alt problemleri bağlamında ele alındığında; birinci alt problemi için standart sapma, aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerler hesaplanmış olup diğer alt problemler için ise Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Öğrencilerin bilişsel stilleri dağılımı

Araştırmanın ilk alt problemi, “öğrencilerin bilişsel stillerinin dağılımı nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin tüm GEFT sonuçları, minimum ve maksimum değerler, standart sapma, aritmetik ortalama hesaplanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin gizlenmiş şekiller grup testine ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri

	N	Min.	Max.	AO	SS
Bilişsel Stil	59	0	18	7,4576	4,53463
Alan Bağımlı/ Alan Bağımsız	46 13	0 13	12 18		

Tablo 2 de görüldüğü gibi çalışmaya toplamda 59 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Gizlenmiş Şekiller Grup testinde aldığı puanlar 0-18 arasında değişim göstermektedir. Öğrencilerin 46 tanesi alan bağımlı bilişsel stile sahipken, geriye kalan 13 tanesi ise alan bağımsız bilişsel stile sahiptir. Öğrencilerin bu testte ortalama puanının 7.45, standart sapma değerinin ise 4.53 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin profillerinin daha çok alan bağımlı olduğu söylenebilir.

3.2. Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından bilişsel stil puanları

Çalışmanın ikinci alt problemi; “Öğrencilerin bilişsel stil puanları ve cinsiyetleri bakımından aralarında farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Buna göre Mann Whitney-U testi uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin gizlenmiş şekiller grup testinden elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Bağımlı/ Bağımsız	Kız	32	30,88	988,00
	Erkek	27	28,96	782,00
	Total	59		

*p<.005

Mann Whitney-U testinin sonuçları yukarıdaki Tablo 3'te verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 32 tanesi kız, 27 tanesi erkektir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet ile bilişsel stil arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Mann Whitney-U=404,000 ve Asymp. Sig(2-tailed; p=,553) bulunmuştur). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise erkekler kızlara göre daha az alan bağımsız ancak $p>0.05$ olduğundan erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Bu sonucun elde edilmesinde, testin uygulandığı öğrenci grubunun etkisinden bahsedilebilir. Bu nedenden dolayı erkeklerin veya kızların daha fazla alan bağımsız bilişsel stil boyutunda yer alırlar şeklinde genellemelerde bulunmak yerine katılımcı gruplara göre bu durumun değişebileceğini göz önüne alınması gerekmektedir.

3.3. Öğrencilerin bilişsel stillerine göre akademik başarıları bakımından aralarında farklılık var mıdır?

Çalışmanın üçüncü alt problemi “kız öğrencilerin bilişsel stillerine göre akademik başarıları bakımından aralarında farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları matematik, fen bilimleri ve görsel sanatlar olarak ayrılarak incelenmiştir. Buna göre Kruskal Wallis testi yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. Kız öğrencilerin akademik başarılarına(matematik) göre bilişsel stilleri puanları

	Matematik	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	0-49	5	15,70
	50-59	5	12,50
	60-69	2	12,50
	70-84	10	17,30
	85-100	10	18,90
	Total	32	

Analiz sonuçlarında alan bağımsızlık bilişsel stili en yüksek 85 – 100 arasında puan almıştır. Kruskal Wallis Test sonuçlarına göre (Chi-Square=3,617Asymp. Sig, p=,460) $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık-bağımsızlık durumuyla öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Altun ve Çakan'ın (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı öğrencilerin akademik başarıları ile alan bağımlı/bağımsız bilişsel stilleri arasındaki araştırma sonuçlarına benzer sonuca varılmıştır.

Tablo 5. Erkek öğrencilerin akademik başarılarına(matematik) göre bilişsel stil puanları

	Matematik	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	0-49	5	11,50
	50-59	5	14,20
	60-69	3	16,00
	70-84	7	13,43
	85-100	7	15,36
	Total	27	

Analiz sonuçlarında alan bağımsızlık bilişsel stili en yüksek 60 – 69 arasında puan almıştır. Kruskal Wallis Test sonuçlarına göre (Chi-Square=,053 Asymp. Sig, p=,726) $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık-bağımsızlık durumuyla akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 6. Kız öğrencilerin akademik başarılarına (fen bilimleri) göre bilişsel stil puanları

	Fen Bilimleri	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	0-49	1	12,50
	50-59	2	12,50
	60-69	5	15,70
	70-84	12	16,50
	85-100	12	17,83
	Total	32	

Analiz sonuçlarında alan bağımsızlık bilişsel stili en yüksek 85 – 100 arasında puan almıştır. $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık-bağımsızlık durumuyla akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 7. Erkek öğrencilerin akademik başarılarına (fen bilimleri) göre bilişsel stil puanları

	Fen Bilimleri	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	0-49	3	11,50
	50-59	3	11,50
	60-69	1	25,00
	70-84	11	12,73
	85-100	9	16,00
	Total	27	

Analiz sonuçlarında alan bağımsızlık bilişsel stili en yüksek 60 – 69 arasında puan almıştır. $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık-bağımsızlık durumuyla akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 8. Kız öğrencilerin akademik başarılarına (görsel sanatlar) göre bilişsel stil puanları

	Görsel Sanatlar	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	50-59	1	12,50
	70-84	3	12,50
	85-100	28	17,07
	Total	32	

Analiz sonuçlarında alan bağımsızlık bilişsel stili en yüksek 85 – 100 arasında puan almıştır. $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık-bağımsızlık durumuyla akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 9. Erkek öğrencilerin akademik başarılarına (görsel sanatlar) göre bilişsel stil puanları

	Görsel Sanatlar	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	0-49	1	11,50
	60-69	3	11,50
	70-84	7	13,43
	85-100	16	14,88
	Total	27	

Analiz sonuçlarında alan bağımsızlık bilişsel stili en yüksek 85 – 100 arasında puan almıştır. $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık-bağımsızlık durumuyla akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

3.4. Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından bilişsel stillerine (bağımlı-bağımsız birlikte) göre çalışma biçimleri

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından bilişsel stillerine (bağımlı-bağımsız birlikte) göre çalışma biçimleri aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre Mann-Whitney U testi yapılmış ve bulgular aşağıda tabloda gösterilmektedir

Tablo 10. Kız öğrencilerin çalışma biçimlerine göre bilişsel stil puanları.

	Çalışma Şekli	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	Not tutarak	12	13,75
	Altını çizerek	12	15,00
	Özetleyerek	6	20,00
	Total	30	

Analiz sonuçlarında alan bağımsızlık bilişsel stilinde en yüksek olan öğrencilerin çalışma biçimleri özetleyerek çalışma olarak çıkmıştır. Ama $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık- bağımsızlık durumuyla çalışma şekilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 11. Erkek öğrencilerin çalışma biçimlerine göre bilişsel stil puanları

	Çalışma Şekli	N	Mean Rank
Bağımlı/ Bağımsız	Not tutarak	9	15,83
	Altını çizerek	12	12,58
	Özetleyerek	5	11,50
	Total	26	

Analiz sonuçlarında alan bağımsız bilişsel stilinde en yüksek puan alan öğrencilerin çalışma biçimleri “not tutarak” çalışma şeklinde ortaya çıkmıştır. Ama $p>0.05$ olduğu için alan bağımlılık-bağımsızlık durumuyla çalışma şekilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

4. Tartışma ve Öneriler

1. Öğrencilere hazırlanan öğrenme programı, etkinlikler ve kullanılan materyallerin öğrencilerin alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stillerine göre hazırlandığı takdirde öğretme-öğrenme süreçleri ile akademik başarılarını pozitif yönde etkileyebileceği beklenir. Farklı öğretim düzeylerindeki öğrencilerin bilişsel stillerine göre materyal tasarımı ve geliştirilmesi çoklu ortam öğretimi projeleri ve teknolojilerin kullanılması açısından gerçekleştirilmesi önerilir.

2. Öğrencilerin bilişsel stilleri hakkında bilgi sahibi olunması öğrencilerin derslere katılımını ve ders çalışmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir ve bu durum verimli ders çalışmalarına sebep olacağından öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Bu bakımdan

okullarımızda bütünsel öğrenme ve ayrıntıların öğrenilmesi yönünde bilişsel niteliklerin öğrenme çevrelerinde dikkate alınması gerekir.

3. Öğretmenlere bilişsel stiller hakkında seminerler ve eğitim verirse öğrenme-öğretme süreçleri daha verimli hale gelebilir. Öğrenci öğretmen etkileşimi bakımından öğrenci niteliklerinin bilinmesi öğretimi aktif ve etkili kılabılır.

4. Öğrenci gruplarının araştırmalarda gösterdiği öğrenme yeteneklerinin ortaya konulmasında, cinsiyet etkisi bakımından farklılıklar göstermediği desteklenmekle birlikte, görsel öğrenmeler için sanatsal yeteneği bakımından alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin, resimleri, renkleri ve şekilleri anımsama ve söyleme bakımından istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte önemli sayılacak işaretler sunmaktadır. Yapılan diğer araştırmaları bu ortalama değerlerinin sonuçları desteklemektedir. Bu bakımdan öğretim tasarımı süreci ve başarıların değerlendirilmesi için görsel materyallerin tasarımında bu olgular göz önüne alınmalıdır.

5. Öğrenci gruplarının öğrenme yeteneklerine dayalı olarak gösterdiği çalışma biçimlerinin ortaya konulmasında bilişsel stilleri bakımından farklılıklar anlamlı istatistiksel sonuçlar vermemekle birlikte aralarında çalışma düzeninde farklılıkların olduğu söylenebilir. Çalışma şekillerinde görülen farklılıklara bakarak onların kısmen yer aldıkları grubun öğrenme özelliklerine bağlı olduğu belirtilebilir. Öğrenci grubunun her iki grup ortalaması olarak not tutarak öğrenmeyi özet tutarak öğrenmeye göre daha geniş ortalama değeri ile tercih ettikleri tartışılmış ve önerilmiştir.

6. Öğrencilerin kız ve erkek oluşları bakımından fen ya da matematik dersinde başarılı olmaları sahip oldukları bilişsel puanlara göre yüksek ortalama değerleri göstermesi, bunların problem çözme becerisi ve analitik düşünme performansının var olduğunu göstermekte oluşu ile diğer çalışmalar için gösterge olarak destek sağlamaktadır.

Dwyer ve Moore (1995) gibi araştırmacılar, alan bağımlı ve alan bağımsız tanımlamalar için ortalama ve standart sapmayı kullandılar. Öğrencileri alan bağımlı, nötr ve bağımsız grup deseninde ele almışlardır. Diğer bazı araştırmacılar alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenmeleri belirlemek amacıyla aynı istatistik tekniğinden yararlanarak fakat alan bağımlı grupta var olan nötr değerleri işlem dışında tutarak ikili alan bağımlı-alan bağımsız denekleri işleme almıştır. Alan bağımlı deneklerin sayısı genişletildiğinde ve incelendiğinde aynı biçimde alan bağımlı-alan nötr ve alan bağımsız öğrencilerin olabileceği kuramsal olarak kabul görmektedir (Dwyer ve Moore, 1996; İpek, 1995, 2010, 2011, Lee 1994; Sujito ve ark., 2019; Witkin ve Ark.,1977).

Bu çalışmada bilişsel stillerin özellikleri ele alınmıştır. Bu bağlamda, bilişsel alan stiline ortaya koyduğu, tanımlanan niteliklere göre yakın zamanda yapılan araştırma sonuçları ile, bu çalışmanın cinsiyet etkisi, akademik başarılar ve görsel öğrenmenin biçimsel yansımaları ve performanslarında ortalama değerleri bakımından farklılıklar bulunmamıştır. Fakat bu etkenlerin bilişsel grupların performans ve yeteneklerinde belirleyici olabileceği öğretim materyalleri tasarımı ve öğretim sürecini izleme bakımından ele alınmalıdır.

Öğretim sürecinde, bilişsel stil bilgisi öğrenme materyallerini, öğrenme hedeflerini ve öğrenme yöntemlerini tasarlamak veya değiştirmek için gereklidir. Bilişsel stil özellikleri, hedefleri, materyalleri ve öğrenmenin etkileşimini ortaya koyar. Öğretim yöntemleri, öğrenci öğrenme çıktıları mümkün olduğunca kolayca elde edilebilir. Belirli öğrenme biçimlerini uygulamak için bazı uygun stratejiler belirli bir öğrenme stili gerektirir.

Sonuç itibarıyla, Grup içinde Gizlenmiş Şekiller Testi, (orijinal adıyla Grup Embedded Figure Test-GEFT) sonuçları, bilişsel alan çalışmalarını desteklemektedir. Bunlara ek olarak, bilişsel alan çalışmalarının okullarımızda materyal tasarımı, görsel tasarım, cinsiyet farklılıkları ve çalışma ortamları bakımından çoklu ortam projelerinin tasarımı için yeni araştırmaların farklı öğrenci düzeylerinde yapılması yararlı olacaktır. Bu gereksinimler dersleri planlayan, öğretim tasarımını yapan uzmanlar için uygun stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Kaynaklar

- Alavi, S. M., Kaivanpanah, S. (2009). Examining the role of individual differences in lexical inferencing. *Journal of Applied Sciences*, 9 (15), 2829-2834.
- Altıntaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla*.
- Altun, A., & Cakan, M. (2006). Undergraduate students' academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitude toward computers. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(1), 289-297.
- Alp, G. T., Tuncer, A. D., Sulaiman, S. A., Petronas, S. U. T., & Güngör, M. A. (2019,). Bilişsel Stilin Çalışan Performansı Üzerindeki Etkisi: Teknoloji ve AR-GE Sektöründe Detaylı Bir Analiz. In *Proceedings on 2nd International Conference on Technology and Science*.
- Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve öğrenme. Ankara. Nobel Yayınları.
- Candar, M. K. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stillerinin karşılaştırılması* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Candar, M. K. , Saracaloğlu, A. S . (2014). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Ünв. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5 (1) , 71-94 . <http://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33896/375271>
- Cezikturk, Ö . (2019). Matematik öğretmen adaylarında bilişsel stil, görsel matematik okuryazarlığı ve matematik başarısı ilişkisinin incelenmesi: simetri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi , (Özel Sayı) , 589-606 .*
- Cintamulya, I. (2019). Analysis of students' critical thinking skills with reflective and impulsive cognitive styles on conservation and environmental knowledge learning. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* (Vol. 20, No. 1).
- Dwyer, F. M., ve Moore, D. M. (1995). *Effect of color coding and test type (visual/verbal) on students identified as possessing different field dependence levels*. Paper Presented at the International Visual Literacy Association Annual Meeting, Tempe, AZ.
- Erden, M ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Goodenough, D. R., & Witkin, H. A. (1977). Origins of the field-dependent and field-independent cognitive styles. *Educational Testing Services, Princeton, New Jersey, July. ERIC Documentation Reproduction Service NO ED150155. Research Bulletin Series, 1977(1), i-80*.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık – alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Güven, B. (2007). Öğretimde bireysel farklılıklara bakış: Bilişsel stiller. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EDU7)*, 2(2), 2-3.

- Hoffman, S. Q. (1997). Field dependence/independence in second language acquisition and implications for educators and instructional designers. *Foreign Language Annuals*, 30, 221-234.
- Ilgaz, H . (2018). Bireysel farklılıklar kapsamında çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ilişkin sistematik bir derleme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* , 11(4) , 1003-1018 .
- Ipek, I. (1995). *The Effects of window presentation type and field dependence on learning from a CBI geology tutorial*, Dissertations Abstracts International,(University Microfilms No. UMI DAO 72699), University of Pittsburg.
- Ipek, I. (2010). The effects of CBI lesson sequence type and field dependence on learning from computer-based cooperative instruction in WEB. *The Turkish online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 9(1), pp. 221-234.
- Ipek, I. (2011). The effects of text density levels and cognitive style of field dependence on learning from a CBI tutorial. *The Turkish online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10(1), pp. 167-182.
- Kalyan, V. ve Masih, C. (1985). Cognitive performance and cognitive style. *International Journal of Behavior Development*.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Lee, C. H. (1994). *The effects of auditory cues in interactive multimedia and cognitive style on reading skills of third graders*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Macneil, R. D. (1980). The relationship of cognitive style and instructional style to the learning performance of undergraduate students. *Journal of Educational Research*, 73 (6), 354-360.
- Messick, S. (1976). *Individuality in learning: Implications of cognitive styles and creativity for human development*. San Francisco, CA. Jossey Bass.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Madde 2, Fıkra 3.
- Nisiforou, E., & Parmaxi, A. (2016). Mingling students' cognitive abilities and learning strategies to transform CALL. *Research-publishing.net*. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.585>
- Okman Fişek, G. (1979). *Saklı şekiller grup testi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özarslan, M. Bilgin, İ . (2016). Öğrencilerin Alan Bağımlı /Bağımsız bilişsel Stilllerinin ve Bilimsel Düşünme Yeteneklerinin Maddenin Doğası Kavramlarını Anlamalarına ve Fen Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sos. Bilimler Ens. Dergisi* , 13 (33) , 94-110. <http://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19579/208938>
- Pithers, R. T. (2002). Cognitive learning style: A review of field-dependent field-independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(1), 117-132
- Riding, R. J. ve Cheema I.(1991). Cognitive styles an overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Zhang, L. F. (2001). *Perspective on thinking, learning and cognitive styles*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sujito, S. Budiharso, T. Solikhah, İ. & Wildan Muttaqin, M. (2019). The effect of analogy variations on academic writing: how Indonesian EFL students perform with different cognitive styles. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (1),116-132.
- Sujito, & Muttaqin, W. M. (2020). Integrating instruction approach with learners' cognitive style to enhance EFL Indonesian students' writing achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 623-636.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme biçimi. Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (Ed.) *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Wang, H. C. (2014). Seeing the forest and the trees: pictorial complexity, field dependence/independence, and English listening comprehension. *English Teaching & Learning*, 38(4), 125–151.
- Wilson, M. ve Alistair, J. (1990). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Psychology*, 1 – 64.
- Witkin, H. A., Oltman, E., Raskin, D., ve Karp., S.A., (1971). *A manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. ve Cox, P. W. (1977). Field -dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-68.
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R. ve Oltman, P.K. (1979). Psychological differentiation: Current Status. *Journal of Personality and social Psychology*, 37,1127-1145.
- Yiğit, A. E., Kıyıcı, B. F. (2018). Bilişsel Stillер ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanım Yeterliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Scientific Educational Studies* , 2 (1) , 39-55 . <http://dergipark.org.tr/en/pub/ses/issue/37465/398914>
- Yuh-Tyng Chen, Shyhnan Liou & Lin-Fan Chen (2019) The relationships among gender, cognitive styles, learning strategies, and learning performance in the flipped classroom, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 395-403.
- Zhang, L. F. (2002). Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331-348.

Extended Summary

1. Introduction

The aim of the study is to examine and discuss whether there are differences between sixth grade students' academic achievement, gender and other research variables in terms of cognitive styles (field dependence / field independence).

Cognitive styles are conceptualized as stable attitudes, preferences, or habitual strategies determining a person's typical modes perceiving, remembering, thinking and problem solving (Messick,1976). Field dependence (FD), the tendency to rely on external referents, while field independence is the tendency to rely upon internal referents (Goodenough & Witkin, 1977). Field dependence is marked by a propensity for making intuitive responses that are affected by contextual factors without determining the relevance of these factors. Field independence (FI) is marked by a propensity for distinguishing and coordinating items extracted from complex backgrounds that may be confusing to others (İpek, 1995).

2. Method

In this study, the cognitive styles of the students; gender, mathematics, science and visual arts courses in terms of academic achievement and gender differences between students' working styles were examined. For the academic achievement of the students, the average of the grades obtained in mathematics, science and visual arts courses were taken as research variables.

In this study, it is tried to describe the present situation as it is and to determine the points to be considered. For this case, non-parametric test method was used in the research. It was examined whether the existing situation changed according to the study group. This study consist of 59 students (32 girls, 27 boys) of sixth-grade students in the second semester of 2018-2019 academic year in Istanbul. In the study, the student personal information form was used with the Group Embedded Figures Test (GEFT) which was developed by Witkin, Oltman, Raskin and Karp (1971) and translated into Turkish by Okman (1979). SPSS program was used for data analysis.

Students' scores on the Group Embedded Figures Test ranged from 0 to 18. 46 of the students had field dependent cognitive style, while the remaining 13 had field-independent cognitive style. The mean score of the students was 7.45 and the standard deviation was 4.53. It can be said that the profiles of the students are mostly field dependent.

3. Findings, Discussion and Results

As a result, GEFT test results and analyzes provide supportive results for cognitive field studies. In addition, it will be beneficial to conduct new research at different student levels for the design of multimedia projects in terms of material design, visual design, gender differences and working environments in our schools.

According to the results of the research; 8 of 32 female students are independent and 24 are dependent. Of the 27 male students, 5 were independent and 22 were dependent. It was concluded that there were 13 independent and 46 dependent students.

32 students were female and 27 were male. As a result of the analysis, no significant difference was found between gender and cognitive style. When the average of the rankings were taken into consideration, it was found that there was no significant difference between boys and girls as boys were less independent than girls but $p > 0.05$. It was concluded that there was no significant difference between the academic achievement of female and male students.

In the results of the analysis, the field of independence was summarized as the study by summarizing the working styles of the students with the highest cognitive style. However, since $p > 0.05$, it was found that there was no significant difference between male and female students' field dependency-independence status and their way of working.

Although it is supported that student groups do not show differences in terms of gender effect in revealing the learning abilities shown in the researches, it offers signs that are not statistically

significant in terms of remembering and telling pictures, colors and shapes for the students who are dependent and receiving in terms of artistic ability for visual learning. Other studies support the results of these average values. In this respect, these phenomena should be taken into consideration in the design of visual materials in order to evaluate the instructional design process and achievements.

Although the differences in terms of cognitive styles do not give meaningful statistical results in revealing the working styles displayed by student groups based on their learning abilities, it can be said that there are differences in the working order among them. By looking at the differences in the way they work, it can be stated that they are partly dependent on the learning characteristics of the group they are in. It was discussed and suggested that the student group preferred taking the summary as the average of both groups, with a wider average value compared to the learning.

Researchers such as Dwyer and Moore (1995) used the mean and standard deviation for field dependent and field independent definitions. They handled the students in a field dependent, neutral and independent group pattern. Some other researchers processed binary field dependent-field independent subjects using the same statistical technique but excluding the neutral values existing in the field dependent group to exclude the field dependent and field independent learning. When the number of field-dependent subjects is expanded and examined, it is theoretically accepted that there may be field-dependent-field neutral and field independent students (Dwyer & Moore, 1995; İpek, 1995, 2010, 2011, Lee 1994; Sujito et al., 2019; Witkin et al., 1977).

In this study, the features of cognitive styles are discussed. In this context, no differences were found in terms of the mean values of the gender factor, academic achievements and visual learning of this study in terms of the gender factor, academic achievements and visual learning of this study, with recent research results based on the defined qualifications revealed by the cognitive domain style. However, these factors should be considered in terms of designing instructional materials and monitoring the teaching process, which may be decisive in the performance and abilities of cognitive groups.

In the teaching process, cognitive style knowledge is required to design or change learning materials, learning objectives and learning methods. Cognitive style traits reveal goals, materials and the interaction of learning. Teaching methods, student learning outcomes can be obtained as easily as possible. Some appropriate strategies to implement certain learning styles require a specific learning style.

As a result, the Concealed Shapes Test (originally called the Group Embedded Figure Test-GEFT) results in the group support cognitive field studies. In addition, it will be useful to conduct new research at different student levels for the design of multimedia projects in terms of material design, visual design, gender differences and work environments in our schools. These requirements will help developing appropriate strategies for experts planning the lessons and designing the instruction.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Araştırma makalesi: Güney, Z. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel stillerinin cinsiyetlere ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 276-294.