

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 52 YIL • YEAR: 2020

ONLINE ISSN: 2147-5202



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences

6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal

Yıl • Year: Haziran • June 2020, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 52

Online ISSN: 2147-5202

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner

Prof. Dr. Erol ÖZVAR (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Alan Editörleri • Field Editors

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim, Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Dr. Öğr. Üyesi ŞABAN BERK, Marmara Üniversitesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Feyzi SATICI, Marmara Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi

Özel Eğitim, Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi

Temel Eğitim, Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi

Yabancı Diller Eğitimi, Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE

Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA

Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR

Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA

Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ

Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, TÜRKİYE

Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA

Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN

Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA

Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA

Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

Arş. Gör. Gökçen Seyra ÇAKIR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 777 14 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 14 01
E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 777 26 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 26 01
E-posta: aef@marmara.edu.tr

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

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

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterliğinin Belirlenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler
Suggestions to Identify and Develop Pre-Service Teachers' Classroom Management Competencies
Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ 324
- Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıklarının Açıklanmasında Bilinçli Farkındalığın ve
Çeşitli Demografik Değişkenlerin Rolü
The Role of Mindfulness and Various Demographic Variables in Explaining Resilience of
University Students
Zeki KARATAŞ, Fatih CAMADAN..... 348
- Relationship between Marital Adjustment and Wellbeing of Married Individuals
Evli Bireylerin Evlilik Uyumu ile İyi Hali Arasındaki İlişki
Hatice KUMCAĞIZ, Yasin DEMİR, Mustafa YILMAZ..... 371
- Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarını Yordayan Örgütsel Faktörler: Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Güven
Organizational Factors Predicting Teachers' Life Satisfaction: Organizational Health and
Organizational Trust
Halil EKŞİ, Mustafa ÖZGENEL, Nuray BORA 384
- Göç Konusunun Sözlü Tarih Yöntemiyle İşlenmesine Yönelik Bir Araştırma
Research Aimed at Processing the Subject of Migration Using the Oral History Method
Ali YILMAZ, Yakup AYAYDIN 400
- Oyunlarla Desteklenmiş TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla) Yöntemine Dayalı Etkinliklerin 10.Sınıf
Öğrencilerinin Fizik Başarısına Etkisi
The Effects of Game-Assisted Activities Based on the Predict-Observe-Explain (POE) Method
on 10th-Grade Students' Physics Achievement
Şeyma YAŞAR, Medine BARAN..... 420

Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler Konularında Akıllı Tahta Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilgilerinin Kalıcılığına ve Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi The Effect of Using Interactive White Board on Students' Academic Achievement, Permanence of Learning and Attitudes Towards Science on Particulate Structure of Matter and Pure Matters Hande ERDEN ALAN, Nilüfer OKUR AKÇAY	442
7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sosyobilimsel Konu Temelli İnfomal Akıl Yürütme Düzeylerine Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması Investigation of 7th Graders' Scientific Literacy Levels Based on Their Informal Reasoning Levels Regarding Socio-scientific Issues: A Mixed Method Study Berkay SİCİMOĞLU	460
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Oyunu Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Primary School Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions about Mathematics Games Asena AYVAZ CAN	482
Drama ve Sanat Etkinlikleriyle Kültürel Öğeleri Kazandırma Programı: Kültürüm Kimliğim Training Program for Gaining Cultural Elements with Drama and Art Activities: My Culture, My Identity Müge YÜKSEL	505
Portre Çalışmalarının Öğrencilerin Bireysel Kimlik Tanımlama Becerilerine Katkısı Portrait Drawing's Contribution to How Students Depict Their Individual Identity Buşra İNCİRKUŞ	529
Balkan Ülkelerinde Yükseköğrenim Gören Türk Öğrencilerin Eğitim Deneyimleri The Educational Experiences of Turkish Higher Education Students Studying in Balkan Countries Yusuf ALPAYDIN, Esin METLİLO	555
Ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerindeki Öğrenci Başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testini Yordama Gücü Predictive Power of Students' Success in Secondary School Social Studies and Turkish Revolution History and Kemalism Lessons on Turkish Revolution History and Kemalism High School Entrance Test Turgay ÖNTAŞ, Okan ÇOBAN, Erdal YILDIRIM	579
Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması The Adaptation of the Identification with School Questionnaire into Turkish Mevlüt AYDOĞMUŞ, Özgül BALCI	599

Ortaokul Öğrencilerinin Disiplinler Arası Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının Değerlendirilmesi
Evaluation of Elementary School Students' Cognitive Structures Regarding Interdisciplinary
Concepts

Burcu GÜRKAN, Nuri Can AKSOY, Nurgül ERBAĞCI..... 617

İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyer Giriş Evresinde Yaşadıkları Sorunlar
Problems of District National Education Directors in Career Entry Phase

Ömer YAŞI 644

Ergenlerde Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi ve Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı
İlişkilerin İncelenmesi
Examining the Predictive Relationship Among Identity Development, Achievement Goal
Orientation, and Cognitive Complexity in Adolescents

Ahmet KALAFAT, Bülent DİLMAÇ 676

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Özyeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik
Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
The Examination of the Relationships Among Teachers' Multicultural Self Efficacy, School
Climate and Teachers' Attitudes Towards Refugee Students

Erhan DOLAPCI, Hasan KAVGACI..... 687

KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW

Eğitim Politikası Riskleri: Zorlu Sorunlarla Mücadele

F. Şehkar FAYDA KINIK 707

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterliğinin Belirlenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Suggestions to Identify and Develop Pre-Service Teachers' Classroom Management Competencies

Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ* 

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini öğretmen adayı ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre belirlemek ve düşük düzeye sahip oldukları yeterliklerin sınıf yönetimi dersi kapsamında nasıl geliştirileceğine dair öneriler geliştirmektir. Çalışma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Karma yöntemlerden açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Araştırma 2 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğretmen adaylarına “Sınıf Yönetimi Yeterlik” ölçeği uygulanarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri nicel yöntemle belirlenmiştir. İkinci aşamada, düşük düzeydeki yeterliklerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma kapsamında öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğini artırmak amacıyla sınıf yönetimi derslerinde ne tür uygulamalar yapılacağına dair sınıf yönetimi konusunda uzman olan öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları ve farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği, öğretmen adayları için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretim üyeleri için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde toplanmıştır. Nicel verileri SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi genel yeterlik ve alt boyutlardaki yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama puanları hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analiz tercih edilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi yeterliklerinde ise en yüksek ortalamanın sırasıyla ilişki yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi; en düşük ortalamanın ise davranış yönetimi ve öğretimin yönetimi yeterliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının

* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: ebrukulekci@kilis.edu.tr

staj uygulamalarında sınıf yönetimi konusunda öğrencilerden ve kendilerinden kaynaklı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ders anlatırken öğrencilerin sıkıldıklarını fark ettikleri, ancak müdahale etme yöntemlerinde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucu doğrultusunda sınıf yönetimi derslerinin öğretmen adaylarına daha faydalı olabilmesi için uygulama ağırlıklı olması, drama, örnek olay, mikro öğretim yöntemleri ile dersin işlenmesi ve ders saatinin artırılmasına dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, öğretmen adayları, yeterlik

Abstract

The purpose of this article is to identify pre-service teachers' classroom management competencies and to reveal the perceptions of these teachers and the faculty members to develop the teachers' competencies in classroom management courses. In this regard, it aims to develop these teachers' classroom management competencies by making classroom management courses more functional. A mixed methods research was used to conduct this study. Explanatory sequential design, which is one of the research mixed methods, was employed. The research was conducted in two phases. In the first phase, the "Classroom Management Competency" scale was applied to the pre-service teachers to identify to what extent they see themselves as competent in classroom management through the quantitative method. In the second phase, the interviews were conducted with them to thoroughly understand in which aspects of the classroom management they are competent in the qualitative research. In addition, the interviews were conducted with the faculty members, who are expert on classroom management issue, to identify what could be done in classroom management courses to increase pre-service teachers' classroom management competencies in the qualitative research. The study group of the research consisted of the pre-service teachers who study at the Faculty of Education of Kilis 7 Aralık University. Demographic information form, classroom management competency scale and a semi-structured interview form for the pre-service teachers, and the other semi-structured interview form for the faculty members, were used to collect the data. The research data were collected in the fall and spring semesters of 2018-2019 academic year. The quantitative data were analysed through the SPSS 21.0 software program. Arithmetic mean was calculated to determine the pre-service teachers' classroom management with regards to the general competency and sub-dimension competency levels. Content analyses were used in the analysis of the qualitative data. As a result of the analysis of the research, it was found that the teachers' classroom management competency is at a moderate level. It was revealed that the highest means for classroom management competency are relationship management, physical layout management and time management, respectively and the lowest means are behavior management and instruction management. As a result of the research analysis, it was found that the teachers' classroom management competency was at a moderate level. It was revealed that the highest means for classroom management competency were relationship management, physical layout management and time management, respectively, and the lowest means were behaviour management and instruction management. It was identified that the pre-service teachers experience some difficulties stemming from themselves and their students in the school experience course. Besides, the pre-service teachers realized that their students get bored during their instruction and that they are not competent in the intervention methods. As a result of the study, it was suggested that more practice should be conducted in classroom management courses and instructions should be implemented with role playing, case studies and micro instruction methods in these courses, and that the class hours of these courses should be increased to ensure they are more useful for pre-service teachers.

Keywords: Classroom management, pre-service teachers, competency

Summary

Introduction

Classroom management has an important aspect in the professional development of teachers (Behroozi, 2017), since discipline problems in classroom, and not being able to organize the classroom in an effective manner, may lead to severe problems such as an increase of the teacher's level of stress and burnout, and even them quitting the job (Brouwers and Tomic, 2000; Oliver and Reschly, 2007). Severe problems are observed in the management of student behaviours and the classroom, particularly in newly recruited teachers (Brouwers and Tomic, 2000). Moreover, it was found that teacher candidates experience many problems in classroom management in vocational schools, and the inability to manage the classroom in an effective manner is their greatest anxiety (Brophy, 2006; Bullough and Richardson, 2014; Evertson and Weinstein, 2006; Hammerness, 2011; Meister and Melnick, 2003; Nahal, 2010). In this respect, classroom management lessons are of significance. The purpose of this article is to identify pre-service teachers' classroom management competencies and to reveal the perceptions of these teachers and the faculty members to develop the teachers' competencies in classroom management courses. In this regard, it aims to develop these teachers' classroom management competencies by making classroom management courses more functional.

Method

A mixed methods research was used to conduct this study. Explanatory sequential design, which is one of the research mixed methods, was employed. The research was conducted in two phases. In the first phase, the "Classroom Management Competency" scale was applied to the pre-service teachers to identify to what extent they see themselves as competent in classroom management through the quantitative method. In the second phase, the interviews were conducted with them to thoroughly understand in which aspects of the classroom management they are competent in the qualitative research. In addition, the interviews were conducted with the faculty members, who are expert on classroom management issue, to identify what could be done in classroom management courses to increase pre-service teachers' classroom management competencies in the qualitative research.

The quantitative part of the research was carried out with 4th grade students studying at Kilis 7 Aralık University Education Faculty and 4th grade students receiving pedagogical formation. 4th grade students studying at Education Faculty and 4th grade students receiving pedagogical formation were determined as the target population. The data of a total of 396 participants was analyzed.

Data of two different groups was collected in the qualitative part of the research. The first group consisted of 4th grade teacher candidates. 13 teacher candidates selected from different departments were interviewed. Criteria sampling among purposeful methods was preferred while selecting the teacher candidates for making the interview. The criteria used in the selection of the sample group were: being a 4th grade teacher candidate, having studied at Classroom Management and Teaching Practice classes and feeling incompetent about classroom management. Teacher candidates were

selected from different departments and different genders in order to ensure data triangulation. The second participant group in the qualitative part consisted of faculty members. 10 faculty members working at different universities were reached out to. Criteria sampling among the purposeful sampling methods was used to select the faculty members. The criteria used here were: faculty member's working in the Department of Educational Administration and teaching Classroom Management.

Demographic information form, classroom management competency scale and a semi-structured interview form for the pre-service teachers, and the other semi-structured interview form for the faculty members, were used to collect the data. The research data were collected in the fall and spring semesters of 2018-2019 academic year. The quantitative data were analysed through the SPSS 21.0 software program. Arithmetic mean was calculated to determine the pre-service teachers' classroom management with regards to the general competency and sub-dimension competency levels. Content analyses were used in the analysis of the qualitative data.

Findings

As a result of the research analysis, it was found that the teachers' classroom management competency was at a moderate level. It was revealed that the highest means for classroom management competency were relationship management, physical layout management and time management, respectively, and the lowest means were behaviour management and instruction management. It was identified that the pre-service teachers experience some difficulties stemming from themselves and their students in the school experience course. Besides, the pre-service teachers realized that their students get bored during their instruction and that they are not competent in the intervention methods. As a result of the study, it was suggested that more practice should be conducted in classroom management courses and instructions should be implemented with role playing, case studies and micro instruction methods in these courses, and that the class hours of these courses should be increased to ensure they are more useful for pre-service teachers.

Discussion

Within the framework of the first question of the research, classroom management competencies of teacher candidates were found to be at medium level. Similar findings were obtained in different studies on this subject (Bümen and Özyaydın, 2013; Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya, 2005; Demirtaş, 2012; Kılıç and Saruhan, 2006; Kırmızı, 2011; Kinay, Elçiçek and Oral, 2015; Kuşuoğlu, 2005; Öksüz, Çevik, Baba and Güven, 2011; Receptoğlu and Ergün, 2017; Terzi and Tezci, 2007). It was concluded that the highest averages among classroom management competencies were in relationship management, physical organization management and time management, respectively, while the lowest averages were in behaviour management and teaching management competencies. In other words, it can be stated that teacher candidates involved in the study group considered themselves to be more competent in communicating with the students and their colleagues, organizing the

classroom physically and using the classroom time efficiently. They considered themselves to be less competent in coping with undesirable student behaviours and in managing a classroom hour in an effective way. In studies carried out by Kaldi (2009), Kahyaoğlu and Yangın (2007); Kinay, Elçiçek and Oral (2015) and Kömür (2010), it was also found that behaviour regulation competencies, among the sub-dimensions of classroom management, had the lowest average. It could be stated that teaching experience is an important factor. It is a fact that not only teacher candidates but also teachers in the profession experience problems in regulating behaviours in the classroom. It was found in literature that teachers with lower professional degree faced problems in maintaining classroom order. These results support this research (Alkan, 2007; Baysal, 2011; Çankaya and Çanakçı, 2011; Erol, 2006; İlgar, 2007; Korkut and Babaoğlu, 2010; Kutlu, 2006; Özgün, 2008; Şentürk and Oral, 2008; Terzi, 2002)

Within the framework of the second question of the research, the results obtained in the quantitative research were analysed in detail. Teacher candidates were asked about the areas in which they had difficulties in internship practices with regards to classroom management. Teacher candidates were found to be experiencing difficulties arising from students and themselves. It was concluded that they particularly had difficulties in issues like students' breaking the rules, coping with students in need of special education, being unable to take control of the classroom or maintaining classroom order. The fact that teacher candidates have limited opportunities for practice, and they do not spend much time in real classrooms and thus they have lack of experience, causes them to have difficulties in coping with undesirable student behaviours and taking control of the classroom.

Within the framework of the fifth and sixth questions of the research, views were taken of both teacher candidates and faculty members specialized in classroom management about the studies to be carried out in order to make classroom management class more effective. To render classroom management classes more useful to teacher candidates in general, suggestions were offered like rendering classes more practice-oriented including role playing, case study and micro teaching methods, and increasing the number of classroom hours.

Giriş

Eğitim öğretim sürecinin etkililiği son zamanlarda üzerinde durulan en önemli konulardan biridir. Eğitimin etkili olmasında en önemli öge kuşkusuz eğitimin kalbi olarak görülen öğretmenlerdir (Hattie, 2009). Bir öğretmenin niteliği, hitap ettiği öğrenci grubunun da niteliğine katkı sağlayacaktır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan bilimsel, sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik boyutlara sahip, özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve pedagojik formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş olarak kabul edilmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlik mesleğinin özel bir uzmanlık alanı olarak görülmesi önemli bir noktadır, ancak sadece bilgi üzerine kurulu bir meslek değildir. Bilginin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin yetenek ve sanat yönlerinin de olduğu bir geçektir. Bu yetenek ve sanat becerisi, öğretmenin konuyu etkili

bir şekilde öğrenciye aktardığında, öğrenci ile etkili bir şekilde iletişim kurduğunda, öğrencilerin gelişimlerine uygun strateji, yöntem ve teknikler belirlediğinde, sınıfı etkili bir şekilde yönettiğinde yani sınıf yönetim becerilerine sahip olduğunda kendini göstermektedir. Bir öğretmenin öğrenci davranışlarını yönetme ve sınıfı organize etme yeteneği pozitif eğitsel çıktılarının elde edilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerileri öğretmen yeterliğinin merkezi konumundadır (Emmer ve Evertson, 1980).

Sınıf yönetimini, sınıflardaki düzen problemleri ile baş etmek için öğretmenler tarafından kullanılan strateji ve eylemler (Doyle, 1986: 397) bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Brophy (1996) etkili eğitime vurgu yaparak sınıf yönetimini, başarılı bir eğitim için elverişli bir öğrenme ortamı yaratma ve sürdürme eylemleri olarak tanımlamıştır. Sınıf yönetimi denilince akla ilk gelen genellikle davranışların düzenlenmesi ve dolayısıyla istenmedik öğrenci davranışlarını ortadan kaldırmaktır. Ancak davranış düzenlemeleri sınıf yönetiminin sadece bir boyutudur. Sınıf yönetimi disiplinin sağlanması ve gürültünün azaltılmasından da öte daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Sınıf yönetimini daha kapsayıcı bir şekilde ele alan Marzano (2003), sınıf yönetiminin, kuralları oluşturmak ve pekiştirmek, disiplini sağlamak, öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişimi sağlamak ve yönetim için uygun zihinsel ortamı sağlamak şeklinde dört alanın birleşiminden oluştuğunu ifade etmektedir. Sınıf yönetimi faaliyetleri, öğretmenin öğrenci etkinliklerini kapsayan yer, zaman ve materyallerin yönetimi (Anderson, Evertson ve Emmer, 1980) ve öğretmen ile öğrenci arasında pozitif ilişkiler kurulması (Levin ve Nolan, 2000) olarak ele alınmaktadır. Genel olarak ifade etmek gerekirse eğitim öğretimin etkili olması için yapılan faaliyetleri sınıf yönetimi kapsamında ele almak mümkündür.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sınıf yönetiminin önemli bir yeri vardır (Behroozi, 2017), çünkü sınıfta disiplin sorunları yaşamak ve sınıfı etkili bir şekilde organize edememek, öğretmenin stres ve tükenmişlik düzeyinin artmasına hatta mesleği bırakmasına kadar önemli sorunlara sebep olabilmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Oliver ve Reschly, 2007). Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerde öğrenci davranışlarının yönetimi ve sınıf yönetiminde önemli sıkıntılar gözlemlenmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000). Aynı şekilde öğretmen adaylarının da uygulama okullarında sınıf yönetimi adına birçok problemler yaşadıkları ve en önemli kaygılarının sınıfı etkili bir şekilde yönetememe olduğu tespit edilmiştir (Brophy, 2006; Bullough ve Richardson, 2014; Evertson ve Weinstein, 2006; Hammerness, 2011; Meister ve Melnick, 2003; Nahal, 2010). Sınıf yönetimi becerisinin öğretmenler için önemi göz önünde bulundurulduğunda, sınıf yönetimi derslerinin öğretmen eğitim programlarının önemli bir parçası olduğu yadsınamaz (Stough, Montague, Landmark ve Williams-Diehm, 2015). 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye'de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında sınıf yönetimi dersi zorunlu bir ders olarak yürütülmektedir (Çelik, 2008). Sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarından öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle nasıl iletişim kuracakları, öğrencileri nasıl motive edecekleri, sınıf yönetiminde hangi stratejileri kullanacakları, zamanı nasıl yönetecekleri, sınıfın fiziki düzenlemelerini nasıl yapacakları, sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı neler yapmaları gerektiğine dair konuları teorik ve uygulamalı olarak öğrenmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının etkili bir öğretmen olmalarında hizmet öncesi dönemde sınıf yönetimi dersini almaları önemli görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetim becerilerini belirlemek amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Açıkgöz-Ün, Özkal ve Güngör-Kılıç, 2003; Çakmak, Kayabaşı, Ercan, 2008; Özey-Köse, 2010; Sadık ve Sadık, 2014; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Şahin-Taşkın, 2013). Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle nitel veya nicel yollarla öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma ise öğretmen adaylarının sınıf yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik neler yapılabileceği konusunda öğretmen adaylarının ve bu konuda uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerinin nicel ve nitel tekniklerle alınması önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersinde hangi konularda eksiklikleri olduğu belirlenmesi ve bu eksikliklerin nasıl giderileceğine dair öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda sınıf yönetimi dersinin işlenişine yönelik öneriler geliştirilmesi planlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek ve düşük düzeye sahip oldukları yeterliklerin sınıf yönetimi dersi kapsamında nasıl geliştirileceğine dair öneriler geliştirmektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

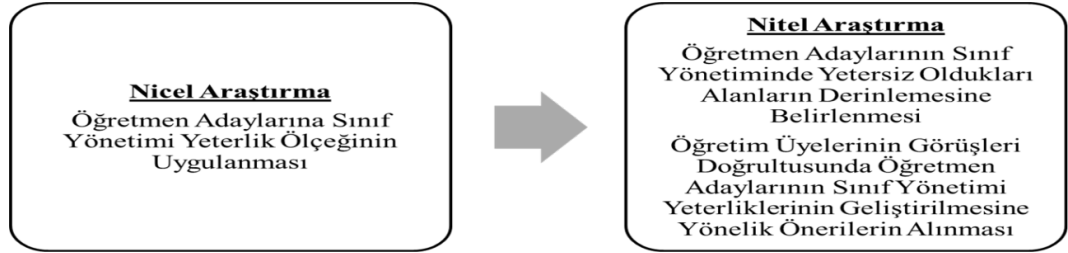
1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının staj uygulamalarında sınıf yönetimi bağlamında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının sınıf içi istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları yöntemler nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinden öğretimin yönetimi konusunda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliklerini geliştirebilmek için sınıf yönetimi dersi kapsamında ne tür çalışmalar yapılmalıdır?
6. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini geliştirebilmek için sınıf yönetimi dersi kapsamında ne tür çalışmalar yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden *açıklayıcı ardışık desen* tercih edilmiştir. Açıklayıcı ardışık desenin amacı, araştırmaya hem veri toplanması hem de veri analizi için nicel aşama ile başlayıp sonrasında nicel sonuçları derinlemesine açıklamak için nitel çalışmanın yapılmasıdır (Cresswell ve Plano-Clark, 2018). Araştırma iki aşama şeklinde

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler analiz edilmiş, ikinci aşamasında ise, nicel araştırmadan elde edilen verilerin derinlemesine incelenip öneriler oluşturulması için nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmen adaylarına “Sınıf Yönetimi Yeterlik” ölçeği uygulanarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri nicel yöntemle belirlenmiştir. İkinci aşamada nicel veriler sonucunda düşük olarak belirlenen sınıf yönetimi yeterliklerinin derinlemesine incelenip önerilerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma kapsamında öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca bu aşamada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini artırmak amacıyla sınıf yönetimi derslerinde ne tür uygulamalar yapılacağına dair sınıf yönetimi konusunda uzman olan öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik düzeyi belirlendiği için bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinden yararlanılmıştır (Karasar, 2008). Araştırmanın ikinci aşaması nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen olarak belirlenmiştir. Fenomenolojik desen bireylerin bakış açısına göre deneyim ve algılarını ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda sınıf yönetimi yeterliklerinin değerlendirilip öneriler sunulduğu için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci aşaması Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ve pedagojik formasyon eğitimi alan 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon 4. sınıf öğrencileri evren olarak belirlenmiştir. Toplam 400 öğrenci olduğu için örneklem seçilmeyip tüm öğretmen adaylarına ölçek uygulanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan 4 ölçek araştırma kapsamı dışına alınarak 396 katılımcının verileri üzerinde analizler yapılmıştır.

Tablo 1.*Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler*

Değişken	Grup	f	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	282	71,2
	Erkek	114	28,8
Yaş	16-18	151	38,1
	19-22	160	40,1
	23 +	85	21,5
Bölüm	Okulöncesi Öğrt.	45	11,4
	Sınıf Öğrt.	77	19,4
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	56	14,1
	Fen Bilgisi Öğrt.	33	8,3
	Türkçe Öğrt.	46	11,6
	Diğer (Formasyon)	139	35,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %71,2'sinin kadın %28,8'inin erkek olduğu, yaş aralığı olarak çoğunluğun 19-22 (%40,1) ile 16-18 (%38,1) aralığında olduğu ve farklı bölümlerden öğretmen adayının katıldığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde iki farklı grup üzerinden veriler toplanmıştır. Birinci grup 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmuştur. Farklı bölümlerden seçilen 13 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adayları seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Örneklem seçimindeki ölçüt; öğretmen adaylarının 4. sınıfta olması, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması derslerini almış olması ve kendilerini sınıf yönetim konusunda yeterli hissetmeme şeklinde belirlenmiştir. Bu kriterlerin konulmasının sebebi, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin hangi konularında kendilerini yetersiz gördüklerini stajlarda deneyimleyerek açıklamalarını sağlamaktır. Veri çeşitlenmesini sağlamak için öğretmen adayları farklı bölümlerden farklı cinsiyetlerden tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik kişisel bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Görüşme Yapılan Öğretmen Adaylarına Yönelik Bilgiler*

Katılımcı No	Cinsiyet	Bölüm	Katılımcı No	Cinsiyet	Bölüm
1	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğr.	8	Kadın	Okulöncesi Öğr.
2	Erkek	Fen Bilgisi Öğr.	9	Erkek	Okulöncesi Öğr.
3	Kadın	Türkçe Öğr.	10	Kadın	Sınıf Öğr.
4	Kadın	Okulöncesi Öğr.	11	Erkek	Sınıf Öğr.
5	Kadın	Okulöncesi Öğr.	12	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğr.
6	Kadın	Okulöncesi Öğr.	13	Erkek	Türkçe Öğr.
7	Kadın	Fen Bilgisi Öğr.			

Nitel bölümdeki ikinci katılımcı grup, öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Farklı üniversitelerde görev yapan 10 öğretim üyesine ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri belirlenirken amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki ölçüt; öğretim üyelerinin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapıyor olması ve Sınıf Yönetimi dersini yürütmeleridir. Öğretim üyelerine ait bilgiler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

Görüşme Yapılan Öğretim Üyelerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyet	Unvan	Katılımcı No	Cinsiyet	Unvan
K1	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	K6	Erkek	Doç. Dr.
K2	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	K7	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi
K3	Erkek	Doç. Dr.	K8	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi
K4	Erkek	Doç. Dr.	K9	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi
K5	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	K10	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 7'sinin erkek, 3'ünün kadın olduğu; 3 katılımcının Doçent Dr. diğerlerinin ise Dr. Öğr. Üyesi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 3 farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Aşağıda aşamalı olarak veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Elçiçek, Kinay ve Oral (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 boyutlu bir yapıda toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki boyutlar; ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmış ve çalışma için güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme olarak geliştirilmiştir. Ölçekte; Çok yeterliyim (5), Yeterliyim (4), Orta Düzeyde Yeterliyim (3), Yetersizim (2), Çok Yetersizim (1) şeklinde dereceler kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmacının nicel boyutundan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formu soruları hazırlandıktan sonra nicel araştırmanın sonuçları ile birlikte uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Asıl uygulamaya geçilmeden önce Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden birer öğretmen adayı ile soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada sorularla ilgili herhangi bir sorun tespit edilmediğinden görüşme formuna son haline karar verilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik görüşme formu 7 ana soru ve bunlara bağlı sonda sorulardan oluşmaktadır. Görüşme sorularından bazıları şu şekildedir:

1. Sınıfta öğrencilerin dersten sıkıldıklarını anlar mısınız? Bu durumu nasıl önlersiniz? Kendinizi yeterli görüyor musunuz?
2. Bir sınıfta istenmedik bir davranışla karşılaştığınızda nasıl tepki veriyorsunuz? Durumu nasıl yönetiyorsunuz? Ne tür davranışlarla karşılaştınız?
3. Sınıfı yönetmekte en çok hangi konularda zorluk yaşamaktasınız? Örnek verebilir misiniz?

Araştırmanın üçüncü aşamasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesine ve sınıf yönetimi derslerinin etkililiğinin artırılmasına yönelik öğretim üyelerinin görüşlerini almak amacıyla yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmanın birinci ve ikinci aşamasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme formunda 4 soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Sınıf yönetimi dersinin “Öğretimin Yönetimi” yeterliğinin daha iyi kazandırılması için nasıl bir yol önerirsiniz?
2. Sınıf yönetimi dersinin “Davranış Düzenlemeleri” yeterliğinin öğrencilere daha iyi kazandırılması için derslerde neler yapılabilir?
3. Sınıf yönetimi dersinin daha etkili hale getirilmesi için derste ne tür etkinlikler yapılabilir? Neler önerirsiniz?
4. Sınıf Yönetimi dersinin içeriği, saati, verildiği dönem konusunda bir değişiklik önerebilir misiniz?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde toplanmıştır. Nicel araştırmaya dair veriler; dersler esnasında öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçeğin yanıtlanması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Nitel verilerin toplanmasında görüşme soruları hazırlandıktan sonra farklı bölümlerden öğretmen adayları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ve araştırmacının uygun olduğu zaman dilimlerinde randevu ayarlanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme araştırmacının ofisinde yapılmıştır. Görüşme esnasında alınan izinler doğrultusunda katılımcıların cevapları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel bölümlerde öğretmen adaylarının görüşleri analiz edildikten sonra öğretim üyelerine yönelik sorular hazırlanmıştır. Öğretim üyeleri ile önceden telefonla görüşülerek araştırmaya katılıp katılmayacakları kesinleştirilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim üyelerine görüşme formu ve gerekli bilgiler mail olarak gönderilmiştir. Mail kullanılmasının sebebi, her bir öğretim üyesinin farklı üniversitelerde olması ve araştırmada zaman kaybının yaşanmasını önlemektir. Mail üzerinden yaklaşık 2 hafta içerisinde geri dönütler alınmış ve verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi genel yeterlik ve alt boyutlardaki yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. Maille ve ses kaydı ile elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler üzerinden kodlar oluşturulmuş, benzer ve yakın olan kodlar aynı başlık altında toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar ve kategorilerdeki katılımcı görüşleri tablo haline getirilerek frekansları belirlenmiştir. Örneğin, öğretmen adaylarına sorulan “Staj uygulamalarında sınıfı yönetmekte en çok hangi konularda zorluk yaşamaktasınız?” sorusuna verilen cevaplardan öğrenciyi motive edememe, zamanı yetiştiremememe, güler yüzlü olma vs. kodlar belirlenmiş ve bu kodların öğretmenin kendisinden kaynaklı olduğu tespit edilerek öğretmen kategorisi altında birleştirilmiştir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bazı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünde içerik açısından değerlendirmeler yapılarak geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile görüşme yapılırken yanlış anlaşılmanın ve eksik bilgilendirmelerin önüne geçmek amacıyla araştırmacı tarafından görüşme esnasında sık sık “şunları şunları ifade ediyorsunuz, doğru mu?; ... bunu ifade ettiniz katılıyor musunuz?” şeklinde geri dönütler verilmiştir. Görüşme sonrasında ise veriler yazıya döküldükten sonra katılımcılara kendileri ile yapılan görüşmeler çıktı halinde verilerle incelemeleri istenmiştir. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığı artırmak amacıyla çalışma süreci hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış ayrıca bulgular kısmında da katılımcılara ait görüşlere sıklıkla yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlikleri ve alt boyutlardaki yeterlik düzeylerine yönelik analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>ss</i>
İlişki Yönetimi	396	4.09	.519
Öğretimin Yönetimi	396	3.44	.475
Davranış Yönetimi	396	3.04	.509
Fiziksel Düzen Yönetimi	396	4.09	.519
Zaman Yönetimi	396	4.02	.670
Toplam	396	3.74	.305

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin ($X=3.74$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterliklerinin alt boyutları incelendiğinde; en yüksek ortalama değeri sırasıyla İlişki Yönetimi ($X=4.09$), Fiziksel Düzen Yönetimi ($X=4.09$) ve Zaman Yönetimi ($X=4.02$) yeterliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük ortalamaya ise sırasıyla Davranış Yönetimi ($X=3.04$) ve Öğretimin Yönetimi ($X=3.44$) yeterliği olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel sonucu doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf içerisinde ilişkilerin yönetiminde, fiziksel düzenlemelerin yapılmasında ve zamanı etkili yönetme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri, istenmeyen davranışların yönetiminde ve öğretimin yönetiminde ise daha az yeterli hissettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde olmasını ve davranışın yönetimi ve öğretimin yönetiminde kendilerini yetersiz hissetmelerini derinlemesine irdelemek için yapılan nitel araştırmaya dair bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarına “Staj uygulamalarında sınıfı yönetmekte en çok hangi konularda zorluk yaşamaktasınız? Örnek verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik verilen cevaplarla ilgili oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Staj Uygulamalarında Sınıf Yönetimi Bağlamında Karşılaştıkları Zorluklar

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcı</i>
Öğrenci	Öğrencilerin kurallara uymaması	K3, K5, K6, K7, K9, K10
	Öğrencinin zarar görmesi	K2, K3, K4, K5, K7, K13
	Özel eğitime muhtaç öğrenci	K1, K9, K8, K10, K13
	Kalabalık sınıflar	K4, K6, K11, K12,
	Isırcı öğrenciler	K4, K6, K8, K10
	Öğrencilerin kavga etmesi	K1, K2, K3, K13
	Hareketli öğrenciler	K5, K12
	Farklı anadile sahip öğrenciler	K2
Öğretmen	Hâkimiyet kuramama	K6, K7, K8, K10, K11
	Sınıf düzenini sağlayamama	K7, K10, K11
	Zamanı yetiştirememe	K6, K8, K10
	İletişim	K2, K9
	Öğrenciyi motive edememe	K10, K11
	Öğrenci soruları	K3, K12
	Telaşlı olma	K8
	Güler yüzlü olma	K1
	Başkası tarafından izlenme	K5

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının staj yaptıkları okullarda genelde öğrencilerden ve kendilerinden kaynaklı durumlardan dolayı sınıf yönetiminde zorluk yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerden kaynaklı zorluklar kategorisinde en çok tekrar edilen kodlar öğrencinin zarar görmesi (6), öğrencilerin kurallara uymaması (6), özel eğitimli öğrenciler (5), kalabalık sınıflar (4), ısırcı öğrenciler (4) ve öğrencilerin kavga etmesi (4) kodlarıdır. Dersi yürüttüğü esnada öğrencilerin fiziksel, duygusal yönden zarara uğramasından korkan bir katılımcı “*Sınıf içinde olan kavgada öğrencinin zarar görmesi, herhangi bir yaralanma durumu ya da sağlık problemi yaşandığında*

nasıl baş edeceğimi bilemiyorum. (K2)” diyerek öğrencilerin kavga sonucu zarar görmelerinin öğretmeni zorlayacağını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da *“Kalabalık sınıflarda birden fazla öğrenci ile aynı anda ilgilenmeye çalışmamıza rağmen yine de gözümüzden kaçan ayrıntılar olabiliyor. O sırada herhangi bir öğrencinin zarar görmesi beni korkutur. (K4)”* şeklinde görüş bildirerek hem sınıfların kalabalık olmasına hem de bu durumdan dolayı öğrencilerin zarar görme ihtimallerinin artacağına vurgu yapmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri zorluk konusu edinen bir katılımcı ise *“BEP’li öğrenciler beni her zaman daha çok kaygılandırır. Sebebi onun normalden farklı olması asla değil, benim ona göre eğitim verip veremeyecek olmamdır. Acaba yeter miyim o öğrenciye kaygısı benim için büyük bir problem. (K1)”* diyerek kendi yeterliliği ile ilgili kaygısını dile getirmiştir.

Öğretmen adayından kaynaklı zorluklar kategorisi hâkimiyet kuramamak (5), sınıf düzenini sağlayamamak (3), zamanı yetiştirememek (3) öğrenci sorularına cevap verememek (2), iletişim (2), öğrenciyi motive edememek (2), telaşlı olmak (1), güler yüzlü olmak (1) ve başkası tarafından izlenmek (1) kodlarından oluşmaktadır. Bir katılımcı *“Sınıfa hâkim olamamak beni kaygılandırıyor. O zamanlarda etkinlik zamanının büyük bir kısmını çocukları toparlamakla ve tekrar dikkat çekmeye çalışmakla harcıyorum. (K6)”* şeklinde hâkimiyetten kaynaklı kaygılar yaşadığını dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise *“Sınıfta en çok kaygılandığım durum sınıf yönetimini kaybetmemdir, öğrencilerin seslerini yükseltip sınıf düzenini bozması beni kaygılandırır. (K11)”* diyerek sınıfa hâkimiyet kuramamaya ve sınıf düzeninin bozulmasına vurgu yapmıştır. Yeterli olamama durumuna değinen bir katılımcı da *“Öğrencilerin sorularını cevaplayamamak ya da yanlış cevaplamak en korkunç şey olsa gerek. (K11)”* şeklinde görüş ifade etmiştir. Öğretmen adayından kaynaklı zorluklar kategorisinde bir katılımcı *“Fazla güler yüzlüyüm. Evet, bu güzel gibi görünen fakat sınıf yönetiminde (eğer bu huyumu bırakmayı staj esnasında öğrenemezsem) zorluklar çıkararak, öğrencinin üzerindeki otoritemi sarsan bir durumdur. (K1)”* diyerek öğretmenin kendi özelliklerinin sınıf yönetimine olumsuz etkisi olduğunu açıklamıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının genel anlamda öğrencinin zarar gördüğünde ve sınıfa hâkimiyet kuramamalarında zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarına araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda “Bir sınıfta istenmeyen bir olayla karşılaştığınızda nasıl tepki veriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir Bu soru kapsamında Tablo 6’da verilen cevaplar alınmıştır.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Yöntemler

Müdahale Yöntemleri	Katılımcılar
Uyararak	K2, K3, K7, K10, K11, K13
Yardım isteme	K3, K5, K7, K8, K9, K11
Dikkati başka yere çekme	K4, K6, K12
Sebebini öğrenme	K3, K5, K9
Öğrenciyi dışarı çıkarma	K4, K8, K10
Görmezden gelme	K1, K7, K10
Göz göze gelme	K1, K7, K11
Sert müdahalelerde bulunma	K8, K10
Bireysel konuşarak	K1, K7

Görüşme yapılan öğretmen adayları staj yaptıkları sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıklarını bu davranışlara karşı değişik müdahale yöntemleri uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kullandıkları yöntemler sırasıyla uyarma (6), yardım isteme (6), dikkati başka yere çekme (3), sebebini öğrenme (3), öğrenciyi dışarı çıkarma (3), görmezden gelme (3) ve göz göze gelme (3) yöntemleridir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu istenmeyen öğrenci davranışlarını sözlü uyarılarda bulunarak veya daha uzman kişilerden yardım isteyerek müdahale etme yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Uyarı yöntemini tercih eden bir öğretmen adayı “Sınıf içinde sözlü uyarıda bulundum aynı durum söz konusu olduğunda onunla beraber tüm sınıfa kızıp onlara kendimi anlatmaya çalıştım. (K10)” diyerek sözlü uyarı yapmanın etkisinin çok uzun olmadığını vurgulamıştır. Görüşme yapılan öğretmen adayları bazı durumlarda uygulama öğretmeni, müdür veya müdür yardımcısından yardım istediklerini bildirmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı “Saygısızlık yapan bir öğrencim olmuştü. Öğrenciyi başta uyardım, etki etmedi ben de uygulama öğretmenine şikâyet ettim. (K3)” diyerek istenmeyen durumla baş edemeyip bir üst makama başvurduğunu belirtmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına olumlu bir şekilde yaklaşan katılımcılardan biri “Geçen hafta sınıfta bir yarışma düzenledim yani eğitsel bir oyun oynadık. Fakat teneffüste kazanan ile kaybeden grubun kavga ettiğini gördüm. Olay büyümeden müdahale ettim ve ön planda olup tartışan iki kişi ile bireysel görüştüm. (K1)” şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretmen adayı da “Olabilmişince durumu toparlayıp öğrencileri derse tekrar adapte edecek ilginç bir giriş yaparım, ilgilerini derse toplayıp derse devam ederim. (K12)” diyerek öğrencilerin dikkatini asıl amaca çektiğini belirtmiştir. Genel itibari ile öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışları yönetmede etkili yöntemleri kullanmada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırma dördüncü sorusu kapsamında öğretmen adaylarının öğretimin yönetimi konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmen adayları ders anlattıkları esnada öğrencilerin sıkıldıklarını fark ettiklerini ancak müdahale yöntemlerinde her zaman başarılı olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda okulöncesi öğretmenliğinde okuyan bir katılımcı “Etkinlik anında su içmek ya da tuvalete gitmek isterlerse sıkıldıklarını anlarım. Ancak ısrarlı oldukları için buna nasıl müdahale edeceğimi bilmiyorum. Bu konuda kendimi yetersiz görüyorum. (K8)” diyerek bu konudaki yetersizliğini dile getirmiştir. Bir başka katılımcı “Etkinlikten sıkıldıklarında etkinliğe biraz daha eğlence katmaya çalışıyorum, baktım olmuyor o etkinliği bırakıp başka bir etkinliğe geçiyorum. (K5)” şeklinde ifade ederek aynı etkinliğe öğrencileri çekemeyerek durumla baş edemediğini açıklamıştır. Bir katılımcı da “Evet çok kolay anlıyorum. Öğrenci sıkılınca hemen yanındaki arkadaşıyla konuşuyor, saatine bakıyor, bacağını sallıyor, çok karşılaştım. O kişiyi fark edince ona yöneliyorum ismen hitap ederek onunla kısa bir konuşma yapıyorum, ilgisini derse çekiyorum. (K1)” şeklinde olumlu anlamda bir görüş bildirmiştir. Ancak bu katılımcının sınıfta uyguladığı yöntem bir öğrencinin derse dikkatini çekerken diğer öğrencilerin dersten kopmalarına neden olduğu için tavsiye edilen bir yöntem değildir.

Araştırmanın beşinci sorusu doğrultusunda görüşme yapılan öğretmen adaylarının lisans düzeyinde verilen sınıf yönetimi derslerinin kendilerine daha çok katkı sağlaması adına nasıl yürütülmesi gerektiğine dair görüşleri alınmıştır. Görüşme sonucunda öğretmen adaylarından birçok farklı öneriler elde edilmiştir. Öneriler Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.*Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sınıf Yönetimi Dersinin İşleyişine Yönelik Öneriler*

Öneriler	Katılımcı
Uygulama ağırlıklı yürütülmesi	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11
Ders saatinin artırılması	K1, K4, K7, K8, K10, K11, K12
Dersin ilk yıllarda verilmesi	K1, K4, K7, K8, K10, K11, K12
Örnek olay yönteminin kullanılması	K4, K6, K7

Katılımcıların çoğunluğu dersin teoriden ziyade uygulama ağırlıklı (10) işlenmesinin daha etkili olacağı kanaatindedir. Uygulamanın kendi sınıflarında değil gerçek ortamda olması gerektiğini vurgulayan bir katılımcı *“Derste teknikler, yöntemler verildiğinde bunların uygulaması asıl sınıflarda yapılmalıdır. Bazı uygulamalar üniversitenin bünyesindeki okullarda yapılabilir. Çünkü çocuklar ve büyükler bir olmuyor, sınıfta yapılan uygulamalarda kendi arkadaşlarımız olduğunda çekinceler yaşıyoruz. (K5)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar sınıf yönetimi dersinin örnek olaylarla işlenmesini (3) savunmuşlardır. Bu konuda bir katılımcı *“Örnek olaylarla desteklenebilir. Örnek videolar gösterilip, hikâyeler anlatılabilir veya birkaç problem belirlenip istenmeyen olaylar canlandırılabilir. (K6)”* diyerek açıklamada bulunmuştur. Görüşme yapılan öğretmen adayları sınıf yönetimi derslerinin saatinin yetersiz olduğunu, saat olarak artırılması gerektiğini ve verildiği yılın da çok geç olduğunu ikinci sınıftan itibaren sınıf yönetimi derslerini almaları gerektiğini (7) savunmuşlardır. Bir katılımcı *“Sınıf yönetimi derslerinin 2., 3. ve 4. sınıflara yayılarak fazılaştırılması gerekir. Bu derse özel uygulama derslerinin de her yıl eklenmesi iyi olur. (K12)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşme kapsamında genel olarak öğretmen adaylarının mevcut sınıf yönetimi derslerinin gerek işleniş tarzlarının gerekse yapı olarak değişiklik yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın altıncı sorusu doğrultusunda sınıf yönetimi dersini yürüten farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden söz konusu bu dersinin etkili hale getirilebilmesi için neler yapılabileceğine dair öneriler alınmıştır. Öğretim üyelerinin önerileri öğretimin yönetimi, davranış düzenlemeleri, dersin yapısı olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Elde edilen öneriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.*Sınıf Yönetimi Dersinin İyileştirilmesine Yönelik Öğretim Üyelerinin Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcılar
Öğretimin Yönetimi	Uygulama ağırlıklı	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K9, K10
	Gerçek öğrenme ortamı	K2, K4, K5, K7
	Rol model olma	K1, K8, K9, K10
	Diğer derslerle birleşmesi	K3, K8, K9
	Mentörlük	K2, K6
	Mikro öğretim	K7

	Drama	K1, K2, K3, K4, K7, K9, K10
	Gerçek öğrenme ortamı	K2, K3, K8, K9
Davranış Düzenlemeleri	Örnek olay	K2, K5, K7
	Rol model	K1, K6
	Mikro öğretim	K4
	Ders saatinin artırılması	K1, K2, K5, K7, K9, K10
Dersin Yapısı	Uygulama merkezli	K2, K5, K7, K8, K9, K10
	Dersin ilk yıllarda verilmesi	K1, K2, K7, K10
	Mevcut durum iyi	K3, K4, K6
	Sarmal içerik yaklaşımı	K3, K5

Tablo 8'de sınıf yönetimi derslerinin iyileştirilmesine yönelik öğretim üyelerinin önerileri yer almaktadır. Öğretim üyelerinin önerileri öğretimin yönetimi, davranış düzenlemeleri ve dersin yapısı olmak üzere 3 kategori olarak ele alınmıştır.

Öğretimin yönetimi kategorisi, uygulama ağırlıklı (8), gerçek öğrenme ortamı (4), rol model olma (4), diğer derslerle birleşme (3), mentörlük (2) ve mikro öğretim (1) kodlarından oluşmaktadır. Görüşmeye katılan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu sınıf yönetimi derslerinin teorik bilginin yanında uygulamanın daha ağırlıklı olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu konuda bir katılımcı “*Öğretimsel konularda teorik bilgileri, pratik uygulamalar ile harmanlamaları teorik alt yapının pratik için bir merdiven görevi görmesini benimsemiş olmaları gerekmektedir. (K5)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin asıl sınıflarda uygulama yapmalarını savunan bir katılımcı “*Öğrencilerin bir ders saatini nasıl yöneteceklerine dair teorik bilgi verildikten sonra gerçek sınıflarda uygulamalar yapıp öğrencilere geri dönütler verilmelidir. (K10)*” diyerek öğrencilerin hataları olsa bile bu yolla kendilerini düzeltereklerini söylemiştir. Uygulama boyutunun önemine vurgu yapan başka bir katılımcı da bu durumu “*Öğretimin teorik bilgi aktarmaktan ibaret olmadığını, öğretimsel her konunun davranışsal ve yaşantısal boyutlarına uygulamalı olarak dikkat çekmek gerekmektedir. (K1)*” diyerek özetlemiştir. Gerçek öğrenme ortamında uygulamaların yapılması gerektiğini savunan bir katılımcı “*Öğretmen adaylarının kendi sınıflarında kendi sınıf arkadaşlarını öğrenci olarak düşünüp ders anlatmaları yerine asıl sınıflarda uygulamalar yapmalarının daha etkili olacağını düşünüyorum. (K2)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerinde öğretim üyelerinin rol model olması önemlidir. Bu konuda bir katılımcı “*Biz öğretmen adaylarından neyi iyi yapmalarını istiyorsak, bizim de onları iyi yapmamız ve örnek olmamız gerekiyor. Bu derse giren öğretim üyelerinin farklı yöntem teknikleri deneyimleyerek öğrencileri sıkmadan uygulama ağırlıklı derslerini işlemeleri gerekmektedir. (K9)*” diyerek öğretim üyesi olarak nasıl ders işlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Görüşme yapılan bir katılımcı öğretimin yönetimi yeterliğinin daha iyi kazandırılması için “*Öğrencilerin her birinin gerçek sınıflarda bir ders saatini işlemeleri istenip videoya alınarak sınıfta genel bir değerlendirme yapıp öğrenciye geri dönütler verilerek kendisini geliştirmesine imkân sağlayabilir. (K7)*” şeklinde görüş bildirerek mikro öğretimin öğretmen adaylarının öğretim boyutuna katkı sağlayacağını dile getirmiştir.

Davranış düzenlemeleri kategorisi drama (7), gerçek öğrenme ortamı (4), örnek olay (3), rol model (2) ve mikro öğretim (1) kategorilerinden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğretim üyeleri

çoğunlukla davranış düzenlemeleri yeterliğinin kazandırılması için sınıf yönetimi derslerinde drama tekniğinin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu konuda bir katılımcı, “*Öğretmen adayları istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili karşılaşılabilecekleri davranışları sınıf ortamında canlandırmalıdır. Bu olaylarla karşılaşıldığında nasıl bir yol izleneceği tartışılmalıdır. (K7)*” şeklinde görüş bildirmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede öğretmen adaylarının gerçek sınıflarda uygulama yapmalarının daha etkili olacağını savunan bir katılımcı “*Öğretmen adayları gerçek olayları yerinde görmelidir. Bu, belki staj uygulaması şeklinde yapılabilir. Böylece öğretmen adayları mesleğe başlamadan canlı örneklerle nasıl baş edeceğini bilir. (K9)*” diyerek açıklamada bulunmuştur.

Dersin yapısı ile ilgili yapılacak değişikliklere ilişkin kategori ders saatlerinin artırılması (6), uygulama merkezli (6), dersin ilk yıllarda verilmesi (4), mevcut durumun korunması (3) ve sarmal içerik (2) şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Dersin verildiği dönem itibari, saati ve işleniş yöntemi ile ilgili 7 katılımcı öneriler sunmuşken 3 katılımcı mevcut durumun iyi olduğunu ve bu şekilde sınıf yönetimi derslerinin yürütülmesinin daha etkili olacağını savunmuştur. Ders saatinde değişikliğin olması gerektiğini öneren bir katılımcı “*Bir dönemde iki saat olarak yürütülen sınıf yönetimi dersine bu sürenin yetmediğini düşünüyorum. Bir dönemde üç veya dört saat şeklinde ya da iki döneme yayılıp her dönem iki saat olacak şekilde planlanması daha faydalı olacaktır diye düşünüyorum. (K1)*” şeklinde açıklama yapmıştır. Dersin verildiği yıl ile ilgili bir katılımcı “*Sınıf yönetimi dersi 2. sınıfın 2. döneminde teorik olarak verilmeli ve tamamen uygulamaya ayrılan 3. ve 4. Sınıflarda uygulanmasının sağlanması ile gerçek amacına ulaşmış olacaktır (K10)*” diyerek hem ders saatinin artırılmasını hem de dersin ilk yıllarda daha faydalı olacağını vurgulamıştır. Sarmal içerik yaklaşımı ile sınıf yönetimi derslerinin yürütülmesini öneren bir katılımcı da “*Sınıf yönetimi dersi müstakil bir dersle vermekle birlikte diğer eğitim dersleri ile de ilişkilendirilmesini önemli buluyorum. (K3)*” diyerek dersin teorik veya uygulamalı eğitim derslerinin içinde de sunulması gerektiğini belirtmiştir.

Genel itibari ile sınıf yönetimi dersinin işleniş tarzı ile ilgili bu dersi yürüten öğretim üyeleri dersin drama, örnek olay, mikro öğretim vb. yöntemler kullanılarak uygulama ağırlıklı işlenmesini, mümkün olduğunca gerçek sınıflarda uygulamaların yapılmasını ve ders saatinin artırılarak dersin verildiği yılın da geriye çekilmesinin daha etkili olacağını savunmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliliğini belirleyerek, düşük yeterliğe sahip oldukları konuların sınıf yönetimi dersi kapsamında nasıl geliştirileceğine dair öğretmen aday ve öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalarla kıyaslanarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Bümen ve Özaydın, 2013; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Demirtaş, 2012; Kılıç ve Saruhan, 2006; Kırmızı, 2011; Kinay, Elçiçek ve Oral, 2015; Kuğuoğlu, 2005; Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011; Reçepoğlu ve Ergün, 2017; Terzi ve Tezci, 2007). Sınıf yönetimi yeterliklerinden

en yüksek ortalamanın sırasıyla ilişki yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi, en düşük ortalamaya ise davranış yönetimi ve öğretimin yönetimi yeterliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani çalışma grubuna dâhil olan öğretmen adayları öğrencilerle ve diğer meslektaşları ile iletişim kurmada sınıfın fiziki düzenlemelerini yapmada ve sınıf içerisinde verilen zamanı etkili kullanmada kendilerini daha yeterli görürken istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme ve bir ders saatinin etkili bir şekilde yürütülmesinde kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir. Kaldi (2009); Kahyaoğlu ve Yangın (2007); Kinay, Elçiçek ve Oral (2015) ve Kömür (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da sınıf yönetimi alt boyutlarındaki yeterliklerinden davranış düzenlemeleri yeterliklerinin düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlik tecrübesinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Sadece öğretmen adayları değil mesleğin içerisinde olan öğretmenlerin dahi sınıf içi davranış düzenlemelerini sağlamada problemler yaşadığı bir gerçektir. Alanyazında yapılan çalışmalarda mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamada sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Alkan, 2007; Baysal, 2011; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Erol, 2006; İlgar, 2007; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Kutlu, 2006; Özgün, 2008; Şentürk ve Oral, 2008; Terzi, 2002). Bu sonuçlar, çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında nicel araştırmada elde edilen sonuçlar derinlemesine irdelenmiştir. Öğretmen adaylarına staj uygulamalarında sınıf yönetimi bağlamında güçlük yaşadıkları alanlar sorulmuştur. Öğretmen adaylarının öğrencilerden ve kendilerinden kaynaklı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerin kuralları hiçe saymaları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle baş etme, hâkimiyet kuramama ve sınıf düzenini sağlayamama konularında zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde Atik-Kara ve Sağlam (2014); Kansızoğlu ve Şama (2015) ve Şahin-Taşkın (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının uygun olmayan öğrenci davranışları ile baş etmede ve sınıf içi disiplini sağlamada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama imkânlarının sınırlı olması, gerçek sınıflarda çok fazla vakit geçirememeleri ve dolayısıyla tecrübe eksikliği istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede sorun yaşamalarına ve hâkimiyet kuramamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel sonucunda öğretmen adaylarının davranış düzenlemeleri yeterliğinin düşük puanlara sahip olmasından kaynaklı oluşturulan üçüncü soru doğrultusunda öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışlarına verdikleri tepkiler ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı genellikle öğrencileri uyararak veya uygulama öğretmeninden yardım isteyerek müdahale ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları uyguladıkları yöntemin çok başarılı olmadığını dile getirmişlerdir. Genel itibari ile öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışları yönetmede zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının aldıkları teorik bilgileri uygulamaya dökmeye sıkıntı yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Demir, Şahin ve Kartal (2012) ve Sarıtaş (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının istenmedik öğrenci davranışları karşısında pasif kaldıkları ya da olumsuz stratejileri uyguladıkları tespit edilmiştir. Sınıf yönetiminin temelinde olumsuz öğrenci davranışların önlenmesi, öğretim sürecinden karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılması ve öğrenci öğretmen arasından etkili iletişim oluşturulması hedeflenmektedir.

(Seyfullahoğulları, 2010). Özellikle istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı etkili bir strateji izleyememeleri hem öğretmeni hem de öğrencileri sorunlarla karşı karşıya getirebilir (Özer, 2014). İstenmeyen öğrenci davranışları, eğitim öğretime ayrılan zaman ve enerjinin büyük bölümünü alarak, eğitim öğretimin işleyişini sekteye uğratan engellerdir (Şahin ve Adıgüzelli, 2015). Bu engelleri en aza indirmek adına öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik çalışmalar yapmaları ve öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarına odaklanmaları gerekmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinden öğretimin yönetimi yeterliği konusunda yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının ders anlatırken öğrencilerin sıkıldıklarını fark ettikleri, ancak müdahale etme yöntemlerinde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Atik-Kara ve Sağlam (2014), Kubat (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının öğretim sürecini etkili bir şekilde düzenlemede problemler yaşadıkları genellikle öğrencileri aktif hale getirecek yöntem ve teknikleri bilmedikleri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek bir öğrenme süreci oluşturma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretimin yönetimi konusunda yaşadıkları sorunların genelde öğrencileri aktif hale getirecek yöntem teknikleri nasıl uygulayacaklarını bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Genelde öğretmen adaylarının davranış yönetimi ve öğretimin yönetimi alanlarında zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın nicel boyutunun nitel boyutu ile doğrulandığının göstergesidir. Bu elde edilen sonucun öğretmen adaylarının ders anlatmakla ilgili çok fazla tecrübeye sahip olmamalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt sorusu doğrultusunda hem öğretmen adaylarının hem de sınıf yönetimi alanında uzman olan öğretim üyelerinin sınıf yönetimi dersinin daha etkili hale getirilmesi için yapılacak çalışmalara dair görüşleri alınmıştır. Genel itibari ile sınıf yönetimi derslerinin öğretmen adaylarına daha faydalı olabilmesi adına uygulama ağırlıklı olması, drama, örnek olay, mikro öğretim yöntemleri ile dersin işlenmesi ve ders saatinin artırılmasına dair öneriler sunulmuştur. Alanyazında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarında da derslerin uygulama ağırlıklı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bahçeci ve Genç, 2013; Devocioğlu ve Akdeniz, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011).

Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Sınıf yönetimi derslerinin eğitim fakültelerinde 2. yıldan itibaren bir dönem teorik diğer dönem uygulama olacak şekilde 2 dönemde verilmesi önerilmektedir.

Sınıf yönetimi derslerinin bireysel ders dışında diğer pedagojik formasyon derslerinin de içerisinde işlenmesi faydalı olacaktır.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetim yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile protokol hazırlanıp öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlayacak “gönüllü öğretmen” uygulaması yapılabilir.

Öğretmen adaylarının uygulama ağırlıklı derslerin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğine etkisini belirleyecek araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz-Ün, K., Özkal, N., Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (25), 1-7. <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7813/102560> adresinden alınmıştır.
- Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Anderson, L., Evertson, C., Emmer, E. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343–356, doi: 10.1080/002.202.7800120407
- Atik Kara, D., Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Bahçeci, F., Genç, Z. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üniversitede aldıkları eğitim öğretimin mesleki hayata etkilerine yönelik görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 315-324.
- Baysal, N. (2011). Diyarbakır'da ilköğretim II. kademe öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78.
- Behroozi, M. (2017). Evaluating the quality of professors' teaching process based on students' view and professors of Persian Gulf University. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(4), 167–173. <https://doi.org/10.18844/cej.v7i4.2719>
- Brophy, J. (1996). Teaching problem students. New York: Guilford.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S.
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bullough, Jr., R. V., Richardson, M. (2014). Teacher perspectives on classroom management. E. T. Emmer, E. J. Sabornie (Eds.), In *Handbook of classroom management* (pp. 283–300), New York, NY: Routledge.
- Bümen, N. T., Özyayın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125. <file:///C:/Users/User/Downloads/1795-24402-1-PB.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cresswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2018). *Karma yöntemleri araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, (Çev. Y. Dede and S. B. Demir,) Ankara: Anı yayıncılık.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 53-64. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/500.004.8493/500.004.5813> adresinden alınmıştır.
- Çankaya, İ., Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 2(6), 307-316.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74–81. <file:///C:/Users/User/Downloads/5074-33879-2-PB.pdf> adresinden alınmıştır.



- Çelik, V. (2008). Sınıf yönetimi. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, M. K., Şahin, Ç., Kartal, O. Y. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada tercih ettikleri ceza uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 71-86.
- Demirtaş, Z. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri. *e-journal of New World Sciences Academy (NWSA-EDUCATION SCIENCES)*, 7(1), 380-388. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185500> adresinden alınmıştır.
- Devecioğlu, Y., Akdeniz A.R. (2013). Alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi-I. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 44-68.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. M. Wittrock (Ed.), In *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Elçiçek, Z., Kinay, İ., Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 51-63. <http://dx.doi.org/10.14686/BUEFAD.201.511.1014>
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. (1980). *Effective management at the beginning of the school year in junior high classes*. R&D Center for Teacher Education The University of Texas at Austin. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED241499.pdf> adresinden alınmıştır.
- Erol, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma* içinde (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (2006). Handbook of classroom Management. Research, *Practice and Contemporary Issues*. [file:///C:/Users/User/Downloads/RoutledgeHandbooks-978.020.3874783-chapter3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/RoutledgeHandbooks-978.020.3874783-chapter3%20(1).pdf) adresinden alınmıştır.
- Hacıoğlu, F., Alkan, C. (1997). Öğretmenlik uygulamaları, Ankara: Alkım Yayınları.
- Hammerness, K. (2011). Classroom management in the United States: A view from New York City. *Teaching Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/10476.210.2011.567844>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London; New York: Routledge.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360.
- Kansızoğlu, H., Şama, E. (2015). Türkçe öğretmenliği adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 149-165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19577/208919> adresinden alınmıştır.
- Karasar N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A., Saruhan, H. (2006). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 407-417.
- Kırmızı, B. (2011). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 193-206.
- Kinay, İ., Elçiçek, Z., Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*,

- 6(19), 206-217. http://www.ijoess.com/Makaleler/362458344_206-217%20%C4%B0smail%20kinay.pdf adresinden alınmıştır.
- Korkut, K., Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Kömür, Ő. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21(3), 279-296.
- Kubat, U. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecine yönelik yeterlikleri. *Turkish Studies*, 10(15), 601-614.
- Kuğuoğlu, İ. H. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerine dair görüşleri ve öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214-236. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31428> adresinden alınmıştır.
- Kutlu, E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi. 8Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Levin, J., Nolan, J.F (2000). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, us: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meister, D. G., Melnick, S.A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94. doi:10.1080/01626.620.2003.10463283
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). (1739 S.K.), md. 43.
- Nahal, S.P. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education*, 8, 1-19. <http://m.aabri.com/manuscripts/10446.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oliver, J. M., Reschly, D.J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. *National Comprehension Center for Teacher Quality*. 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf> adresinden alınmıştır.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M., Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/188014> adresinden alınmıştır.
- Özay-Köse, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-142.387.4849.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özer, B. (2014). Öğrencilerin Sınıfta öğretmenleri zor durumda bırakmak için kullandıkları yöntemler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 706-713
- Özgün, E. (2008). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Recepoğlu, S., Ergün, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıfı Yönetebilme Becerilerine İlişkin Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1337-1352. [file:///C:/Users/User/Downloads/1252-9387-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1252-9387-2-PB%20(1).pdf) adresinden alınmıştır.
- Sadık, S., Sadık, F. (2014). Investigating classroom management profiles of pre-service teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2369-2374. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.575>

- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışın değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-186.
- Savran, A., Çakıroğlu, J. (2003). Difference between elementary and secondary pre-service science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101950.pdf> adresinden alınmıştır.
- Seyfullahoğulları, A. (2010). İlköğretim okullarında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 21-40.
- Stough, L.M., Montague, M.L., Landmark, L.J., Williams-Diehm, K.W. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36-48. doi: 10.14434/josotl.v15i5.13784.
- Şahin, M., Adıgüzel, Y. (2015). Sınıf yönetimi sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 10(3), 799-816.
- Şahin-Taşkın, Ç. (2013). Sınıf yönetimi: Öğretmen adaylarının deneyimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 147-162. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c16s29/makale/147-162.pdf> adresinden alınmıştır.
- Şentürk, H., Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169
- Terzi, A. R., Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/4355.201.10603122345-4-terzi.pdf> adresinden alınmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıklarının Açıklanmasında Bilinçli Farkındalığın ve Çeşitli Demografik Değişkenlerin Rolü

The Role of Mindfulness and Various Demographic Variables in Explaining Resilience of University Students

Zeki KARATAŞ* 
Fatih CAMADAN** 

Öz

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının açıklanmasında bilinçli farkındalığın ve çeşitli demografik değişkenlerin rolünün incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımına dayalı ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin belirtilen üç programında (psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal hizmet ve hemşirelik) öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemine göre belirlenen 392 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Psikolojik Sağlamlık Tutum ve Beceri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bilinçli farkındalık ve sınıf düzeyinin yükselmesinin psikolojik sağlamlığı anlamlı ve olumlu yönde açıkladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yerinin nüfusa göre azalmasının bireylerin psikolojik sağlamlıklarını anlamlı ve olumsuz yönde açıkladığı belirlenmiştir. Öte yandan cinsiyet, öğrenim görülen program, genel akademik not ortalaması, psikolojik destek alma durumu, psikolojik sağlamlık ile ilgili eğitim alma durumu, üniversite yaşamında ikamet edilen yer ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerinin ise psikolojik sağlamlığı anlamlı şekilde açıklamadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, bilinçli farkındalık, üniversite öğrencileri, demografik değişken.

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, E-Posta: zeki.karatas@erdogan.edu.tr
** Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, E-Posta: fatih.camadan@erdogan.edu.tr

Abstract

This study aims to investigate the role of mindfulness and various demographic variables in explaining the resilience of university students. The research was carried out within the framework of a relational screening model based on a quantitative research approach. The sample of the study consisted of 392 students who were selected by suitable sample strategy from three programs (psychological counselling and guidance, social work and nursing) of a public university. As data collection tools, Mindfulness Scale, Resiliency Attitude and Skill Scale and Personal Information Form were used. Multiple regression analysis was used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, it was understood that mindfulness and elevation of the class level explained the resilience in a meaningful and positive way. However, it was determined that the decrease in the population of the place of residence before coming to university explained the resilience of individuals in a meaningful and negative way. On the other hand, it was found that the variables of gender, program in education, general academic grade point average, receiving psychological support, and educational status related to resilience, place of residence in university life, and perceived income level did not significantly explain resilience.

Keywords: Resilience, mindfulness, university students, demographic variable.

Summary

Introduction

The aim of this study is to examine the role of mindfulness and various demographic variables in explaining the resilience of university students. Although there are various studies examining the relationship between resilience and mindfulness in the accessible literature, there is no study conducted on students studying in psychological counseling and guidance (PCG), social work and nursing undergraduate program to examine the relationship between these variables. Considering that individuals who study in the aforementioned programs will try to contribute to the awareness of people they will help in the future and to help increase their psychological resilience, it is thought that it is important to determine their mindfulness and resilience levels and whether there is a relationship between these variables (Akfirat, Öztan-Ulusoy and Kezer, 2018; Duyan, 2012; Karahan and Kav, 2018).

Research results on resilience and mindfulness show that resilience and mindfulness have a positive relationship with individuals' mental health. It can be said that a high level of resilience and mindfulness of individuals can positively affect their functional lives. In this context, it has been evaluated that it is important to examine the extent to which the individuals who will help as a specialist have the features they try to develop in the individuals they will help. In addition, it is thought that it will be appropriate to determine whether these aforementioned characteristics show a difference in terms of the demographic variables. In the light of the above-mentioned explanations, this study aims to examine the role of mindfulness and various demographic variables in explaining the resilience of university students.

Method

The model of this research designed based on the quantitative research approach is correlational survey model. The study group of this research consists of 392 students studying in a public university's PCG, social work and nursing undergraduate programs in 2018-2019 academic year and determined based on the appropriate sampling method among the purposeful sampling methods. Mindful Attention Awareness Scale, Resiliency Attitude and Skills Profile and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. In line with the purpose of the study, first, the resilience and mindfulness of the participants were examined in terms of program and grade level. Then, multiple regression analysis was performed to determine whether the participants' mindfulness and various demographic characteristics predict their resilience.

Findings

In the study, it is seen that there is a moderate, positive and significant relationship between the participants' resilience and their mindfulness and various demographic variables and the variables mentioned explain 21% of resilience ($R=.459$, $F_{(10-381)}=10.154$, $p<.01$). Considering the t-test results obtained regarding the significance of the regression coefficients, the variables of mindfulness ($\beta=.359$, $p<.01$), grade level ($\beta=.163$, $p<.01$) and residential area before coming to university ($\beta=-.161$, $p<.01$) were found to significantly explain resilience.

As a result of the research, it was understood that the increasing mindfulness and grade level explain the participants' resilience significantly and positively. On the other hand, it was determined that the change of the variable of residential area before coming to university from metropolitan to village, in other words, the decrease of population explains the individuals' resilience significantly and negatively. When the standardized regression coefficients (β) were examined, it was determined that the order of importance of these predictive variables, which have a significant explanatory role, on resilience is as follows: mindfulness, grade level and residential area before coming to university. Also, it was found that other variables do not explain resilience significantly.

Discussion

The result of the study shows that PCG, social work and nursing program students' mindfulness and are at a high level. While the mindfulness and resilience levels of the students studying in all three programs are close to each other, it was observed that the participants' mindfulness and resilience levels mostly differed according to grade level. In a study on this subject, the resilience level of PCG students was found to be high (Uz-Baş, 2018). In a different study, it was stated that the nursing program students' resilience level was above average (Güngörmüş et al., 2015; Şahin and Buzlu, 2017; Yiğitbaş et al., 2018). In the research conducted by Babahanoğlu and Mavili (2018), the awareness level of the social work program students was found to be high. It is believed that emphasizing the characteristics such as mindfulness and resilience during the education of students in the mentioned undergraduate programs provides them with sensitivity. In this context, it is estimated that the

undergraduate education that students receive has a positive effect on the fact that the level of their mentioned features is at a high level.

According to another conclusion reached in the research, mindfulness explains resilience significantly and positively. In the consistent with this result, Keye and Pidgeon (2013) emphasized that mindfulness is an important determinant of resilience in their study. The research conducted by Wang, Xu and Luo (2016) revealed that there is a significant relationship between higher awareness and resilience. In McGillivray and Pidgeon (2015)'s research, a significant and positive relationship was found to be between resilience and mindfulness. In their research, McCann et al. (2013), pointed out that self-understanding and awareness have an important role in increasing the well-being of health professionals such as social workers, psychological counselors and nurses. In another study, it was found that awareness-based practices reduce the stress and professional wear of the nurses and increase their level of professional satisfaction, coping and well-being (Mackenzie, Poulin and Seidman-Carlson, 2006). In addition, it was stated that the high emotional intelligence that enables individuals to realize their feelings now and here contributes to their resilience (Özer and Deniz, 2014). In another study, it was determined that increasing mindfulness of students decreases their rumination levels, which also decreases the level of stress they perceive (Arslan, 2018; Önder and Utkan, 2018). Moreover, there are studies (Brown et al., 2007) which found that a high level of mindfulness increases well-being, mental satisfaction, and effective coping with pain. It can be said that all of the research results mentioned are consistent with the results of this research.

According to the results obtained from the research, it was determined that the lower population of the residential area in which the participants lived before coming to the university significantly and negatively explains their resilience. In other words, it is understood that the fact that the higher population of the residential area where the participants lived before coming to the university has a positive effect on their resilience.

According to another result of the research, the increase of the participants' grade level explains their resilience significantly and positively. Researches conducted on this subject found that the resilience of university students increases as their ages increase (Durmuş and Okanlı, 2018; Kılıç and Alver, 2017; Palma-García, Jacinto and Hombrados-Mendieta, 2018). Therefore, it can be said that the results mentioned are consistent with the results obtained from this research.

The results obtained from this research are limited to the students studying in PCG, social work and nursing undergraduate programs. It can be suggested to conduct more extensive research involving students studying in different universities and different programs. In addition, it can be said that it will be useful to examine the skills of the students studying in the mentioned programs such as helping, coping with stress and problem solving.

Giriş

Üniversite yılları bireyin yaşam döngüsünde ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş yaptığı bir dönemi kapsar. Bu dönem, bireyin çocukluktan ve ergenlikten sıyrılarak daha fazla özerk olmaya

başladığı ancak yetişkinliğin bütün sorumluluklarını henüz üstlenmediği farklı bir evre olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte geleceğe dair pek çok konuda karar verme aşamasında olan genç, hayal ve beklentileri nedeniyle umut ve karamsarlık arasında çelişkili duygular yaşayabilmektedir (Arnett, 2000; Tosevski, Milovancevic ve Gajic, 2010). Bu yönüyle üniversite öğrencileri, akademik ve sosyal ortama uyum gösterme, bağımsız olma, arkadaş ilişkilerini düzenleme ve kariyer planı yapma gibi birçok konuyla başa çıkma çabası içerisinde olmaktadır (Gizir, 2005).

Lisans eğitimi döneminde ortak olarak kişiler arası ilişkilere yönelik bilgi ve beceri içerikli eğitim alan psikolojik danışma ve rehberlik (PDR), sosyal hizmet ve hemşirelik programı öğrencileri mezun olduklarında profesyonel yardım mesleğini yerine getiren bir ekibin parçası olarak görev yapmaktadırlar. Teorik eğitimin yanında bir eğitsel danışmandan süpervizyon desteği alarak uygulama yapan bu öğrenciler çalışma yaşamına başladıklarında karşılaşacakları birçok durumla başa çıkmaya hazır olmak durumundadırlar (Şahin-Taşgın, 2019; Çetinkaya ve Kararımak, 2012; Ulusoy, 2007). Hasta, danışan ya da müracaatçıların biyopsikososyal sorun ve ihtiyaçlarına çözüm bulmaya çalışan meslek elemanları empati, koşulsuz kabul, içtenlik ve dürüstlük gibi terapötik beceriler yanında psikolojik sağlamlık, kişisel farkındalık, açık fikirlilik, nesnellik, yetkinlik ve güvenilirlik gibi pek çok özelliği de kendilerinde geliştirmek durumundadırlar (Hackney ve Cormier, 2008; Kadushin ve Kadushin, 2016).

Yukarıda değinilen özelliklerden psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalığın doğrudan insana yardım sunulan mesleklerde görev alacak bireyler için ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim kendi farkındalığı ve psikolojik sağlamlığı yeterli düzeyde olan bireyler başkasına yardım etme konusunda daha başarılı olabilmektedirler (Şahin ve Buzlu, 2017; Buz ve Genç, 2019). Çünkü başkalarına yardım mesleklerinde sürekli sorunları dinlemenin, travmatik olayları duymanın ve olumsuz yaşam olayları ile zihinsel anlamda meşgul olmanın uzmanın stres yaşamasına, performansının düşmesine, hata yapma olasılığının artmasına, moral bozukluğuna, gündelik ilişkilerinde bozulmalara ve genel sağlık durumunun olumsuz yönde etkilenmesine neden olabileceği ifade edilmiştir (Grant ve Kinman, 2014; Zara ve İçöz, 2015). Bu hizmetleri sunan insanların kişisel farkındalıklarının iyi düzeyde olmasının ve psikolojik bakımdan sağlıklı olmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır (Gladding, 2013; Hackney ve Cormier, 2008; Mcleod ve Mecleod, 2015). Psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalığın bu noktada uzmanların ihtiyaç duydukları özellikler olduğu düşünülmektedir. Nitekim Cormier ve Hackney (2013), yardım mesleğinde çalışanlar için bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın özellikle önemli olduğunu, bu nitelik ve becerilerin danışanlar kadar bu hizmetleri sunanlar için de sahip olunması gereken özellikler olduğunu vurgulamışlardır. Uzmanların doğal afetlerden strese neden olan gündelik olaylara kadar bir çok konuda yardım sunarken bu zor durumlar ile değinilen özellikler sayesinde başa çıkabildikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık düzeyi düşük olan bir meslek elemanının hizmet verdiği bireylere etkili bir şekilde yardımcı olamayabileceği değerlendirilmiştir. Nitekim ilgili alan yazında psikolojik sağlamlığın ve bilinçli farkındalığın hemşireler (Azak, 2018; Çam, Öztürk Turgut ve Büyükbayram, 2014; Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009), psikolojik danışmanlar (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018; Skovhold, 2012) ve sosyal hizmet uzmanları (Buz ve Genç, 2019; Thompson, 2016) için önemli görülen ve üzerinde incelemeler

yapılan özellikler olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu özelliklerin doğrudan insana yardım sunulan mesleklerde çalışacak olanlar için önemli ve üzerinden durulması gereken faktörler olduğu değerlendirilmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmaya konu edilen psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık kavramlarının açıklanmasına aşağıda ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Psikolojik Sağlamlık

Yaşam boyu gelişim ve değişim sürecinde olan insan, doğal olarak riskli durumlar ve olaylarla karşılaşabilmektedir. Yaşamın zorluklarıyla ve stres verici olağan dışı olaylarıyla karşılaşan bireylerin bazıları bu süreci kısa sürede başarılı bir şekilde atlatırken bazıları olumsuz ruh halinden uzun süre çıkamamaktadırlar. Zor yaşamsal tecrübeler karşısında kişinin kendini toparlamasını sağlayan ya da başa çıkmasını kolaylaştıran temel özelliklerden birisi de psikolojik sağlamlık/dayanıklılıktır (Uz-Baş, 2018). Latince “resilire” kökünden türetilmiş olan psikolojik sağlamlık (resilience) kavramı bir maddenin esnekliği, dirençli olması ve eski haline kolayca dönebilmesi anlamlarına gelmektedir (Masten, 2014).

Psikolojik sağlamlık; yaşamda karşılaşılan olumsuzluklar ya da zorluklarla başa çıkabilme, risklere rağmen fiziksel ve ruhsal iyi olma halini koruyabilme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır. Fizyolojik ve psikolojik zorlanmaların ya da stresli olayların ardından sosyal ilişkilerde hızlı bir şekilde denge sağlama kapasitesine sahip olan ve zorluklara rağmen normal yaşamlarını sürdürmeye devam eden insanlar psikolojik açıdan daha dirençli olarak kabul edilmektedirler (Zautra, Hall ve Murray, 2010).

Psikolojik sağlamlığın varlığından söz edebilmek için riskler, koruyucu faktörler ve bu ikisi arasındaki uyumun nasıl sağlandığının anlaşılması gerekmektedir. Çünkü psikolojik sağlamlık kavramı öncelikle zorlukların aşılması, beklenenden daha iyi bir gelişim gösterilmesi ve risk altında olma durumları ile ilişkilendirilmektedir. İkinci olarak stresli yaşam olayları karşısında bireyin çabucak uyum gösterebilme yeteneği vurgulanmakta, üçüncü olarak da psikolojik incinmenin muhtemel etkilerinden kurtulma ve iyi olma halini sürdürme konusunda etkili olan bireysel özellikler nitelendirilmektedir. Dolayısıyla psikolojik sağlamlık dinamik bir süreç olup, olağan dışı yaşam deneyimleriyle başarılı bir şekilde başa çıkma, uyum gösterme ve yeterlik sergileme ile ilgilidir (Gizir, 2007).

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlığı üzerine yapılan araştırmalarda bu özelliğin algılanan sosyal destek (Terzi, 2008), yalnızlık ve benlik saygısı (Güloğlu ve Kararırmak, 2010), benlik saygısı ve denetim odağı (Kararırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011), ölüm kaygısı (Öz, İnci ve Bahadır Yılmaz, 2012), duygusal zekâ (Özer ve Deniz, 2014), sosyal destek, başa çıkma ve iyi oluş (Malkoç ve Yalçın, 2015) duygusal istismar, problemleri davranışlar ve öz-yeterlik (Arslan ve Balkıs, 2016), başa çıkma stratejileri (Özer, 2016) ve iyilik hali (Korkut-Owen, Demirbaş-Çelik ve Doğan, 2017) açısından incelendiği belirlenmiştir. Alan yazındaki araştırmalar psikolojik sağlamlığın birçok değişken ile çok yönlü ve anlamlı ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden birisi bilinçli farkındalıktır. Bilinçli farkındalık kavramının ayrıntılı açıklaması aşağıda yer almaktadır.

Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık (mindfulness) bireyin yargılamada bulunmadan dikkatini şimdi ve burada olana odaklaması ve kabullenmesi olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003; Davis ve Hayes, 2011; Kabat-Zinn, 2013). Bir başka ifadeyle bilinçli farkındalık bireyin geçmiş yaşantılarıyla ilgili olumsuz çıkarımlarını zihinsel olarak tekrarlama (rumination) davranışından vazgeçmesi ve geleceğe yönelik kaygılardan soyutlanarak şu ana odaklanması anlamına gelmektedir (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006).

Bilinçli farkındalık kavramının köken olarak çok eski Budist geleneklerine dayandığı, dikkati vermek ve hatırlamak anlamına gelen “sati” sözcüğünden türetildiği belirtilmektedir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007; Mace, 2008). Hatırlamak manasındaki farkındalıktan kastedilen geçmiş anıları düşünmek değil, dikkati özenli bir şekilde şimdiki deneyimlere vererek açık ve anlaşılır şekilde kavramadır (Özyeşil, 2018). Açık ve anlaşılır kavrama ise var olan durumu algılamak ve bu durumu olumlu ya da olumsuz olarak kabul etmek şeklinde ifade edilmektedir (Siegel, Germer ve Olendzki, 2009).

Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Brown ve Ryan (2003) üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik, kendini gerçekleştirme, özerklik ve yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Baer vd. (2006) psikoloji lisans öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile deneyime açıklık, duygusal zekâ ve öz duyarlılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Weinstein, Brown ve Ryan (2009) tarafından yapılan araştırmada; bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin stres veren yaşantılarla başa çıkma becerilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zeidan, Gordon, Merchant ve Goolkasian (2010) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde bilinçli farkındalık programı uygulanmış ve sonuçta öğrencilerin acıya duyarlılık ve kaygı düzeylerinde azalma olduğunu gözlemlenmiştir. De Vibe vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen farkındalığa dayalı stres azaltma programına katılan tıp ve psikoloji öğrencilerini altı yıl takip ettikleri bir çalışmada; öğrencilerin iyi olma hallerinin ve stresle başa çıkma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Falsafi'nin (2016) yaptığı çalışmada farkındalık temelli eğitim alan öğrencilerin müdahale sonrası dönemde depresyon, kaygı ve stres belirtilerinin anlamlı düzeyde azaldığı vurgulanmıştır. Carmody ve Baer'in (2008) yaptıkları çalışmada ise farkındalığa dayalı stres azaltma programına katılan öğrencilerin farkındalık düzeylerinin yükseldiği, stres ve belirtilerinin ise azaldığı görülmüştür. Sarıçalı ve Satıcı'nın (2017) yaptıkları araştırmada; bilinçli farkındalığın utangaçlığın ve kırılganlığın azaltılmasını sağlayabileceği ortaya koyulmuştur. Arslan'ın (2018) yaptığı araştırmada; bireylerin bilinçli farkındalıkları arttıkça algılanan stres ve depresyon düzeyinin düştüğü görülmüştür. Demir ve Gündoğan'ın (2018) yaptıkları çalışmada; bilinçli farkındalık programının, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ve bilinçli farkındalığı ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların yanı sıra üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile bilinçli farkındalıklarının ilişkili olduğunu

ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin; Keye ve Pidgeon (2013) üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile bilinçli farkındalıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Hülshager, Alberts, Feinholdt ve Lang (2013) yaptıkları deneysel çalışmada bilinçli farkındalığın psikolojik açıdan bireyi dayanıklı kıldığını bulmuşlardır. Bir takım araştırmalarda ise üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının yüksek düzeyde olmasının stresle ve tükenmişlikle başa çıkmalarını kolaylaştırdığı, farkındalıklarını arttırdığı ve öznel iyi oluşlarına katkı sağladığı ortaya koyulmuştur (Lee, Kim ve Young Choi, 2014; Wang, Zhang ve Zimmerman, 2015).

Amaç

Ulaşılabilen alan yazında psikolojik sağlamlık ile bilinçli farkındalığın ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmakla birlikte, bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelendiği PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmış herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Adı geçen programlarda öğrenim gören bireylerin ileride yardım edecekleri insanların farkındalık yaşamalarına ve psikolojik sağlamlıklarının artmasına katkı sağlamaya çalışacakları göz önünde bulundurulduğunda değinilen özelliklerin öncelikle kendilerinde ne düzeyde olduğunun ve bu özellikler arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür (Akfırat, Öztan-Ulusoy ve Kezer, 2018; Duyan, 2012; Karahan ve Kav, 2018). Nitekim ilgili alanyazında psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan araştırmalarda bu değişkenin pozitif duygular (Arslan, 2015; Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway, 2009; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011), özyeterlik (Terzi, 2006), mutluluk ve ego sağlamlığı (Doğan, 2015), yaşam doyumu (Rossi, Bisconti ve Bergeman, 2007) ve benlik saygısı (Güloğlu ve Kararımak, 2010; Karataş ve Çakar, 2011; Veselska vd., 2009) ile olumlu yönlü; negatif duygular ve dış denetim odağı (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011), algılanan duygusal istismar (Arslan ve Kabasakal, 2014), uyum sorunları (Kim ve Im, 2014) ve problemleri davranışlar (Masten, 2001) ile olumsuz yönlü ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu (Yıkılmaz ve Demir Gündül, 2015), psikolojik iyi oluş (Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017; Howell, Digdon, Buro ve Sheptycki, 2008) ve öz anlayış (Özyeşil, 2011) arasında olumlu yönlü; stres, kendini suçlayıcı ve boyun eğici yaklaşım (Ülev, 2014), depresyon (Demir, 2015), tükenmişlik (Yıldız Akyol, 2015) ve kaygı (Demir, 2017; Yook vd., 2008) arasında ise olumsuz yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda yer verilen; psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık ile ilgili araştırma sonuçları göstermiştir ki psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalığın bireylerin ruh sağlığı ile olumlu yönlü ilişkileri bulunmaktadır. Bu yönüyle bireylerin psikolojik sağlamlıklarının ve bilinçli farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasının onların işlevsel yaşantılarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu bağlamda yardım edecekleri bireylerde geliştirmeye çalıştıkları özelliklere bir uzman olarak yardım edecek kişilerin ne derece sahip olduklarının incelenmesinin önemli olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca değinilen bu özelliklerin sahip olunan demografik özellikler açısından herhangi bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin de yerinde olacağı düşünülmüştür.

Yukarıda değinilen açıklamalar ışığında bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının açıklanmasında bilinçli farkındalık ve çeşitli demografik değişkenlerin rolünün incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik lisans programları öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ve bilinçli farkındalıkları sınıf düzeyleri açısından ne şekilde gerçekleşmektedir?

2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları, bilinçli farkındalık ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim görülen program, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, psikolojik destek alma durumu, psikolojik sağlamlık ile ilgili eğitim alma durumu, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri, üniversite yaşamında ikamet edilen yer) tarafından anlamlı şekilde açıklanmakta mıdır?

Yöntem

Model

Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan bu araştırmanın modeli ilişkişel taramadır. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığı veya bu ilişkinin derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2008). Bu araştırmada da temel olarak üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile bilinçli farkındalıkları ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik lisans programlarında öğrenim gören ve amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenen 392 öğrenciden oluşmaktadır. Bu yöntemin zaman, para ve işgücü açısından araştırmacılara ekonomiklik sağladığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu gerekçelere dayalı olarak oluşturulan çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kadın	315	80.4
Erkek	77	19.6
Sınıf düzeyi		
1. Sınıf	124	31.6
2. Sınıf	85	21.7
3. Sınıf	76	19.4

4. Sınıf	107	27.3
Öğrenim görülen program		
PDR	131	33.4
Sosyal Hizmet	128	32.7
Hemşirelik	133	33.9
Genel akademik not ortalaması		
2.99 ve altı	202	51.5
3.00 ve üzeri	190	48.5
Algılanan gelir düzeyi		
Geliri giderinden az	87	22.2
Geliri giderine eşit	248	63.3
Geliri giderinden fazla	57	14.5
Psikolojik destek alma durumu		
Evet	36	9.2
Hayır	356	90.8
Psikolojik sağlamlık ile ilgili eğitim alma durumu		
Evet	59	15.1
Hayır	333	84.9
Üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri		
Belde/Köy	64	16.3
İlçe merkezi	136	34.7
İl merkezi	92	23.5
Büyükşehir	100	25.5
Üniversite yaşamında ikamet edilen yer		
Öğrenci yurdu	266	67.9
Evde yalnız ya da arkadaş ile	54	13.8
Aile ya da akrabaların yanında	72	18.4
Toplam	392	100

Veri Toplama Araçları

Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen ve Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek on beş maddeden oluşmaktadır. Altılı Likert tipinde olan ölçeğin maddeleri; Hemen hemen her zaman (1), Çoğu zaman (2), Bazen (3), Nadiren (4), Oldukça seyrek (5) ve Hemen hemen hiçbir zaman (6) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek tek boyutlu olup, ölçekten alınan puanlar yükseldikçe kişilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin de yükseldiği kabul edilmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekildedir: “*Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım*”, “*Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum*”. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin toplamına ilişkin hesaplanan açıklanan varyans oranı %58.02 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri ise; $\chi^2/sd=2.085$, $p<.01$, RMSEA=.06, SRMR=.06, GFI=.93 ve AGFI=.92 şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyonu .86 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma

kapsamında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlikleri yeniden test edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/sd=3.016$, $p<.01$, RMSEA=.07, SRMR=.05, GFI=.92, AGFI=.88) iyi düzeyde oldukları anlaşılmış (Bryne, 2010; Kline, 2011), dolayısıyla ölçme aracının bu araştırma için de geçerli olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuş ve bu değer de iyi düzeyde olduğu anlaşılmış (Tavşancıl, 2002), dolayısıyla ölçme aracının bu araştırma için de güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Psikolojik Sağlık Tutum ve Beceri Ölçeği

Hurtes (1999) tarafından geliştirilen, Hurtes ve Allen (2001) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Akar (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı toplam puanı hesaplanarak kullanılabilir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bireyin psikolojik sağlamlığının da yükseldiği anlamını taşımaktadır. Ölçek dörtlü Likert tipinde olup maddeler; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak; “İleride yaşayacağım zorlukları kendim göğüsleyebilirim.” ve “Zor durumlarla karşılaştığımda problemlerimi çözmek için yeni yollar bulurum” gösterilebilir. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin toplamına ilişkin olarak %36.07 düzeyinde açıklanan varyans hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri ise; $\chi^2/sd=1.567$, $p<.01$, RMSEA=.05, SRMS=.06, GFI=.84, TLI=.90, CFI=.90 ve IFI=.90 şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/sd=2.445$, $p<.01$, RMSEA=.06, SRMR=.05, GFI=.84, AGFI=.81) iyi düzeyde oldukları anlaşılmış (Bryne, 2010; Kline, 2011) dolayısıyla ölçme aracının bu araştırma için de geçerli olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuş ve bu değer de iyi düzeyde olduğu anlaşılmış (Tavşancıl, 2002), dolayısıyla ölçme aracının bu araştırma için de güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmada incelenen katılımcılara ait bilgilere ulaşılmasına yönelik soruların yer aldığı ve araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinin başında araştırmada kullanılan ölçme araçlarını hazırlayan araştırmacılardan kullanım izinleri alınmıştır. Daha sonra ölçme araçlarının uygulanabilmesi için araştırmanın yapıldığı üniversiteden Etik Kurul Onay Belgesi alınmıştır. Değinen izinler alındıktan sonra katılımcılara ulaşılarak, araştırmanın amacı ve elde edilecek verilerin gizliliği ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçme araçlarını gönüllü olarak doldurmak isteyen katılımcılara ölçme araçları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle katılımcıların psikolojik sağlamlıkları ve bilinçli farkındalıklarının öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi açısından ne şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların bilinçli farkındalıkları ve çeşitli demografik özelliklerinin, psikolojik sağlamlıklarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz için gerekli görülen *uç değerler, örneklem büyüklüğü, doğrusallık, çoklu ortak doğrusallık (multicollinearity), tekliklik (singularity) ve normallik* ile ilgili varsayımların (Pallant, 2015) sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu varsayımların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçlarının bu araştırma için de geçerli ve güvenilir olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Değerlenen analizlerde SPSS ve AMOS paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle katılımcıların psikolojik sağlamlıkları ve bilinçli farkındalıklarının, öğrenim gördükleri program ve sınıf düzeyleri açısından ne şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Daha sonra ise bu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının, bilinçli farkındalıkları ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim görülen program, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, algılanan gelir düzeyi, psikolojik destek alma durumu, psikolojik sağlamlık ile ilgili eğitim alma durumu, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri, üniversite yaşamında ikamet edilen yer) tarafından anlamlı şekilde açıklanıp açıklanmadığı ortaya koyulmuştur.

Katılımcıların psikolojik sağlamlıkları ve bilinçli farkındalıklarının öğrenim görülen program ve sınıf düzeyine göre ne şekilde gerçekleştiğinin belirlenmesine ilişkin yapılan analizlerin sonuçları aşağıda tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Tablo 2.

PDR Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Bilinçli Farkındalıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss
Psikolojik Sağlamlık	1. Sınıf	43	2.56	3.91	3.12	.30
	2. Sınıf	35	2.00	3.56	2.97	.40
	3. Sınıf	33	2.53	3.91	3.19	.32
	4. Sınıf	20	2.97	3.85	3.47	.30
	Toplam	131	2.00	3.91	3.15	.37
Bilinçli Farkındalık	1. Sınıf	43	2.33	5.33	3.97	.73
	2. Sınıf	35	2.47	5.20	3.73	.72
	3. Sınıf	33	2.53	5.27	4.12	.67
	4. Sınıf	20	2.53	5.47	4.15	.74
	Toplam	131	2.33	5.47	3.97	.72

Tablo 2 incelendiğinde PDR programında öğrenim gören öğrencilerin, psikolojik sağlamlıklarının ölçüldüğü dördümlü Likert tipindeki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 3.15 olduğu görülmektedir. Katılımcıların bilinçli farkındalıklarının ölçüldüğü altılı Likert tipindeki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise 3.97 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalamasının, ölçme araçlarından alınabilecek minimum ve maksimum puanlar dikkate alındığında yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca PDR programında öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalıklarının sınıf düzeylerinde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 3.

Sosyal Hizmet Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Bilinçli Farkındalıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss
Psikolojik Sağlamlık	1. Sınıf	32	1.85	3.94	3.20	.43
	2. Sınıf	30	2.03	3.85	3.18	.33
	3. Sınıf	41	2.74	3.97	3.22	.31
	4. Sınıf	25	2.82	3.85	3.34	.24
	Toplam	128	1.85	3.97	3.23	.34
Bilinçli Farkındalık	1. Sınıf	32	2.20	5.60	4.07	.94
	2. Sınıf	30	2.33	5.33	4.07	.72
	3. Sınıf	41	2.13	5.87	4.04	.84
	4. Sınıf	25	2.40	5.67	4.19	.76
	Toplam	128	2.13	5.87	4.08	.82

Tablo 3 incelendiğinde sosyal hizmet programında öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ölçüldüğü dördümlü Likert tipindeki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 3.23 olduğu görülmektedir. Katılımcıların bilinçli farkındalıklarının ölçüldüğü altılı Likert tipindeki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise 4.08 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalamasının, ölçme araçlarından alınabilecek minimum ve maksimum puanlar dikkate alındığında yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sosyal hizmet programında öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalıklarının sınıf düzeylerinde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 4.

Hemşirelik Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Bilinçli Farkındalıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bilgiler

	Sınıf Düzeyi	N	Min.	Max.	x	Ss
Psikolojik Sağlamlık	1. Sınıf	49	2.03	4.00	3.11	.47
	2. Sınıf	20	2.79	3.71	3.25	.32
	3. Sınıf	32	2.00	4.00	3.24	.44
	4. Sınıf	32	2.76	3.88	3.28	.31
	Toplam	133	2.00	4.00	3.20	.41
Bilinçli Farkındalık	1. Sınıf	49	2.00	6.00	4.05	1.15
	2. Sınıf	20	2.20	5.00	4.01	.88
	3. Sınıf	32	1.93	5.07	3.93	.77
	4. Sınıf	32	1.87	5.40	3.99	.86
	Toplam	133	1.87	6.00	4.00	.95

Tablo 4 incelendiğinde hemşirelik programında öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ölçüldüğü dördümlü Likert tipindeki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 3.20 olduğu görülmektedir. Katılımcıların bilinçli farkındalıklarının ölçüldüğü altılı Likert tipindeki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise 4.00 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalamasının, ölçme araçlarından alınabilecek minimum ve maksimum puanlar dikkate alındığında yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hemşirelik programında öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalıklarının sınıf düzeylerinde farklılaştığı görülmektedir.

Katılımcıların psikolojik sağlamlıklarının, bilinçli farkındalıkları ve çeşitli değişkenler tarafından anlamlı şekilde açıklanıp açıklanmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Bilinçli Farkındalık ve Çeşitli Demografik Değişkenlerin Psikolojik Sağlamlığı Yordamasına İlişkin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	TV	VIF
Sabit	2.610	.210		12.424	.000				
BF	.161	.021	.359	7.608	.000	.374	.363	.931	1.074
SD	.051	.015	.163	3.382	.001	.193	.171	.897	1.115
ÜGÖYYY	-.046	.013	-.161	-3.479	.001	-.162	-.175	.971	1.030
C	.003	.045	.003	.071	.944	-.039	.004	.922	1.084
ÖGP	.032	.023	.069	1.384	.167	.057	.071	.830	1.205
GANO	-.036	.039	-.048	-.940	.348	-.111	-.048	.790	1.265
PDAD	-.007	.061	-.005	-.113	.910	-.003	-.006	.965	1.037
PSİEAD	-.083	.049	-.079	-1,689	.092	-.082	-.086	.956	1.046
ÜYİEY	.014	.014	.044	.944	.346	.091	.048	.946	1.057
AGD	.031	.030	.049	1.042	.298	-.016	.053	.922	1.084

R= .459 R²= .210 F(10-381)=10.154 p< .001 Durbin Watson: 1.883

BF: bilinçli farkındalık, SD: sınıf düzeyi, ÜGÖYYY: üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri, C: Cinsiyet, ÖGP: öğrenim görülen program, GANO: genel akademik not ortalaması, PDAD: psikolojik destek alma durumu, PSİEAD: psikolojik sağlamlık ile ilgili eğitim alma durumu, ÜYİEY: üniversite yaşamında ikamet edilen yer, AGD: algılanan gelir düzeyi

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile bilinçli farkındalıkları ve çeşitli demografik değişkenleri arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve değinilen değişkenlerin psikolojik sağlamlığın %21'ini açıkladığı görülmektedir ($R=.459$, $F_{(10.381)}=10.154$, $p<.01$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin elde edilen t-testi sonuçları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden bilinçli farkındalık ($\beta=.359$, $p<.01$), sınıf düzeyi ($\beta=.163$, $p<.01$) ve üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri ($\beta=-.161$, $p<.01$) değişkenlerinin, psikolojik sağlamlığı anlamlı şekilde açıkladığı belirlenmiştir.

Yapılan bu analizin sonuçlarına göre katılımcıların bilinçli farkındalık ve sınıf düzeyinin yükselmesinin, psikolojik sağlamlıklarını anlamlı ve olumlu yönde açıkladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri değişkeninin büyükşehirden köye doğru değişmesi farklı bir ifadeyle nüfusa göre azalmasının bireylerin psikolojik sağlamlıklarını anlamlı ve olumsuz yönde açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, anlamlı bir açıklama rolüne sahip olan bu yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki önem sırasının; bilinçli farkındalık, sınıf düzeyi ve üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri şeklinde olduğu saptanmıştır. Bunların dışındaki değişkenlerin ise psikolojik sağlamlığı anlamlı şekilde açıklamadığı anlaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik programı öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarının ve psikolojik sağlamlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her üç programda öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri birbirine yakın olmakla birlikte farklılaşmanın daha çok sınıf düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan bir çalışmada PDR öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek bulunmuştur (Uz-Baş, 2018). Farklı bir çalışmada hemşirelik programı öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu belirtilmiştir (Güngörmüş vd., 2015; Şahin ve Buzlu, 2017; Yiğitbaş vd., 2018). Babahanoğlu ve Mavili (2018) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal hizmet programı öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bahsedilen lisans programlarında öğrencilerin eğitimleri sürecinde bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık gibi özelliklere vurgu yapılmasının öğrencilerde duyarlılık oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bu özelliklerinin yüksek düzeyde olmasında aldıkları lisans eğitimlerinin olumlu yönde etkisinin olduğu tahmin edilmektedir. Şöyle ki; Yükseköğretim Kurulu (1998) tarafından yayımlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı'nda yer alan Yaşam Dönemleri ve Uyum Problemleri dersinin içeriğine bakıldığında; gelişim dönemlerinin özellikleri, bu dönemlerde yaşanan problemler ve baş etme yollarının yer aldığı görülmektedir. Kişilik Kuramlar dersinde kişiliğin gelişimi, uyum ve ruh sağlığı ile ilgili konulara yer verilmektedir. Psikolojik Danışma İlke

ve Teknikleri dersinde psikolojik danışmanın ilkeleri, süreci, evreleri, psikolojik danışma beceri ve teknikleri ve örnek uygulamalara yer verilmektedir. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde ise öğrencilerin süpervizyon altında psikolojik danışmanlık beceri ve tekniklerini kullanarak bireyle psikolojik danışma yapmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Değınilen dersler ve içeriklerine dayalı olarak PDR lisans programında öğrenim gören öğrencilerin aldıkları dersler sayesinde gerek kendilerini tanıma ve farkındalık yaşama, gerekse yapacakları çalışmalarda gerekli olan becerileri kazanma ve kullanabilme fırsatı buldukları anlaşılmaktadır. Erbay ve Sevin'in (2013) sosyal hizmet programının eğitim süreci üzerine yaptıkları araştırmada İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre, Sosyal Hizmet Kuramı, Aile ve Çocuklarla Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmet Etik İlke, Değer ve Sorumlulukları, Tıbbi ve Psikiyatrik Sosyal Hizmet gibi derslerde gelişim kuramları ve insan davranışına ilişkin sunulan bilgiler sayesinde öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlandığı bulunmuştur. Sabancıoğulları, Doğan, Kelleci ve Avcı (2012) yaptıkları çalışmada hemşirelik programı öğrencilerinin Hemşirelik Esasları, Hemşirelikte Etik ve Değerler, Psikiyatri Hemşireliği, Psikoloji gibi teorik derslerin yanında klinik ağırlıklı eğitim almalarının mesleki yeterliklerini ve kendilerine olan güvenlerini arttırdığı tespit edilmiştir. Bu açıklamalar ışığında PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik programında öğrenim gören öğrencilerin lisans programlarında aldıkları derslerin, çeşitli bilgi ve becerileri kazanmalarının yanında bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlıkları üzerinde de olumlu yönlü etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre; bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlığı anlamlı ve olumlu yönde açıkladığı anlaşılmıştır. Bu sonuçla benzer şekilde Keye ve Pidgeon'un (2013) yaptıkları araştırmada; bilinçli farkındalığın, psikolojik sağlamlığın önemli bir belirleyicisi olduğu vurgulanmıştır. Wang, Xu ve Luo (2016) tarafından yapılan araştırma, yüksek farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. McGillivray ve Pidgeon'un (2015) araştırmasında psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. McCann vd. (2013) yaptıkları araştırmada öz-anlayış ve farkındalığın sosyal çalışmacı, psikolojik danışman ve hemşire gibi sağlık profesyonellerinin iyi oluşlarını arttırmada önemli bir rolünün olduğuna işaret etmişlerdir. Diğer bir araştırmada farkındalık temelli uygulamaların hemşirelerin yaşadığı stresi ve mesleki yıpranmayı azalttığı, mesleki memnuniyet, baş etme ve iyilik düzeylerini arttırdığı saptanmıştır (Mackenzie, Poulin ve Seidman-Carlson, 2006). Ayrıca bireylerin şimdi ve burada oluşan duygularını fark etmesini sağlayan duygusal zekâlarının yüksek olmasının, psikolojik sağlamlıklarına da katkı sağladığı ifade edilmiştir (Özer ve Deniz, 2014). Diğer bir araştırmada ise öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının artmasının ruminasyon düzeylerini azalttığı ve bu düşünle birlikte algıladıkları stresin de azaldığı belirlenmiştir (Arslan, 2018; Önder ve Utkan, 2018). Ayrıca bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olmasının ruh sağlığının iyi olmasını, ilişki doyumunun yüksek olmasını ve acıyla etkili başa çıkabilmeyi arttırdığını tespit eden araştırmalar da (Brown vd., 2007) bulunmaktadır. Değınilen tüm bu araştırma sonuçlarının, bu araştırmanın sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Bireyin içinde bulunduğu zaman diliminde çevresine ve iç dünyasına önyargısız ve kabullenici bir şekilde odaklanması anlamına gelen bilinçli farkındalığın, problemlerle etkili şekilde başa çıkmayı sağlayarak psikolojik sağlamlığı güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Brown vd., 2007; Cormier ve Hackney, 2013). Benzer şekilde, kişisel farkındalık ve kendini kabul gibi

özelliklerin koruyucu bir faktör olarak psikolojik sağlamlığı etkilediği belirtilmektedir (Gizir, 2007). PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik programı öğrencileri eğitimleri sürecinde kriz, travma, zorlayıcı ve örseleyici yaşantılar gibi çeşitli problem durumlarına tanıklık edebildiklerinden karmaşık duygular yaşayabilmektedirler. Bu gibi vakalarla karşılaşıldığında psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler, duygu durumlarını kontrol edebilmekte ve stresli olaylar sonrasında kısa sürede psikolojik dengelerine kavuşabilmektedirler (Zautra vd., 2010). Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının bilinçli farkındalıkları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Değinilen programlarda öğrenim gören öğrencilerin şimdi ve buraya odaklanarak kendisi ve çevresiyle ilgili farkındalık düzeylerini yüksek tutabilmelerinin karşılaştıkları rahatsız edici durumlar ile gerçekçi bir şekilde yüzleşebilmelerine ve onlarla mücadele edebilmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Nitekim farkındalığın birçok özelliğin kazanılabilmesinde bir tür başlangıç noktası olduğu söylenebilir. Farkındalığa erişmiş bireylerin ise karşılaştıkları olumsuz durumlarda psikolojik olarak daha sağlam kalabildikleri ve bu olumsuzlukların etkisinden daha kolay kurtulabildikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim yerinin nüfus açısından daha düşük düzeyde olmasının bireylerin psikolojik sağlamlıklarını anlamlı ve olumsuz yönde açıkladığı belirlenmiştir. Farklı bir ifadeyle katılımcıların üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim yerinin nüfusunun fazla olmasının bireylerin psikolojik sağlamlıklarını olumlu yönde etkileyen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Yaşanılan yerleşim yeri eğitim, sağlık, sosyokültürel ve ekonomik fırsatlara erişim açısından önemlidir. Bireylerin fırsat ve kaynaklara erişim noktasında eşit imkânlarla sahip olmamaları ise beceri ve özelliklerinin de farklılaşmasına neden olabilmektedir (Uyan-Semerci vd., 2012). Yaşanılan yerleşim yerinin nüfusunun fazla olması imkân, olanak ve avantajları beraberinde getirebildiği gibi bir takım olumsuzlukları ve dezavantajları da doğurabilmektedir. Bireylerin olumlu ve olumsuz bu tür farklı ve çeşitli yaşantılara maruz kalmaları onların farklı yaşantılar geçirmelerine ve deneyimler kazanmalarına katkı sağlıyor olabilir. Sahip olunan bu deneyim ve tecrübelerin ise bireylerin yaşadıkları problemler karşısında psikolojik sağlamlıklarını koruyabilmelerine olumlu yönde etkilerinin olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre; katılımcıların sınıf düzeyinin yükselmesinin psikolojik sağlamlıklarını anlamlı ve olumlu yönde açıkladığı anlaşılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin yaşları arttıkça psikolojik sağlamlıklarının da arttığı bulunmuştur (Durmuş ve Okanlı, 2018; Kılıç ve Alver, 2017; Palma-García, Jacinto ve Hombrados-Mendieta, 2018). Dolayısıyla değinilen sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonucun örtüştüğü söylenebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara ilişkin yapılan önceki değerlendirmelerde bahsedildiği üzere PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik programlarında yer alan derslerin içeriğinde kendini tanıma, ruh sağlığı, yardım becerileri, problem çözme becerisi, stresle başa çıkma becerisi gibi konulara değinilmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin aldıkları derslerde bilgiden daha çok beceri ile ilgili konulara temas edildiği ve uygulama dersleri ya da staj programlarıyla bu becerilerin kalıcı hale gelmesinin sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Öte yandan ilgili alanyazında yardım becerilerinin uygulama yaptıkça geliştiği ifade edilmektedir. Uygulayıcının kendi performansını değerlendirerek, süpervizöründen geri bildirimler ve öneriler alarak ve diğer uygulayıcıların yaptıklarını izleyerek becerilerini

geliştirebileceği vurgulanmaktadır (Young, 2019). Bu açıklamalara dayalı olarak öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesinin böylece beceriye dönük çalışmalarının ve deneyimlerinin artmasının psikolojik sağlamlıkları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; cinsiyet, öğrenim görülen program, genel akademik not ortalaması, psikolojik destek alma durumu, psikolojik sağlamlık ile ilgili eğitim alma durumu, üniversite yaşamında ikamet edilen yer ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin psikolojik sağlamlığını anlamlı şekilde açıklamamasıdır. Cinsiyet açısından bakıldığında bu araştırma sonucuyla tutarlı bir şekilde birçok araştırmada kadın ve erkek öğrenciler arasında psikolojik sağlamlık açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018; Özer ve Deniz, 2014). Öte yandan bazı araştırmalarda erkeklerin (Erdogan, Ozdogan ve Erdogan, 2015), bazı araştırmalarda da kadınların (İçel ve Özkan, 2018) psikolojik sağlamlık düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Başka bir araştırmada ise; öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları öğrenim görülen program açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Oktan, Odacı ve Berber Çelik, 2014). Kılıç ve Alver'in (2017) araştırmasında ise öğrencilerin barınma yerlerine göre psikolojik sağlamlıklarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Diğer demografik değişkenler açısından psikolojik sağlamlığın karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu sonuçlar göstermektedir ki öğrencilerin psikolojik sağlamlık özellikleri değinilen demografik değişkenler açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla psikolojik sağlamlık üzerinde kişisel ya da sosyal boyutlu değişkenlerin daha fazla etkisinin olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar PDR, sosyal hizmet ve hemşirelik lisans programında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Farklı üniversitelerde ve farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin de dâhil edildiği daha kapsamlı araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca değinilen programlarda öğrenim gören öğrencilerin yardım etme, stresle başa çıkma ve problem çözme gibi becerilerinin incelenmesinin de yararlı olacağı söylenebilir. Bu programlardan mezun olan öğrenciler ağırlıklı olarak biyopsikososyal sorunlar yaşayan bireylerle çalışmaktadırlar. Bu durum ise bu alan uzmanlarında bir takım yeterlik ve becerileri gerekli kılmaktadır. Ancak Türkiye'de bu programlara öğrenci yerleştirilmesi sadece genel akademik başarıyı ölçmeye yönelik sınavların sonuçlarına dayalı olarak yapılmaktadır. Bu programlara öğrenci kabul edilirken adayların kişilik özellikleri ya da sosyal becerileri ise herhangi bir şekilde ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmamaktadır. Ancak bireyin kişilik özelliklerinin ve sosyal becerilerinin sosyal çevreyle etkileşimlerinde olduğu gibi özellikle insana hizmet odaklı yürütülen mesleklerde son derece önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu programların eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık gibi özelliklerini geliştirebilecekleri psikoeğitsel çalışmalara ağırlık verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda üniversitelerde bulunan psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin ya da birimlerinin aktif rol oynamalarının yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu lisans programlarının müfredatlarının bu çerçevede gözden geçirilmesinin ve gerekli düzenlemelerin yapılmasının da öğrenciler için yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

- Akar, A. (2018). *Çocuk ve ergenler için psikolojik sağlamlık geliştirme programı*. Ankara: Pegem.
- Akfırat, O. N., Öztan-Ulusoy, Y., Kezer, F. (2018). PDR lisans programı öğrencilerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik bir öğretim tasarımı uygulaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 117-128.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- Arslan, G., Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, özyeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22.
- Arslan, G., Kabasakal, Z. (2014). Ergenlikte Algılanan Duygusal İstismar ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki, VI International Congress of Educational Research, Hacettepe University: Ankara.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum*, 8(16), 73-86.
- Aydın, M., Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Azak, A. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(3), 170-176.
- Babahanoğlu, R., Mavili, A. (2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünce eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 90-113.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Bryne, B. (2010). *Structural equation modeling with Amos*. New York: Routledge.
- Buz, S., Genç, B. (2019). Sosyal hizmet uzmanları için psikolojik dayanıklılığın önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 623-642.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Çakmak, E. K. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carmody, J., Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23-33.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Cormier, S., Hackney, H. (2013). *Psikolojik danışma: Stratejiler ve müdahaleler* (S. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Çam, M. O., Öztürk Turgut, E., Büyükbayram, A. (2014). Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliğinde dayanıklılık ve yaratıcılık. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(3), 160-163.
- Çetinkaya, R., Kararımkar, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107 – 121.

- Davis, D. M., Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208.
- De Vibe, M., Solhaug, I., Rosenvinge, J. H., Tyssen, R., Hanley, A., Garland, E. (2018). Six-year positive effects of a mindfulnessbased intervention on mindfulness, coping and well-being in medical and psychology students; results from a randomized controlled trial. *PLoS One*, 13, 1-17.
- Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 15-26.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 100-118.
- Demir, V., Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 1(3), 93-102.
- Durmuş, M., Okanlı, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile psikolojik dayanıklılık düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2018, 2(4), 177-189.
- Duyan, V. (2012). *Sosyal hizmet: Temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri*. Ankara: SHUD.
- Erbay, E., Sevin, Ç. (2013). Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmet 4. sınıf öğrencilerinin eğitim süreçlerine ve gelecekteki meslek yaşamlarına ilişkin görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 25-39.
- Erdogan, E., Ozdogan, O., Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Social and Behavioral Sciences*, 186, 1262-1267.
- Falsafi, N. (2016). A randomized controlled trial of mindfulness versus yoga: Effects on depression and/or anxiety in college students. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 22(6), 483-497.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek* (N. Voltan Acar Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Grant, L., Kinman, G. (2014). Emotional resilience in the helping professions and how it can be enhanced. *Health and Social Care Education*, 3(1), 23-34.
- Güloğlu, B., Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Hackney, H., Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. (T. Ergene, S. Aydemir Sevim Çev.) Ankara: Mentis.
- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K., Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences*, 45, 773-777.
- Hurtes, K. (1999). The development of a measure of resiliency in youth for recreation and other social services (Unpublished doctoral dissertation). Clemson, SC: Clemson University.
- Hurtes, K., Allen, L. (2001). Measuring resiliency in youth: the resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 333-347.

- Hülshager, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310-325.
- İçel, S., Özkan, B. (2018). Sağlık yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(73), 240-251.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Bantam Books Trade Paperbacks.
- Kadushin, A., Kadushin, G. (2016). *Sosyal hizmette görüşme teknikleri*. Ankara: Nika.
- Karahan, A., Kav, S. (2018). Hemşirelikte mesleki yetkinlik. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(2), 160-168.
- Kararımak, Ö., Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, Z., Çakar, F. S. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: an exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84-91.
- Keye, M. D., Pidgeon, A. M. (2013). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4.
- Kılıç, Ş. D., Alver, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, (3), 116-147.
- Kim, D. H., Im, Y. J. (2014). Resilience as a protective factor for the behavioral problems in school aged children with atopic dermatitis. *Journal of Child Health Care*, 18(1), 47-56.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., Doğan, T. (2017). Üniversite öğrencilerinde iyilik halinin yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (64 (Ek Sayı)), 1461-1479.
- Lee, S., Kim, S., Young Choi, J. (2014). Coping and resilience of adolescents with congenital heart disease. *The Journal of Cardiovascular Nursing*, 29(4), 340-346.
- Mace, C. (2008). *Mindfulness and mental health: Therapy, theory, and science*. New York: Routledge.
- Mackenzie, C. S., Poulin, P. A., Seidman-Carlson, R. (2006). A brief mindfulness-based stress reduction intervention for nurses and nurse aides. *Applied Nursing Research*, 19, 105-109.
- Malkoç, A., Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyileşme arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 35-43.
- Masten A. S. (2001). Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: The Guilford Press.
- McCann, C. M., Beddoe, E., McCormick, K., Huggard, P., Kedge, S., Adamson, C., Huggard, J. (2013). Resilience in the health professions: A review of recent literature. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 60-81.
- McGillivray, C. J., Pidgeon, A. M. (2015). Resilience attributes among university students: A comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. *European Scientific Journal*, 11(5), 33-48.
- Mcleod, J., Mcleod, J. (2015). *Danışmanlık becerileri* (M. Şahin Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Oktan, V., Odacı, H., Berber Çelik, Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 14-152.

- Önder, F. C., Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1004-1019.
- Öz, F., Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Öz, F., İnci, F., Bahadır Yılmaz, E. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin ölüm kaygısı ile psikolojik sağlamlık düzeyleri ve aralarındaki ilişki. *New Symposium Journal*, 50(4), 229-236.
- Özer, E. (2016). Temel benlik değerlendirmesi, başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlamlık. *Turkish Studies*, 11(14), 587-606.
- Özer, E., Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248.
- Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyeşil, Z. (2018). *Mindfulness: Şimdi ve burada*. Ankara: Psikonet.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu*. (S. Balci, B. Ahi Çev.). Ankara: Nobel.
- Palma-García, M. D., Jacinto, L. G., Hombrados-Mendieta, I. (2018). Reciprocal relationship between resilience and professional skills: A longitudinal study with social work students. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 532-542.
- Rossi, N. E., Bisconti, T. L., Bergeman, C. S. (2007). The role of dispositional resilience in regaining life satisfaction after the loss of a spouse. *Death Studies*, 31, 863-883.
- Sabancıoğulları, S., Doğan, S., Kelleci, M., Avcı, D. (2012). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin internlik programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 5(1), 16-22.
- Sarıçalı, M., Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılabilirlik ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 655-670.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* içinde (s. 17-36). New York: Springer.
- Skovhold, T. M. (2012). The counselor's resilient self. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(38), 137-146.
- Şahin, G., Buzlu, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın öz yeterlilik sosyal destek ve etkili baş etme ile ilişkisinde algılanan stresin aracı rolü. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(2), 122-136.
- Şahin-Taşgım, N. (2019). Sosyal hizmet süpervizyonu ve türkiye için öneriler. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(3), 1005-1032.
- Tavşancılı, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Thompson, N. (2016). *Güç ve güçlendirme*. (A. Ege, H. Albayrak, E. Beydili Gürbüz, N. Çalış, Çev.). Ankara: Nika.
- Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P., Gajic, S. D. (2010). Personality and Psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatry*, 52, 48-52.

- Ulusoy, H. (2007). Hemşirelikte klinik süpervizyon. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 9(1), 4-14.
- Uyan-Semerci, P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan, B. E., Kılıç, Z., Oy, B., Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz bir toplumda çocukluk*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Uz-Baş, A. (2018). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin psikolojik iyi-oluş, psikolojik sağlamlık ve iletişim becerilerinin farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 66, 1-9.
- Ülev, E. (2014). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., Van Dijk, J. P., Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, 34(3), 287-291.
- Wang, J. L., Zhang, D. J., Zimmerman, M. A. (2015). Resilience theory and its implications for Chinese adolescents. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 117(2), 354-375.
- Wang, Y., Xu, W., Luo, F. (2016). Emotional resilience mediates the relationship between mindfulness and emotion. *Psychological Reports*, 118(3), 725-736.
- Weinstein, N., Brown, K. W., Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- Yılmaz, M., Demir Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.
- Yıldız Akyol, E. (2015). Üniversite son sınıf öğrencilerinin farkındalıklarının yordayıcısı olarak tükenmişlik (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yiğitbaş, Ç., Ağçay, B. Ç., Erdoğan, Y., Taş, Z., Hanbay-Özdemir, D., Gökçe, T., Çöpoğlu-Eren, Ü. (2018). Hemşirelik öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(3), 220-225.
- Yook, K., Lee, S. H., Ryu, M., Kim, K. H., Choi, T. K., Suh, S. Y., Kim Y.W., Kim B, Kim M.Y., Kim, M. J. (2008). Usefulness of mindfulness-based cognitive therapy for treating insomnia in patients with anxiety disorders: A pilot study. *The Journal of nervous and mental disease*, 196(6), 501-503.
- Young, M. E. (2019). *Yardım sanatını öğrenme: Temel yardım becerileri ve teknikleri* (F. Bacanlı, G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Yükseköğretim Kurulu (1988). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (Eski Programlar): Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme> adresinden 04.01.2020 tarihinden edinilmiştir.
- Zara, A., & İçöz, F. J. (2015). Türkiye'de Ruh sağlığı alanında travma mağdurlarıyla çalışanlarda ikincil travmatik stres. *Klinik Psikiyatri*, 18, 15-23.
- Zautra, A., Hall, J. S., Murray, K. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. J. R. Reich, A. Zautra, J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* içinde (s. 3-30). New York: Guilford.
- Zeidan, F., Gordon, N. S., Merchant, J., Goolkasian, P. (2010). The effects of brief mindfulness meditation training on experimentally induced pain. *The Journal of Pain*, 11(3), 199-209.

Relationship between Marital Adjustment and Wellbeing of Married Individuals

Evli Bireylerin Evlilik Uyumu ile İyilik Hali Arasındaki İlişki

Hatice KUMCAĞIZ* 

Yasin DEMİR** 

Mustafa YILMAZ*** 

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the relationship between marital adjustment levels and psychological well-being levels in terms of certain variables. To this end, it is used a relational survey model to determine the marital adjustment predictor variables of married individuals. In relational studies, correlation and causal comparisons are commonly preferred. Convenience sampling method was used to determine study group. In this method, researchers create the sample by starting from participants that are easily accessed until desired sample size is achieved. For this purpose, 324 participants were reached and measurement tools were employed. The data were collected using Marital Adjustment Scale, Psychological Well-Being Scale and a personal information form. Participants of this study were married individuals with children in Samsun city of Turkey. Among 324 voluntary participants of this study, 158 (48.8%) were females and 166 (51.2%) were males. Age of participants ranged between 21 and 65. The findings showed that marital adjustment significantly predicted psychological well-being. Marital adjustment levels and psychological well-being levels did not differ significantly according to gender. Additionally, depending on the results, a psycho-education plan is proposed to increase the psychological well-being of married individuals.

Keywords: Marriage, Married individuals, Marital adjustment, Wellbeing

* Doç Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-Posta: haticek@omu.edu.tr

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-Posta: yasinpdr@hotmail.com

*** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-Posta: mustafayilmaz19@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, evlilik uyum düzeyleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla araştırmada çocuk sahibi olan evli bireylerin evlilik uyum düzeyleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi ve evlilik uyum düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda korelasyonel ve nedensel karşılaştırmalar sıklıkla tercih edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki katılımcı sayısına ulaşıncaya kadar en ulaşılabilir olan katılımcılardan başlayarak örneklemini oluşturmaya başlar. Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin Samsun ilinde yaşayan ve çocuk sahibi olan evli bireyler oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan 324 gönüllü katılımcının 158'i (%48.8) kadın, 166'sı (%51.2) erkektir. Katılımcıların yaşları 21-65 arasındadır. Araştırma bulguları evlilik uyumunun psikolojik iyi oluşun önemli ölçüde yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Yine araştırmada evlilik uyum düzeyleri ve psikolojik iyilik hali düzeyleri evli bireylerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarına dayanarak evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmak için psiko-eğitim planı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Evli Bireyler, Evlilik uyumu, İyi oluş

Geniş Özet

Giriş

Evlilik, doğumdan sonra herkesin hayatındaki en önemli olay olarak bilinmektedir. Genellikle evlilik bir yetişkinin güvenlik ve duygusal ihtiyacını karşılamak için onaylanan en önemli sosyal bir gelenek olarak görülmektedir (Kaplan ve Benjamin, 2001). Evlilik çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Evlilik, bir sözleşme, kurumsallaşmış bir yol veya ilişkiler sistemidir. Bazılarına göre ise evlilik yasal olarak bir kadınla bir erkeğin bir araya gelmesidir (Arshad vd. 2014; Özgüven, 1997). Başka bir ifade ile evlilik, toplumun temel taşı olarak nitelendirilen aile, sosyal değerler, gelenek, görenek ve kanunların öngördüğü biçimde kadın ve erkeğin hayatlarını birleştirmek amacıyla yaptıkları sosyal sözleşme sonucu oluşturdukları evrensel ve sosyal bir sistemdir (Ersanlı, 1990). Bu araştırmanın evlilik uyumu ile iyilik hali arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı, evlilik uyumunu geliştirmeye ve iyilik halini artırmaya yönelik programların hazırlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, evli bireylerde evlilik uyumu ile iyilik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada evli bireylerin evlilik uyumunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda korelasyonel ve nedensel karşılaştırmalar sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Samsun ilinde yaşayan ve çocuk sahibi olan evli bireyler oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan 324 gönüllü katılımcının 158'i (% 48.8) kadın, 166'sı (%51.2) erkektir. Katılımcıların yaşları 21-65

(\bar{x} = 40.06, ss = 9.59) arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Locke ve Wallas'ın (1959) geliştirdiği ve Kışlak (1996) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışmalarının yapıldığı Evlilikte Uyum Ölçeği (EUÖ) ile Diener ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen, Fidan ve Usta (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan İyilik Hali Ölçeği (İHÖ) kullanılmıştır. Evlilik uyumu ile iyilik hali arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler arasından incelendiği bu araştırmada iki grubun karşılaştırıldığı durumlarda t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırıldığı durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Pearson Korelasyon analizi ve yordamaya ilişkin ise basit doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır (Can, 2013). Analizler SPSS 20 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların evlilik uyum ve iyilik hali düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamıştır. Benzer şekilde evlilik uyum ve iyilik hali düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Evlilik uyumu ile iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak evlilik uyumunun iyilik halini anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyete göre iyilik halinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazında bu sonucu destekleyen benzer araştırma sonuçlarına ulaşıldığı (Rıza, 2016; Timur, 2008) görülmektedir. Cinsiyete göre evlilik uyumu incelendiğinde de anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelemesinde benzer şekilde çalışma bulgusunu destekleyen, cinsiyet değişkeni ile evlilik uyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalara rastlanmıştır (Aydınlı ve Tutarel Kışlak, 2009; Çelik, 2018; Çelik ve Tümkaya, 2012; Hamamcı, 2005; Günay, 2007; Uluyol, 2014; Whisman, Uebelacker ve Weindtock, 2004; Whisman vd., 2006; Yeşiltepe ve Çelik, 2014). Ancak Kumcağız ve Güner'in hemşireler üzerinde yaptıkları çalışmada cinsiyete göre evlilik uyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve kadınların evlilik uyum puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir (Kumcağız ve Güner, 2017). Katılımcıların evlilik uyumu ile iyilik hali arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile ise iyilik hali yüksek olan bireylerin evlilik uyumunun da yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde evlilik sürecinde kaygı, kaçınma ve bağlanma sorunu yaşayan bireylerin evlilik uyum düzeyinin düştüğünü belirten çalışmalara rastlanılmıştır (Hawkins ve Booth, 2005; Heene, Buysse ve Van, 2007; Scorsolini ve Santos, 2012; Scott ve Cordova, 2002). Görüldüğü gibi evlilik ilişkisindeki sorunların kişilerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri kaçınılmaz olmaktadır (Yüksel, 2013). Yine evlilik ilişkisinin kalitesiyle, iyilik hali ve evli bireylerin uyumunun yakından ilişkili olduğu, yüksek düzeyde evlilik kalitesinin kişisel iyilik halini yükselttiği çalışmalarda belirtilmektedir (Proulx, Helms ve Buehler, 2007; Shek, 2001). Bu açıklamalara göre araştırma bulgusunun alan yazın tarafından desteklendiği söylenebilir. Bu araştırmada evli bireylerde evlilik uyumu ile iyilik hali arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda evli bireylere, iyilik halini artırmaya yönelik

psiko-eğitimlerin verilmesi planlanması önerilmektedir. Verilecek bu psiko-eğitim programlarının evli bireylerin evlilik uyumunu olumlu yönde etki edebileceği düşünülmektedir. Evlilik uyumunun yüksek olduğu ebeveynlerle yetişen çocukların bu süreçte psikolojik iyilik halinin olumlu yönde etkilenebileceği ve dolayısıyla toplumda ruh sağlığı pozitif yönde gelişen bireylerin yetişebileceği söylenebilir.

Introduction

Marriage is accepted as the most important event in an individual's life after their birth. Generally, marriage is considered the most important socially approved tradition to meet the safety and emotional needs of an adult (Kaplan & Benjamin, 2001). In that sense, marriage has been defined in various ways. Marriage is an agreement, an institutionalized path, or a relationship system. Some researchers have expressed marriage as a legal gathering of woman and man (Arshad, Mohsin, & Mahmood, 2014; Özgüven, 1997). In other words, marriage is a social and universal structure formed as a result of a social agreement to connect the lives of a woman and a man based on traditions, norms, and social values and the laws of the family make the smallest basic foundation of society (Ersanlı, 1990). Additionally, marriage is a social structure that unites two individuals with different interests, characteristics, and requirements and it is a special unity determined by social rules and laws that affects individual development and self-realisation (Ersanlı & Kalkan, 2008). Although the notion of marriage is defined from different perspectives, it is commonly believed that a marital adjustment affects family structure.

In terms of social perspective, marriage plays a key role in forming the basic structure of a family unity as a social structure. In recent years, with the rapid developments in industry, social structures have also changed. With these changes in social structure, family structure as a social institution experienced changes such as smaller families and intense participation of women in work life. There is an increasing need to understand changes within the family; to understand and evaluate the content of marriages adapting to changing society and sustaining themselves through marital adjustment (Yalçın, 2014).

In addition, marital adjustment is an important concept that represents how individuals sustain health and happy marriage (Kublay & Oktan, 2015). Marital adjustment is defined as marriage where couples have interaction, cope with problems and agree on marriage related subjects. Additionally, marital adjustment is stated as the satisfaction and happiness in marriage as a result of the harmonious unity of couples (Erbek, Beştepe, Akar, Eradamlar, & Alpkan, 2005; Süataç, 2010). A healthy family environment is necessary for families to raise successful individuals who can adapt to society. The main element necessary for this purpose is to realise which factors are necessary for a harmonious marriage and realising these factors (Karadağ, 2015).

When related literature was reviewed, it can be seen that there are various factors that affect marital adjustment. Some of these factors were determined to be empathy predicting marital adjustment (Tutarel-Kışlak & Çabukça, 2002), family problems effecting marital adjustment (Fidanoğlu, 2007), and whether high level anxiety is observed in one of the spouses (Dehle & Weiss, 2002). To

sustain marital adjustment, individuals need to recognize the physiologic, psychologic, and biologic requirements of each other and work to meet these requirements (Gökmen, 2001). In this sense, it is stated that preventing the physical and psychological satisfaction of couples negatively effects marital adjustment (Ertan, 2002). Individual characteristics, raising conditions, the environment an individual was raised in, and the family manners and meaning attributed to marriage, education, occupation, belief systems, mental structure and tendencies impact marital adjustment (Kublay & Oktan, 2015). When studies conducted by social science researchers on marriage process were analyzed, it can be seen that marital adjustment, marriage satisfaction, marriage quality etc. were emphasized. In short, the foundation of the relationship in a marriage, feelings, and the ways marriage quality affects spouses are important topics for researchers (Tutarel-Kışlak & Göztepe, 2012). Marital adjustment is one of the most important determinants of subjective well-being and health (Kamp-Dush, Taylor, & Kroeger, 2008). Psychologic health of individuals that are harmonious in their marriage might develop in a positive manner. In other words, individuals with positive psychologic health development might have higher marital adjustment. In recent years, there are studies that investigate marriage and marital adjustment (Çakırlar, 2012; Fidanoglu, 2006; Karadag & Koçak, 2017; Makvana, 2014). These studies analysed distinctive factors that influence marital adjustment.

Psychology as the complete efforts to understand humans has been developing and understanding over the last two hundred years. At the beginning, psychology considered the human as an organism and with time, humans were considered as beings with independent, free, and logical behaviour (Eryilmaz, 2013). While the psychologic well-being of individuals leads individuals to feel optimistic, it also plays an important role for more positive physical and psychologic health (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). As it is known, positive psychology is defined as increasing the well-being or interpretation of life, creating the feeling happiness, and approaching towards identification. When analysed within this scope, it is extremely important to evaluate the well-being notion within positive psychology. The main determinant of positive psychology that develops a perspective to see the positive side of negative events and challenges is the “well-being” of individuals (Çankır & Yener, 2017).

In one study, it was expressed that the well-being of couples is an important factor for harmony in a family and preventing communication conflicts (Walton & Takeuchi, 2010). The well-being of individuals is related with different variables and one of these variables is marriage. Marriage plays a positive role on mental health and happiness. In other words, marriage increased the well-being of individuals (Akdag & Çankaya, 2015). In this sense, it is believed that individuals with marital adjustment will have a high well-being.

When related literature was reviewed, it was seen that there are extremely limited number of studies that analysed well-being of married individuals in Turkey (Akça-Koca & Yukay-Yuksel, 2017; Akdag & Çankaya, 2015; Rıza, 2016). However, there are few studies that examined the relationship between marital adjustment and psychologic well-being (Ekşi, Güneş, & Yaman, 2018). Therefore, it is strongly believed that this study makes a major contribution to the literature by exploring the relationship between marital adjustment and well-being and guide the way to prepare programs to develop marital adjustment and increase well-being. To this end, the main aim of this study is

to explore the relationship between marital adjustment and well-being of married individuals. The present research intends to provide answers to the following questions:

- Does marital adjustment differentiate by gender and the number of children?
- Is there any significant relationship between marital adjustment and well-being?
- Does well-being predict marital adjustment?

Method

In this study, a relational survey model was adopted to determine the marital adjustment predictor variables of married individuals. In relational studies, correlation and causal comparisons are commonly preferred (Büyüköztürk, et. al., 2012).

Study Group

Convenience sampling method was used to determine study group. In this method, researchers start to create the sample by starting from participants that are easily accessed until desired sample size is achieved (Büyüköztürk, et al., 2012). The participants of the study living in Turkey's Samsun province between March and May in 2018 and constitutes the married individuals with children. Among 324 voluntary participants of this study, 158 (48.8%) were females and 166 (51.2%) were males. Age of participants ranged between 21-65 (\bar{x} = 40.06; sd = 9.59).

Materials

Personal information form

This form was prepared by researchers to determine certain demographical characteristics of participants. This form included variables such as gender, age, and whether they had children.

Marital adjustment scale (MAS)

The Marital Adjustment Scale (MAS) was developed by Locke and Wallas (1959) and adapted to Turkish by Kışlak (1996). This scale consists of 15 items that evaluate general adjustment, conflict resolution, attachment, and communication. High scores from this scale indicates high marital adjustment. For this scale, internal consistency was calculated as .90, two half test reliability was calculated as .84, and test-re-test reliability was calculated as .57. In terms of criterion references validity of this scale, interpersonal relationship scale, and loading scale correlation coefficients were considered. In this sense, correlation coefficient between MAS and interpersonal relationship scale was calculated as $-.54$ and $.12$ for loading scale. These results indicate that Mas is a reliable ad valid measurement tool (Tutarel-Kışlak, 1999). In this study, MAS internal consistency coefficient was found .76.

Well-being scale (WS)

The Well-Being Scale (WS) developed by Diener, et. al. (2010) was adapted to Turkish by Fidan and Usta (2013). This scale consists of 8 items and high scale scores indicate high well-being. As a result of explanatory factor analysis for validity of the scale, it was seen that one-way factor construct explain approximately 47% of total variance and item factor loads of the scale was between .60 and .78. In confirmatory factor analysis for validity, it was determined that fitness index values were within acceptable limits ($\chi^2/df= 2.71$, RMSEA=.066, NFI=.97, CFI=.98, IFI=.98 and GFI=.97). Internal consistency coefficient was analyzed for reliability and this coefficient was calculated as .83. These results indicate that WS is a reliable and valid measurement tool (Fidan & Usta, 2013). In this study, WS internal consistency coefficient was found to be .91.

Data Collection

The orientation of the research collected according to the easily accessible accessible sampling method. For this reason, married women living in Samsun city center were reached. Contacted married women were informed about the study. Women who volunteered to participate in the study were provided with the measurement tools in the envelope. The filled measurement instruments were returned in a sealed envelope on the day determined with the participant.

Data Analysis

As this research aims to investigate the relationship between marital adjustment and well-being, t-test was employed to compare two groups, One-Way Variance Analysis (ANOVA) was applied to compare more than two groups, Pearson correlation analysis was run to examine the relationships between variables, and simple linear regression analysis was used to analyze prediction relationship (Can, 2013). Analysis were conducted with SPSS 20 package program.

Findings

To determine whether marital adjustment and well-being differentiated for gender, t-test was conducted and results are presented in Table 1.

Table 1.
T-test Results to Analyse Marital Adjustment and Well-Being for Gender

		n	\bar{x}	SD	df	T	P
Marital Adjustment	Female	158	43.18	6.64	322	- 1.334	.183
	Male	166	44.18	6.80			
Wellbeing	Female	158	42.66	8.80	322	1.594	.112
	Male	166	40.87	11.16			

As seen in Table 1, marital adjustment [$t_{(322)} = -1.334$; $p = .183$, $p > .05$] and well-being [$t_{(322)} = 1.594$; $p = .112$, $p > .05$] of the participants did not differentiate for gender.

To determine whether marital adjustment and well-being differentiated for number of children, ANOVA test was conducted, and results were presented in Table 2.

Table 2.

ANOVA Results Related to Relationship Between Marital Adjustment and Wellbeing, and the Number of Children

	Variance source	Sum of squares	SD	Squares Averages	F	p
Marital Adjustment	Between Groups	117.314	3	39.105	0.862	0.461
	Within Groups	14517.436	320	45.367		
	Total	14634.750	323			
Wellbeing	Between Groups	239.840	3	79.947	0.782	0.505
	Within Groups	32713.898	320	102.231		
	Total	32953.738	323			

Seen on Table 2, there is no meaningful differences in marital adjustment of the participants in terms of the number of children they have [$F(3,320) = .862$; $p = .461$, $p > .05$]. Similarly, no statistically meaningful difference was found in wellbeing of the participants [$F(3,320) = .782$; $p = .505$, $p > .05$].

Pearson correlation analysis was conducted to identify the relationship between marital adjustment and well-being, and it was determined that there was medium-level, positive relationship ($r = .30$, $p = .000$, $p < .001$). Later, simple linear regression analysis was employed to test whether marital adjustment predicts well-being and obtained results are presented in Table 3.

Table 3.

Simple Linear Regression Analysis Related to Predictive Feature of Marital Adjust on Wellbeing

Predictive Variable	B	Standard Error	β	t	p	R ²	ΔR^2
(Constant)	22.168	3.528		6.283	.000		
Marital Adjustment	0.448	0.080	.299	5.614	.000	.089	.086

Predicted variable: Wellbeing

When Table-3 was analysed, it can be seen that marital adjustment approximately explained 9% [$F(1,322) = 31.512$; $p < .001$] of well-being. Based on this finding, marital adjustment significantly predicts well-being.

Discussion

People develop certain behaviors with other people in the society they live in, they can achieve harmony through social communication and feel happy. Marriage is one of the basic relationships

established with other individuals in society (Ekşi, Güneş, & Yaman, 2018). In this study, the main purpose sought to investigate the relationship between marital adjustment and well-being. To this end, firstly, differences between marital adjustment and well-being were analyzed in terms of gender and number of children, and then the effect of well-being on marital adjustment was examined.

Results of this study showed that there was no significant difference in well-being by gender. This finding of the current study is consisted with those of other studies (Rıza, 2016; Timur, 2008). On the other hand, another finding of this research did not support the previous research that found that well-being differentiated for gender (Ryff & Singer, 2008). A possible explanation for this difference between these findings may be the intercultural sensitive of well-being. Similarly, it was determined that there was no significant differentiation in marital adjustment for gender. There is a great deal of research in literature that found no statistically significant difference between gender variable and marital adjustment (Aydınlı & Tutarel-Kışlak, 2009; Çelik, 2018; Çelik & Tümkaya, 2012; Hamamcı, 2005; Günay, 2007; Uluyol, 2014; Whisman, Uebelacker, & Weindtock, 2004; Whisman, et. al., 2006; Yeşiltepe & Çelik, 2014). On the other hand, Kumcagiz and Güner (2017) studied on nurses and showed that there exists statistically significant difference between gender and marital adjustment and women had higher average marital adjustment score than men. Similarly, there are several studies that showed significant difference in marital adjustment in terms of gender (Bir-Aktürk, 2006; Canel, 2007). This result might be explained by the changing role of gender. In essence, it was stated that shifting of social gender roles to androgynous gender roles. Also, females and males working to gain equal perspective of working married spouses indicated that traditional gender roles were not important on relationship of married individuals (Çelik, 2018). Based on these different study results, it could be said that gender is not the single factor effecting marital adjustment. However, it has been found that marital adjustment has a positive effect on the psychological health of women compared to men (Whitton & Kuryluk, 2012). According to these explanations, it cannot be said that gender variable clearly affects marital adjustment and psychological well-being of men and women. In this context, it is thought that factors such as gender roles, participants' socio-cultural characteristics and expectation from marriage may have an major influence on marital adjustment and psychological well-being of married individuals.

In this study, it was found that there was no significant relation between marital adjustment and the number of children. However, there were few studies (Hamamcı 2005; Kumcagiz & Güner, 2017; Malkoç & Güren, 2018; Yalçın, 2014) that did not support this finding. These studies found out that as the number of children increased, marital adjustment quality decreased (Aydınlı & Tutarel-Kışlak, 2009; Şendil & Korkut, 2008). Additionally, according to the results, as the number of children increases, there is a deterioration in marital adjustment between spouses, and a decrease in emotion expressions in the togetherness of married couples (Şendil & Korkut, 2008).

When the research findings were analyzed, it was determined that there is a positive relationship between marital adjustment and well-being of married individuals. In other words, as marital adjustment of individuals increased, their well-being increased as well. It can be stated that individuals with high well-being have increased marital adjustment. When literature was reviewed, it was found that there are numerous studies that show individuals with anxiety, avoidance and attachment

problems during marriage have decreased marital adjustment (Heene, Buysse, & Van, 2007; Hawkins & Booth, 2005; Scorsolini & Santos, 2012; Scott & Cordova, 2002). As it can be seen, the effects of problems in marriage relationship on psychological health of individuals are inevitable (Yüksel, 2013). Again, it is pointed out that there is close relationship between marital relationship quality, well-being, marital adjustment, and high-level marital quality increased individual well-being (Proulx, Helms, & Buehler, 2007; Shek, 2001). Many factors strongly affect the level of psychological well-being of individuals. One of these factors is marriage. Marriage may play a positive role in individuals' mental health and happiness (Akdağ & Çankaya, 2015). Based on these explanations, it can be claimed that the research findings are supported by previous studies in related literature.

In this reserach, it was determined that there is positive relationship between marital adjustment and the well-being of married individuals. In this sense, a psycho-education plan in order to increase well-being in married individuals is recommended. It is believed that these psycho-education programs can have a positive impact on the marital adjustment of married individuals. It can be stated that children raised by parents with high marital adjustment may have positive psychologic well-being and might therefore raise individuals with positive psychological health.

References

- Akça-Koca, D., & Yukay-Yuksel, M. (2017). The effect of a family education program on marital satisfaction of married mothers, marital problem-solving skill and psychological well-being. *International Journal of Field Education*, 3(1), 1-19.
- Akdağ, F. G., & Çankaya, C. Z. (2015). Predicting of psychological well-being in married individuals. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 646-661.
- Arshad, M., Mohsin, M. N., & Mahmood, K. (2014). Marital adjustment and life satisfaction among early and late marriages. *Journal of Education and Practice*, 5(17), 83-90.
- Aydınlı, E., & Tutarel-Kışlak, Ş. (2009). Investigation of factors affecting marital adjustment. V. *National Family and Marriage Therapies Congress*, 13-15 March, Istanbul.
- Bir-Aktürk, E. (2006). *Marital satisfaction in Turkish remarried families: Comparison among marital status, effect of stepchildren, and contributing factors*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canel, A. N. (2007). *Problem solving in family, marital satisfaction and evaluation of a group work case*. (Unpublished doctoral dissertation). Marmara University, Istanbul.
- Çakırlar, A. (2012). *Investigation of some variables on affecting police officers marital adjustment*. (Unpublished master's thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Çankır, B., & Yener, S. (2017). *Positive behavior at work*. İstanbul: Çizgi Bookstore.
- Celik, M. (2018). The study of marriage adjustment of teachers in terms of life satisfaction and the level of burnout. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 40-52.
- Çelik, M., & Tümkaya, S. (2012). The Relationship between job variables of life satisfaction and marital satisfaction of lecturers. *Ahi Evran University Kırşehir Journal of Faculty of Education*, 13(1), 223-238.




- Dehle, C., & Weiss, R. L. (2002). Associations between anxiety and marital adjustment. *The Journal of Psychology*, 136 (3), 328-338. <https://doi.org/10.1080/002.239.80209604160>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Ekşi, H., Güneş, F., & Yaman, N. (2018). The investigation of marital adjustment of teachers in terms of psychological well-being and gender roles. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 203-233.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N., & Alpkan, R. L. (2005). Marital adjustment. *Düşünen Adam*, 18 (1), 39-47.
- Ersanlı, K. (1990). Aile içi ilişkilerin dayandığı psikolojik temeller. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 5(1), 51-54.
- Ersanlı, K., & Kalkan, M. (2008). *Evlilik ilişkilerini geliştirme kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ertan, Ö. (2002). *The Role of attachment styles in partner pairing and satisfaction within marriage in critical and non-critical stages*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2013). Using of positive psychology on psychological counseling and guidance context on character strength and preventive services. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Fidan, M., & Usta, F. (2013). The validity and reliability of the Turkish version of the flourishing scale. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 265-269.
- Fidanoğlu, O. (2007). *The relationship of marital adjustment with somatization level and comparison of the study variables with other socio-demographic factors*. (Unpublished master's thesis). Marmara University, Istanbul.
- Fidanoğlu, O. (2006). *The relationship among marital adjustment, humor style and anxiety*. (Unpublished master's thesis). Marmara University, Istanbul.
- Gökmen, A. (2001). *Dimensions of perception control and dependency effect on marital satisfaction*. (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Günay, S. (2007). *Marital conflict, casual-responsibility attributions, opinions of spouses about general satisfaction provided by marital relationship and the relationship between evaluation about marriage*. (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara.
- Malkoç, G., & Güren, A. S. (2018). *The relation between the levels of marital adjustment marital conflict affiliation and loneliness of married couples having children and their attitude in child rearing*. *İstanbul Ticaret University Journal of Social Sciences*, 17(33), 225-239.
- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality*, 33(4), 313-328.
- Hawkins, D. N., & Booth, A. (2005). Unhappily ever after: effects of long-term, low-quality marriages on well-being. *Social Forces*, 84, 451-471.
- Heene, E., Buysse, A., & Van, O. P. (2007). An interpersonal perspective on depression: The role of marital adjustment, conflict communication, attributions, and attachment within a clinical sample. *Oxford Journals Social Sciences*, 84 (1), 451-471.
- Kamp Dush, C. M., Taylor, M. G., & Kroeger, R. A. (2008). Marital happiness and psychological well-being across the life course. *Family Relations*, 57, 211-226. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00495.x>.
- Kaplan, H., & Benjamin, S. (2001). A summary of Kaplan psychology. Tehran: Arjmand.
- Karadag, Ş. (2015). *Evlilik uyumu ilişkisinde aile içi iletişimin rolü: Konya örneği* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Karadag, Ş., & Koçak, A. (2017). The role of inter family communication in marital adjustment: Case of Konya. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1093-1104.
- Kışlak, Ş. (1996). *Cinsiyet, evlilik uyumu, depresyon ile nedensel ve sorumluluk yüklemeleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kublay, D., & Oktan, V. (2015). Marital adjustment: The examination in terms of value preferences and subjective. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (44), 25-35.
- Kumcagiz, H., & Güner, Z. (2017). Analysis of various variables including social support and marital adjustment as predictors of job satisfaction for nurses. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 225-249. doi:10.14687/jhs.v14i1.4092
- Locke, H. J., & Wallace, K. M. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests: Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21, 251-255.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Makvana, S. M. (2014). Marital adjustment among serving and non-serving married couples. *The International Journal of Indian Psychology*, 1(3), 6-14.
- Özgülven, İ. E. (1997). *Cinsellik ve cinsel yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69, 576-593. doi.org/10.1111/j.1741 – 3737.2007.00393.x
- Rıza, Ö. S. (2016) The relationship between cognitive emotion regulation strategies, psychological wellbeing and marital satisfaction on married individual. (Unpublished master's thesis). Işık University, Istanbul.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Scorsolini, C. F., & Santos, M. A. (2012). Correlations between subjective well-being, dyadic adjustment and marital satisfaction in Brazilian married people. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 166-176.
- Scott, R. L., & Cordova, J. V. (2002). The influence of adult attachment styles on the association between marital adjustment and depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 16 (2), 199-208.
- Shek, D. T. L. (2001). Marital quality and psikological well-being of married adults in a Chinese context. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(1), 45-56. doi.org/10.1080/00221.325.1995.9914805
- Süataç Ö. A. (2010). Marital adjustment research in terms of interpersonal style and anger. (Unpublished master's thesis). Ege University, Izmir.
- Şendil, G., & Korkut, Y. (2008). An investigation of the dyadic adjustment and marital conflict scores of married couples in terms of their demographical characteristics. *Studies in Psychology*, 28, 15-34.
- Timur, M. S. (2008). The examination of factors that affect married individuals? Psychological well-being levels who are in divorce process and not in divorce process. (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara.
- Tutarel-Kışlak, Ş. (1999). Reliability and validity of the marital adjustment test (TAT). *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji*, 7(1), 50-57.
- Tutarel-Kışlak, Ş., & Çabukça, F. (2002). The relationship among empathy, demographic variables and marital adjustment. *Aile ve Toplum*, 2(5), 35-42.
- Uluyol, F. M. (2014). *The relationship between attachment style, interpersonal schemas for partner and the ability to cope with marital problems*. (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Walton, E., & Takeuchi, D. T. (2010). Family structure, family processes and well-being among Asian Americans: Considering gender and nativity. *Journal of Family Issues* 31(3), 301-332.

- Whisman, M. A., Uebelacker, L. A., & Weinstock, L. M. (2004). Psychopathology and marital satisfaction: The importance of evaluating both partners. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 830-838.
- Whisman, M. A., Uebelacker, L. A., Tolejko, N., Chatav, Y., & McKelvie, M. (2006). Marital discord and well-being in older adults: Is the association confounded by personality? *Psychology and Aging*, 21, 626-631.
- Whitton, S. W., & Kuryluk, A. D. (2012) Relationship satisfaction and depressive symptoms in emerging adults: sectional associations and moderating effects of relationship characteristics. *Journal of Family Psychology* 26, 226-35.
- Yalçın, H. (2014). Relationship between adaptation of the marriage and demographic characteristics. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 250-261.
- Yeşiltepe, S. S., & Çelik, M. (2014). Evaluation of marital adjustment of teachers in terms of psychological well-being and some variables. *Elementary Education Online*, 13(3), 992-1013
- Yüksel, Ö. (2013). *Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarını Yordayan Örgütsel Faktörler: Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Güven

Organizational Factors Predicting Teachers' Life Satisfaction: Organizational Health and Organizational Trust

Halil EKŞİ* 
Mustafa ÖZGENEL** 
Nuray BORA*** 

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgüt sağlığı, örgütsel güven ve yaşam doyumları arasındaki ilişkileri inceleyerek, örgüt sağlığı ve örgütsel güvenin yaşam doyumunu yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 öğretim yılında Kocaeli Darıca ilçesinde özel ve resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 329 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için, Örgüt Sağlığı Envanteri, Örgütsel Güven Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel sağlık ile örgütsel güven ve yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Ayrıca öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven düzeyleri, yaşam doyumlarını %32 oranında yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt sağlığı, örgütsel güven, yaşam doyumları

Abstract

The purpose of this study is to analyze the relationships among organizational health, organizational trust, and life satisfaction and to determine the predictive value organizational health and organizational trust have on life satisfaction. The research has been carried out using the relational survey model. The

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: h.eksi70@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

*** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı, E-posta: ntbor@gmail.com

research sample of the study consists of 329 primary and secondary school teachers working in private and public schools in the 2018-2019 academic year in the Darıca district of Kocaeli province. The data have been obtained by means of three scales: the Organizational Health Inventory, the Organizational Trust Scale, and the Life Satisfaction Scale. The data have been analyzed using the independent t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and correlation and regression analyses. The results suggest a positive and medium correlation to be found among teachers' organizational health, organizational trust, and life satisfaction. In addition, teachers' organizational health and organizational trust levels have been determined to explain 32 % of variance in life satisfaction.

Keywords: Organizational health, Organizational trust, Life satisfaction

Summary

Introduction

The concept of organizational health was first introduced by Miles in 1969 for studying organizational climate (Tusi & Cheng, 1999). Miles (1969) defined a healthy organization as a structure that constantly communicates with its surroundings, transforms inputs from the environment into outputs, and maintains its existence while overcoming difficulties. Parsons (1967) stated that a healthy school uses all technical, managerial, and institutional structures in harmony by dealing with destructive external powers successfully and using its energy to achieve its mission. A school's organizational health is also an indicator of social interaction within the school. If a school is unable to use its power to achieve its goals, it becomes unhealthy.

Organizational health, trust and prosperity are complementary and interrelated concepts. Healthy organizations facilitate intra-organizational interactions by promoting an atmosphere of understanding and trust. The relationship between trust and health in an organization has an interdependent effect (Homans, 1950). Many studies have shown decreased levels of trust to be associated with decreased communication and increased conflict (Mishra & Morrissey, 1990). A high level of trust in an organization enables individuals in the organization to feel more comfortable and spend their energy achieving the goals of the organization they are in as opposed to defending or protecting oneself (Tschannen-Moran, 2000).

Life satisfaction is a general assessment that ranges from positive to negative regarding one's feelings, attitudes, and behaviors (Diener, 1984). Demographic features, environmental factors, and interpersonal relationships are the factors affecting life satisfaction (Koohsar & Bonab, 2011). Teachers' perceptions of organizational health and organizational trust about the school where they work is an important factor in terms of the effect these perceptions have on teachers' life satisfaction. Teachers who work in a healthier school environment have more motivation for achieving their school goals and higher levels of trust; as a result, this positively affects their life satisfaction. Therefore, the purpose of this research is to reveal the perception levels teachers working in primary and secondary schools have on organizational health and organizational trust and to investigate whether their perceptions of organizational health and organizational trust together predict life satisfaction.

The purpose of this study is to investigate the relationships teachers' perceived levels of organizational health and organizational trust toward the school where they work have with life satisfaction. In addition, the study aims to determine whether teachers' perceived levels of organizational health and organizational trust together predict teachers' life satisfaction levels.

Method

The universe of the research is made up of the 1,532 teachers who work in the private and public primary (706) and secondary (826) schools in the Darica district center of Kocaeli province in the second semester of the 2018-2019 academic year. The schools are first classified into public and private schools, and then 11 schools have been identified using the simple random sampling method. In this study, 329 teachers participated (115 from private schools and 214 from public schools).

The Organizational Health Questionnaire(Taneri,2011), Organizational Trust Scale(Yılmaz, 2006), and Life Satisfaction Scale(Yetim, 1993) have been used to obtain data. The data have been collected within the scope of the study and analyzed using the SPSS program. The study uses correlation analysis for calculating the relationships among the variables; simple and multiple regression analyses have been conducted to determine teacher' perceived levels of organizational health and organizational trust and to predict their life satisfaction levels.

Findings

A positive and moderately significant relationship has been found between teachers' levels of organizational health and organizational trust ($r = .564; p < .01$), their levels of organizational health and life satisfaction ($r = .438; p < .01$), and their perceived organizational trust and life satisfaction ($r = .543; p < .01$; see Table 1).

Teacher's perceived levels of organizational health toward the school where they work significantly predict their life satisfaction levels ($p < .05$). Teachers' perceived levels of organizational health explain 19% of the total variance in their life satisfaction levels ($r = 0.438; r^2 = 0.19; F = 77.695; p < .000$; see Table 2).

Teachers' perceived levels of organizational trust related to the school where they work significantly predict their life satisfaction ($p < .05$). Teachers' perceived levels of organizational trust explain 29% of the total variance in life satisfaction ($r = 0.543; r^2 = 0.29; F = 137.060; p < .000$; see Table 3).

Teachers' perceived levels of organizational health related to their school significantly predict their perceived levels of organizational trust ($p < .05$). Teachers' perceived levels of organizational health explain 31% of the total variance in their perceived levels of organizational trust ($r = 0.564; r^2 = 0.31; F = 152.371; p < .000$; see Table 4).

Together, teachers' perceived levels of organizational health and organizational trust explain 32% of the total variance in their level of life satisfaction ($r = 0.566; r^2 = 0.321; F = 76.989; p < .000$). In

other words, teachers' perceived levels of organizational health and organizational trust positively affect 32% of the variation in their life satisfaction (see Table 5).

Discussion

As a conclusion, result shows that a significant and positive relationship has been found to exist for teachers' perceived levels of organizational health and organizational trust with life satisfaction. Teachers' perceived levels of organizational health and organizational trust together also predict their level of life satisfaction. Based on the results of this research and the results of similar previously conducted studies, school administrators can increase teachers' life satisfaction by increasing their perceived levels of organizational health and organizational trust toward the school. As the experiences at school are an important part of teachers' lives; increase their satisfaction levels is possible by creating a supportive, democratic, sharing, and collaborative (i.e., healthy) school climate in schools and increasing the perceived levels of trust for all kinds of relationships within the school.

Giriş

Bilginin en büyük güç olduğu günümüzde “eğitim” bireysel ve toplumsal gelişim, değişim ve dönüşümün en kritik ve önemli aracı olarak görülebilir. Eğitimin ve öğretimin gerçekleştiği okul da bir örgüt olarak sistemin önemli parçasıdır. Özellikle 21. yy ile birlikte yaşamın her alanında meydana gelen değişim ve dönüşümlerle; örgütler de değişime giderek yeni ve farklı yönetim yaklaşımların arayışına girmiştir. Genellikle bu çalışmalarda yönetim anlayışı ve çalışan etkinliği odak noktası olmuştur. Örgütsel sağlık kavramı ilk olarak 1969'da Miles tarafından örgüt iklimini incelemek amacıyla ortaya atılmıştır (Tusi ve Cheng, 1999). Miles (1969) sağlıklı bir örgütü, çevresiyle de sürekli iletişim içinde olan, çevresinden aldığı girdileri çıktıya dönüştürürken, zorlukların üstünden gelirken varlığını sürdüren yapı olarak tanımlamıştır. Tüm sosyal sistemlerin hayatta kalması ve gelişmesi için çevrelerine adapte olmaları gerekir. Bunun için amaçlarını gerçekleştirirken mevcut kaynakları seferber ederek faaliyetlerini düzenleyerek, çalışanlarını motive etmelidirler. Ancak bu şekilde örgüt sağlıklı olabilir (Hoy ve Miskel, 2015). Sağlıklı örgütler iç ve dış çevredeki belirsizliklere karşı kendilerini adapte etme konusunda başarılıdır (Licata ve Harper, 2001). Jahed (2007) sağlıklı bir örgütte, çalışanların isteyerek işe gidip geldiklerini ve örgütün parçası olmaktan gurur duyduklarını ifade etmiştir. Henry (2005) sağlıklı bir organizasyonda dört temel faktörün; birey, grup, örgüt ve örgütler arası süreçler olduğunu ifade etmiştir. Altun (2001) örgütün sağlıklı oluşunu; etkili bir lidere sahip olması, kendi içinde bir bütünlük sergilemesi, iç ve dış çevresiyle başarılı bir etkileşim içinde olup belli bir kimliğe sahip olması ile mümkün olduğunu ve örgütün bu şekilde sağlıklı ürünler vererek zaman içinde büyüme ve gelişmesini devam ettirebileceğini belirtmiştir.

Bilindiği üzere okul formal işleyiş ve yapısıyla, eğitim programlarının planlanıp uygulamaya konmasında önemli bir etkiye sahiptir (Aydın, 1993). Bunu da kendi alt sistemleri içindeki ahenk ile gerçekleştirir. Parsons (1967) sağlıklı okulda; teknik, yönetsel ve kurumsal tüm alt yapıların uyum içinde, yıkıcı dış güçlerle başarılı bir şekilde başa çıkarak, enerjisini misyonunu gerçekleştirmek için kullandığını ifade etmiştir. Okulun örgüt sağlığı; okulun içindeki sosyal etkileşiminin de bir göstergesidir. Okulda; müdür öğretmen ve diğer tüm çalışanlar; kaynak, araç gereç materyal temini ve öğrenci başarısını sağlamak için bir etkileşim ve iletişim içindedir (Korkmaz, 2011). Çünkü örgüt

içinde kural ve yetkiler ilişkileri yönlendirirken, örgütün etkililiğini, performansını ve çıktılarını, kişiler arasındaki beşerî ilişkiler belirler (Erdem, 2003). Sağlıklı okulun özelliklerinden biri de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve performanslarını destekleyen okuldur. Sağlıklı bir okulun öğrencileri de benzer şekilde okuldaki güven ortamında sahip oldukları motivasyonla yüksek düzeyde başarıya sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2015; Hannum, Hoy ve Sabo, 1996).

Eğer okullar amaçlarına ulaşmak için, gücünü kullanamaz hale gelirse sağlıksızlaşır. Sağlıksız bir okul ise, tıpkı sağlıksız ve hasta bir insan gibi foksiyonunu yitirir ve amaçlarını gerçekleştiremez (Başaran, 2000). Bunun sonucu uyumsuzluk, hedeflerden sapma, zaman ve enerji israfı düzensizlik ve sonucunda parçalanmaya kadar giden bir süreç olabilir. Bu durumda örgütsel durumu yeniden yapılandırmak ve iyileştirmek kaçınılmazdır. Bunun için örgütsel sağlığın boyutları bilinmelidir. Bu yüzden Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), okulların örgütsel sağlığını ölçmek ve betimlemek için bir örgütsel sağlık envanteri geliştirmiş ve sağlık düzeyini, örgütün amaç ve hedeflerini ulaşma gücü olarak ifade etmiştir. Bir örgüt ancak sağlıklı olursa varlığını sürdürüp ve amaçlarını gerçekleştirebilir (Uras, 2000).

Sağlıklı örgütlerde kültür, iklim ve gerçekleştirilen uygulamalar; örgütsel etkinlikler için elverişli bir ortam oluştururken çalışan sağlığı ve güvenliğini de dikkate alır (Lowe, 2010). Meier (1995) okulda öğretmenler, okul liderleri, öğrenciler ve veliler arasında güven inşa etmenin başarının kilit bir bileşeni olduğunu savunmaktadır. Örgütsel sağlık, güven ve refah birbirini tamamlayan kavramlardır. Sağlıklı örgütler; anlayış ve güven atmosferini teşvik ederek, örgüt içi etkileşimleri kolaylaştırırlar. Örgüt içinde güven ve sağlık ilişkisi birbirine bağlı karşılıklı bir etkiye sahiptir (Homans, 1950). Güven, sosyal hayat içinde, doğal bir süreç içinde gelişen ve insanın en çok ihtiyaç duyduğu temel duygulardan bir tanesidir. İçgüdüsel olarak, karmaşık ve çok yönlü etkileşimle ortaya çıkan “güven”; çok boyutlu, tanımı ve açıklanması zor bir kavramdır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002), Örgüt içinde güven oluşturmada, açık iletişim, bilgi ve duyguların paylaşımı ile birlikte ortak karar verme önemli rol oynar (Hermawati, 2014). Birçok çalışma, azalan güven düzeyinin, azalan iletişim ve artan çatışma ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Mishra ve Morrissey, 1990).

Örgütsel yaşamda çok önemli bir kavram olan örgütsel güven; dürüstlük, inanç, sadakat ve samimiyet gibi belirli değerlerle birlikte örgütün amaçlarını gerçekleştirirken örgüt üyelerinin ilişkilerindeki bir süreçtir (Singh ve Srivastava, 2016). Örgütteki güven düzeyinin yüksekliği, örgütteki bireylerin kendilerini daha rahat hissetmelerine, enerjilerini kendilerini savunmak ya da korumak yerine buldukları örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye harcamalarını sağlar (Tschannen-Moran, 2000). İnsan ilişkilerindeki yetersiz güven duygusunun sorunlara yol açtığı gibi, örgüt içinde güven duygusunun yeterli olmaması, sosyal bir yapı olan örgütleri de olumsuz etkiler. Böyle bir ortamda, çalışanlar kendilerini korumak ve kabul ettirmek için; risk almama, değişim ve dönüşüme şüphe ile yaklaşma, direç gösterme gibi olumsuz davranışları sergileme olasılığı artar, performans düşer, sonucunda örgütün etkililiğinde azalma meydana gelir (Memduhoğlu ve Zengin, 2010). Bu yüzden örgütsel güven, örgüt için hayati bir öneme sahiptir. Örgütsel güven, örgüt üyelerinin örgütün yarattığı beklentiler doğrultusunda hissettiği psikolojik ortamdır (Asunakutlu, 2002; Fulmer ve Gelfand, 2012). Atkinson ve Butcher (2003) güveni, farklı organizasyon yapılarını bir arada tutan

“sosyal tutkal” olarak tanımlamıştır. Huff ve Kelley’e (2003) göre, güven düzeyi yüksek çalışanlara sahip kuruluşlar, güven düzeyi düşük olanlara göre daha başarılı ve yenilikçi kuruluşlardır. Okullarda güven, çevre, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, kurum ile ilgilidir. Okullarda güven; yönetici ve öğretmenlere güven olmak üzere sağlıklı bir örgütün altı alt boyutunda gerçekleşir. Bunlar; okul bütünlüğü, mesleki liderlik, kaynak ve akademik yayın desteği, öğretmen sevgisidir (Hoy, Sabo ve Barnes, 1996).

Yaşam, bireyin ömrünün tümü kabul edilebilir. Doyum ise dilek ve istekleri, beklediği ve ihtiyaç duyduğu öğelerin karşılanması ve bunun sonucunda hissettiği memnuniyet duygusunun düzeyidir (Yüksel, 2007). Yaşam memnuniyeti, kişinin his, tutum ve davranışları ile ilgili pozitif ile negatif arasında değişen, genel bir değerlendirmesidir (Diener, 1984). Demografik özellikler, çevresel faktörler ve kişiler arası ilişkiler yaşam doyumunu etkileyen faktörlerdir (Koohsar ve Bonab, 2011). Yaşam doyumunu, içsel motivasyon, iyimserlik ve esneklik gibi bir çok kişisel faktörle olumlu yönde ilişkilidir (Palmer, Donaldson ve Stough, 2012). Araştırmacılar, bireyin yaşamının bir alanındaki doyumun diğer alanlara yayılacağından yola çıkarak, yaşam doyumunu ile yaşamın diğer alanları arasındaki bağı açıklamaya çalışmışlardır. Yaşam doyumunu; bireyin çalışma süresince, boş zamanı ve işten sonraki zamanda yaşama karşı duygusal tepkisi olarak tanımlanabilir. (Heller, Judge ve Watson, 2002). Yaşam doyumunu kavramıyla paralellik gösteren kavramlardan biri ise mutlu olma durumudur. Kişi, hayattan elde ettiği doyum düzeyi doğrultusunda mutlu olma durumunu yaşayacaktır (Keser, 2003). Ancak kişi, yaşam içinde mutluluk kadar mutsuzluğa yol açan olaylarla da karşı karşıya kalır. Örneğin, bireyin hayatındaki önemli bir değişiklik, engellenme ve zorlanma ile karşı karşıya kaldığı durum, kişisel ya da diğer kişilerle yaşadığı çatışmalar, yaşam doyumunun azalması ile sonuçlanabilir (Demirel ve Canat, 2004). Dolayısıyla hayatta karşılaşılan zorluk ve sorunlar yaşam doyumunu olumsuz etkileyebilir. Yaşam memnuniyeti; hem temel ihtiyaçların karşılanma derecesini hem de çeşitli diğer hedeflerin ulaşılabilir olma derecesini gösterir (Bradley ve Corwyn, 2004), Yaşam içinde, hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi yaşam memnuniyetini de arttırır. Campbell ve Ime (2014) göre, yaşam kalitesi kavramı; kişinin aile hayatından, mesleki ilişkilerden, komşularla ilişkilerden, sosyal ilişkilerden, sağlıktan, serbest zaman geçirme biçimlerinden, sahip olduğu eğitim durumundan, yaptığı meslekten memnuniyet derecesi olarak tanımlanmalıdır. Diener’e (1984) göre yaşam doyumunu üç faktörden oluşur. Bunlar;

1. Dışsal faktörler: Sosyo-kültürel yapı ve toplumsal etkenler,
2. İçsel faktörler: Bireylerin belirlemiş oldukları hedeflere göre yön bulan, yaşam kalitesiyle ilgili değerlendirmeler ve bu hedefleri ulaşma düzeyi
3. İçsel/Duygu Durum: Bireyin bir olay karşısında yaşadığı hissettiği duygu durumudur.

Appleton ve Song (2008) yaşam doyumununun altı farklı bileşenden oluştuğunu ileri sürerek bu bileşenlerin; (i) kişinin gelir düzeyi, (ii) meslek ve sosyal statü, (iii) imkân ve sosyal hareketliliğe sahip olması, (iv) sosyal koşullar, (v) mevcut hükümet politikası ve (vi) çevre, aile ve sosyal ilişkiler olarak ifade etmiştir. Easterlin (2006) ve Lelkes’e (2008) göre iyi bir iş, fiziksel ve zihinsel sağlık, olumlu yaşam koşulları, kişilerarası sağlıklı ilişkiler ve yüksek gelir, yüksek yaşam doyumunun en önemli göstergeleridir. Kısaca yaşamdan alınan doyum; bireyin genel olarak yaşam değerlendirmesinin bir

ölçüsüdür (Graves, Ohlott ve Ruderman, 2007). Bireyin hayattan memnuniyeti; çalışma zamanı, boş zamanı ve işten sonraki zamanındaki duygusal tepkilerinin toplamıdır (Heller, Judge ve Watson, 2002). Saari ve Judge (2004), hayattan zevk alma, hayatı anlamlı bulma, hedef memnuniyetine ulaşma konusundaki tutarlılık, pozitif bireysel kimlik, fiziksel uygunluk, ekonomik güvenlik ve sosyal ilişkiler gibi faktörlerin tüm yaşamsal memnuniyetin göstergeleri olduğunu belirtmiştir. Yaşam memnuniyeti, bireyin yaşamı ile ilgili etkinliklerinden aldığı zevk, iyilik ve memnuniyet düzeyidir. Yaşam doyumunu ölçmek için kullanılan ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek yaşamdan duyulan memnuniyetin yüksek olduğunu gösterir ve bireyin yaşam kalitesini, belirlediği kriterlere göre global olarak değerlendirilmesinin ifadesidir (Charu, 2012; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985).

Küreselleşmenin getirdiği değişimler yaşamın her alanında olduğu gibi, artan rekabet ve belirsizlikle, iş ve yaşam koşulları da sürekli değişmektedir. İş; çalışanların sağlığı ve refahında kilit bir rol oynar ve küreselleşme ve teknoloji gelişmelerle değişime uğrayan iş dünyasının çalışanları üzerindeki olumsuz etkiyi tanınması ve anlaşılması önemlidir (Sparks ve Faragher ve Cooper, 2001). Günümüzün değişken ve rekabetçi iş ortamında, olumlu iş deneyimlerine odaklanarak çalışını, ekibi ve organizasyonu güçlendirmek önemlidir (Di Fabio, 2017). İş hayatı insan hayatında önemli bir rol oynar hale gelmiş olup, hayatının büyük bir kısmını kapsamakta ve şekillendirmektedir. Günlük rutin hayat, işe göre şekillenmekte, sosyal ve kişisel memnuniyeti etkilemektedir. Yaşam doyumunu etkileyen faktörler çok olmasına rağmen, yaşamının büyük bir kısmını kapsayan iş hayatı ve çalıştığı kurumun özellikleri, iş yaparken hissettiği güven duygusu önemli yer tutmaktadır. Eğitim yönetim alanında da görev yapan tüm çalışanların yaşam doyumunu da, çalıştıkları ya da ait oldukları örgütün sağlıklı olması ve o örgüte duydukları güven ile yakından ilgilidir.

Eğitim araştırmalarına konu olan bu üç değişken ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen üç değişkenin birlikte ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili sahip oldukları örgüt sağlığı ile örgütsel güven algılarının, öğretmenlerin yaşam doyumları üzerindeki etkisi, öğretmenlerin mesleki çalışmaları ve okulun amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından önemli bir unsur oluşturduğu düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinin sağlıklı olup olmadıkları ve amaçlarına ulaşırken yaşadıkları zorlukların belirlenmesi; kendini yenilemek için değişip dönüşürken, çevrenin ihtiyaçlarına cevap vererek, hedeflerini gerçekleştirmeleri için önemlidir. Yapılan çalışmalarla elde edilen durum tespiti; zorluklara neden olan etkenlerin belirlenmesini sağlayabilir. Böylece, örgütün değişim sürecindeki sorunlarının daha hızlı çözülmesini ve değişime ayak uydurarak varlığını sürdürmesini mümkün kılabilir. Daha sağlıklı bir okul ortamında çalışan öğretmenlerin, güven düzeylerinin yükselmesiyle okul amaçlarını gerçekleştirme motivasyonlarını artması, bunun sonucunda yaşam doyumlarının olumlu etkilendiğinin ortaya koyması sebebiyle yapılan çalışmanın eğitim ve okul yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlık ile örgütsel güven algılarının birlikte, yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığını ortaya koyarak açıklanmasıdır. Bu amaç çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, yaşam doyumlarını yordamakta mıdır?
2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları, yaşam doyumlarını yordamakta mıdır?
3. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, örgütsel güven düzeylerini yordamakta mıdır?
4. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve örgütsel güven algıları birlikte yaşam doyumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili örgüt sağlığı ile örgütsel güven algı düzeylerinin birlikte öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel araştırma korelasyon desen türlerinden biri olan yordayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Yordayıcı araştırma deseni; “gelecekteki davranışı tahmin etmede veya anlayabilmek” (Creswell, 2017) ve bağımlı değişkeni yordayacak bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla tercih edilen bir araştırma desendir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılı ikinci döneminde, Kocaeli'nin Darıca ilçe merkezinde bulunan özel ve devlet ilkokullarında (706) ve ortaokullarında (826) görev yapmakta olan 1532 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi; evrenin homojen gruplara ayrılarak tabakalardan seçilen örneklerin birleştirilmesiyle oluşturulan yöntemdir (Kılıç, 2013). Bu yöntemde ilk önce okullar devlet ve özel okullar şeklinde tabakalara ayrılmış, daha sonra basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 11 okul belirlenmiştir. 1532 kişilik evren için güven seviyesi %95 ve kabul edilebilir hata miktarı %5 olarak kabul edilmiş ve minimum örneklem büyüklüğü 308 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise 329 örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 132'si erkek, 197'si kadındır. Özel okullardan 115 öğretmen ve devlet okullarından da 214 öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Örgüt Sağlığı Ölçeği: Örgüt sağlığı anketi ilkokulların örgüt sağlığı derecelerini belirlemek amacıyla Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilmiş ve Taneri (2011) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış olan Örgüt Sağlığı Envanteri'nden (Organizational Health Inventory) yararlanılmıştır. Envanter 4'lü likert tipinde olup, öğretmen bağlılığı, örgütsel bütünlük, mesleki liderlik, kaynak desteği ve akademik önem olmak üzere 5 alt boyuttan ve 37 maddeden oluşmaktadır. Örgüt Sağlığı Envanteri 1'den 5'e kadar derecelendirilmiş olup, 5 eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Örgütsel Sağlık Envanteri, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li likert tipi bir ölçektir.

Örgütsel Güven Ölçeği: Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek amacıyla Örgütsel Güven Ölçeği (Organizational Trust Scale) kullanılmıştır. Örgütsel Güven Ölçeği, Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Örgütsel güven ölçeği yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven olmak üzere 3 boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel Güven Ölçeği, her zaman (5), çoğunlukla (4), bazen (3), çok nadir (2), hiçbir zaman (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li likert tipi bir ölçektir.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Öğretmenlerin yaşam doyumlarını belirlemek amacıyla Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilen ve Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği (The Satisfaction With Life Scale) kullanılmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 7 dereceli likert tarzı (1=kesinlikle katılmıyorum-7=Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Yaşam doyumunu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmalarla ilgili gerekli izinler alındıktan sonra, "Örgüt Sağlığı Ölçeği", "Örgütsel Güven Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" 2018-2019 Öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınmış ve gizlilik ilkesi doğrultusunda kişisel bilgilerin kimse ile paylaşılmayacağı belirtilerek güven sağlanmaya çalışılmış ve bu konuda hassasiyet gösterilmiştir. Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi hesaplamak için korelasyon analizi, öğretmenlerin örgütsel sağlık ve örgütsel güven algı düzeylerinin birlikte, yaşam doyumlarını yordama düzeyini belirlemek için basit ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerinin okul sağlığı ile ilgili algı düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin okul sağlığı ile ilgili algı düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki korelasyon analizi sonuçları

		Örgütsel Sağlık	Örgütsel Güven
Örgütsel Güven	r	.564**	1
	p	.000	
	n	329	329
Yaşam Doyumu	r	.438**	.543**
	p	.000	.000
	n	329	329

Tablo 1 verilen korelasyon analizine göre öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven algıları ($r=.564$; $p<.01$), örgüt sağlığı ile yaşam doyumları ($r=.438$; $p<.01$), örgütsel güven algıları ile yaşam doyumları ($r=.543$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının, yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	Yaşam	2,128	.345		6,178	.000				
Örgütsel Sağlık	Doyumu	.801	.091	.438	8,814	.000	.438	.192	77,695	.000

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili örgüt sağlığı düzeyleri, öğretmenlerin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p<.05$). Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeyleri, yaşam doyumlarındaki toplam varyansın %19’unu açıklamaktadır ($r=.438$; $r^2=.19$; $F=77,695$; $p<.000$). Başka bir anlatımla öğretmenlerin yaşam doyumlarının %19’nu çalıştıkları okulun örgütsel sağlık düzeyleri olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

B. sız Değ.	B. lı Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	Yaşam	2,133	.259		8,224	.000				
Örgütsel Güven	Doyumu	.800	.068	.543	11,707	.000	.543	.293	137,060	.000

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili örgütsel güven düzeyleri, öğretmenlerin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p<.05$). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri, yaşam doyumlarındaki toplam varyansın %29’unu açıklamaktadır ($r=.543$; $r^2=.29$; $F=137,060$; $p<.000$). Başka bir anlatımla öğretmenlerin yaşam doyumlarının %29’nu çalıştıkları okul ile ilgili örgütsel güven düzeyi olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının, örgütsel güven düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin örgütsel sağlık düzeylerinin örgütsel güven düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

B. sız Değ.	B. lı Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	Örgütsel	1,133	.215		5.269	.000				
Örgütsel Sağlık	Güven	.701	.057	.564	12,344	.000	.564	.31	152,371	.000

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili örgüt sağlığı algıları, örgütsel güven düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p<.05$). Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, örgütsel güven düzeylerindeki toplam varyansın %31'ini açıklamaktadır ($r=.564$; $r^2=.31$; $F=152,371$; $p<.000$). Başka bir anlatımla öğretmenlerin çalıştıkları okul ile ilgili örgütsel güven düzeylerinin %31'ini örgüt sağlığı etkilemektedir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve örgütsel güven algıları birlikte, yaşam doyumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven algı düzeylerinin birlikte yaşam doyum düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

B. sız Değ.	B. lı Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit		1.404	.330		4.260	.000				
Örgütsel Sağlık	Yaşam	.353	.101	.193	3.495	.000	.566	.321	76.989	.000
Örgütsel Güven	Doyumu	.640	.081	.435	7.863	.001				

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve örgütsel güven algıları birlikte, yaşam doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p<.05$). Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve örgütsel güven algıları birlikte, yaşam doyumlarındaki toplam varyansın %32'sini açıklamaktadır ($r=.566$; $r^2=.321$; $F=76.989$; $p<.000$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaşam doyumlarının %32'sini öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven algıları olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin algıladıkları örgüt sağlığı, örgütsel güven ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenerek, örgütsel sağlık ve örgütsel güven düzeylerinin öğretmenlerin yaşam doyumlarını ayrı ayrı ve birlikte yordayıp yordamadığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven algıları ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve önemli ölçüde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer önemli sonuçlar ise;

- Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları yaşam doyumlarını,

- Öğretmenlerin örgütsel güven algıları yaşam doyumlarını,
- Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları örgütsel güvenlerini,
- Öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven algıları birlikte yaşam doyumlarını anlamlı bir düzeyde yordamaktadır.

Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları yaşam doyumlarını, örgütsel güven algıları yaşam doyumlarını, örgüt sağlığı algıları örgütsel güvenlerini, örgüt sağlığı ile örgütsel güven algıları birlikte yaşam doyumlarını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilemekte ve yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular ile Zahed ve Moeinikia'nın (2010) liselerdeki kadın öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmada ortaya konan örgütsel sağlık ile örgütsel güven arasındaki pozitif ilişki bulgusuyla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde, Ayduğ (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki pozitif ilişki ile de benzerdir. Çelebi'nin (2014) yaptığı araştırma sonucuna göre örgüt sağlığı, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde etkilemektedir. Yıldız (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlik meslek etiğine uygun davranma algısı ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde; yaşam doyumunu ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dağlı ve Baysal (2017) öğretmenlerin yaşam doyumlarının orta seviyede olduğunu, yaşam doyumlarının aylık gelir, medeni durum ve cinsiyete göre farklılaştığını belirlemiştir. Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğretmenlerin yaşam doyumları ile okullardaki örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık puanları arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Michel, Mitchelson, Kotrba, LeBreton ve Baltes'in (2009) yaptığı çalışma sonucu işe bağlı sosyal ilişkiler ve yaşam doyumunu arasındaki orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuş olup, işteki destekleyici ve olumlu bir çevrenin yaşam doyumunu da arttırdığı ortaya konmuştur.

Yapılan bu araştırma sonucundan ve daha önce yapılmış olan benzer araştırmaların sonuçlarından hareketle, yöneticiler okullarda örgüt sağlığı ve örgütsel güven düzeyini artırarak öğretmenlerin yaşam doyumlarını artırabilir. Tüm örgütler, insanlar ile var olduklarından, insanların yaşamdan aldığı tatmin ve mutluluk, hayatlarının her alanına olumlu yansiyacaktır. Bu çalışma sonucu doğrultusunda örgüt sağlığı ve örgütsel güven düzeyinin yüksek olması bu doyumun sağlanması için önem taşımaktadır.

Bu çalışma Kocaeli ili Darıca ilçesinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde görev yapan farklı kademelerdeki öğretmenlerle yapılarak, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan farklı öğrenim kademelerindeki örgüt sağlığı ve örgütsel güvenin yaşam doyumunu yordama düzeyleri karşılaştırılmalıdır. Ayrıca örgüt sağlığı, örgütsel güven ve yaşam doyumunu konularının daha ayrıntılı incelenmesi amacıyla derinlemesine görüşmelerin yapıldığı nitel çalışmalar yapılması da güncel ve detaylı bir ilişkinin ortaya konmasını sağlayacaktır. Bunun sonucunda uygulamaya konulacak program, iyileştirme ve düzenlemelerin etkiliği de ortaya konulabilir.

Değişen dünya ile birlikte değişen şartlar altında eğitim sistemi ve bunun uygulandığı okullar; kendini yenileyip güncelleştirirken, günün koşullarına cevap vermek için değişip dönüşmek ve birçok sorunla baş etmek zorunda kalmıştır. Gelecek neslin şekillenmesinde sorumluluğu büyük olan öğretmenlerin, yaşam doyumlarının belli bir düzeyin üzerinde olması hem toplum hem de gelecek için oldukça önemlidir. Okuldaki iş hayatının öğretmenlerin yaşamlarının önemli bir bölümünü oluşturduğu düşünülürse; okullarda destekleyici, demokratik, paylaşımcı, işbirlikçi yani diğer bir ifade ile sağlıklı bir okul iklimi yaratılması ve okul içinde her türlü ilişkide güven düzeyinin yükseltilmesi ile öğretmenlerin yaşam doyumlarının artırılması mümkündür.

21. yüzyılın getirdiği en önemli zorluklardan bir tanesi refah odaklı sağlıklı örgütleri teşvik ederek, daha sağlıklı örgütler kurarak ve daha sağlıklı bir toplumu oluşturmaktır (Di Fabio, 2017). Örgütsel sağlık algı düzeyi yüksek, daha fazla güven duyan, daha fazla yaşam doyumuna sahip bireylerin olduğu toplum sağlıklı toplum demektir. Bu nedenler okullarda örgütsel sağlık ve örgütsel güven konusuna dikkat çekilerek, konu hakkında gerek üst yöneticiler gerek okul yöneticiler ve öğretmenleri bilgilendirilmelidir. Örgütsel koşulları yeniden yapılandırmak ve iyileştirmek için okulda var olan örgütsel sağlığın ve güvenin tüm boyutlarının düzeyleri bilinmeli, gerektiğinde iyileştirilmesi için önlemler alınmalıdır. Okulun, yönetsel anlamda güçlü ve zayıf yanları şeffaf ve ortak bir şekilde belirlenerek, güven duygusu içinde hareket ederek ortak hedeflere ulaşılması için çaba gösterilmesi sağlanmalıdır. Özellikle okul yöneticilerinin, örgüt sağlığı ve örgütsel güven ile ilgili yönetsel ve organizasyonel teori ve pratik uygulamaları okulda kilit rol oynamaktadır. Bu yüzden okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçimi ve iş başında desteklenmesinde bu kavramlar başta yer almalıdır. Eğitim sisteminde karar alıcılar ve okul yöneticileri, okulların sağlık ve güven düzeyini artırma konusunda yapacakları çalışmaların, okul öğretmenlerinin yaşam doyumlarının artmasına katkıda bulunacağından işleyiş esnasında okul sağlığı ve örgütsel güven düzeyi ile ilgili değerlendirmeler belli periyotlarda mutlaka yapılmalı ve sürekli iyileştirme için gerekli önlemler alınmalıdır.

Kaynakça

- Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Appleton, S. and Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, (36), 11.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Atkinson, S. & Butcher, D. (2003). Trust in managerial relationships. *Journal of Managerial Psychology*, 18(4), 282-304.
- Aydın, M. (1993) *Çağdaş eğitim denetim*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Ayduğ, D. (2014) *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal matbaası.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 385-400.

- Campbell J. W., & Im, T. (2014). Identification and trust in public organizations: A communicative approach. *Public Management Review*, 17(8), 1065-1084.
- Charu, M. (2012). Occupational Stress and its impact on QWL with specific reference to Hotel Industry. *Advances in Management*, 5(9).
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* [Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research] (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam.
- Çelebi, M. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bismil İlçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçęenin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2017). Öğretmenlerin yaşam doyumlarının araştırılması. *Universal Journal of Educational Research* 5(7), 1250-1256.
- Demirel, S., & Canat, S. (2004). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9.
- Di Fabio, A. (2017). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Front. Psychol*, 8, 1534.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Easterlin, R. A. (2006). Life cycle happiness and its sources: Intersections of psychology, economics, and demography. *Journal of Economic Psychology*, 27(4), 463-482.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Fulmer, C. A., & Gelfand, M. J. (2012). At what level (and in whom) we trust across multiple organizational levels. *Journal of management*, 38, 1167-1230.
- Graves, L. M., Ohlott, P. J., & Ruderman, M. N. (2007). Commitment to family roles: Effects on manager's attitudes and performance. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 44-56.
- Hannum, J. W., Hoy, W., K. & Sabo, D. (1996, April). Organizational health and student achievement and in middle schools. A paper presented at the *American Educational Research Association Meeting*, New York.
- Heller, D., Judge, T. A., & Watson, D. (2002). The confounding role of personality and trait affectivity in the relationship between job and life satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 815-835.
- Henry, J. (2005). The healthy organization. In A.-S. G. Antoniou and C. L. Cooper (Eds), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 382-391), Edward Elgar Publishing.
- Hermawati, A. (2014) Quality of work-life and organizational trust related to job satisfaction and organizational commitment at private higher education institutions in Malang-Indonesia. *Journal of Basic Applied Science Research* 4(2), 349-357.
- Homans, G. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). *The conceptualization and measurement of faculty trust in schools*. Essential ideas for the reform of American schools.
- Hoy, W. K., Sabo, D. & Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19(3), 21-39.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. ve Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Huff, L. ve L. Kelly (2003), Levels of Organizational Trust in Individualist Versus Collectivist Societies: A Seven Nation Study. *Organization Science*, 14 (1), 81-90.
- Jahed, H. (2007). Organizational health, *Tadbir Scientific & Educational monthly*, 16 (159), 16-29.
- Keser, A. (2003) *Çalışmanın anlamı, insan yaşamındaki yeri ve yaşam doyumunu üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri [Sampling methods]. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Koohsar, A. A. H., & Bonab, B. G. (2011). Relation between quality of attachment and life satisfaction in high school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 954-958.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Lelkes, O. (2008). *Happiness across the life cycle: Exploring age-specific preferences*. European Centre for Social Policy and Research. <http://globalag.igc.org/elderrights/world/2008/happiness.pdf> adresinden 20 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Licata, J. W. ve Harper, G.W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 5–26.
- Lowe G. (2010). *Healthy Organizations: How Vibrant Workplaces Inspire Employees to Achieve Sustainable Success*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2010). Örgütsel güven. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 261-273). Ankara: Pegem.
- Michel, J. S., Mitchelson, J. K., Kotrba, L. M., LeBreton, J. M. and Baltes, B. B. (2009). A comparative test of work-family conflict models and critical examination of work-family linkages. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 199-218.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure andground. In ED. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior* (pp. 375-391). New York: McGraw-Hill.
- Mishra, J. & Morrissey, M.A. (1990). Trust in employee/employer relationship a survey of west Michigan manager. *Public Personal Management*, 19, 443-461.
- Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Difference*, 33, 1091-1100.
- Parsons, T. (1967). *Sociological theory and modern society*. New York: The Free Press.
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43, 95-407.
- Singh, U. & Srivastava, K. B. (2016). Organizational trust and organizational citizenship behavior. *Global Business Review*, 17(3), 594-609.

- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C. L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *J. Occup. Organ. Psychol*, 74, 489-509.
- Taneri, A. (2011). *İlköğretim kurumlarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., (2000). Collobration and need for trust. *Journal of Educational Administratition*, 84(4), 308-331.
- Tsui, T. K. & Cheng, C. Y. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation* 5(3), 249-268.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi, Denizli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289.
- Yıldız, E. (2016) *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşıma-yaşam doyumunu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 739-756.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26, 172-179.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Matbaacılık Baskı.
- Zahed, A. & Moeinika, M. (2010). A study of simple and multiple relations between organizational health and faculty trust in female high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 1532–1536.

Göç Konusunun Sözlü Tarih Yöntemiyle İşlenmesine Yönelik Bir Araştırma*

Research Aimed at Processing the Subject of Migration Using the Oral History Method

Ali YILMAZ** 
Yakup AYAYDIN*** 

Öz

Bu araştırmanın amacı sözlü tarih yöntemi kullanılarak öğrencilerin göç konusunu öğrenmelerini, anlamalarını, göçlerin neden sonuçlarını öğrenmeleri ve göç edenlerle empati yapmalarını sağlamaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir ortaokulda kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak seçilen otuz 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sürecinde öğrencilere 45 Balkan göçmeni ile sözlü tarih görüşmesi yaptırılmıştır. Sözlü tarih çalışması yapılmadan önce öğrencilerin göçlerle ilgili bilgilerini ve bakış açılarını tespit etmek için ön değerlendirme çalışması yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere uzman kişi tarafından sözlü tarih eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama formu olarak öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından sözlü tarih çalışmaları gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin göçlerle ilgili bilgileri ve bakış açıları son değerlendirme yapılarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön değerlendirme ve son değerlendirme sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin ön değerlendirmede göçlere ilişkin olarak bilgilerinin ders bağlamında anlatılanlarla sınırlı olduğu, göçlerin nedenlerine yönelik olarak daha çok ekonomik nedenleri ön plana çıkardıkları sonucuna varılmıştır. Sözlü tarih uygulaması yapıldıktan sonra yapılan değerlendirmede ise öğrencilerin göçler ile ilgili bilgilerinin arttığı, göçlerin nedenlerine yönelik olarak ekonomik nedenlerin yanında, dini, kültürel nedenlere de yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin göç edenlerin çektikleri zorluklara ve yaşadıklarına ilişkin olarak bilgilerinin arttığı ve göç edenlerle empati kurma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sözlü tarih uygulamasına ilişkin olarak olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Göç, Sözlü tarih

* Bu araştırma Türk Tarih Kurumu tarafından 10-13 Nisan 2017 tarihinde düzenlenen Uluslararası Halil İnalçık Tarih ve Tarihçilik Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, E-posta: ayilmaz@marmara.edu.tr

*** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: yakupts61@hotmail.com

Abstract

The purpose of this study is to have students understand and learn about migration and its reasons and cause, as well as to have them empathize with immigrants using the oral history method. This study uses the qualitative research method and the action research design. The study's participants consist of 30 7th-grade students chosen from a middle school in the Istanbul district of Küçükçekmece using the convenience sampling method. During the research process, students performed oral history interviews with 45 Balkan immigrants. A pre-assessment study was performed prior to the oral history study in order to determine the students' knowledge of and perspectives on migration. Later on, the students received an oral history education from a specialist. The study uses a semi-structured interview form developed by the students under the guidance of their teacher as the data collection form. After the students conducted the oral history study, a final assessment was used to determine their knowledge and perspectives regarding migration. Students' answers to the pre – and post-assessment questions were examined using the method of [descriptive analysis](#). Upon analyzing the data, the students' knowledge regarding migration in the pre-assessment was concluded to have been limited to what had been told to them within the context of the class and that they had spotlighted economic reasons regarding the causes of migration. The students were determined to have a limited understanding of the challenges and hardships that immigrants face. In the post-assessment following the oral history application the students' knowledge of migration was noticed to increase and they were noticed to include religious and cultural reasons as well as economic reasons as for the causes of migration. The conclusion was reached that students' knowledge of the challenges and hardships immigrants face had increased and that they show a tendency to empathize with immigrants. Also, the students were established to have shown a positive perspective toward the application of oral history.

Keywords: Social studies, migration, oral history

Summary

Introduction

Many different methods and techniques exist that are used in social studies education. These methods and techniques enable students to participate actively in lessons and to change their perspectives positively toward social studies courses. As one of these methods, oral history can be defined as making and evaluating interviews with people who have experienced historical events. This method allows students to develop different perspectives on historical events and gain information about these events from first-hand sources. The oral history method enables students to actively participate in the teaching process and contributes to students' knowledge construction, language development, and research and analysis skills.

Method

This study uses the qualitative research model of action research. The study has been conducted using technical/scientific/collaborative action research, a type of action research. The technical/scientific/collaborative action research approach enables researchers and practitioners to interact intensively and to test new applications. In this regard, the oral history method has been used in the process of teaching the subject of migration in collaboration with the researcher and teacher.

Before using the oral history method, students' knowledge and perspectives about migration were first determined using a pre-assessment consisting of open-ended questions. Based on the findings obtained from the pre-assessment, an action plan was developed and implemented to students for improving their knowledge of, learning approaches toward, and perspectives on migration.

Findings

Prior to the research, the students explained the reasons for migration as economic difficulties, wars, health and education opportunities, unemployment, political pressures, and climate conditions. After the research, the student's perspectives were determined to have changed; the students had added and emphasized religious, political, cultural pressures, the problem of speaking the native language, and race as reasons for migration. Before the research, the students had mentioned economic, labor, housing, adaptation, language, transportation, disability, and document/passport issues as well as climate conditions for the difficulties immigrants face. After the study, the students emphasized exclusion, language, disdain, and moral issues as the difficulties migrants face.

According to the findings of the study, the students stated before the study that they would feel sad, lonely, fearful, and anxious if they had to migrate and that leaving their native place would be difficult for them. After the study, they stated the same feelings and ideas, but however, the students' feelings were determined to have deepened and they were determined to be concerned about exclusion. After the research, the students stated feeling sorry for the people they interviewed and to understand the difficulties these people experience and how difficult migration is. The students stated having learned more information about migration. Also, they indicated having a better understanding of the difficulties faced while migrating and of immigrants' situations and empathizing with immigrants through the oral history method.

Discussion

By using the oral history method, the study has concluded that the students had developed different perspectives on migration and their knowledge levels had increased. According to the findings, the oral history method is seen as an effective method for teaching subjects in social studies classes. The students expressed their desire to make the same experiments and studies. They mentioned the oral history method to have been a pleasant and useful study where they had learned effectively. Students' positive perspectives toward the oral history method reveals the importance of using oral history and other various methods in teaching social studies courses. The students stated getting more information about migration and seeing the importance of migration through this study. In addition, they indicated having a better understanding of the difficulties faced while migrating and of immigrants' situations and empathizing with migrant people through the oral history method. In this context, the need has been seen for using the oral history method to create a positive perspective on migration and to have students be empathetic.

Giriş

Sözlü tarih insanların geçmişle ilgili yaşantılarını görüşme yoluyla kaydetme süreci ve bu görüşme yoluyla elde edilen bir tarih öğretim yöntemidir (Abrams, 2016, s.2). Bu noktada sözlü tarih tek yönlü olmayan hem araştırmacıya malzeme ve birçok farklı katkı sağlayan, hem de araştırmacı ve araştırmaya katılardan bir şeyler talep eden iki yönlü bir süreçtir (Counce, 2008, s.29). Sözlü tarih çalışması yapan bir araştırmacı derlediği bilgilerle yazılı kaynakların yetersiz kaldığı belli tarihsel dönemlerle ilgili olarak kaynak toplamaktadır (Öztürkmen, 2001, s.116). Bu bağlamda sözlü tarih tarihsel olaylarla ilgili olarak insanların yaşantılarından yola çıkarak oluşturulan bir veri toplama yöntemidir. İnsanların geçmişe ait yaşantılarından yola çıkılarak oluşturulan sözlü tarih, tarihin kapsamını genişleterek sıradan insanların hayatına tarihi sokar. Sözlü tarih kahramanlarını tarihi kaynaklarda yer alan önemli şahsiyetlerden değil, halkın içindeki sıradan insanlar arasından seçer. Bununla birlikte sözlü tarih insanların, tarihin genel olarak kabul edilmiş yargılarını değerlendirmelerini sağlayacaktır (Thompson, 1999, s.18). Bu durum sözlü tarihin yazılı kaynaklarda yer almayan yaşantıları ortaya çıkararak tarih için bir kaynak oluşturmasıyla meydana gelmektedir. Çünkü yazılı kaynaklar daha çok resmi tarihi anlatmaktadır. Bu açıdan sözlü tarih, tarihin kapsamını genişleterek tarihsel bilginin sorgulanmasını sağlayacaktır (Akçalı ve Arslan, 2012, s.684). Bununla birlikte tarihçilerin tarihsel bilgileri dayandırdıkları belgeleri tamamlayıcı ve alternatif bir tarihin oluşması sağlayabilir (Counce, 2008, s.8).

Sözlü tarih genellikle sıradan insanların yaşantılarını ele almakla birlikte kapsamı oldukça geniştir. Yaygın olarak geçmişteki insanların yaşam biçimlerini, eğlenme biçimlerini, çalışma hayatlarını, bayram ve kutlamalarını, eğitim durumlarını, gelenek ve göreneklerini, aile yaşantılarını, yeme-içme durumlarını, kıtlık, doğal afet ve göç gibi olaylarda yaşadıklarını incelemektedir. Bu konular sıradan insanların yaşantılarını konu edinerek, zaman içerisindeki değişim ve sürekliliğin anlaşılabilmesini sağlayacak özelliktedir (Kabapınar, 2012, s.267). Bu kapsam doğrultusunda doğru ve yöntemine uygun bir şekilde yapılan sözlü tarih araştırmalarının sağlayacağı veriler araştırmacılar için her zaman önemli olacaktır. Bununla birlikte sözlü tarihin tarih eğitiminde kullanılması öğretme-öğrenme sürecine birçok katkı sağlayacaktır (Akçalı, ve Arslan, 2012, s.684). Tarih eğitiminde sözlü tarih her yaşta öğrencilerle yapılabilir, öğrenciler büyüdükçe süreç daha karmaşık ve kapsamlı hale gelir. Sözlü tarihin eğitimde kullanılması her sınıf seviyesinde öğrencilere farklı bir zenginlik ve katkı sağlamaktadır (Haggerty, 2000).

Sözlü tarih çalışmalarının öğrencilere sağladığı yararların en başında şüphesiz öğrencilerin tarih derslerine duydukları ilgi ve merakı artırarak dersi sıkıcı olmaktan kurtarması gelmektedir (Açıklan, 2018, s.111; Gazel, 2015, s.110). Tarih dersine ilgi ve merakı artan öğrenciler yaptıkları sözlü tarih çalışmalarıyla tarih dersini daha kolay anlayarak, kendi araştırmaları ile tarih dersinin zenginleşmesini sağlayacaktır (Somersan, 2015, s.379). Bu noktada öğrencilerin sözlü tarih, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayarak, daha fazla kaynaktan bilgi edinme isteklerini artıracaktır. Bununla birlikte öğrencilerin yaptıkları görüşmeleri yazıya geçmeleri yazma becerilerinin, soruları ifade etme tarzları da konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar. Ayrıca görüşme yapan veya kendisiyle görüşme yapılan çocuklar kendilerini ifade etme konusunda özgüven kazanırlar. Bunların dışında çocuklar görüşmeler esnasında nezaket ve sabır, iletişim kurma,

başkalarını dinleme, rahat hissetmelerini sağlama gibi becerilerini geliştirir. Sözlü tarih uygulaması öğrencilerin başkalarının yaşadıklarını anlamalarını ve onlarla empati kurmalarını da sağlayacaktır (Thompson, 1999, s.148-149). Sözlü tarihin öğrenciler için bir başka önemli yanı ise öğrencilerin geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurmasını, geçmişteki olayları, geçmişteki insanların yaşam biçimlerini ve insan davranışlarının altında yatan gerçekleri o gerçekleri yaşamış olanlardan dinleyerek anlamalarını sağlamasıdır (Kabapınar, 2012, s.268). Bunların yanında grup halinde uygulanan sözlü tarih çalışmaları öğrencilerin ortak çalışma becerilerini geliştirerek sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Demircioğlu, 2007, s.62). Sözlü tarih çalışmalarının faydalarının yanında karmaşık bir yapıya sahip olması, fazla zaman alması, araç-gereç teminine ihtiyaç duyulması ve sözlü tarih çalışmalarını yaptıracak öğretmenlerin deneyim sahibi olmasının gerekliliği gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Gazel, 2015, s.115). Nitekim eğitim araştırmalarında bu sınırlılıkları ortadan kaldırmanın yanında etkili bir sözlü tarih uygulaması yapılabilmesi için bu yöntemin uygulanması öncesinde, uygulama aşamasında ve uygulama sonrasında yapılması gerekenlerin en iyi şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle araştırma iyi planlanmalı, araştırmanın konusu ile ilgili olarak ön araştırmaların yapılmalı, görüşme yapılacak kişilerle iletişime geçilmeli, soruların açık, net ve amacına uygun olmasına dikkat edilmeli ve görüşme için uygun ortam sağlanmalıdır. Ayrıca görüşmecilerden bu kayıtların kullanılmasına ilişkin olarak gerekli izinler alınmalı, ses kayıtları ve bilgilerin saklanma koşullarına dikkat edilmelidir (Güçlü, 2013, s.10). Ülkemizde sözlü tarihin eğitimde uygulanması eğitim programlarında yapılan değişikliklerle beraber son yıllarda yaygınlaşmıştır. Sözlü tarihin eğitim ortamlarında kullanılmasıyla beraber bu konu ile ilgili olarak birçok akademik çalışma yapılmıştır.

Yapılan araştırmalarda sözlü tarih yönteminin tarih konularının öğretiminde etkili bir yöntem olduğu, öğrencilerin birçok farklı beceri kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Küpüç (2014, s.85)'ün yaptığı araştırmada sözlü tarihin araştırma ve kaynak olma dışında tarih derslerinde bir öğretim yaklaşımı olduğunu, sözlü tarih çalışmasının öğrencilerin tarihe bakış açısını değiştireceğini, öğrencilerde empati, eleştirel düşünme, analiz etme ve araştırma becerilerini geliştireceği tespit edilmiştir. Buna benzer olarak Kumru (2009, s.203)'nün yaptığı araştırmada sözlü tarih yöntemi ile tarih öğrenenlerin tarihsel olayları daha sorgulayıcı bir şekilde analitik düşünerek farklı bakış açıları geliştirerek değerlendirdiğini, sözlü tarihin kaynak çeşitliliği sağladığını, yazılı kaynaklara sahip olan ya da olmayan mekânlar veya tarihi olaylarla ilgili sözlü tarih yönteminin kullanılmasının öğrencilere birçok katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Yine bu doğrultuda Akçalı ve Arslan (2012, s.684)'ın yaptıkları araştırmada sözlü tarih yönteminin sınıf içinde öğrenme ortamını zenginleştirdiğini, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırdığını, tarihi daha ilgi çekici hale getirdiğini, eleştirel düşünme, empati, araştırma, analiz yapma ve yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Demircioğlu (2005, s.315)'nün yaptığı ise araştırmada sözlü tarihin bir araştırma ve tarih yazma yaklaşımı olmasının yanında tarih derslerinde kullanılabilecek önemli bir öğretim yaklaşımı olduğu, öğrencilerin tarih ve zaman bilinci kazanmasında etkili olduğunu, öğrencilerin sözlü tarih sürecinde görüşme soruları hazırlama, görüşmeleri yürütme, onları analiz ederek yorumlama, öğrencilerin, araştırma, analiz, değerlendirme ve geçmişle günümüzü mukayese becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Sözlü tarihin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasına yönelik olarak da birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda sözlü tarih yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilere birçok beceri kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda İncegöl (2010, s.96)'ün yaptığı çalışmada sözlü tarih yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin olarak öğrenciler sözlü tarih yöntemi kullanılarak işlenen konuların daha zevkli hale geldiğini, öğrenmelerinin daha kolay olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler sözlü tarih yönteminin sosyal bilgiler dersini ve başka birçok konuyu öğrenme ve anlamada önemli olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Kaya (2013, s.162)'nın yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü tarih uygulamasından keyif aldıkları, öğrencilerin meslek seçimi ile ilgili yeni bilgiler edindikleri, sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularına bakış açılarının olumlu yönde değiştiği, sözlü tarih yöntemine ilişkin algılarının olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Yine bu doğrultuda Dere ve Dinç (2018, s.124-125)'in yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih uygulamasının öğrencilerin iletişim ve sorumluluk becerilerini geliştirerek, yerel tarihi çevrelerini öğrenmelerine, özgüven kazanmalarına ve empati kurmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Kaplan (2005, s.224)'ın yaptığı çalışmada ise sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih uygulamalarının öğrencilerin tarihsel merakını artırdığı, empati becerisi, soru sorma becerisi ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalara paralel olarak Sarı (2007, s. 282)'nin yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu, sözlü tarih yönteminin öğrencilere sağladığı birincil kaynaklar, öğrencilerin tarihsel olayların içinde yer alan insanların duygu ve düşüncelerini anlamasını ve empati kurmasını sağladığı, öğrencilerin araştırma yapma, sorgulama, soru sorma, dinleme, not alma gibi becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Yine bu doğrultuda Karadeniz (2019, s.129)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü tarih yöntemiyle birlikte değişim ve sürekliliği fark ettikleri, sözlü tarih uygulamasının öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri kullanarak, bilgileri pekiştirdiklerini, Şahin (2019, s.68-69)'in yaptığı çalışmada sözlü tarih etkinliğinin öğrencilerin bilgi edinme yollarını keşfederek yeniden şekillendirmelerine katkı sağladığı, öğrencilerin başarılı bir sözlü tarih uygulama süreci geçirdiği, Mert (2019, s.172)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü tarih etkinliklerinden keyif aldığı, geçmişi öğrenmesi, dersi daha iyi anlaması, somut kültürel mirası öğrenmesi vb. üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dere ve Alkaya (2017, s.519)'nin yaptıkları çalışmada ise sosyal bilgiler dersinde öğretiminde tıp tarihi konularının sözlü tarih yönteminin etkili olduğu, öğrencilerin sözlü tarih çalışmasından keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Yazıcı ve Mert (2017, s.336-337)'in yaptıkları çalışmada sözlü tarih yönteminin öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama ve iletişim becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin tarih yöntemini kullanırken keyif aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine bu doğrultuda Kılıç (2018, s.241)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü tarih etkinliklerini eğlenceli bulduğu, sözlü tarih çalışmalarıyla eğlenerek öğrendikleri ve sözlü tarihe yönelik etkinliklerde tekrar yer almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Özer (2012, s.168)'in yaptığı çalışmada yerel ve sözlü tarihin öğrencilerin tarihle ve kendi hayatları arasında bir ilişki kurmalarını sağladığını, sosyal bilgiler dersinde konuların yerel tarihle ilişkilendirilmesiyle, konuların üstünkörü incelenmesinin aksine gerçek insanları ve durumları derinlemesine inceleme olanağı sunduğu, ülkemizde yerel ve sözlü tarih uygulamalarının eğitim öğretimde yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sözlü tarih yönteminin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılan etkili bir öğretim metodu olduğu görülmüştür. MEB müfredatına 2006 yılından sonra giren sözlü tarih uygulamaları birçok konuda öğretmenlere uygulanması tavsiye edilen bir yöntem olarak müfredatın içinde yer almıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitiminin etkili ve verimli olabilmesi noktasında sözlü tarih yönteminin kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışma Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde göç konusunun sözlü tarih yöntemi kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin göç konusunu öğrenmelerine ve göçleri anlamalarına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte sözlü tarih yönteminin sosyal bilgiler konularının öğretimindeki rolünü ortaya çıkarmak açısından önemlidir.

Bu doğrultuda araştırmamanın amacı sosyal bilgiler dersinde göç konusunun sözlü tarih yöntemiyle işlenerek sözlü tarih yönteminin öğrencilerin göç konusunu öğrenmeleri, göçlerin nedenlerini ve göç edenlerin yaşadıkları zorlukları anlamaları, göç edenlerle empati kurabilme durumları ve sözlü tarih yönteminin sosyal bilgilerde kullanılmasına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda hazırlanan araştırma soruları şunlardır:

- Sözlü tarih yöntemi öğrencilerin göçlerin nedenlerini anlamalarına nasıl katkı sağlamaktadır?
- Sözlü tarih yöntemi öğrencilerin göç eden insanların yaşadıkları zorlukları anlamalarına nasıl katkı sağlamaktadır?
- Sözlü tarih yönteminin öğrencilerin göçlerle ilgili hislerine katkısı nasıldır?
- Öğrencilerin sözlü tarih uygulamasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Şimşek, ve Yıldırım, 2008, s.39). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Çünkü eylem araştırması araştırma ile uygulamayı birleştiren ve araştırmada elde edilen sonuçların uygulamaya aktarılmasını sağlamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.84). Araştırma eylem araştırması türlerinden teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması doğrultusunda yürütülmüştür. Bu yaklaşım araştırmacı ve uygulayıcıların yoğun bir etkileşim kurmasını sağlamakta, araştırmacının öncülüğünde yeni bir uygulamayı test etmeye olanak sağlamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.334). Bu doğrultuda araştırmacı ve öğretmen işbirliği içerisinde göç konusunun öğretiminde sözlü tarih yönteminin uygulanmasını sağlamıştır. Araştırma bağlamında sözlü tarih yöntemi kullanılmadan önce öğrencilerin göçlere yönelik bilgileri, yaklaşımları ve bakış açıları ön değerlendirme yapılarak ele alınmıştır. Ön değerlendirme öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön değerlendirme bağlamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin göçlere yönelik bilgilerini, öğrenmelerini, yaklaşımlarını ve bakış açılarını geliştirme bağlamında eylem planı geliştirilerek uygulanmıştır. Bu bağlamda uygulanan eylem planı aşağıda verilmiştir.

Sözlü Tarih Uygulaması Eylem Planı

Zaman	Eylem Planı
1. Hafta	Öğrencilerin göç konusuna ilişkin ön bilgilerinin, yaklaşımlarının ve bakış açılarının tespit edilmesi amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Yapılan ön uygulamada elde edilen bulgular incelenerek öğrencilerin göç konusuna ilişkin ön bilgilerinin, yaklaşımlarının ve bakış açılarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda göç konusunun öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler araştırılmış ve okulun bulunduğu çevrenin fırsatları (Balkan göçmenlerinin yoğun yaşadığı yer) göz önünde bulundurularak sözlü tarih yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir.
2. Hafta	Araştırmacı tarafından öğrencilere sözlü tarihin ne olduğu bağlamında bir eğitim verilmiş, öğrencilere sözlü tarih uygulaması bağlamında dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin olarak uygulama kılavuzu ve araştırmada izlenecek yol haritası dağıtılmıştır. Öğrencilere araştırma bağlamında izlenecek adımlar açıklanmış, her öğrenciden en az üç kaynak kişi bulmaları, araştırma ile ilgili kaynak kişilere bilgi vermeleri ve kaynak kişi formu doldurtmaları istenmiştir.
3. Hafta	Öğrencilerin bulunduğu kaynak kişiler ve doldurduğu formlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede daha önce belirlenen kaynağın kişinin göçü bizzat yaşamaması ve zorunlu Balkan göçüne tabi tutulması kıstasları dikkate alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda uygun kaynak kişiler belirlenmiştir.
Zaman	Eylem Planı
4. Hafta	Öğrencilerin bulunduğu kaynak kişiler ile yapacakları görüşmede kullanacakları görüşme sorularını hazırlamaları sağlanmıştır. Öğrenciler görüşme sorularını işbirliği içerisinde hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırladıkları görüşme soruları değerlendirilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öğrencilerden bu hafta içerisinde buldukları kaynak kişilerden biri ile ön uygulama yapmaları istenmiştir.
5. Hafta	Öğrencilerin göçmenlerle yaptıkları ön görüşmeler değerlendirilmiştir. Görüşmelerde aksayan yönlere dikkat çekilerek, öğrencilerin görüşmelerde uyması gereken kurallara vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Öğrencilerden bu haftadan itibaren iki hafta içerisinde görüşmeleri yapmaları istenmiştir.
6-7. Hafta	Öğrenciler kaynak kişilerle görüşmelerini yaparak, yazılı hale getirmiştir.
8. Hafta	Öğrenciler ses kayıtlarını, videoları ve yazılı metinleri teslim etmiş, öğrenciler içerisinden rastgele seçilen 5 öğrencinin sunum yapması sağlanmıştır. Sunumlar üzerinden göç konusu üzerine tartışma ve değerlendirmeler yapılmıştır.
9. Hafta	Öğrencilerin göç konusuna ilişkin ön bilgilerinin, yaklaşımlarının ve bakış açılarının tespit edilmesi amacıyla son uygulama yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sözlü tarih yöntemine ilişkin görüşleri de alınmıştır. Bu haftadan sonra elde edilen bulgular analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde A ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf düzeyinde 30 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen dersine girdiği sınıfta uygulamayı gerçekleştirmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları sözlü tarih uygulaması gerçekleştirmek için uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu sorulardan oluşan ön değerlendirme ve son değerlendirme formlarıdır. Sözlü tarih uygulaması gerçekleştirmek için uygulanan yarı

yapılandırılmış görüşme formu öğrenciler tarafından geliştirilmiştir. Ön değerlendirme ve son değerlendirme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yönelik olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin analizi

Öğrencilerin ön değerlendirme ve son değerlendirme sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar öncelikle Word programına aktarılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırma soruları bağlamında temalandırılarak betimlenmiştir. Araştırma soruları bağlamında oluşturulan temalar detaylandırılarak elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Yapılan betimlemeler katılımcı görüşleriyle desteklenerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Öğrencilerden ikisi son değerlendirme çalışmasına katılmadığı için verdikleri cevaplar analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada güvenirliliği ve geçerliliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, (1993) nitel araştırmanın güvenirlilik ve geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak uzun süre etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örneklem, tutarlılık incelemesi, teyit incelemesi bir takım yöntemler önermiştir (Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.299). Bu doğrultuda araştırmada araştırmacılar sözlü tarih yönteminin nasıl uygulanacağına yönelik öğrencilere eğitim vererek, araştırma sürecinde öğrencilere rehberlik ederek, öğrencilerin sözlü tarih yöntemini amacına uygun bir şekilde uygulamalarını, uzun süre etkileşim sağlayarak kapsamlı veri toplamalarını sağlanmıştır. Bunların yanında uzman incelemesine başvurularak elde edilen bulgulara yönelik bu alanda çalışma yapan uzmanların görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacıların rolü sınırlı tutulmuştur.

Bulgular

Uygulama Öncesi Bulgular

Sözlü tarih uygulaması yapılmadan önce öğrencilerin göçlerin nedenlerine ilişkin görüşleri, göç edenlerin karşılaştıkları zorluklar ve göç etmek zorunda kalmış olsalar neler hissedecekleri ön uygulama ile tespit edilmiştir.

Öğrencilerin göçlerin nedenlerine ilişkin görüşleri uygulama öncesinde tespit edilmiştir. Tespitler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Göçlerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

Göçlerin nedenleri	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Ekonomik zorluklar	15	K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K17, K18, K22, K27, K28
Savaşlar	11	K12, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K23, K25, K28
Sağlık yetersizliği	9	K1, K3, K7, K18, K22, K24, K26, K27, K28
İşsizlik	7	K1, K3, K19, K20, K21, K24, K25
Eğitimin yetersizliği	6	K1, K3, K18, K24, K26, K27
Siyasi baskılar	4	K4, K5, K18, K19
Göçlerin nedenleri	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
İklim koşulları	3	K6, K8, K9
Dini nedenler	2	K4, K6
Kültürel nedenler	1	K6
Aile bağları	1	K2

Tablo 1'e göre değerlendirme yapıldığında uygulama öncesinde öğrenciler göçlerin daha çok ekonomik zorluklar, savaşlar, sağlık koşullarının yetersizliği, işsizlik, eğitim imkânlarının yetersizliği, siyasi baskılar, iklim koşulları gibi nedenleri olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 "İşsizlik, eğitimin az olması ve sağlık imkânlarının az olması" şeklinde ifade kullanmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 3 "İnsanlar eğitim, sağlık ve iş yönünden daha yeterli daha verimli yerlere gitmek istemedi" ifadesini kullanırken, Katılımcı 18 "Ekonomik nedenlerden, siyasi nedenlerden, eğitimin az olması nedeniyle, sağlık hizmetlerinin az olmasından" ifadesini kullanarak göçlerin siyasi, ekonomik, eğitim ve sağlık ile ilgili nedenlerden kaynaklandığını vurgulamıştır. Katılımcı 3 ise "İşsizlik, eğitim, sağlık, çarpık kentleşme" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 4 "Siyasi baskılar, dini baskılar, evlerden köylerden kovmaları, ekonomik durumlar ve baskılar" ifadesini kullanarak ekonomik durumların yanında siyasi ve dini baskıları da vurgulamıştır. Katılımcı 12 ise "O ülkede bulunan sıkıntılar, savaşlardan dolayı göç etmiş olabilirler" ifadesini kullanarak savaşların ve benzer problemlerin göçlerin nedenlerinden olabileceğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 14 "Yaşadıkları ülkelerde savaş olabilir, yaşantıları zor olabilir" ifadesini kullanmıştır.

Öğrencilerin göçlerin nedenlerine, yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri uygulama öncesinde tespit edilmiştir. Tespitler tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.*Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Göç Edenlerin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri*

Yaşadıkları zorluklar	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Ekonomik	9	K6, K7, K10, K13, K16, K18, K22, K23, K27
İş	7	K1, K4, K19, K25, K26, K27, K28
Konut	6	K1, K4, K18, K21, K22, K26
Uyum	6	K5, K9, K11, K14, K19, K25
Dil	5	K4, K5, K9, K15, K28
Ulaşım	3	K2, K3, K16

Duygusal	3	K12, K18, K24
Kabul edilmeme	2	K4, K20
Belge/Pasaport	2	K17, K2
Olumsuz iklim koşulları	2	K8, K14
Esir kalmış olabilirler	1	K13
Eşya sıkıntısı	1	K2

Tablo 2'ye göre değerlendirme yapıldığında uygulama öncesinde öğrenciler göç edenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin ekonomik sıkıntılar, iş sıkıntısı, konut sıkıntısı, uyum sorunu, dil sorunu, ulaşım zorluğu, kabul edilmeme sorunu, belge sorunu gibi zorluklardan bahsetmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 6 *“Açlık sıkıntısı, yorgunluk, pişmanlık, ekonomik durumları ile zorluk çekmiş olabilirler”* ifadesini kullanarak göç edenlerin yaşadığı ekonomik zorluklara vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 22 *“Göç ettikleri ülkede barınma sorunu yaşarlar, geçim kaynakları olmaz”* ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 19 ise *“Başka ülkelere göç eden insanlar iş bulmakta zorlanıp, maddi sıkıntı çekmiş olabilirler ve insanlarla anlaşmakta, topluma uyum sağlamakta zorlanmış olabilir”* ifadesini kullanarak ekonomik zorlukların yanında uyum sağlama konusuna vurgu yapmıştır. Katılımcı 4 *“Onları kabul etmemiş olabilirler, dil sorunu çekmiş olabilirler, ev bulamamış olabilirler, iş bulamamış olabilirler”* ifadesini kullanarak kabul edilmeme ve dil sorununa vurgu yapmıştır. Katılımcı 12 *“Kendi ülkelerinden ayrılmak onlara zor gelmiş olabilir, başka ülkelere göç etmek çok zordur.”* ifadesini kullanarak kendi ülkelerinden ayrılanın zorluğuna vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 24 *“Uzun yıllar boyunca yaşadıkları ülkeden ayrılp başka ülkeye gitmek zordur”* ifadesini kullanmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesinde göç etmek zorunda kalsalar neler hissedeceklerine dair görüşleri tespit edilmiştir. Tespitler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Göç Etmek Zorunda Kalsalardı Neler Hissedeceklerine Dair Görüşleri

Hissedecekleri duygular	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Kötü hissedirdim	12	K1, K2, K5, K6, K7, K9, K15, K19, K21, K22, K26, K27
Ayrılmak zor gelir	11	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K13, K16, K21, K22, K27
Üzüntü	10	K3, K4, K10, K12, K14, K16, K18, K20, K24, K25
Korku ve endişe	2	K17, K19
Yalnızlık	2	K8, K9
Özlem	2	K23, K25
Heyecan	1	K14
Sıkıntı	1	K11
Mutsuzluk	1	K28
Yabancılık	1	K4

Tablo 3'e göre değerlendirme yapıldığında uygulama öncesinde öğrenciler göç emiş olsalardı kendilerini kötü, üzüntülü, yalnız, korku, endişe ve özlem içerisinde hissedeceklerini belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda Katılımcı 1 “*Kendimi kötü hissederdim çünkü kendi ülkemi bırakıp başka ülkelere gidip orada yaşamak bana kötü hissettirirdi*” ifadesini kullanarak başka ülkelere göç etmenin kötü hissettireceğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 16 “*Üzülürdüm, çünkü vatan topraklarından ayrılmak beni mutsuz ederd*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 27 ise “*Ben kendimi kötü hissederdim. Çünkü arkadaşlarımdan ayrı kalmak zorunda olurdum. Alıştığım hayatım değişmiş olur*” ifadesini kullanarak çevresindeki kişilerden ayrılmasının kötü hissetmesine sebep olacağını vurgulamıştır. Katılımcı 3 ise “*Üzülürdüm. Çünkü alıştığım yerleri bırakıp gitmek, yeni bir yere alışmak. Hatta belki yeni bir dil öğrenmek zorunda kalabilirim*” ifadesini kullanarak yeni bir yere alışmanın ve dil öğrenmenin zorlukları üzerinde durmuştur.

Ön değerlendirme sonucunda öğrenciler göçlerin ekonomik zorluklar, savaşlar, sağlık ve eğitim imkânlarının yetersizliği, işsizlik, siyasi baskılar, iklim koşulları gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrenciler göç eden insanların ekonomik sıkıntılar, iş sıkıntısı, konut sıkıntısı, uyum sorunu, dil sorunu, ulaşım zorluğu, kabul edilmeme sorunu, belge/pasaport sorunu, olumsuz iklim koşulları gibi zorluklar yaşadığından bahsetmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin göçlerin nedenlerine ve göç eden insanların yaşadıkları zorluklara yönelik bakış açılarının yeterli düzeyde olmadığı, öğrencilerin göçlerin nedenlerine ve göçmenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin farklı bakış açıları ortaya koymada zorlandığı tespit edilmiştir.

Uygulama sonrası elde edilen bulgular

Sözlü tarih uygulaması yapıldıktan sonra öğrencilerin göçlerin nedenlerine ilişkin görüşleri, göç edenlerin karşılaştıkları zorluklar, göç etmek zorunda kalmış olsalar neler hissedecekleri, göç eden insanlar hakkında neler düşündükleri ve yapılan uygulamaya ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin göçlerin nedenlerine ilişkin görüşleri uygulama sonrasında tespit edilmiştir. Tespitler tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Göçlerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Göçlerin nedenleri	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Ekonomik	18	K2, K3, K4, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K19, K20, K21, K22, K25, K26, K28
Dini baskılar	17	K4, K5, K6, K8, K9, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K21, K24, K25, K27, K28
Savaşlar	11	K3, K7, K8, K10, K12, K13, K15, K20, K23, K25, K26
Dilini rahat konuşamama	10	K1, K4, K5, K14, K15, K16, K17, K18, K24, K28
Kültürel baskılar	6	K4, K5, K6, K15, K16, K27
Siyasi baskılar	5	K6, K10, K19, K22, K28
Eğitim imkânlarının yetersizliği	4	K3, K9, K17, K18,
Kendi isteğiyle gelme	3	K1, K4, K24
Sağlık imkânlarının yetersizliği	3	K7, K14, K28
İrkçilik	2	K2, K16, K17

Tablo 4'e göre değerlendirme yapıldığında uygulama öncesine göre öğrencilerin göçlerin nedenlerine ilişkin bakış açılarında değişiklikler meydana gelmiştir. Öğrenciler gerçekleştirdikleri sözlü tarih görüşmelerinden sonra göçlerin nedenlerine ilişkin olarak ekonomik sıkıntılar, savaşlar, eğitim, sağlık gibi nedenlerin yanında Balkan göçlerinin kendine özgü niteliklerini ön plana çıkararak dini baskılar, dilini rahat konuşamama, siyasi ve kültürel baskılara daha çok vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 22 “*Ekonomik durumlarından dolayı, ya da ülke sorunlarından dolayı baskı gördükleri için olabilir*” ifadesini kullanarak ekonomik sorunlara dikkat çekmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 14 “*Ekonomik durumu iyi olmadığından o ülkede hastalık olduğundan, dil ve din zorunluluğundandır*” ifadesini kullanarak dil ve din zorunluluğuna da vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 27 “*Göç eden insanlar bence dini özgürlükleri ve kültürlerini daha iyi yaşamak istedikleri için göç etmiş olabilir*” ifadesini kullanarak dini özgürlüklerin ve kültürel değerlerin göçlerin nedenlerinden olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin göçlerin nedenlerine yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri uygulama sonrasında tespit edilmiştir. Tespitler tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Göç Edenlerin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Yaşadıkları zorluklar	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Ekonomik	12	K4, K6, K7, K10, K12, K13, K16, K19, K21, K23, K25, K26
Dışlanma	11	K2, K4, K5, K11, K17, K18, K19, K22, K24, K26, K27
Dil	7	K2, K3, K4, K5, K15, K17, K27
İş	6	K1, K2, K4, K9, K14, K25
Konut	6	K1, K2, K4, K9, K14, K22
Duygusal	3	K10, K19, K23
Ulaşım	3	K5, K20, K28
Uyum	1	K3, K25,
Din farklılığı	2	K14, K15
Kültürel	2	K3, K16
Aitlik	1	K3
Sağlık	1	K7

Tablo 5'e göre yapılan değerlendirmede uygulama öncesine göre öğrenciler göç edenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak farklı bakış açıları geliştirmiştir. Öğrenciler sözlü tarih görüşmelerini gerçekleştirdikten sonra göç edenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak ekonomik sıkıntılarının yanında dışlanma, dil farklılığı, manevi durumlar, küçümsenme gibi zorluklara vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda Katılımcı 6 “*Açlık, susuzluk, uykusuzluk, ekonomik durumlarda yetersizlik, yorgunluk vb. sorunlarla karşılaşmış olabilirler*” ifadesini kullanarak ekonomik zorluklara vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 16 “*Aç kalmış, barmamamış, ekonomik ve kültürel şeylerden zorluk çekmiş olabilirler*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 22 ise “*Yerleşme sorunu, düzen kurma sorunu, başka ülkelerden geldikleri için tepki görmüş olabilirler*” ifadesini kullanarak yerleşme sorununun yanında dışlanmadan bahsetmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 19 “*Maddi açıdan sıkıntı çekmiş olabilirler, insanlar tarafından dışlanmış olabilirler*” ifadesini kullanarak dışlanmaya vurgu yapmıştır. Katılımcı

4 ise “*Dilini bilmiyorsa konuşup anlaşmakta zorluk çekmiş olabilirler. Ev bulamamış olabilirler, iş bulamayıp zor durumda kalmış olabilirler*” ifadesini kullanarak dil bilmemenin zorluğuna dikkat çekmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 15 “*Dilini bilmediği insanlarla konuşmaya, alışveriş yapmaya çalışıyorlar, bu zor bir durum*” ifadesini kullanmıştır.

Öğrencilerin göç etmek zorunda kalsalar neler hissedeceklerine dair görüşleri uygulama sonrasında tespit edilmiştir. Tespitler tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Göç Etmek Zorunda Kalsaları Neler Hissedeceklerine Dair Görüşleri

Hissedecekleri duygular	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Üzüntü	15	K2, K4, K5, K6, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K27
Ayrılmak zor gelir	14	K2, K4, K6, K8, K11, K12, K13, K16, K17, K19, K21, K22, K25, K27
Kötü	10	K1, K3, K7, K8, K12, K20, K21, K22, K24, K25
Alışamama-yabancılık	5	K1, K3, K5, K20, K26
Vatanıma özlem	4	K3, K4, K11, K25
Birçok duygusal zorluk	2	K14, K26
Yalnızlık ve mutsuzluk	1	K9
Karamsarlık	1	K28

Tablo 6’ya göre yapılan değerlendirmede uygulama öncesinde öğrenciler göç etmek zorunda kalmış olsalar hissedecek oldukları duygularla uygulama sonrası göç etmek zorunda kaldıklarında hissedecekleri duygular arasında üst düzey bir farklılık bulunmasa da öğrencilerin hissedecekleri duygularda derinleşme olduğu ve dışlanma korkusunu taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 16 “*Çok üzülürdüm, sonuçta doğup büyüdüğüm topraklardan ayrılıyorum*” ifadesini kullanarak vatana olan bağlılığının üzüntülü hissetmesine neden olacağını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 11 “*Üzülürdüm çünkü vatanımdan ayrı kalacaktım. Hep hasret kalacaktım, özleyecektim*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 20 “*Kötü hissederdim çünkü o ülkede bizi istemeyebilirler, bize kötü davranabilirler*” ifadesini kullanarak dışlanma endişesine dikkat çekmiştir. Katılımcı 19 ise “*Ben çok büyük bir korkuya kapılır ve çok üzülürdüm. Çünkü kendi doğup büyüdüğüm toprakları terk etmek beni üzer, oradaki ortamda çekeceğim sıkıntılarda beni çok korkutur, endişeye sokar*” ifadesini kullanarak göç edeceği yerde yaşayacağı zorluklarla ilgili korku ve endişe duyacağına vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin uygulama sonrasında öğrencilerin görüşme yaptığı kişilerle ilgili hisleri tespit edilmiştir. Tespitler tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Görüşme Yaptığı Kişiler ile İlgili Hissettikleri

Hissettikleri duygular	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Üzülürdüm, çok zorluk çektiklerini anladım.	9	K3, K4, K9, K10, K14, K15, K18, K20, K24,
Kendimi kötü hissettim, birçok zorluk yaşadıklarını anladım.	8	K1, K5, K7, K13, K17, K21, K26, K28
Üzülürdüm, çok kötü bir olay yaşadıklarını fark ettim	7	K2, K6, K8, K12, K16, K22, K25
Önce üzülürdüm, rahat kavuştukları için sevindim	4	K11, K19, K23, K27

Tablo 7'ye göre yapılan değerlendirmede öğrencilerin görüşme yaptıkları kişilerle ilgili olarak üzüntü duydukları ve kendilerini kötü hissettikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 “Onların ne kadar kötü ve çok üzücü bir olay yaşadıklarını fark ettim ve üzüldüm” ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda Katılımcı 15 “İnsanların sadece kendine ve ailesine özgü dinini, kültürünü ve dilini kullandıkları için çektiği zorluklardan dolayı çok üzüldüm” ifadesini kullanarak insanların çektikleri zorluklara vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 3 “Onlar adına üzüldüm. Kendi vatanlarını savaş, iş, eğitim vb. nedenlerle terk etmişler. Çok zorluk çekmişlerdir” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 28 “Kendimi onların yerine koydum ve gerçekten zor bir durum olduğunu anladım” ifadesini kullanarak göçmenlerle empati kurduğunu ve göç etmenin zor bir durum olduğunu anladığını belirtmiştir. Katılımcı 19 “İlk zamanlar yaşadıklarına üzüldüm ama sonradan buraya uyum sağladıkları için mutlu oldum” ifadesini kullanarak göçmenlerin buraya uyum sağlamasının kendisini mutlu ettiğini vurgulamıştır.

Uygulamanın öğrencilerin göçleri anlama ve algılamalarına katkıları tespit edilmiştir. Tespitler tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Uygulamanın Öğrencilerin Göçleri Anlama ve Algılamalarına Katkısı

Göçleri anlamaya ilişkin katkılar	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Göç ederken yaşadıkları zorlukları fark ettim	13	K1, K6, K8, K9, K10, K13, K14, K17, K18, K21, K20, K22, K23, K25
Göç eden insanları daha iyi anladım	12	K1, K7, K9, K12, K13, K14, K15, K19, K20, K26, K27, K28
Göçlerle ilgili daha fazla bilgi edindim	11	K1, K2, K8, K10, K11, K16, K17, K18, K19, K24, K27
Göç edenlerle duygudaşlık kurdum	6	K4, K12, K19, K18, K22, K27
Göçlerin sebeplerini anladım	5	K24, K28, K2, K11, K25
Göçlerin önemini anladım	4	K3, K6, K16, K26
Kendi halime şükrettim	3	K4, K5, K12
Kendi ailemin geçmişini öğrendim	3	K4, K12, K25

Tablo 8'e göre değerlendirme yapıldığında yapılan uygulamanın öğrencilerin göçleri anlama ve algılamalarına birçok katkısı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler göç eden insanları daha iyi anladıklarını, onların yaşadıkları zorlukları fark ettiklerini, göçlerle ilgili bilgi edindiklerini ve göçlerin ne kadar önemli olduğunu anladıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Katılımcı 22 “Göç eden insanların nasıl zorluklar çekip neler yaşadığını öğrendim” ifadesini kullanarak göç eden insanların yaşadıkları zorlukları anladığına değinmiştir. Katılımcı 1 ise “Göç eden insanları daha iyi anladım. Onlar hakkında daha fazla bilgi edindim. Göç ederken nasıl zorluklarla karşılaştıklarını öğrendim” ifadesini kullanarak göçleri daha iyi anladığını vurgulamıştır. Katılımcı 19 “Göç edenlerin duygu ve düşüncelerini anlayıp empati kurdum ve birçok bilgi edindim. Bana göçü anlama konusunda birçok katkı sağladı” ifadesini kullanarak göçmenlerle empati kurduğunu belirtmiştir. Katılımcı 5 “Ülkemizin ne kadar değerli olduğunu anladım. Bizim hakkımız elimizden alınmıyor ve göç etmek zorunda kalmıyoruz” şeklinde ifade kullanarak ülkemizin değerini anladığını belirtmiştir. Katılımcı 4

“Ailemin tarihinde, geçmişinde neler yaşadığını anladım. Kendi tarihimi tanıdım ve hissettim” ifadesini kullanarak kendi ailesinin geçmişini öğrendiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin sözlü tarih uygulamasına ilişkin görüşleri uygulama sonrasında tespit edilmiştir. Tespitler tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilerin Sözlü Tarih Uygulamasına İlişkin görüşleri

Sözlü tarihe yönelik görüşler	Katılımcı sayısı	Katılımcılar
Benzer çalışmalarda görev almak isterim	25	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K23, K24, K25, K26, K27
Birçok bilgi edindim	8	K2, K11, K14, K16, K19, K24, K26, K27,
Konuyu daha iyi anladım	4	K3, K7, K11, K18
Keyif verici bir çalışma	3	K12, K20, K23
Yararlı bir çalışma	3	K1, K6, K15
Yaşananları öğrendim	3	K25, K26, K27
Benzer çalışmalarda görev almak istemem	3	K21, K22, K28
İnsanların yaşadıklarını tekrar hatırlatmak bana zor geldi	2	K22, K28
Sosyalleşmemi sağladı	2	K16, K19
Ufkum genişledi	1	K10
Ailemin geçmişini öğrendim	1	K12
Yeteneklerim arttı	1	K13

Tablo 9’a göre değerlendirme yapıldığında öğrencilerin sözlü tarih uygulamasına ilişkin olarak benzer çalışmalarda görev almak istediklerini, birçok bilgi edindiklerini yararlı ve keyif verici bir çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Katılımcı 11 “*Evet, çünkü bu çalışmada yer aldığım için çok mutluyum. Birçok bilgi edindim*” ifadesini kullanarak çalışmada yer almaktan mutlu olduğunu ve birçok bilgi edindiğini vurgulamıştır. Katılımcı 19 “*Evet, çünkü bu çalışma ile hem birçok bilgi ediniyoruz hem de çevremizdeki insanlarla etkileşim içine girip, onlarla bilgi alışverişi yapıyoruz*” ifadesini kullanarak hem bilgi edindiğini hem de insanlarla etkileşime girdiğini vurgulamıştır. Katılımcı 27 “*Evet yer alırım, çünkü bu çalışma sayesinde birçok şey öğrendim. Şuanda ülkemize göç eden insanların yaşantılarını anladım*” ifadesini kullanarak çalışma sayesinde ülkemize göç eden kişilerin yaşadıklarını anladığını belirtmiştir. Yapılan uygulamanın verimli ve etkili olduğunu düşünmekle birlikte göçmenlerin yaşadıkları duyguları onlara tekrar yaşatmak istemeyen bazı katılımcılar benzer araştırmalarda görev almak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Katılımcı 28 “*Almazdım, çünkü insanların hayatlarında olup bitenleri tekrarlatıp onları hüznlendirmek istemezdim*” ifadesini kullanmıştır.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrenciler göçlerin nedenlerine ilişkin olarak ekonomik zorluklar, savaşlar, sağlık ve eğitim imkânlarının yetersizliği, işsizlik, siyasi baskılar, iklim koşulları gibi nedenlerden bahsetmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin göçlerin nedenlerine

ilişkin bakış açılarının değiştiği göçlerin nedenlerine ilişkin olarak ekonomik zorluklar, savaşlar, sağlık ve eğitim imkânlarının yetersizliği, işsizlik gibi nedenlerin yanında dini baskılar, dilini rahat konuşamama, siyasi baskılar, kültürel baskılar, sahip olduğu ırk gibi nedenleri vurguladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrenciler göç eden insanların ekonomik sıkıntılar, iş sıkıntısı, konut sıkıntısı, uyum sorunu, dil sorunu, ulaşım zorluğu, kabul edilmeme sorunu, belge/pasaport sorunu, olumsuz iklim koşulları gibi zorluklardan bahsetmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin göç eden insanların yaşadıkları zorluklara ilişkin bakış açılarının geliştiği göç edenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak ekonomik sıkıntılar, iş sıkıntısı, konut sıkıntısı, ulaşım sorununun yanında dışlanma, dil sorunu, küçümsenme, manevi güçlükler gibi zorlukları vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar sözlü tarih yönteminin kullanılmasıyla beraber öğrencilerin göç konusu ile ilgili farklı bakış açılarını geliştirdiği ve öğrencilerin bilgi düzeyini artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar Özer (2012, s.168)'in yaptığı çalışmada yerel ve sözlü tarihin öğrencilerin tarihle ve kendi hayatları arasında bir ilişki kurmalarını sağladığını, konuların sosyal bilgiler dersinde yerel tarihle ilişkilendirilmesiyle, konuların üstünkörü incelenmesinin aksine gerçek insanları ve durumları derinlemesine inceleme sağladığı, Kumru (2009, s.203)'nun yaptığı çalışmada sözlü tarih yöntemi ile tarih öğrenenlerin tarihsel olayları daha sorgulayıcı bir şekilde analitik düşünerek farklı bakış açıları geliştirdiği, Sarı (2007, s.282)'nin yaptığı çalışmada sözlü tarih çalışmalarını öğrencilerin tarihsel olayların içinde yer alan insanların duygu ve düşüncelerini anlamasını ve empati kurmasını sağladığı, öğrencilerin araştırma yapma, sorgulama, soru sorma, dinleme, not alma gibi becerilerinin geliştiği ve sözlü tarih uygulamalarının öğrencilerin tarih ve zaman bilinci kazanmasında etkili olduğu, Demircioğlu (2005, s.315)'nin yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü tarih sürecinde görüşme soruları hazırlama, görüşmeleri yürütme, onları analiz ederek yorumlama, öğrencilerin, araştırma, analiz, değerlendirme ve geçmişle günümüzü mukayese becerilerini geliştirdiği, Karadeniz (2019, s.129)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü tarih yöntemiyle birlikte değişim ve sürekliliği fark ettikleri, sözlü tarih uygulamasının öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri kullanarak, bilgileri pekiştirdikleri, Mert (2019, s.172)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü tarih etkinliklerinden keyif aldığı, geçmişi öğrenmesi, dersi daha iyi anlaması, somut kültürel mirası öğrenmesi vb. üzerinde etkili olduğu sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre uygulama öncesinde öğrenciler göç etmek zorunda kalmış olsalardı kendilerini üzüntülü, kötü, yalnız, korku ve endişe içerisinde hissedeceklerini, yaşadıkları yerlerden ayrılmanın onlara zor geleceğini belirtmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin göç etmek zorunda kaldıklarında hissedecekleri duygularda uygulama öncesine göre üst düzey bir farklılık bulunmasa da öğrencilerin hissedecekleri duygularda derinleşme olduğu ve dışlanma endişesi taşıdıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulama sonrasında öğrenciler görüşme yaptıkları kişilerle ilgili olarak kendilerini üzüntülü ve kötü hissettiklerini onların yaşadıkları zorlukları anladıklarını, ne kadar kötü bir olay yaşadıklarını fark ettiklerini ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler yapılan sözlü tarih uygulamasıyla beraber göç ederken karşılaşılan zorlukları, göç eden insanların durumlarını daha iyi anladıklarını, bu sayede göç eden insanlarla empati kurduklarını belirtmiştir. Bu sonuçlara Sarı (2007, s.282)'nin yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih yönteminin öğrencilerin tarihsel olayların içinde yer alan insanların duygu ve düşüncelerini

anlamasını ve empati kurmasını sağladığının, Küpüç (2014, s.85)'ün yaptığı araştırmada sözlü tarihin araştırma ve kaynak olma dışında tarih derslerinde bir öğretim yaklaşımı olduğunu, sözlü tarih çalışmasının öğrencilerin tarihe bakış açısını değiştireceğini, öğrencilerde empati, eleştirel düşünme, analiz etme ve araştırma becerilerini geliştirdiğinin, Dere ve Dinç (2018, s.124-125)'in yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih uygulamasının öğrencilerin iletişim ve sorumluluk becerilerini geliştirerek, yerel tarihi çevrelerini öğrenmelerine, özgüven kazanmalarına ve empati kurmalarına katkı sağladığının, Kaplan (2005, s.224)'ın yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih uygulamalarının öğrencilerin tarihsel merakını artırdığı, empati becerisi, soru sorma becerisi ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğinin tespit edilmesi sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda öğrenciler göçler hakkında daha fazla bilgi edindiklerini, göçlerin ne kadar önemli olduğunu anladıklarını belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler bu çalışmaya benzer çalışmalarda göre almak istediklerini, sözlü tarih çalışmasının keyif verici, yararlı bir çalışma olduğunu ve bu çalışma ile birçok bilgi edindiklerini belirtmiştir. Bu sonuçlara İncegül (2010, s.96)'ün yaptığı araştırmada sözlü tarih yöntemi kullanılarak işlenen konuların daha zevkli hale geldiğinin, Kaya (2013, s.162)'nin yaptığı araştırmada öğrencilerin sözlü tarih uygulamasından keyif aldığının, Dere ve Alkaya (2017, s.519)'in yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde öğretiminde tıp tarihi konularının sözlü tarih yönteminin etkili olduğunun ve öğrencilerin sözlü tarih çalışmasından keyif aldığının, Yazıcı ve Mert (2017, s.336-337)'in yaptıkları araştırmada sözlü tarih yönteminin öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama ve iletişim becerilerini geliştirdiğinin, Kılıç (2018, s.241)'in yaptığı araştırmada öğrencilerin sözlü tarih etkinliklerini eğlenceli bulduğunun, sözlü tarih çalışmalarıyla eğlenerek öğrendiklerinin ve sözlü tarihe yönelik etkinliklerde tekrar yer almak istediklerinin tespit edilmesi benzerlik göstermektedir. Araştırmada Benzer çalışmalarda görev almak istemeyenler ise insanlara yaşadıkları zorlukları tekrar yaşatmamak için görev almak istemediğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda sözlü tarih yönteminin kullanılmasıyla beraber öğrencilerin göç konusu ile ilgili farklı bakış açılarını geliştirdiği ve bilgi düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde farklı konuların öğretiminde sözlü tarih çalışmalarından yararlanılabilir. Bu sonuç nitel bir araştırma sonucunda öğrencilerin verdikleri cevaplar ile doğrulanmıştır. Bu bağlamda sınırlılık taşımaktadır. Bu noktada nicel yöntem kullanılarak sözlü tarih yönteminin etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Araştırmada sözlü tarih uygulamasıyla öğrenciler göç ederken karşılaşılan zorlukları, göç eden insanların durumlarını daha iyi anladıklarını, bu sayede göç eden insanlarla empati kurduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda göç araştırmalarında ve bu konuların öğretiminde sözlü tarih yönteminden yararlanılabilir. Araştırmada öğrenciler bu çalışmaya benzer çalışmalarda göre almak istediklerini, sözlü tarih çalışmasının keyif verici, yararlı bir çalışma olduğunu ve bu çalışma ile birçok bilgi edindiklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler derslerinin daha keyifli bir hale getirilmesi için sözlü tarih yönteminden faydalanılabilir.

Kaynakça

- Abrams, L. (2016). *Oral history teory*. New York: Routledge.
- Açıkalın, M. (2018). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Akçalı, A. A., ve Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 669-688.
- Caunce, S. (2008). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. (Çev. Bilmez Bülent Can ve Alper Yalçinkaya). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sözlü tarihin bir öğretim yaklaşımı olarak tarih derslerinde kullanımı. II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, s. 310-315.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Dere, İ., ve Alkaya, S. (2017). Sosyal bilgiler derslerinde tıp tarihi konularının sözlü tarihle öğretimi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 504-522.
- Dere, İ., ve Dinç, E. (2018). Yapılandırmacı Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi Olarak Sözlü Tarihin Sosyal Bilgiler Derslerine Entegrasyonu. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2), 115-127.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gazel, A. A. (2015). Tarih öğretiminde öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak sözlü tarih, (Ed. Muammer Demirel) *Tarih Öğretim Yöntemleri* (s.109-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Güçlü, M. (2013). Eğitim tarihi araştırmalarında sözlü tarih uygulaması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 100-113.
- Haggerty, P. M. (2000). Oral history: let their voices be heard. linking learning with life. national dropout prevention center. Washington.
- İncegöl, S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaplan, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünce becerilerinin sözlü tarih çalışmalarıyla geliştirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Karadeniz, H. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde misafirperverlik değerindeki değişim ve sürekliliğe ilişkin değerlendirmeleri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya
- Kaya, M. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: Amaç, içerik, uygulama. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kılıç, A. (2018). Hayat bilgisi dersi, “dün, bugün, yarın” temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kumru, G. (2009). Tarih öğretimi açısından sözlü tarih yazımı: Karaca Ahmet Dergâhı örneği. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul.
- Küpüç, E. (2014). Sözlü tarih kavramı ve sözlü tarih öğretimindeki rolü. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van.

- Mert, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin kavramsal başarılarına ve farkındalık oluşturmalarına etkisi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize.
- Özer, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması. Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Öztürkmen, A. (2001). Sözlü tarih: Yeni bir disiplinin cazibesi. *Toplum ve Bilim Dergisi*, (91) 115 – 121.
- Sarı, İ. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Somersan, S. (2015). Sözlü tarih, araştırmacılık ve tarih yazımına katılım. (Hazl. S. Özbaran). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s. 368-379, 2. Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Şahin, S. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ersinde sözlü tarih uygulamalarının etkililiği ve önemi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi*. (Çev. Şehnaz Layıkel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Yazıcı, F. ve Mert, G. (2017). Sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkililiği. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 324-342.

Oyunlarla Desteklenmiş TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla) Yöntemine Dayalı Etkinliklerin 10.Sınıf Öğrencilerinin Fizik Başarısına Etkisi*

The Effects of Game-Assisted Activities Based On the Predict-Observe-Explain (POE) Method On 10th-Grade Students' Physics Achievement

Şeyma YAŞAR** 
Medine BARAN*** 

Öz

Bu araştırmada, Oyunlarla Desteklenmiş TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla) Yönteminin 10.sınıf öğrencilerinin fizik dersi basınç ve kaldırma kuvveti ünitesindeki başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle, öğretmen merkezli yöntemlerin aksine öğrencilerin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve öğrenirken eğlenebildiği oyun ile desteklenmiş TGA yöntemi ile fizik dersi basınç ve kaldırma kuvveti konusunda günlük hayatla fizik dersinin ilişkisini fark etmelerinin sağlandığı düşünülmektedir. Yarı deneysel modelin kullanıldığı bu çalışma, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10.Sınıfında eğitim gören 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, 15 maddeden oluşan açık uçlu başarı testi ve öğrencilerin uygulamalara yönelik görüşlerini almak amacıyla altı sorudan oluşan tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için ise bağımlı gruplar için t testi, anova ve ancova testleri ile içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma müfredata uygun bir şekilde 8 haftada tamamlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubu öğrencilerinin basınç ve kaldırma kuvveti başarı ölçüğü puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yapılandırılmış görüş formlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin uygulanan yöntemden memnun oldukları, bu yöntemin kendilerine bilişsel, duyuşsal v.b. bir çok açıdan katkıda bulunduğunu, fizik derslerinin sıkıcı olmaktan çıktığını ve hem fizik dersinin farklı ünitelerinde hem

* Bu araştırma Şeyma Yaşar'ın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup EJER 2019'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Fizik öğretmeni, Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğü, E-posta: seymaysr21@gmail.com

*** Sorumlu Yazar, Doç.Dr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: medabaran@gmail.com

de diğer derslerin bu yöntemle işlenmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğrenciler süreç boyunca zorlandıkları ve en çok sevdikleri oyunlar hakkında görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fizik başarısı, oyun, TGA

Abstract

This study aims to determine the effects of game-assisted activities based on the Predict-Observe-Explain (POE) strategy on 10th-grade students' physics achievement. In this way and unlike teacher-centered methods, students will be able to realize the relationship between daily life and physics lessons using the game-supported POE strategy wherein students are responsible for their learning and also have fun while learning. This study was carried out with 32 students studying in the 10th grade at Vocational and Technical Anatolian High Schools in Diyarbakır. This study uses an open-ended achievement scale consisting of 15 items and a six-question structured interview form as the data collection tools. The study was completed over eight weeks. Differences between the pre-test and post-test scores for the pressure and buoyant force achievement scale were analyzed using the program SPSS 20. In the assessment, ANOVA and ANCOVA tests have been used to compare the data from the control and experimental groups. To make the intergroup comparison, the dependent *t*-test has been used. In addition, the technique of content analysis has been used to analyze the qualitative data. At the end of the study, the experimental group of students has been found to have higher mean scores on the achievement scale than the control group of students ($p < .05$). When analyzing the structured interviews conducted with the experimental group, the participants stated being content with the applied method and that both physics and other lessons should be taught this way.

Keywords: Physics achievement, game, POE

Summary

Introduction

Physics is one of the most challenging subjects for students while in school. Students consider it to be a very intensive theoretical course. Because the physics curriculum proceeds cumulatively, an incorrect or incomplete connection of concepts negatively affects future learning. To ensure complete learning in a physics class, students need to remember previous concepts and relate these to the information they have just learned. A game-supported Predict-Observe-Explain (POE) strategy can be used to reduce students' misconceptions, help them learn new concepts, and activate their learning; this will lead them to make physics more concrete and make them love the class. Through this method, students use both cognitive and psychomotor skills. Therefore learning can be more permanent because of using more than one sense.

In contrast to teacher-centered methods, the conducted study applies the POE strategy with the support of games wherein the students are responsible for their learning and can have fun while they learn. At the same time, POE provides opportunities for students to see the relationship between daily life and physics lessons with regard to pressure and buoyant force. In this context, this study aims to determine the effect of game-assisted activities based on the POE strategy over 10th-grade students' physics achievement

Method

This study uses the pretest-posttest control group design and has been conducted with a total of 32 students in two classes that include 17 students from one and 15 from another 10th-grade class at a Vocational and Technical Anatolian High School in Diyarbakır, during the 2018 fall semester. The Pressure and Buoyant Force Achievement Scale, consisting of 15 open-ended questions and developed by the researchers to measure achievement, has been used to collect the data. Moreover, a 6-item interview form structured to obtain students' opinions about the process has also been used.

Two researchers evaluated the data obtained from the achievement scales through rubrics. The scales are scored based on the knowledge the students provide. For example, if a student's response provides deep knowledge, the score is 3 points; if a student's response contains correct concepts but also includes some deficiencies, the score is 2 points; and if a student's response contains unnecessary or incorrect concepts, the score is 1 point. Each of the two researchers who evaluated the data from the achievement scale scored the scale using rubrics. The average of the two scores each researcher gave on the students' achievement scales has been taken in light of the obtained data. The differences between the pretest and posttest achievement scores have been statistically analyzed using ANOVA, ANCOVA, and the dependent *t*-test.

Furthermore, data have also been collected from the experimental group using opinion forms to find out students' views about the strategy that had been applied.

Content analysis, being a qualitative analysis method, has been used to evaluate the qualitative data. Two experts examined the obtained data to ensure the reliability of the quantitative and qualitative data analyses.

The study was carried out over a total of 8 weeks, two class-hours per week. Students in the experimental group were divided into six groups of three. The teacher chose the groups and ensured that each group was at an equivalent academic level. The students and the teacher decided on the games for the lessons together. In accordance with the curriculum, the two-hour weekly physics lesson was carried out for the experimental group by applying the game-assisted POE strategy. At the same time, the students in the control group followed the same curriculum but used a teacher-centered method.

Conclusions and Recommendations

At the end of the applications, the study found the averages from the Pressure and Buoyant Force Achievement Scale for the experiment and control groups of students to have increased significantly ($p < .05$). However, when looking at the intergroup comparison, the achievement score averages for the experimental group of students are found to be significantly higher than those for the control group of students ($p < .05$). This result is a guiding finding in comparing the effect of the current teacher-centered narrative method on students' achievements to that to the game-supported POE strategy.

In teacher-centered methods, the teacher transfers knowledge about the subject to the students. This knowledge can be weak in terms of permanence and meaningfulness, as students may be passive and irresponsible. Students who are inactive during the learning process may be bored by lessons where they are subjected to a constant load of information. This situation can be considered as an obstacle to meaningful learning in a course. Learning environments where students are active allows them to learn how to learn and to have meaningful learning (Koç, 2000). Aydın and Balım (2005) stated in their study that activities such as group work, such as is found in game-supported POE activities, have an impact on student achievement. Based on the results from the current study, the use of game-supported POE activities in many of the subjects in the learning environment of physics lessons is thought to be effective and useful in terms of meaningful learning.

Giriş

Bir konu ile ilgili temel kavramlar öğrenilmedikçe, konuyla bağlantılı bir sonraki aşamadaki kavramların anlaşılacağı bilinmektedir (Ayas ve ark., 2014). Kavramlar bilginin yapılandırılmasında oldukça önemlidir. Bireyler kavramları öğrenirler, benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflarlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri keşfederler. Böylelikle bilgilerini anlamlandırır, tekrar düzenlerler hatta yeni kavramlarla birlikte yeni bilgiler ortaya çıkarırlar. Öğrenciler, yapılandırmacı öğretim sonucunda kavramların kapsamı ve bilişsel yapıları içindeki zenginlik açısından daha iyi öğrenme çıktılarını elde ederler (Wu ve Tsai, 2005; akt: Bilen ve Köse, 2012). Öğrenci yeni öğrendiği kavramları ön öğrenmeleri ile sentezleyerek yeni bir öğrenme gerçekleştirir. Birçok öğrenci merkezli yöntem ve teknik gibi oyunlarla öğrenme ortamları kavramları yapılandırmada ve kavramlar arası ilişkileri kurmada yarar sağlamaktadır.

Oyun ve Öğrenme

Oyun, insan yapısında var olan ve çocukluk döneminden itibaren psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerinde rol oynayan önemli bir etkinliktir. Bu çerçevede eğitsel oyun, belli bir amaç çerçevesinde kurallı veya kuralsız olarak gerçekleştirilen aktif öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Dönmez, 1999; Akt: Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017). Eğitsel oyunlar, öğrenme gücünü çekilen konularda, soyut kavramların fazla olduğu konuları somutlaştıran, öğrenme sürecini öğrenci için zevkli hale getiren, öğrenenlerin öğrenmeye aktif olarak katılmasını sağlayan, öğrencilerin yetenek ve becerilerini geliştiren etkin bir öğretim etkinliğidir.

Oyunlarla desteklenmiş öğrenmede, öğrenciler için anlaşılması zor ve daha çok teorik kalan konuları daha zevkli ve basit hale getirmesi ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yükü hafifletmektedir. Öğrenme ortamlarında oyunlar kullanılarak, öğrencilerin hayal dünyasının harekete geçirilmesi ve merak uyandırılması ile derslere olan ilgilerinin artırılması mümkün olabilmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 1999). Oyunlarla desteklenmiş öğrenme ortamlarının en önemli özelliği; öğrencilerin sevecek ve isteyerek yer aldığı ortamlar olmalarıdır. Bununla beraber eğitsel oyunların kullanıldığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin grup olarak bir arada çalışma, grup içi olumlu bağımlılık geliştirme, paylaşımda bulunma, farklı görüşlere karşı hoşgörülü davranma, özgüvenli olma ve

yeni arkadaşlıklar edinme gibi sosyal becerileri davranış haline getirmesine fırsat verebilmektedir. Ayrıca eğitsel oyunlarla, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme becerisi, motivasyonu ile fen alanı derslerine ilgiyi arttırma gibi birçok alanda gelişmeleri sağlanabilmektedir (Savaş ve Gülüm, 2014; Akt; Yıldız ve diğ., 2017). Oyunlar ile ilgili literatüre bakıldığında, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı eğitsel oyunların oldukça etkili olduğu görülmüştür (Tural, 2005; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2013).

Fen alanında olduğu gibi fizik derslerinde de öğrenciler kavramları kendileri yapılandırdığı takdirde kendi öğrenmelerinin farkında olabilecektir. Fizik öğretiminde, öğrencinin aktif olmasına, sorgulama yaparak öğrenmesine olanak sağlayan öğrenci merkezli yöntemlerden biri de Tahmin et-Gözle-Açıklama (TGA) yöntemidir.

Tahmin et-Gözle-Açıklama (TGA) Yöntemi

Tahmin et-Gözle-Açıklama (TGA) yöntemi, bir konuyla ilgili kavram öğretiminde ve öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada kullanılır. TGA yöntemi argümantasyon yoluyla öğretimin bir uygulaması olup üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada öğrencilerden, öğretmenin oluşturacağı etkinlikte gerçekleşen olaylar ile ilgili tahminde bulunmaları ve tahminlerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenir. Tahmin aşaması bir etkinlikten oluşabileceği gibi açık uçlu sorular ile de yapılabilir (White ve Gunstone, 1992; Yıldırım ve Maşeroğlu, 2016). Öğrencilerin gözlem yaptığı ikinci aşamada en önemli ayrıntı, öğretmen tarafından yapılan etkinlikte gerçekleşen olayın, öğrenci tarafından net bir şekilde gözlenebilir olması ve bununla birlikte öğrencinin zihninde çelişki oluşturabilecek nitelikte olması gerektiği önerilmektedir (White ve Gunstone, 1992; akt: Yıldırım ve Maşeroğlu, 2016). Üçüncü aşamada ise öğrencilerin, yapılan etkinlikte gerçekleşen olayla ilgili önceden yaptıkları tahminleri ile etkinliği gözledikten sonra zihinlerinde oluşan çelişkili durumu ortadan kaldıracak açıklama yapmaları istenir. Öğrencilerin yaptıkları açıklamalar görüşmeler ile desteklenerek öğrencinin etkinlik sonundaki anlamaları hakkında daha kapsamlı bilgiler tespit edilebilir (Liew ve Treagust, 1998; Akt.; Köse, Coştu, ve Keser, 2003).

Fizik Öğretimi ve Oyun Destekli TGA Yöntemi

Fizik dersi, örgün eğitimde öğrencilerin en çok zorlandığı derslerden biri olarak görülmektedir. Öğrencilerce hem soyut olarak algılanan hem de kavramların yoğunlukta olduğu bir ders olan fizik dersi müfredatı öğretim kademelerinde sarmal olarak ilerlemektedir. Bu yüzden öğrenme zincirinin bir halkasının yanlış bağlanması veya eksik olması öğrencilerin gelecek öğrenmelerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Fizik dersinde tam bir öğrenmenin sağlanması için, öğrencilerin önceki bilgileri ve kavramları hatırlamaları ve yeni öğrendikleri bilgilerle ilişki kurması önemlidir. Öğrencilere fizik kavramlarını öğretmek, sahip oldukları kavram yanlışlarını düzeltmek ve fizik dersini daha somut hale getirip onlara dersi sevdirmek için öğrenci merkezli oyun destekli TGA yöntemi kullanılabilir. Bu yöntemde, öğrenciler hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor becerilerini kullanabilir. Böylelikle birden fazla duyusunu kullandığı için öğrenme daha anlamlı hale gelebilir. Oyun destekli TGA etkinliklerinde fizik kavramları öğretilirken oyunların kullanılması, öğrencilerin süreci eğlenerek geçirmelerini sağlayabilmekle beraber TGA etkinlikleri ile öğrencilere fizik kavramlarını

sorgulayarak öğrenme imkanı da sağlanabilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde fizik derslerinin etkili bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayabilen ve öğrencilerin farklılıklarını göz ardı etmeyen yöntemlerden birinin oyun destekli TGA yöntemi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Önemi

Öğretim etkinlikleri sürecinde öğrenmenin en önemli ayağını, öğretim faaliyetinin yürütüldüğü öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğrencileri merkeze alan çağdaş sınıf ortamı anlamlı öğrenme üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmenin seçtiği yöntem ve tekniklerin öğrencilere göre seçilmesi ve öğrenme ortamının buna göre düzenlenmesi, öğrencilerin ders ile ilgili duyuşsal, bilişsel ve psikomotor süreç becerilerinin gelişimine olanak sağlar. Öğrencinin öğrenme sürecine kendisinin katılımı ve öğrenmede sorumluluk alıp bilgiyi kendisinin yapılandırması ancak etkin olan öğrenme ile gerçekleşebilir (Şahinel, 2003). Değişen ihtiyaçlara ve gelişen teknolojiye bağlı olarak eğitim sistemlerinde sürekli yenilenme ihtiyacı oluşmaktadır. Öğrencinin sürekli değişen ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, onları derste aktif kılmak amacıyla kendi öğrenmesinden sorumlu tutmak ve bireysel farklılıklarını da göz önüne alarak farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bu yöntemlerden biri de oyunlarla desteklenmiş TGA yöntemidir. Bu yöntemde, TGA etkinlikleri ile öğrenciler kavramları zihninde sorgulama yolu ile kendisi yapılandırma şansına sahipken, oyunlarla beraber eğlenerek, yaparak ve yaşayarak kavramları ve kavramlar arası ilişkileri somutlaştırabilir. Yapılan literatür araştırmasında oyun ve TGA etkinliklerinin bir arada kullanıldığı çalışmalara pek rastlanmadığı için oyun destekli TGA yönteminin uygulandığı bu çalışmanın alan yazınına zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Etkili fizik öğretimi ile öğrenciler, doğada ve günlük hayattaki olay, olgu veya durumları bilimsel olarak açıklayabilme becerilerine sahip olurlar. Bununla beraber etkili fizik dersleri ile öğrenciler fizik bilgilerini günlük yaşamın birçok alanında kullanabildiklerinin farkına varabilirler. Günlük hayat ve doğa ile bu kadar iç içe olan fizik dersleri genel olarak soyut bir ders olarak algılanabilmektedir. Bu da öğrencilerin bu derste başarılı olmasına engel olabilmektedir. Öğrencilerin fizik dersini soyut olarak görmesindeki önemli nedenlerden biri de öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması olduğu düşünülmektedir. Anlamlı öğrenme için öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif olması gerekmektedir. Fakat öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerle bu çoğunlukla mümkün olamamaktadır. Fizik eğitimi alanında yapılan çalışmalar lise öğrencilerinin çoğunun hala fiziğin karmaşık ve zor bir konu olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Çetin, 2016). Fizik derslerini daha somut ve anlaşılır kılabilmek için öğrencilerin ders ile bir bağlantı kurması, günlük hayattaki örneklerini deneyimlemesi ve yaparak yaşayarak öğrenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin sorgulayarak öğrendiği ve öğrenirken eğlenebildiği bir yöntem olan oyunlarla desteklenmiş TGA yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde kullanılan etkinliklerle öğrencilerin fizik dersi basınç ve kaldırma kuvveti konusunda günlük hayatla fizik derslerinin ilişkisini görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın problem cümlesi: Oyunlarla desteklenmiş TGA yöntemine dayalı etkinliklerin 10.sınıf öğrencilerinin fizik (basınç ve kaldırma kuvveti ünitesi) başarısına etkisi nedir? şeklindedir.

Alt Problemler

“Oyunlarla desteklenmiş TGA yöntemine dayalı etkinliklerin 10.sınıf öğrencilerinin fizik (basınç ve kaldırma kuvveti ünitesi) başarısına etkisi” konulu deneysel çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- Uygulamalar sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin basınç ve kaldırma kuvveti konusunda başarı düzeyleri açısından puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Uygulamalar sonrasında deney grubu öğrencilerinin basınç ve kaldırma kuvveti konusunda başarı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Uygulamalar sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin basınç ve kaldırma kuvveti konusunda başarı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin “Oyunlarla Desteklenmiş TGA Yönteminin uygulamalarına ve öğrenmelerine etkisine yönelik görüşleri nasıldır?”

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada *öntest-sontest kontrol gruplu* desen kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubuna ön testler uygulanmış öğretim ve uygulamalar tamamlandıktan sonra aynı testler son test olarak uygulanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 10. Sınıfta eğitim gören 17 ve 15 kişilik iki şubesinde toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri dersin öğretmeninin denk olduğunu düşündüğü, fizik dersini alan iki sınıf olarak düşünülmüş ve bunlardan biri kontrol diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulun meslek lisesi olması göz önüne alındığında, fizik dersini alan ve aynı öğretmenin derslerine girdiği iki şubenin öğrencilerinin araştırma grupları olarak belirlenmesi zorunlu olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, başarıyı ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu 15 sorudan oluşan Basınç ve Kaldırma Kuvveti Başarı Ölçeği ve öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini almak amacıyla yapılandırılmış 6 maddelik görüş formu kullanılmıştır.

Basınç ve Kaldırma Kuvveti Başarı Ölçeği

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 10.sınıf Basınç ve Kaldırma Kuvveti ünitesindeki kazanımlar ve 10.sınıf ders kitabında yer alan örneklerden yararlanılmıştır. Bununla beraber geliştirilecek başarı ölçeği ile ilgili

literatür taraması da yapılmıştır. Yapılan incelemelerden sonra öncelikle basınç ve kaldırma kuvveti konularını kapsayan soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu soru havuzu iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Başarı ölçeğinin geliştirilme aşamalarında sık sık uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda alan eğitimi, ölçme değerlendirme ve dil bilgisi uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu uzmanların görüşleri alındıktan sonra başlangıçta 20 sorudan oluşan başarı ölçeği 15 soruya düşürülmüştür. Böylelikle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bu aşamalardan sonra oluşan başarı ölçeğine son hali verilmiştir.

Görüş Formu

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin uygulamalara ve sürece yönelik düşüncelerini almak için 6 sorudan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunun geliştirilmesi aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu noktadan yola çıkarak ölçme değerlendirme ve dil bilgisi uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra başlangıçta 10 sorudan oluşan görüş formu 6 soruya düşürülmüştür. Böylelikle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Görüş formundaki soruları, deney grubundaki 17 öğrenciden yazarak cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında yapılan çalışmanın başarı ölçeğinden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bu yönde rubrikler geliştirilmiştir. Hazırlanan rubrikler verilen cevapta sunulan bilgilerin doğru ve soru ile ilgili bütün bilgileri içeriyorsa:3 puan, verilen cevapta sunulan bilgiler doğru fakat eksiklikler varsa: 2 puan, verilen cevapta sunulan bilgiler; gereksiz ve yanlış ise: 1 puan olacak şekilde düzenleme yapılarak veriler excel programına aktarılmıştır. Başarı ölçeğinin verilerini değerlendiren iki araştırmacının her biri puanlamayı bu rubrikleri kullanarak yapmıştır. İnceleme sonunda her iki araştırmacının öğrencilerin başarı ölçeklerine verdikleri puanların ortalamaları alınmıştır. Böylelikle araştırmanın verilerinin analiz güvenilirliği de sağlanmıştır. Uygulamaların sonunda elde edilen ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalamalarını karşılaştırmak için anova ve öntestin deney grubu lehine çıkması durumunu kontrol altına alabilmek için ancova testi, her bir grubun öntest-sontest başarı puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Uygulamalara yönelik görüş almak için ise deney grubu öğrencilerinden görüş formları aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen verileri değerlendirmek için yine nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analiz güvenilirliğini sağlamak için veriler iki uzman tarafından incelenmiştir.

Çalışmanın Uygulanma Şekli

Okulda bulunan iki 10.sınıf şubelerinden biri rasgele bir yöntemle deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma haftada ikişer ders saati olmak üzere toplamda 8 hafta boyunca devam etmiştir. Öğrencilere, TGA yöntemi, oyunlar, uygulanan ön-test ile son-test ve dersin işleniş ile bilgi verildiği süre bu ders saatlerine dahil değildir. Deney grubu öğrencileri üçer kişilik altı gruba ayrılmıştır. Gruplar dersin öğretmeni tarafından eşit akademik düzeyde olacak şekilde seçilmiştir. Oyunlar dersin öğretmeni ve öğrencilerle beraber seçilmiştir. Müfredat programına uygun olarak

yani haftalık iki saatlik fizik dersi deney grubunda Oyunlarla Desteklenmiş TGA Yöntemi ile sürdürülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin bulunduğu sınıfta ise mevcut yöntemle, öğretmen merkezli olacak şekilde konular aynı sürede işlenmiştir.

Çalışmadan önce hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine başarıyı ölçmek için Basınç ve Kaldırma Kuvveti Başarı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Çalışmadan sonra aynı ölçekler son test olarak kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Bu ölçeğe ek olarak uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası görüş ve düşüncelerini almak için görüş formu kullanılmıştır.

Sınıf Ortamında Oyun Destekli TGA Yönteminin Uygulama Aşamaları

Sınıf içi uygulamalarda uygulamalar öncelikle bir TGA etkinliği ile başlar. Bu etkinlikten sonra öğrenciler ilgili konuyu içeren oyunlar oynar.

1. Dersin kazanımları belirlenir.
2. Dersin yol haritası öğrenciye aktarılır.
3. Kazanım ile ilgili günlük hayattan bir örnek vererek öğrencilerin sonuçları ile ilgili tahminde bulunmaları istenir.
4. Tahminler öğretmen tarafından doğru veya yanlış olarak ifade edilmez.
5. Dersin öğretmeni uygulama (deney) üzerinden öğrencilerin gözlemlemesini sağlar.
6. Gözlem aşamasından sonra öğretmen öğrencilerden uygulama ile ilgili yorum ve açıklama yapmalarını ister. Öğretmen de açıklama yaparak konu ile ilgili teorik bilgiyi verir. Konu ile ilgili sayısal bağıntıları yazar.
7. Öğrenci bu bağıntılar üzerinden oynayacağı oyun ile ilgili grup arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur.
8. Oyunun uygulama aşaması grubun sözcüleri tarafından yazılı olarak dersin öğretmenine verilir
9. Uygulama aşamasından sonra gruplar 100 puan üzerinden değerlendirilir. Puanlamanın 50 puanı oyuna 50 puanı ise doğru tahminde bulunup gözlemler sonucundaki açıklamalara verilir.
10. Tüm oyunlar sona erdikten sonra ders öğretmeni tarafından birinci olan grup belirlenerek ödüllendirilir.

Sınıf İçi Etkinlik Örneği

Öğretmen: *Basınç veya katı basıncı diye bir kavram duydunuz mu ?*

Öğrenci-8: *Evet hocam ortaokulda ama hatırlamıyorum.*

Öğretmen: *Peki hepiniz muhakkak bir sebze için bıçak kullanmışsınız değil mi?*

Öğrenci – 9: *Her gün salata yapıyoruz.*

Öğretmen: *Bir limonu kesmek için bıçağın hangi tarafını kullanırsınız.*

Öğrenci – 1: *Keskin olan tarafı*

Öğrenci – 2: *Diğer tarafı kesmez ki hocam*

Öğretmen: *Peki ben çok bastırarak kesmeye çalışsam yine kesmez mi sizce?*

Öğrenci 6: *O zaman kesilebilir. Ama ezilir.*

Öğrenci-3: *Baskı yaparsanız kesersiniz*

Ders öğretmeni, sınıfa getirdiği limon ve bıçak üzerinden öğrencinin gözlem yapmasını sağlar.

Ders öğretmeni: *Gördüğünüz üzere limonu bıçağın hem keskin hem de diğer tarafıyla kesmeye çalışacağım. Bıçağın keskin tarafıyla limonu kolayca keserken diğer tarafıyla kestiğim zaman bayağı zorlandım hatta fazladan kuvvet uygulamak zorunda kaldım. Bundan yola çıkarak sizce basınç hangi değişkenlere bağlıdır?*

Öğrenci – 13: *Kuvvete bağlıdır hocam.*

Öğrenci-1: *Kullandığımız bıçağın tarafına bağlıdır.*

Öğrenci-7: *Batırmamıza bağlıdır.*

Öğretmen: *Gözlemlediğiniz gibi basınç hem uygulanan dik kuvvete hem de kesit alanına bağlıdır. O zaman şimdi tahtaya yazacağım tanımları ve formülü defterinize geçirin.*

Basınç: Birim yüzeye etki eden dik kuvvete basınç denir. Birimi Pascal'dır. Skaler bir büyüklüktür.

$$P = F/S$$

P: Basınç (Pascal)

F: Yüzeye dik etki eden kuvvet (N)

S: Yüzey alanı (m²)

** Basınç dik kuvvet ile doğru orantılıdır*

** Kesit alanı ile ters orantılıdır*

Öğretmen : *Bu arada günlük hayatta başka basınç nerde karşımıza çıkar düşünün tahtadakileri yazdıktan sonra sizden örnekleri alacam. İkinci derste de sizinle çivi-balon oyununu oynayacağız.*

İkinci dersin başlangıcında her grup hazırlanan oyun düzeneğini dikkatlice inceledikten sonra herhangi bir sıralama olmaksızın gruplar rasgele oyundan en fazla puanı almak için fikirlerini sunup etkinliği başlattılar.

1.Oyun: Çivi-Balon

Oyuna başlamadan önce bütün grupların balonları eşit miktarda şişirilmiştir. Hazırlanan oyun düzeneğinde öğrencinin uygulayacağı kuvveti temsilen eşit aralıklarla 10-50 arası derecelendirme yapılmıştır. En fazla kuvveti uygulayıp balonu patlamayan grup oyun kısmını kazanacaktır. Oyun sonunda yaptığı taktiği basınç konusu çerçevesindeki fizik kuralları ile açıklayan grup bu oyunun galibi olacaktır.



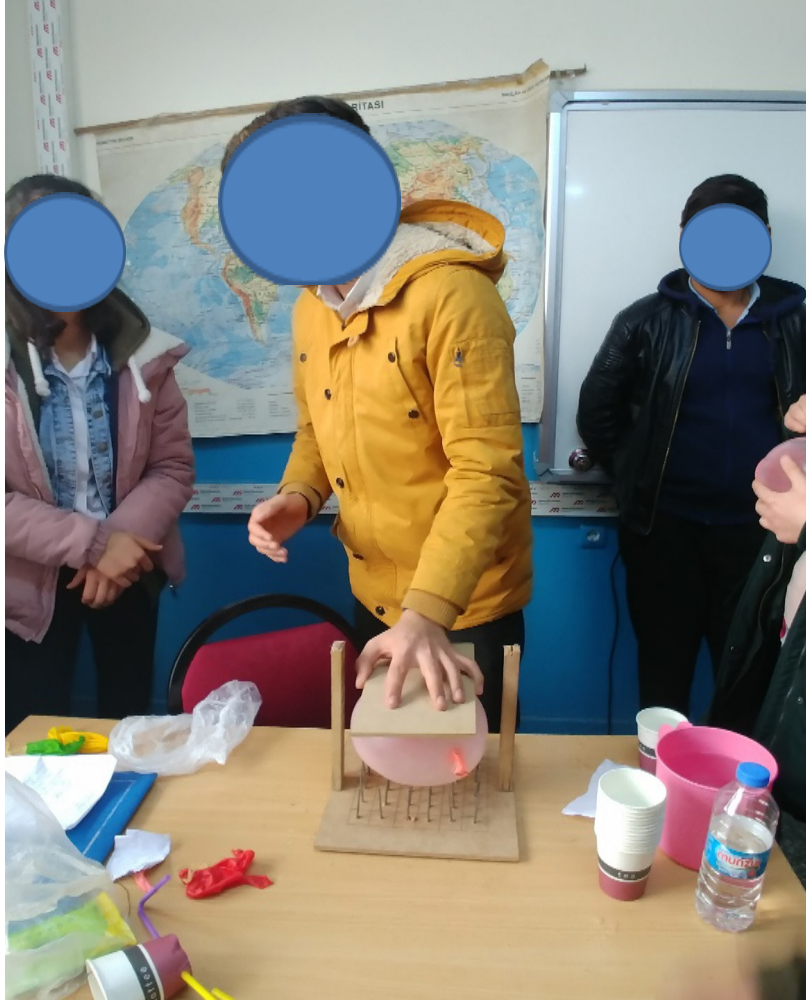
Şekil 1. Birinci etkinliğe ait görsel

Yukarıdaki görselde görüldüğü gibi öğrenciler yapacakları etkinlik için malzemelerini hazırlamışlardır.



Şekil 2. Birinci Etkinliğe Ait Görsel

Şekil 2'deki görselde görüldüğü gibi öğrenciler çiviler üzerine koydukları balona basınç uygulayarak patlatmaya çalışmaktadırlar. Bu sırada diğer grup üyeleri de sözlü olarak destekte bulunmaktadır.



Şekil 3. Birinci Etkinliğe Ait Görsel

Şekil 3'te görüldüğü gibi başka gruptaki öğrenciler çiviler üzerine koydukları balona basınç uygulayarak patlatmaya çalışmaktadırlar

Birinci oyun sonunda galip gelen 95 puan ile muhteşem üçlü grubudur.

Öğretmen: *Balon bir çivi ile patlarken sizin oyun düzenenizde birden fazla çivi olmasına rağmen niye patlamadı?*

Muhteşem Üçlü: *Bir tane çiviye balona hafif dokundursak bile patlar çünkü bir çivinin ucu sivridir ve yüzey alanı küçüktür onun için basıncı büyük olur. Ben balonu bastırırken bir bölgesini değil tüm*

avucumun içi ile bastırdım böylece yüzey alanı arttı ve basıncı azaldı. Siz bize yüzey alanı ile basınç ters orantılıdır demiştiniz.

Yenilmezler: Hocam bizim erken patladı çünkü arkadaşımız doğrudan hızlıca bastırdı. Kuvvet fazla olduğu için basınç da arttı patladı.

Canavarlar: Biz biraz daha bastırabilirdik ama yapamadık. Valla hocam sanki demiştiniz yüzey alanı ile doğru orantılıdır. Hatırlamıyorum.

Deney grubu öğrencileri ile oyun destekli TGA etkinlikleri ile fizik dersleri işlenirken, kontrol grubunda daha çok öğretmen merkezli akıllı tahta uygulamaları ile dersler işlenmiştir.

Bulgular

Araştırmadan Elde Edilen Nicel Bulgular

Çalışmada elde edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Basınç ve Kaldırma Kuvveti Başarı Ölçeği puanlarının normalliğine ait analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Basınç ve Kaldırma Başarı Ölçeği Puanlarının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk – Testi Sonuçları

	İstatistik	Sd	p	Basıklık	Çarpıklık
Öntest	,957	32	,230	,464	,126
Sontest	,940	32	,077	,247	-1.150

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun basınç ve kaldırma kuvveti başarı ölçeği puanlarının normal olarak dağıldığını göstermektedir ($p > .005$).

Tablo 2'de başarı ölçeği puanlarının varyanslarının dağılımının normalliğini test etmeye yönelik yapılan levne testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.

Başarı Ölçeği Verilerinin Varyanslarının Dağılımına İlişkin Analiz Sonuçları

	Levene istatistik	Sd1	Sd2	p
Başarı ön test	,526	1	30	,474
Başarı son test	4,033	1	30	,054

Tablo 2'deki bulgulara bakıldığında başarı ölçeği verilerinin varyanslarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($P > .05$).

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalardan önce başarı puan ortalamaları incelenmiş ve sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Grup	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS
Başarı ön test Deney	17	18	28	23,12	2,619
Başarı ön test	15	16	23	19,73	1,907
Kontrol	15				

Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi başarı puan ortalaması 23,12 iken kontrol grubu öğrencilerinin 19,73 olarak tespit edilmiştir.

DeneySEL işlemler öncesi grupların başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek amacı ile anova testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Toplam Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Kare toplamı	F	p
Gruplar arası	91,271	1	91,271	17,039	,000
Grup içi	160,698	30	5,357		
Toplam	251,969	31			

Tablo 4'teki bulgulara göre araştırmaya katılan grupların başarı öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır ($p < .05$).

Deney grubu başarı ön-test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek çıkması nedeniyle ön-test başarı puanları kontrol değişkeni olarak belirlenip kovaryans analizi yapılmıştır. Böylelikle deney grubu öğrencilerinin son test başarısının ön test sonuçlarından etkilenip etkilenmediği saptanmış olacaktır. Öncelikle verilerin kovaryans analizine uygun olup olmadığına bakılmış ve verilerin kovaryans analizine uygun olduğu saptanmıştır (tablo 1, tablo 2).

Aşağıda verilen tablo 5 ve tablo 6'da başarı son-test puan ortalamalarının gruplara göre dağılımına ilişkin betimsel analiz ve kovaryans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.

Başarı Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Varyans kaynağı	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama	SS
Başarı puan son	Deney	17	31,4118	30,658	3,96955
	Kontrol	15	22,8000	23,655	2,75681

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama sonrası Başarı Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Ancova Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Tip III kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Başarı ön test	36,300	1	36,300	3,267	,000
Grup Etkisi	249,262	1	249,262	22,434	,000
Hata	322,217	29	11,111		
Toplam	24930,000	32			
Düzeltilmiş toplam	949,500	31			

Tablo 5 ve tablo 6'daki bulgulara göre deneysel uygulamalardan sonra deney grubu öğrencilerinin başarı ölçeği son test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($P < .05$). Bu sonuç deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarındaki başarısının, öntest puan ortalamalarındaki farklılıktan kaynaklanmadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi analizi sonuçları tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırmaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	Ortalama	n	SS	T	p	
Deney	Başarı puan ön test	23,12	17	2,619	-8,363	.00
	Başarı puan son test	31,4118	17	3,96955		

Tablo 7 incelendiğinde, sürecin sonunda deney grubu öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmektedir ($P < .05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi analizi sonuçları tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Araştırmaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	Ortalama	n	SS	T	P	
Kontrol	Başarı puan ön test	19,73	15	1,907	-4,468	.003
	Başarı puan son test	22,8000	15	2,75681		

Tablo 8'deki bulgulara bakıldığında, sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmektedir ($P < .05$).

Araştırmadan Elde Edilen Nitel Bulgular

Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin sürece yönelik görüşlerini almak için yapılandırılmış formlar aracılığı ile veri toplanmıştır. Öğrencilerin süreçten keyif alma durumuna yönelik görüşleri aşağıdaki tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.*Uygulamalardan Keyif Alma Durumuna Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Analiz Sonuçları*

Katılma durumu	Frekans	Açıklama
Evet	17	“Oyunlardan çok keyif aldık keşke hep oyun oynasak”(Öğrenci-7)
Hayır	-	

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerinin tamamı uygulamalardan keyif aldıklarını ifade ettikleri saptanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalarda en çok sevdikleri oyun sorusuna yönelik görüşleri tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.*Uygulamalarda En Çok Sevdikleri Oyuna Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Analiz Sonuçları*

Oyun	Frekans
Patlamayan balon	5
Uçan top	1
Hızlı gemi	3
Su fişkırtma	2
Dökülmez su	2
Tüm oyunlar	4

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu öğrencileri, en sevdikleri oyun olarak, en yüksek frekansta patlamayan balon oyunu ve bir diğer yüksek frekansta ise tüm oyunların olduğunu ifade etmişlerdir. Sorulan sorudan kaynaklı olarak öğrencilerin ifadelerinde açıklamalar yer almamaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalarda en çok zorlandıkları oyun sorusuna yönelik görüşleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.*Uygulamalarda Zorlandığınız Oyuna Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Analiz Sonuçları*

Oyun	Frekans	Açıklama
Dökülmez su	1	
Patlamayan balon	2	“Cesaretim olmadığı için” (Öğrenci-4)
Hızlı gemi	1	
Çivi balon	1	
Tüm oyunlar	12	“Hiçbir oyunda zorlanmadık” (Öğrenci-8)

Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu oyunlarda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buradan oyunların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu çıkarımı yapılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin fizik dersindeki diğer ünitelerin bu yöntemle işlenmesini ister misiniz sorusuna yönelik görüşleri tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Fizik Dersindeki Diğer Ünitelerinin Bu Yöntemle İşlenmesi İsteğine Yönelik Verilen Cevapların Analizi

Katılma durumu	Frekans	Açıklama
Evet hem de çok	10	“Hem eğleniyoruz hem de öğreniyoruz.” (Öğrenci-2)
Evet	6	“Derslerimiz çok çabuk geçti.” (Öğrenci-7)
Hayır	1	“Bazen yorulduğum.” (Öğrenci-11)
Hem evet hem de hayır	1	“Kararsız kaldım.” (Öğrenci-8)

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin önemli bir çoğunluğu fizik dersindeki diğer ünitelerin de bu yöntem ile işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu analizden yola çıkarak uygulamanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı yorumu yapılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin fizik dersinin oyunlarla desteklenmiş TGA yöntemi ile işlenmesi size ne gibi katkılarda bulundu sorusuna yönelik cevapları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Fizik Dersinin Oyunlarla Desteklenmiş TGA Yöntemi ile İşlenmesi Size Ne Gibi Katkıda Bulundu? Sorusuna Yönelik Verilen Cevapların Analizi

İfadeler	Frekans	Açıklama
Bilgi	3	“Normal ders anlatımından daha fazla bilgi sahibi olduk çünkü yaşayarak öğrendik.” (Öğrenci-2)
Anlamlılık	7	“Daha iyi anlamamızı sağladı.” (Öğrenci-10)
Kolaylık	3	“Kolay anlamamızda yardımcı oldu” (Öğrenci-5)
Keyif	3	“Çok keyif aldım oyunlarda çok eğlendik.” (Öğrenci-1)
Odaklanma	1	“Derse daha iyi odaklandım.” (Öğrenci-12)

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevaplarda en yüksek frekansa sahip olan anlamlılık (7) ifadesidir. Öğrenciler burada geleneksel öğretimden farklı olarak bu yöntemle işlenen konuda daha iyi anladıklarını ve öğrenirken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu analizden yola çıkarak uygulamanın öğrenciyi hem akademik hem de duyuşsal yönden güdülediği yorumu yapılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin okulda gördüğünüz diğer derslerin bu yöntemle işlenmesini ister misiniz sorusuna yönelik görüşleri tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14.

Okulda Gördüğünüz Diğer Derslerin Bu Yöntemle İşlenmesi İsteğine Yönelik Verilen Cevapların Analizi

Katılma durumu	Frekans	Açıklama
Evet	16	“Çok isterim çünkü o zaman hep sıkılmayız hem de daha iyi anlarız”(Öğrenci-3)
Hayır	1	

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerinin önemli bir çoğunluğu diğer derslerin de bu yöntem ile işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu analizden yola çıkarak uygulamanın öğrencinin motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin süreçten keyif aldığı yorumu yapılabilir. Bu tabloda “hayır” cevabı yazan bir öğrenci ise herhangi bir açıklamada bulunmamıştır

Görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin uygulama ve süreçten memnun oldukları gözlemlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamaların sonunda Basınç ve Kaldırma Kuvveti Başarı Ölçeği başarı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır ($P<.05$). Bununla beraber gruplar arası karşılaştırmaya bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($P<.05$). Bu da mevcut öğretmen merkezli anlatım yöntemi ile Oyunlarla Desteklenmiş TGA Yönteminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini karşılaştırmakta yol gösterici bir bulgudur. Öğrencilerin derste pasif kaldığı ve sorumluluk almadığı öğrenme ortamlarında bilgiler kalıcılık ve anlamlılık açısından zayıf kalabilmekte, ders içinde genelde bir bilgi yüklemesine maruz kaldığı için öğrenciler bu süreçte sıkılabilmektedirler. Öğrencilerin aktif olduğu öğrenme ortamlarında ise, öğrenmeyi öğrenme ve anlamlı öğrenmeye olanak sağlanır (Koç, 2000). Aydın ve Balım (2005), yaptıkları çalışmada, grup çalışması şeklindeki öğrenci merkezli etkinliklerin başarıda olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Oyunlarla desteklenmiş TGA yönteminde de, deney grubundaki öğrenciler grup çalışması yapmışlardır. Uygulanan bu yöntemde öğretmen merkezli sınıf ortamı anlayışı yerine, öğrenenlerin birbirleriyle etkileşim ve iletişim kurabilecekleri, oyun çalışmaları ve TGA etkinliklerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular hazırlanan bu ortamın öğrencilerin akademik başarısına olumlu olarak yansıdığını göstermiştir. Öğrenme ortamı, öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde anlamlı ve önemli bir etkiye sahiptir (Yurdakul, 2005). Bu çalışmadaki öğrenme ortamında, TGA etkinlikleri ile öğrencilerin sorgulama yaparak kavramları öğrendikleri, grup oyunları ile ise öğrenme sürecinin daha eğlenceli bir hale geldiği düşünülmektedir. Bu bağlamda ele alındığında grup çalışmasına dayalı oyunların, TGA yöntemi etkinliklerinin uygulandığı öğrenme ortamları için uygun olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında oyun ve TGA etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde ayrı ayrı olumlu etkilerinin olduğuna dair birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Örneğin Boyraz ve Serin (2016)

yürüttükleri çalışmada, fizik derslerinde eğitsel oyunların kullanılmasının başarıyı arttırdığını tespit etmişlerdir. Benzer olarak Hsu ve Tsai (2013) de yaptıkları çalışmada oyunlarla öğrenme ortamlarında verimin arttığına işaret etmişlerdir. Benzer olarak Yıldız ve ark. (2017) yaptıkları çalışmada eğitsel oyunların fen öğretimine yönelik motivasyonu arttırdığını ifade etmişlerdir. Eğitsel oyunlar sadece süreci eğlenceli hale getirmez, aynı zamanda öğrenmenin anlamlı olmasını da sağlamaktadır. Öğrenciler oyunlarla öğrenme sürecine aktif olarak katılır ve kendi öğrenmesinde sorumluluk alır. Özellikle doğa ile bir bütün içinde olan fizik derslerinde oyunların kullanılması ile öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olayları anlamaları kolaylaşabilir, kavram yanlışları düzeltilebilir ve derse yönelik motivasyonları artırılabilir.

Literatürde TGA yönteminin fizik kavramlarının öğrenilmesinde olumlu etkilerinin olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Örneğin Terci, Karamustafaoğlu ve Sontay (2018) elektrik ve manyetizma konularındaki kavramların TGA etkinlikleri ile daha iyi anlaşıldığını, Ayvacı ve Durmuş (2016) da yürüttükleri çalışmada TGA yönteminin, öğrencilerin ısı ve sıcaklık konularındaki kavramları anlamalarına olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. TGA yöntemi, öğrencilerin fizik/fen kavramlarını zihinlerinde yapılandırılmalarına olanak sağlayarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilen, onların fen/fizik öğrenimine yönelik motivasyonlarını arttıran, diğer öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili bir yöntemdir (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002). TGA yönteminde, oyunların kullanıldığı etkinliklerde olduğu gibi öğrenenler, fizik konularını öğrenirken ön bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağ kurarak kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilmekte ve eğlenerek öğrenme fırsatı bulabilmektedirler. TGA yönteminin fizik öğretiminde olumlu etkilerine değinen yukarıda sözü geçen araştırmalara ek olarak birçok çalışmanın olduğu görülmüştür (Özdemir, 2011; Akgün, Tokur ve Özkara, 2013; Harman, 2014; Mısır ve Saka, 2012). Bu çalışma kapsamında ise, öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu literatürdeki örneklerle belirgin olan iki uygulama olan oyunlar ve TGA etkinlikleri birleştirilmiştir. Böylelikle fizik başarısı üzerindeki olumlu etkinin artırıldığı düşünülmektedir. Benzer olarak Sarı ve Şengül (2018) de yaptıkları çalışmada TGA etkinlikleri ile örnek olay yöntemini birleştirmişlerdir. Araştırmacılar bu sentezin başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu saptamışlardır.

DeneySEL işlemler sonrasında deney grubunun görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu uygulanan yöntemden memnun olduklarını, süreç içinde çok eğlendiklerini ve bu yöntemin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak Oyunlarla Desteklenmiş TGA Yönteminin fizik dersinin diğer ünitelerinde ve diğer derslerde de uygulanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sürecinde hem derse karşı ilgilerinin hem de akademik başarılarının arttığı görülmüştür. TGA yönteminin, öğrencilerin ilgisini çektiğini ve kavramların daha iyi anlaşılmasında yardımcı olduğu söylenebilir (Köse ve ark., 2003; Mısır ve Saka, 2012). İlgili literatüre bakıldığında benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Örneğin Kaptan ve Kuşakçı (2002) yaptıkları çalışmada katılımcı öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun fen bilgisi derslerinin deneyler ve yaparak-yaşayarak öğretim etkinlikleri çerçevesinde yürütülmesi gerektiği dile getirdiklerini saptamışlardır. Bununla beraber aynı çalışmadaki katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmı, fen bilgisi derslerinin oyunlarla anlatılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin basınç ve kaldırma kuvveti ünitesinde, Oyunlarla Desteklenmiş TGA Yönteminin Öğrencilerin Başarısına etkisini incelemek için yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

- Fizik öğretmenlerinin farklı ünite ve konularda oyun destekli TGA etkinliklerini kullanarak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilecekleri düşünülmektedir.
- Oyunlarla Desteklenmiş TGA yönteminin oyun dönemine daha yakın olan 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinin fizik derslerinde kullanılması önerilmektedir.
- Okullarda fizik derslerinde oyun destekli TGA yöntemi gibi öğrenci merkezli uygulamalara uygun öğrenme ortamları oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.
- Fizik dersi öğretmenlerinin oyun destekli TGA yöntemi gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikler hakkında hizmet içi eğitim veya seminerlerle bilgilendirilerek çağdaş eğitime uyum sağlamaları önerilmektedir.
- Fizik ders saatinin 2 ders saati ile sınırlı olması nedeniyle oyun destekli TGA ve öğrenci merkezli diğer uygulamalar için ek ders saati olması gerektiği düşünülmektedir.
- Oyun destekli TGA yönteminin diğer fen derslerinde de uygulanmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan gelişmelerinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akgün, A., Tokur, F. ve Özkara, D. (2013). TGA stratejisinin basınç konusunun öğretimine olan etkisinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 348 – 369.
- Ayas, A.P., Çepni, S., Akdeniz A.R., Özmen, H., Yiğit, N., Ayvaci, H. Ş . (2014) *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık., 11. Baskı.
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji, konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Ayvaci H.Ş. ve Durmuş, A. (2016). TGA Yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının “ısı ve sıcaklık” konusunda akademik başarılarına etkisi. *PAU Eğitim Fakültesi dergisi*, 39, 101-118.
- Bilen, K. ve Köse, S. (2012). Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı etkili bir strateji: tahmin-gözlem-açıklama (tga) “bitkilerde büyüme ve gelişme”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 121-134.
- Boyras, C. ve Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Çetin, A. (2016). Fizik dersi durgun elektrik konusunda 5e öğrenme yöntemi ve simülasyonlar ile bir dersin planlanması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 36-41.
- Dönmez, N. B. (1999). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Harman, G. (2014). Hücre zarından madde geçişi ile ilgili kavram yanlışlarının tahmin-gözlem-açıklama yöntemiyle belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(4), 81-106.
- Hsu, C. Y. ve Tsai, C. C. (2013). Examining the effects of combining self-explanation principles with an educational game on learning science concepts. *Interactive Learning Environments*, 21(2), 104-115.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaptan, F. ve Kuşakcı, F. (2002). *Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 197-202). ODTÜ : Ankara.
- Koç, G. (2000) Etkin Öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 , 220-226
- Köse, S., Coştu, B. ve Keser, Ö.M. (2003). Fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 43-53.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Kavak, N. (2002). Yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan etkili bir öğretim yöntemi -tahmin et, gözle, açıkla - buz ile su kaynatılabilir mi? Beşinci Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Liew, C. W. & Treagust, D. F. (1998). *The effectiveness of predict-observe-explain tasks in diagnosing students' understanding of science and in identifying their levels of achievement*. The Annual Meeting of The American Educational Research Association. San Diego, Ca: 13-17, April.
- Mısır, N. ve Saka, A.Z. (2012) Fizik öğretiminde iletkenin sığası konusunda tga yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3).
- Özdemir, H. (2011). Tahmin et-gözle-açıkla” stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının asitler-bazlar konusunu anlamalarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sarı, S. ve Şengül, Ü . (2018). Tahmin-gözlem-açıklama ile birleştirilmiş örnek olay yönteminin genel kimya deneylerinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 175-194
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 175-194.
- Şahinel, G.M. (2003). *Etkin Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tereci, H., Karamustafaoğlu, O. ve Sontay, G. (2018). Manyetizma konusunda tahmin-gözlem açıklama stratejisine dayalı alternatif bir deney etkinliği ve fizik öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1).
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçęi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1059-1081.
- White, R.T., Gunstone, R.F., (1992) *Probing Understanding*, The Falmer Press, London,
- Wu, Y. T. ve Tsai, C. C. (2005). Development of elementary school students' cognitive structures and information processing strategies under long-term constructivist oriented science instruction. *Science Education*, 89, 822- 846.
- Yıldırım, N. ve Maşeroğlu, P. (2016). Kimyayı günlük hayatla ilişkilendirmede tahmin-gözlem-açıklamaya dayalı etkinlikler ve öğrenci görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 117-145.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 37-54.
- Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 279-298.

Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler Konularında Akıllı Tahta Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilgilerinin Kalıcılığına ve Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi*

The Effect of Using Interactive White Board on Students' Academic Achievement, Permanence of Learning and Attitudes Towards Science on Particulate Structure of Matter and Pure Matters

Hande ERDEN ALAN** 
Nilüfer OKUR AKÇAY*** 

Öz

Bu araştırmada, akıllı tahta kullanımının maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konularında öğrencilerin akademik başarılarına, fen bilimlerine yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin programa uygun olarak işlenen dersler ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 öğretim yılında bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda akıllı tahta kullanılarak, kontrol grubunda ise akıllı tahta kullanılmadan programa uygun olarak uygulama yürütülmüştür. Uygulama toplamda 4 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konularını içeren “Konu Alanı Başarı Testi” ile “Fen Bilimlerine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen veriler deney grubu ve kontrol grubu arasında akıllı tahta kullanımının akademik başarı, bilgilerin kalıcılığı ve fen bilimlerine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılığın oluştuğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların akıllı tahta kullanımının fen bilimleri dersine etkisi üzerine yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıllı tahta, fen bilimleri, tutum, akademik başarı.

* Bu araştırma Hande Erden Alan'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Hamur Yatılı Bölge Ortaokulu, Ağrı, E-Posta: handeerdan91@gmail.com

*** Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-Posta: nilokur-7@hotmail.com

Abstract

The purpose of this research is to determine the effect of using an interactive white board on students' academic achievement, attitudes toward science and permanent learning in science courses compared to courses taught without an interactive white board on the topics of the particulate structure of matter and pure matters. This research is a quasi-experimental study that contains pre-test and post-test groups. The sampling group of this study consist of fifty-five seventh grade students in a government school in the 2018-2019 academic years. The experimental implementation was carried out by using interactive white board in the experimental group on the other hand the control group did not use interactive white board. The experimental implementation lasted four weeks. Quantitative data were collected in this research. Particulate structure of matter and pure matters achievement test' and attitude scale for science lesson were used as data collection and this data was analyzed by SPSS 20 application. The results show us that using interactive white board in science lessons create significant difference in favour of the experimental group on their academic achievement, permanence of learning and attitudes towards science. It may be assumed that the results obtained from this research can contribute to the future studies on the effect of interactive board on science courses.

Keywords: Interactive white board, science courses, attitude, academic achievement.

Summary

Introduction

Using technological devices increases students' interest and desire for the lesson and contributes to their learning process (Kaya, 2008). The advancement in technology saves teaching from the classical approach to education and offers versatile learning opportunities (Ayas, Çepni, Johnson and Turgut 1997). The use of technology in education is part of the modern approach to education and increases the quality of education (Arslan, 2003). In recent years, while organizing educational activities in schools, technological developments have been taken into account as required by the new era. For this purpose, the Ministry of Education has started studies all over the Turkey with FATİH project to create awareness of keeping up with the technology age (Akgün, Yılmaz and Seferoğlu, 2011). When the subject distributions of the researches related to the FATİH project are examined, it is seen that there are researches on interactive whiteboard, tablet computers, e-content and materials, in-service trainings, project process, technological infrastructure, administrators, students, teachers, prospective teachers and parents (Baz, 2017). The most important instrument for the applicability of the FATİH project is, of course, interactive whiteboards. When the studies in the literature are examined, there are studies investigating the relationship between the use of interactive whiteboard with different variables especially in recent years. When the researches about usage of interactive whiteboards in science courses are examined, it is seen that the number of studies is not sufficient. Although positive opinions were generally reported in the studies on the students' academic achievements and attitudes towards the science course using interactive whiteboards, no studies were encountered on the particulate structure of matter and pure matters. Since it is thought that the use of interactive whiteboard will contribute to teaching abstract concepts, the research is thought to contribute to the literature.

Method

In this research, semi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The universe group of this research is determined as 7th grade students studying in public and private schools in Ağrı. The sampling group of this study consists of 55 students studying in a secondary school in Hamur district of Ağrı province. These students in the sampling group of this study were selected from 4 (four) branches exist in the school. Since the existing classes cannot be changed, the scores obtained from the previous exams in science lesson have been a guide on selecting the experimental and control groups (see Table 1). In this research, as data collection tool; Subject Area Achievement Test was used as a pretest-posttest for the subject of particulate structure of matter and pure matters. In order to determine students' attitudes towards science, Attitude Scale Towards Science was used as pre-test and post-test. Subject Area Achievement Test was used again as permanence test in order to determine the permanence of students' knowledge four weeks after the study. In order to prepare the subject area achievement test, 36 questions were selected by using the acquisition tests published by the Ministry of Education. The achievement test was applied to 65 8th grade students who had previously learned the subject for the item analysis. The Attitude Scale Towards Science was developed by Geban, Ertepinar, Yılmaz, Atlan and Şahpaz (1994), was used to determine students' attitudes towards science. The reliability of the 5-point Likert-type scale was indicated as 0.83 by Geban and others (1994). In order to put forth the reliability of the scale, Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.727 by the analysis performed by us. The scale was applied to experimental and control groups before and after study.

Findings

When the independent t-test results of the experimental and control group students in the Subject Area Achievement Test are examined at the end of the research, it is seen that there is a significant difference between the experimental and control groups. It is seen that the success of the students in the experimental group in the test differed significantly from the success of the students in the control groups in favor of the experimental group (see Table 4). There was no significant difference between the experimental and control groups in the attitude towards science according to the last Attitude Scale towards Science (see Table 6). When the independent t-test results of the experimental and control group students received from the permanence test are examined, it is seen that there is a significant difference between the experimental and control groups (see Table 7).

Discussion

This research was carried out in order to compare the effects of the lessons taught by using the interactive whiteboard with the lessons taught by not using the interactive whiteboard on the academic achievement, attitudes of the lesson and the permanence of their knowledge in the teaching of particulate structure of the matter and pure matter. According to the results obtained, there was a significant difference between the experimental group and control group in favor of the experimental

group as a result of the last subject area achievement posttest scores. It can be said that the difference obtained is due to the fact that the use of interactive whiteboards increases academic success.

There was no significant difference has been observed between experimental group and control group in their attitudes towards science after the study. It can be said that this situation take it's source from the short implementation period and the lack of continuity of the study. Researches indicate that the use of interactive whiteboards will develop positive attitudes for students in the long term. For example, in the study made by Wall, Higgins and Smith (2005), opinions has been received about the interactive whiteboards by the students who worked with them for at least one year, and they said it was useful to use the interactive whiteboard in science subjects, it made the lessons more fun and increased their interest in the lesson. There are also studies indicating that the use of interactive whiteboard has no positive effect on the attitude towards the courses. In the study made by Gündüz and Çelik (2015), they received opinions from students about the use of interactive whiteboards in mathematics lessons. The research revealed that students did not have positive attitudes towards the use of interactive whiteboards in mathematics lessons.

In order to test the permanence of the students' knowledge after the study, the subject area achievement test was applied again to the experiment group and control group after four weeks. The final data shows us that the use of interactive whiteboard increases the permanence of students' information. Following suggestions can be presented for the studies to be carried out according to the results of the research:

- More efficient results can be obtained regarding the effect of using interactive whiteboard on the students' academic achievement and attitudes towards the course by selecting the sampling group of the studies to be carried out more broadly and for the studies to be carried out for a longer period of time.
- To contribute to the literature, the number of studies that involve the attitudes of students and teachers towards the usage of interactive whiteboard and the effect of using interactive whiteboard to remember the subjects and the permanence of information can be improved.

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde teknoloji kullanımının kaçınılmaz olması eğitimcileri daha çok bilişim teknolojileri kullanmaya sevk etmiştir (Seferoğlu, 2007). Bu amaçla teknolojideki gelişmelere paralel olarak ders içerikleri oluşturulurken daha fazla görsel ve işitsel materyaller kullanılmaya başlanmış ve ortaya bilgisayar destekli eğitim kavramı çıkmıştır. Sönmez (2003) bilgisayar destekli eğitimi, "bilgisayarın, ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırmalar yapma gibi etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılması ile ilgili uygulamalar" şeklinde tanımlamaktadır. Okullarda kullanılan bilişim teknolojileri, kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca eğitim öğretim süreci içerisinde teknolojik araçlar kullanmak ve geliştirmek bireylerin başarılarını arttırmaktadır (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Eğitimde teknolojik araç gereçler kullanmak öğrencilerin derse karşı ilgisini ve

istediğini arttırmakta, öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır (Kaya, 2008). Teknolojinin gelişmesi öğretimi klasik eğitim anlayışından kurtarmakta ve çok yönlü öğrenme fırsatları sunmaktadır (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut 1997). Eğitimde teknolojinin kullanılması, çağdaş eğitim anlayışının bir parçası olup öğretimin kalitesini arttırmaktadır (Arslan, 2003).

Son yıllarda okullarda eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenirken çağın gerektirdiği üzere teknolojik gelişmeler dikkate alınmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu amaçla geliştirdiği FATİH projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ile tüm Türkiye’de çalışmalar başlatmış, teknoloji çağına ayak uydurmanın farkındalığını yaratmayı amaçlamıştır. Fatih projesi, 22.12.2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı arasındaki birliktelik ile uygulanmaya başlanmıştır (Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011). FATİH projesinde, 2016 yılında toplamda 432.288 adet akıllı tahta sınıflara kurulmuş, 2015 yılında 1.437.800 adet tablet bilgisayar dağıtılmıştır. Ayrıca kullanıcılara hizmet içi eğitimler sunulmuştur. 424.250 öğretmenin FATİH projesi ile ilgili eğitimler aldıkları bilinmektedir (TEDMEM, 2016). Eldeki bilgilere göre FATİH projesi olumlu sonuçlar yaratsana da tam anlamı ile hedeflerine ulaşamadığı görülmektedir. 5 yılda tamamlanması planlanan projede özellikle tablet bilgisayar dağıtımında eksiklikler mevcuttur. TEDMEM (2016) raporuna göre eksikliklerin yanında akıllı tahta kullanımında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yollarının bulunması gerektiğine dikkat çekilmektedir. FATİH projesi ile ilgili literatürde çok fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Son yıllarda gerçekleşen araştırmaların konu dağılımlarına bakıldığında FATİH projesi ile ilgili, etkileşimli tahta, tablet bilgisayarlar, e-içerik ve materyaller, hizmet içi eğitimler, proje süreci, teknolojik altyapı, idareci, öğrenci, öğretmen, öğretmen adayları ve veli üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Baz, 2017).

FATİH projesinin uygulanabilirliği için en önemli araç elbette ki akıllı tahtalardır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde özellikle son yıllarda akıllı tahta kullanımının farklı değişkenler ile ilişkisini araştıran çalışmalar yer almaktadır. Fen bilimleri dersinde akıllı tahta kullanımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına olumlu etkisinin olduğunu bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Zengin, Kırbag, Kırılmazkaya ve Keçeci (2012) çalışmalarında “Isının Yayılması” konusunda akıllı tahta kullanımının fen bilimleri dersindeki başarı ve tutuma etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen verilere göre akıllı tahtanın kullanımının fen bilimleri dersinde başarı ve tutuma olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Özenç ve Özmen, (2014) ile Sakız, Özden, Aksu ve Şimşek, (2014) tarafından yapılan araştırmalarda akıllı tahta kullanımının fen bilimleri dersinde akademik başarıya ve tutuma yönelik olumlu sonuçlar belirtilmektedir.

Akıllı tahta kullanımı ile ilgili matematik ve geometri alanında da benzer çalışmalar yer almaktadır. Yorgancı ve Terzioğlu (2013)’nun yaptıkları çalışmada amaç; matematik dersinde akıllı tahta kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ve akıllı tahta kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumuna etkisini araştırmaktır. Araştırma sonucuna göre akıllı tahta kullanımının öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı yönünde olmuştur. Kaya (2013), Aydın (2017), Özgen ve Tum (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da akıllı tahta kullanımının matematik dersine yönelik olumlu sonuçlarından bahsedilmektedir.

Demircioğlu ve Demircioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin kimya dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarını öğrenmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin akıllı tahtaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilmektedir. Sarıkaya (2015) yapmış olduğu çalışmada akıllı tahta kullanılarak işlenen biyoloji dersinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre akıllı tahta ile işlenen biyoloji dersindeki başarının programa uygun olarak işlenen biyoloji dersindeki başarıya göre anlamlı farklılığa sahip olduğu söylenebilir. Akgün ve Koru Yücekaya (2015) yapmış oldukları çalışmalarında, akıllı tahta kullanımı konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerini almışlardır. Sonuçlar akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akıllı tahtaya karşı olumlu bir tutum oluşturduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre ise, akıllı tahtanın matematik dersine yönelik olumlu tutum oluşmasına neden olduğu, bilgilerin kalıcılığını arttırdığı yönünde olmuştur.

Korucu, Usta ve Toraman (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul öğrencilerinin akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonucu akıllı tahta kullanımının öğrencilerin derse katılımını, derse olan ilgilerini arttırdığını göstermektedir. Günbatır ve Gökçearsan (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin akıllı tahta kullanımı konusundaki tutumları ve öğrenme algıları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda akıllı tahtanın derslerde daha sık olarak kullanılmasının öğrencilerdeki olumlu tutumu arttıracığı belirtilmektedir. Ahmetoğlu ve Haçat Oğuz (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrencilerin fikirlerini almaktır. Öğrencilerin genel düşüncesi akıllı tahtaların derslerde kullanılmasının faydalı ve eğlenceli olduğu yönündedir. Bozkuş ve Karacabey (2019) tarafından FATİH projesiyle birlikte eğitim teknolojilerinde geline aşamaya dair bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akıllı tahtaların öğrencilerin derse katılımı artırma, öğrencilerin derse olan ilgilerinde artış sağlama gibi özelliklerinden bahsedilmektedir. Göçerler ve Çoraklı (2019) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil derslerinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin derse yönelik ilgilerine ve öğrenme yöntemlerine olan etkisini araştırmışlardır. Elde edilen verilere göre derslerde teknoloji kullanımının öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttıracığı sonucuna varılmıştır. Gündüz ve Kutluca (2019) tarafından yapılan araştırmada matematik ve fen bilimleri dersi öğretiminde akıllı tahta kullanımının akademik başarıya etkisini araştıran çalışmaları incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda incelenen çalışmalar neticesinde akıllı tahta kullanımının ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısında olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Saraç (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akıllı tahtalar ile ilgili fikirleri alınmıştır. Araştırma sonucunda akıllı tahtanın öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu katkılar sağlayacağı belirtilmiştir. Uluslararası literatürdeki araştırmalar incelendiğinde benzer bazı sonuçlara varıldığı görülmektedir. Akıllı tahta kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalardan elde edilen verilere göre akıllı tahta kullanımının dersleri eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin derslere katılımlarını arttırdığı, ders etkinliklerinin daha planlı ve daha fazla içeriğe ulaşma imkanı sağladığına dair olumlu görüşler yer almaktadır (Beeland, 2002; Geer ve Barnes, 2007; Northcote, Mildenhall, Marshall ve Swan, 2010). Matematik dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştıran

çalışmalardan elde edilen veriler neticesinde akıllı tahta kullanılan deney grubunun matematik dersi başarısının kontrol grubuna göre anlamlı farklılığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaların diğer bir sonucu ise akıllı tahta kullanılan öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının kullanılmayan gruba göre yüksek olduğu yönünde olmuştur (Robinson, 2004; Dill, 2008; Torff ve Tirota, 2010). Dhindsa ve Emran (2006) tarafından yapılan çalışmada kimya dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda akıllı tahta kullanılan deney grubu öğrencilerinin kimya dersi akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerinin kimya dersi başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Schut (2007) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin biyoloji dersinde akıllı tahtalar hakkındaki algılarını yapılan röportajlarla belirlenmeye çalışılmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin akıllı tahtanın etkileşiminin yoğun olmasından ötürü akıllı tahtayı farklı ve ilginç bulduğu yönündedir. Ahmad ve Ali (2018) tarafından yapılan araştırmada akıllı tahta kullanımının yabancı dilde kelime öğrenme becerisine katkısı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir Suudi üniversitesindeki yabancı dil bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda akıllı tahta kullanılan deney grubu ile kullanılmayan kontrol grubu arasında kelime hazinesi bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Ülkemizde ve farklı ülkelerde yapılan araştırmalara bakıldığında akıllı tahta kullanımı ile ilgili daha çok öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren çalışmalar yer almaktadır. Akıllı tahta kullanımı ilgili fen bilimleri dersine yönelik yapılan çalışma sayısı yetersiz görülmektedir. Akıllı tahta kullanılan fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına dair yapılan çalışmalarda genellikle olumlu görüşler bildirilmesine rağmen “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konularına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Soyut kavramların öğretiminde akıllı tahta kullanımının katkı sağlayacağı düşünüldüğünden araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, akıllı tahta kullanımının “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler” konularında öğrencilerin akademik başarılarına, fen bilimlerine yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin programa uygun olarak işlenen dersler ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler başarı testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler başarı testinden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum testinden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler başarı testinden almış oldukları kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar; zayıf deneysel desenler, tam deneysel desenler, yarı deneysel desenler, tek denekli deneysel desenler olarak incelenebilir (Sözbilir, 2012). Yarı deneysel desende, kontrol ve deney grupları rastgele seçilmez, belli ölçütler ile gruplara karar verilir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

Çalışma grubu

Araştırmanın evreni Ağrı ilinde kamu ve özel okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili Hamur ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 55 öğrenci oluşturmaktadır. 55 öğrencinin 26'sı deney grubunu oluştururken, 29'u kontrol grubunu oluşturmaktadır. Örneklemdeki bu öğrenciler okulda var olan 4 şubeden seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına karar verilirken var olan sınıflar üzerinde değişiklik yapılamayacağı için fen bilimleri dersinden daha önceki sınavlardan aldıkları puanlar yol gösterici olmuştur. Çalışmada oluşturulan deney ve kontrol grubuna ait öğrencilerin sayıları ve cinsiyet dağılımları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.

Araştırma Örnekleminin Sınıflara ve Cinsiyete Göre Dağılımları

	Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
Deney	7-A	6	6	26
	7-C	7	7	
Kontrol	7-B	7	7	29
	7-D	8	7	
Toplam		28	27	55

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Saf Maddeler" konularına yönelik hazırlanan ve ön test-son test olarak Konu Alanı Başarı Testi (KABT) kullanılmıştır. Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Fen Bilimlerine Yönelik Tutum Ölçeği (FBYTÖ) ön test-son test olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulamadan 4 hafta sonra bilgilerinin kalıcılığının belirlenebilmesi amacıyla KABT, kalıcılık testi olarak tekrar kullanılmıştır. Belirtilen veri toplama araçları, ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

Konu alanı başarı testi

KABT oluşturulurken uygulama yapılacak konunun belirlenmesinin ardından fen bilimleri dersine yönelik haftalık kazanımlar belirlenmiş ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Konu alanı başarı testini hazırlamak için öncelikle MEB'in konu ile ilgili yayımlanmış olduğu kazanım testlerinden

yararlanılarak 36 adet soru seçilmiştir. Geliştirilen başarı testi madde analizi için konuyu daha önceden öğrenmiş olan 65 8.sınıf öğrencisine uygulanmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2.

KABT Madde Güçlük İndeksi – Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri

Soru	Pjx (güçlük)	Rjx (ayırtıcılık)	Soru	Pjx (güçlük)	Rjx (ayırtıcılık)
1	,60	,72	19	,60	,22
2	,32	,38	20	,65	,38
3	,62	,44	21	,37	,16
4	,69	,33	22	,23	,16
5	,18	,27	23	,42	,33
6	,57	,61	24	,62	,55
7	,72	,5	25	,34	,16
8	,25	,05	26	,20	,05
9	,74	,5	27	,51	,66
10	,83	,44	28	,48	,61
11	,17	-,16	29	,58	,38
12	,68	,66	30	,63	,66
13	,35	,5	31	,74	,61
14	,42	,5	32	,28	-,05
15	,25	0	33	,11	-,05
16	,23	,33	34	,49	,5
17	,54	,61	35	,29	,44
18	,38	,5	36	,49	,61

Tablo 2’de yer alan maddeler aşağıdaki bilgiler doğrultusunda alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiştir.

0,40 ve daha büyük: Ayırt ediciliği çok iyi bir madde, kullanılabilir.

0,30 – 0,39:Geliştirilmesi gerekmektedir.

0,20 – 0,29: Düzeltilmeli ve geliştirilmelidir.

0,19 ve daha küçük: Çok zayıf maddeler. Düzeltilemiyorsa testten çıkartılmalıdır (Tekin, 2003).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda Tablo 2’de yer alan soruların madde güçlük ve madde ayırt edicilikleri incelenmiş ve 8, 11, 15, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 32, 33 numaralı sorular uygun bulunmadığı için testten çıkarılmıştır. Böylelikle soru sayısı 25’e düşürülmüş ve KABT’ye son şekli verilmiştir. KABT’nin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,762 olarak bulunmuştur.

Fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği

Araştırmanın örneklemi olan 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Geban, Ertepinar, Yılmaz, Atlan ve Şahpaz (1994) tarafından geliştirilen Fen

Bilimlerine Yönelik Tutum Ölçeği (FBYTÖ) kullanılmıştır. 15 maddeden oluşan FBYTÖ, 11 olumlu ve 4 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddeler 5, olumsuz maddeler ise 1 ile gösterilecek şekilde puanlanmış olup ölçekten alınabilecek en fazla puan 75, en az puan ise 15'tir. 5'li Likert tipindeki ölçeğin güvenilirliğinin 0,83 olduğu Geban vd. (1994) tarafından belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koyabilmek amacıyla ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı tarafımızca yapılan analiz sonucu hesaplanmış 0,727 olarak bulunmuştur. Ölçek deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası uygulanmıştır.

Uygulama süreci

Araştırmada yer alan deney grubu ve kontrol grubuna yönelik uygulama süreçlerine aşağıda yer verilmektedir.

Deney grubu öğrencilerine yönelik uygulama süreci

Deney grubunu oluşturan ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulama süresince dersler akıllı tahtadan yararlanılarak işlenmiştir. 4 hafta ve 16 ders saati sürecince uygulama yapılmıştır. Derslerde akıllı tahta ile konu aktarımı yapılırken videolar, deneyler, doğru yanlış testleri, resim çizdirme, boşluk doldurma ve eşleştirme yaptırma gibi etkinlikler de kullanmıştır. KABT öğrencilere uygulama öncesinde ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin KABT uygulaması için bir ders saati süre verilmiştir. Dört haftalık uygulama süresi ardından KABT son test olarak uygulanmıştır. Uygulama bitimini takip eden 4. hafta sonunda tekrar KABT uygulanarak öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına bakılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarındaki değişimi görebilmek için uygulama öncesi ve sonrasında FBYTÖ kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerine yönelik öğretim süreci

Kontrol grubunu oluşturan ortaokul 7. sınıf öğrencilerine maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konuları öğretimi süresince dersler programa uygun olarak akıllı tahta kullanılmadan işlenmiştir. 4 hafta ve 16 ders saati sürecince uygulama yapılmıştır. KABT uygulamadan önce ön test, uygulamadan sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Uygulama bitimini takip eden 4. hafta sonunda tekrar KABT uygulanarak öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına bakılmıştır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarındaki değişimi görebilmek için uygulama öncesi ve sonrasında FBYTÖ kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının KABT ve FBYTÖ'ne göre normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına oluşturulan KABT kullanılmıştır. 4 hafta süren uygulama sonrasında KABT tekrar uygulanmıştır. Uygulama süresi sonunda deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görebilmek için t-testi analizlerine bakılmıştır. Ayrıca fen bilimlerine yönelik tutumlarını görebilmek için FBYTÖ kullanılmıştır. Bu ölçek 4 haftalık uygulama sonrasında tekrar uygulanmış böylelikle fen bilimlerine yönelik tutumda anlamlı bir

farklılık olup olmadığını görebilmek için t-testi analizlerine bakılmıştır. Uygulama bitimini takiben KABT tekrar uygulanmış ve t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin bilgileri için kalıcılık yorumu yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemine bağlı olarak oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemini “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler başarı testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarı testi ön test puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının KABT ön testinden aldıkları puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir ($p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılıma sahip olması sebebiyle parametrik testlerden biri olan bağımsız t-testi kullanılarak deney ve kontrol grupları arasında KABT için uygulama öncesinde anlamlı farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin KABT Ön Testinden Aldıkları Puanların Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	t	p
Deney	26	32.92	9.94	1.253	.590
Kontrol	29	29.37	10.91	1.260	

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KABT ön testinden aldıkları puanların bağımsız t-testi sonuçları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t=1.253$ ve $t=1.260$; $p > .05$). Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamaları ($X=32.92$) ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamalarının ($X=29.37$) birbirlerine yakın olduğu, dolayısıyla her iki grubun konu ile ilgili ön bilgilerinin yakın seviyede olduğu söylenebilir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konuları ile ilgili ön bilgilerinin birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler başarı testinden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için 4 hafta süren uygulama sonunda başarı testi deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarını karşılaştırmak amacıyla tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KABT son testinden aldıkları puanlarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir ($p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının normal dağılıma sahip olması sebebiyle, KABT son testinden aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin KABT Son Testinden Aldıkları Puanların Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	t	p
Deney	26	62.23	13.19	3.72	.001
Kontrol	29	45.51	19.16		

Tablo 4'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KABT son testinden aldıkları puanların bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin testteki başarılarının kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarılarından anlamlı biçimde deney grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrası KABT aritmetik ortalaması 62.23 iken kontrol grubu öğrencilerinin KABT aritmetik ortalamasının 45.51 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konularında akıllı tahta kullanılarak yapılan öğretim, programa uygun olarak yapılan öğretime göre daha etkili olmuştur.

Üçüncü alt problem olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için deney ve kontrol gruplarına FBYTÖ ön test olarak uygulanmıştır. FBYTÖ ön testine yönelik normallik testi analizine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği puanları normal dağılıma sahiptir denilebilir ($p > .05$). Deney ve kontrol grupları arasında FBYTÖ puanları için uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenebilmesi için bağımsız t-testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin FBYTÖ Ön Testinden Aldıkları Puanların Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	t	p
Deney	26	64.34	5.23	0.620	.538
Kontrol	29	63.37	6.21		

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FBYTÖ ön testinden aldıkları puanların t-testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında fen bilimlerine yönelik tutumda anlamlı bir fark yoktur denilebilir ($p > .05$).

Dördüncü alt problem olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum testinden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için 4 haftalık uygulama sonrasında tutum ölçeği deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanmıştır. FBYTÖ normallik testine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FBYTÖ son testinden aldıkları puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir ($p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının FBYTÖ son test puanlarının normal dağılıma sahip olması sebebiyle, FBYTÖ

son testinden aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden biri olan bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında FBYTÖ için uygulama sonrasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlebilmesi için bağımsız t-testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin FBYTÖ Son Testinden Aldıkları Puanların Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	t	p
Deney	26	65.42	5.87	.804	.425
Kontrol	29	64.03	6.83		

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında FBYTÖ son test puanlarına göre fen bilimlerine yönelik tutumda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > .05$).

Beşinci alt problem olan “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler başarı testinden almış oldukları kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için uygulama bitiminden 4 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına KABT tekrar uygulanmıştır. Kalıcılık testi normallik analizine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir ($p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanlarının normal dağılıma sahip olması sebebiyle testin kalıcılığının bulunabilmesi için parametrik testlerden biri olan bağımsız t-testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanların Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	t	p
Deney	26	64.30	19.62	2.404	0.02
Kontrol	29	50.55	22.48		

Tablo 7’ye göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanların bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Oluşan farklılık deney grubu lehinedir. Bu sonuçlara göre akıllı tahta kullanımının öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığının sağlanmasında olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konularının öğretiminde akıllı tahta kullanılarak işlenen dersler ile akıllı tahta kullanılmadan programa uygun olarak işlenen derslerin

öğrencilerin akademik başarılarına, derse olan tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkilerini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına yönelik KABT ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının KABT ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen sonuca göre deney grubu ve kontrol grubunun hazırbulunmuşluk düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Uygulama süreci deney grubunda akıllı tahta ile yürütülürken kontrol grubunda ise akıllı tahta kullanılmadan fen bilimleri öğretim programına uygun olarak yürütülmüş ve toplam 4 hafta sürmüştür. Uygulama bitiminde KABT son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde deney ve kontrol grupları arasında KABT son test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Elde edilen farkın, akıllı tahta kullanımının akademik başarıyı arttırmasından kaynaklandığını söylenebilir.

Ulusal literatürdeki farklı çalışmalar bu araştırma sonucuna paralel sonuçlar vermektedir. Ahmetoğlu ve Haçat Oğuz (2018) tarafından yapılan çalışmada akıllı tahta kullanımı sonucunda deney gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirtilmektedir. Sarıkaya (2015) tarafından yapılan çalışmada biyoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı; Aydın (2017) tarafından yapılan çalışmada ise akıllı tahta kullanımının öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Akıllı tahta ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir (Zengin vd., 2012; Kaya, 2013; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013; Özenç ve Özmen, 2014; Sakız vd., 2014; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015; Korucu vd., 2016; Günbatar ve Gökçearslan, 2017). Uluslararası çalışmalar da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Robinson, 2004; Dill, 2008). Kennewel (2006)'ın İngiltere'de yapmış olduğu çalışmada, akıllı tahtaların her öğrenci için farklı öğrenme yöntemleri sunması, kaçırılan konuların tekrar edilebilme şansının olması ve öğrencilerin derse ilgisini arttırması gibi faydalarının olduğunu ve ders başarısını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Akıllı tahtaların, birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencilerin derse katılımını ve derse olan ilgilerini arttırması akademik başarıyı olumlu etkileyecek özellikleri arasında gösterilebilir (Şaşan, 2002; Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Araştırmaların bir kısmı ise akıllı tahta kullanımının akademik başarıya etkisinin olmadığı yönünde sonuç bildirmektedir. Tataroğlu (2009) yapmış olduğu çalışmada akıllı tahta kullanılan sınıflardaki öğrenciler ile akıllı tahta kullanılmayan sınıflardaki öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlar konusu için akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir. Emre, Kaya, Özdemir ve Kaya (2011) yapmış oldukları çalışmada fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanılarak işlenen derslerdeki başarılarını araştırmaktır. Dört hafta süren çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının derslerdeki başarılarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedirler.

Çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına yönelik yapılan FBYTÖ ön testi sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülemediği. Bu sonucun, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik yaşantılarının benzer olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Dört hafta süren uygulama sonrasında FBYTÖ deney ve kontrol gruplarına son test

olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durumun sebebinin ise uygulama süresinin kısa olması ve tutum değiştirecek sürekliliğin olmaması düşünebilir. Yapılan araştırmalar akıllı tahta kullanımının uzun vadede öğrencilerde olumlu tutum geliştireceği yönündedir. Örneğin Wall, Higgins ve Smith (2005) yapmış oldukları araştırmada, akıllı tahta ile en az bir sene çalışmış olan öğrencilerden akıllı tahta ile ilgili görüşler alınmış, akıllı tahtanın fen bilimleri konularında kullanılmasının yararlı olduğu, dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve derse olan ilgiyi arttırdığı sonucuna varılmışlardır. Literatürdeki farklı çalışmalar da akıllı tahta kullanımının derse olan ilgiyi arttırdığı yönünde sonuçlar vermektedir (Zengin vd., 2012; Akgün ve Kuru Yücekaya, 2015; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013). Akıllı tahta kullanımının derse yönelik olumlu tutuma etkisinin olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Gündüz ve Çelik (2015) çalışmalarında, matematik dersinde akıllı tahta kullanımı ile ilgili öğrencilerden görüş almışlardır. Araştırma, öğrencilerin matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırma verileri cinsiyet, bilgisayarla ilgili herhangi bir kurs alıp almama gibi değişkenler açısından incelendiğinde matematik dersinde akıllı tahta kullanma konusundaki öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uygulama sonrası öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığını test edebilmek için deney ve kontrol gruplarına 4 hafta sonra KABT tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler akıllı tahta kullanımının öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığını arttırdığı yönünde çıkmıştır. Akıllı tahtaların öğrenmeyi görsel öğeler ile destekleme özelliği sayesinde bilgilerin kalıcılığına katkı sağlama özelliğinin olması araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Yıldızhan, 2013). Özdemir ve Ekici (2009) tarafından yapılan araştırmada akıllı tahta kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik bilgileri hatırlamada olumlu sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Altınçelik (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde akıllı tahtanın bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Karakuş ve Karakuş (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, akıllı tahta kullanımının öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığını arttırdığı sonucundan bahsetmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda öğrencilerin başarı ortalamaları incelendiğinde aradan geçen zamana ve kalıcılık testinden habersiz olmalarına rağmen başarılarının arttığı dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Bu durumun öğrencilerin bireysel olarak çalışıp konu eksikliklerini kapatmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öneriler

1. Yapılacak çalışmaların örnekleminin daha geniş seçilerek akıllı tahtanın öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisiyle ilgili daha verimli sonuçlar elde edilebilir.
2. Yapılacak çalışmaların daha uzun süreli gerçekleşmesini sağlayarak öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisiyle ilgili daha verimli sonuçlar elde edilebilir.

3. Öğrenci ve öğretmenlerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarını içeren çalışmaların sayılarının artırılarak literatüre katkı sağlanabilir.
4. Akıllı tahta kullanımının derslerin hatırlanması ve bilgilerin kalıcılığına etkisine yönelik çalışmaların sayısının artırılarak literatüre katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457-471.
- Ahmad, W. and Ali, Z. (2018). An experimental investigation on preparatory year efl learners' vocabulary achievement through interactive whiteboard (IWB). *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 2(11), 59-65.
- Ahmetoğlu, S. S. ve Haçat Oğuz, S. (2018). T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 38, 109-140.
- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu S. S. (2011). *Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: karşılaştırmalı bir inceleme*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya.
- Akgün, M. ve Kuru Yücekaya, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(3), 1-11.
- Altınçelik, B. (2009). İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'ye ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Kimya öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası, MEGP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Bilkent, Ankara.
- Aydın, M. (2017). Matematik dersinde etkileşimli tahta kullanımının öğrenci başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisi. Y. Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baz, Ç. F. (2017). FATİH projesi üzerine bir içerik analizi çalışması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 93-103.
- Beeland, W. D. (2002). Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help? *Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education*, Trinity College, Dublin.
- Bozkuş, K. ve Karacabey, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(1), 17-32.
- Demircioğlu, G. ve Demircioğlu, H. (2015). Öğrencilerin kimya derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 387-395.
- Dhindsa, H. S. and Emran, S. H. (2006). Use of the interactive whiteboard in constructivist teaching for higher student achievement. In *Proceedings of the Second Annual Conference for the Middle East Teachers of Science, Mathematics, and Computing*, 175-188.

- Dill, M. J. (2008). A tool to improve student achievement in math: an interactive whiteboard. Doctorate Thesis, Ashland University.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri* (1.Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Emre, İ., Kaya, Z., Özdemir, T. Y. ve Kaya, O. N. (2011). *Akıllı tahta kullanımının fen ve teknoloji öğretmen adaylarının hücre zarının yapısı konusundaki başarılarına ve bilgi teknolojilerine karşı tutumlarına karşı etkileri*. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Geban, Ö., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Atlan, A. ve Şahpaz, Ö. (1994). *Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi*. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 15-17 Eylül, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Geer, R. and Barnes, A. (2007). Cognitive concomitants of interactive board use and their relevance to developing effective research methodologies. *International Education Journal*. 8(2), 92-102.
- Göçerler, H. ve Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *R&S – Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 72-82.
- Günbatır, M. S. ve Gökçearslan, Ş. (2017). Ortaokul öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutum ve öğrenme algıları üzerine bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 497-511.
- Gündüz, S. ve Çelik, H. Ç. (2015). Öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 157-174.
- Gündüz, S. ve Kutluca, T. (2019). Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 183-204.
- Karakuş, İ. ve Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *TURK-JES*, 4(2), 1-37.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar, ilkeler, teknikler* (16.baskı). Nobel Yayınları, Ankara.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kaya, G. (2013). Matematik derslerinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin dönüşüm geometrisi üzerindeki başarılarına etkisi. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kennewel, S. (2006). *Reflections on the interactive whiteboard phenomenon: a synthesis of research from the u.k.* Paperpresented at The AARE Conference, 26-30, October, Adelaide, Australia.
- Korucu, T. A., Usta, E. ve Toraman, L. (2016). Ortaokul öğrencilerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 690-717.
- Northcote, M., Mildenhall, P., Marshall, L. and Swan, P. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 494-510.
- Özdemir, A. Ş. ve Ekici, F. (2009). Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve kalıcılığına etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 1(2), 162-176.
- Özenç, G. E. ve Özmen, Z. K. (2014). Akıllı tahta ile işlenen fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin başarısına ve derse karşı tutumlarına etkisi. *TSA*, 18(2), 237-151.
- Özgen, K. ve Tım, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 16-39.

- Robinson, M. C. (2004). The impact of the interactive electronic whiteboard on student achievement in middle school mathematics. Master's Thesis, The Florida State University College of Education.
- Sakız, G., Özden, B., Aksu, D. ve Şimşek, Ö. (2014). Fen ve teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına ve dersin işlenişine yönelik tutuma etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 257-274.
- Saraç, H. (2019). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akıllı tahta ve cep telefonu hakkında görüşleri: metafor analizi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 22-37, doi: 10.9779/PUJE.2018.224.
- Sarıkaya, S. (2015). Akıllı tahta kullanımının ortaöğretimde işlenen canlıların sınıflandırılması konusunun öğrenimi üzerine etkisi. Y. Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schut, C. R. (2007). Student perceptions of interactive whiteboards in a biology classroom. Master Thesis, Cedarville University, B.A. Life Science Education.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 99-111.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Sözbilir, M. (2012). Deneysel araştırma desenleri. <http://fenicay.wordpress.com>.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. *Yaşadıkça Eğitim*, 74, 49-52.
- Tataroğlu, B. (2009). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik düzeylerine etkileri. Y. Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TEDMEM, (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (15. Baskı), Yargı Yayınevi, Ankara.
- Torff, B. and Tirota, R. (2010). Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics. *Computers & Education*, 54(2), 379-383.
- Wall, K., Higgins, S. and Smith, H. (2005). The visual helps me understand the complicated things: pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867
- Yıldızhan, Y. H. (2013). Temel eğitimde akıllı tahtanın matematik başarısına etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 110-121.
- Yorgancı, S. ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.
- Zengin, Kırbağ, F., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2012). Akıllı tahta kullanımının fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 530-537.

7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin Sosyobilimsel Konu Temelli İnfomal Akıl Yürütme Düzeylerine Göre İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Investigation of 7th Graders' Scientific Literacy Levels Based on Their Informal Reasoning Levels Regarding Socio-scientific Issues: A Mixed Method Study

Berkay SİCİMOĞLU* 

Öz

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin sosyobilimsel konu temelli infomal akıl yürütme seviyelerine göre incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Mersin ilinde bulunan iki kırsal ve iki merkezi devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 79 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Keskin (2008) tarafından geliştirilen bilimsel okuryazarlık ölçeği ile öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ölçülmüştür. Ölçekten elde ettikleri puanlara göre yüksek, orta, düşük şeklinde kategorize edilmiş toplamda 19 öğrenci, iki sosyobilimsel senaryoyu okuduktan sonra yazılı bir şekilde sorulan sorulara cevap vermişlerdir. Ölçekten elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en üst düzey olan 4. düzeye kadar çıkabileceği bir değerlendirme skalasının bulunduğu bu çalışmada iki farklı senaryodaki sorulara cevap veren 19 öğrencinin kurdukları argümanlar sonucunda en sık 1. düzey infomal akıl yürütme düzeyine çıkabildikleri belirlenmiştir. Bilimsel okuryazarlık ölçeğinden elde ettikleri puanlara göre gruplara ayrılan öğrencilerin infomal akıl yürütme düzeyleri incelenmiş ve bilimsel okuryazarlık ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerin infomal akıl yürütme düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde bilimsel okuryazarlık puanı düşük olan bireylerin infomal akıl yürütme düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna varılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda infomal akıl yürütme ve bilimsel okuryazarlık arasındaki ilişkinin istatistiki olarak incelenmesi ve benzer çalışmaların farklı sınıf seviyelerinde yapılması yer verilen öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel Konular, Bilimsel Okuryazarlık, İnfomal Akıl Yürütme, Karma Yöntem

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: berkaysicimoglu@gmail.com,

Abstract

This study aims to investigate 7th graders' scientific literacy levels based on their informal reasoning levels regarding socio-scientific issues. The explanatory design, a mixed method design, is used in this research. The study group consists of 79 seventh-grade students attending two rural and two central public schools in the Turkish city of Mersin. Students' scientific literacy levels have been measured using the Scientific Literacy Scale (Keskin, 2008). 19 students, selected based on their scientific literacy levels from among students with high, medium, and low scores, were given two socio-scientific scenarios to read, and they provided written answers to questions related to these scenarios. The students' scientific literacy levels were found to be high according to the findings obtained from the scale. This study includes an assessment scale where Level 4 is the highest level students are able to achieve. However, the 19 students in this study who answered questions related to the two scenarios were mostly able to only reach Level 1 in regard to informal reasoning based on the arguments they provided. The informal reasoning levels of the students, who had been divided into groups according to the scores obtained from the Scientific Literacy Scale, were examined, and the students who had obtained high scores in the Scientific Literacy Scale were also identified to have high informal reasoning levels. Similarly, individuals with low scientific literacy scores were identified as having lower informal reasoning levels. Statistically investigating the relationship between informal reasoning and scientific literacy and conducting similar studies on different grade levels are suggested for further studies.

Keywords: Socio-scientific Issues, Scientific Literacy, Informal Reasoning, Mixed Methods

Summary

Introduction

The concept of scientific literacy emerged distinctly on the date when the USSR sent Sputnik into space, and since then it has become a general slogan of science education programs in developed countries, especially in the USA.

The ultimate goal of countries in science education is to raise scientifically literate individuals. Scientifically literate individuals can be trained by updating the science curricula in a country in accordance with the current era. In this vein, the main purpose of the current science education program in Turkey has been expressed as raising scientifically literate individuals.

Scientifically literate individuals are individuals who can think critically, make decisions on social issues, and provide logical solutions based on evidence in the face of any problems they encounter. Improving students' discussion and reasoning skills is possible using socio-scientific issues. Individuals use informal reasoning skills in order to solve issues in any socio-scientific subject they encounter. In the informal reasoning process, students provide claims, rationales, counter claims, and evidence to refute counter claims.

The literature contains studies on scientific literacy and socio-scientific issues. However, no study is found that has included both scientific literacy and socio-scientific issues in terms of data. Conducting studies that combine scientific literacy and socio-scientific issues is believed able to

contribute to the literature. Hence, this study aims to investigate whether students' scientific literacy levels have parallels with their informal reasoning levels.

Method

This study uses mixed methods due to their suitability to the research process and data collection procedures, utilizing the mixed-methods explanatory sequential design. In explanatory designs, the researcher starts with the quantitative stage and then conducts a qualitative stage to search for specific causes; the qualitative stage of the research focuses on explaining more clearly the findings from the quantitative stage (Creswell & Plano Clark, 2015).

The study group consists of 79 seventh-grade students (51 females, 28 males) attending two rural and two central public secondary schools in the second term of the 2018-2019 academic year in Mersin.

The Scientific Literacy Scale, developed by Keskin (2008), has been used in the quantitative dimension of the research. The Scientific Literacy Scale is a multiple choice (3 options) scale consisting of 34 items in total.

The study uses the written socio-scientific argumentation scenarios developed by the researcher as the qualitative data collection tool. The themes "Nuclear Power Plant Usage" and "Consuming GMO Products" have been selected for the socio-scientific argumentation scenarios.

First, the Scientific Literacy Scale was implemented to 79 students, and as a result of the findings obtained from these results, the students have been divided into three groups (those with low, medium, or high scientific literacy scores). A total of 19 students have been selected as the study group for the qualitative data collection phase of the study, which includes the five students with the highest scores, 10 students with medium scores, and the four students with the lowest scores.

Descriptive statistics have been carried out in the quantitative data analysis using the package program SPSS 22. The mean and standard deviation of the scores obtained from the Scientific Literacy Scale have been calculated to obtain the descriptive statistics. The rubric Topçu et al. (2010) developed for determining the level of informal reasoning has been used in the qualitative data analysis.

Findings

The average score students obtained from the scientific literacy scale is $\bar{x} = 1.38$. According to these results, the 7th graders' scientific literacy levels can be argued to be high.

In the scenario "Nuclear Power Plant Usage", students were found on the assessment scale to achieve Level 1 the most and level 2 the least in informal reasoning. In the scenario "Consuming GMO Products", they were found to reach Level 3 the most frequently and Level 0 (no arguments) the least.

When examining the informal reasoning levels of the students who scored higher on the Scientific Literacy Scale, the students who could establish arguments at Levels 4 and 3 for both scenarios are found in this group. When examining the informal reasoning levels of the students who received medium level scores on the Scientific Literacy Scale, the students who could establish arguments at Level 1 for both scenarios are observed in this group. Meanwhile, the students able to establish Level 4, 3, and 2 arguments are also included in this group. When examining the informal reasoning levels of students with low scores on the Scientific Literacy Scale, the students who are most frequently Level 0 (no arguments) for both scenarios are observed in this group.

Results and Discussion

The scientific literacy levels of the students have been found high ($\bar{x} = 1.36$; $SD = 0.24$) as a result of the analyses performed within the scope of the study's first research question. In light of the definitions made in the literature on scientific literacy; this result can be interpreted as an indicator that 7th grade students understand the concepts and phenomena of science and to have a sophisticated level of understanding of the nature of science, a developed ability to use scientific methods, and the ability to comprehend the structure and functioning of the science-technology-society triangle. Although the literature has studies with similar results (Keskin 2008; Soysal, 2011; Sultan et al., 2018), studies are also found that are not in line with the results of this study (Tezgören, 2015).

As a result of the analyses made within the scope of the study's second research question, the students have been found able to form Level 1 arguments most frequently for the scenario "Nuclear Power Plant Usage) and Level 3 arguments most frequently for the scenario "Consuming GMO Products". According to the findings, students' informal reasoning levels can be argued to differ according to the context of the subject.

When analyzing both scenarios, while 69% of the students in the scenario "Consuming GMO Products" have been found able to reach Level 2 informal reasoning or higher, 42% of the students in the "Nuclear Power Plant Usage" scenario have been found able to reach Level 2 informal reasoning or higher above. These results show that students employ a higher level of informal reasoning in the scenario "Consuming GMO Products". This result may relate to the fact that students might encounter GMO products more in their daily lives, on social media, and on television channels. Informal reasoning levels may be higher when individuals have more information about the issues they encounter in daily life or on various platforms.

As a result of the analyses carried out within the scope of the third research question in which the qualitative and quantitative data of the study are handled together, nine of the 10 arguments that emerged from the 10 responses (A total of five answers given to each of the two scenarios by five students) were formed with Level 3 and Level 4 informal reasoning. In addition, the arguments formed by the 10 students with a medium level of scientific literacy are composed of one Level 4, five Level 3, three Level 2 and 11 Level 1 informal reasoning skills. On the other hand, of the total responses given to the two scenarios by the four students with low scientific literacy, one of the

eight arguments constitutes Level 3, two Level 2, and two Level 1 informal reasoning skills. Three of the scenario papers had no arguments. As a result, the finding that individuals with high scientific literacy levels also have high informal reasoning skills and that individuals with low scientific literacy levels have low levels of informal reasoning skills supports the discourse that has been emphasized in many previous studies, which states “Scientifically literate individuals can establish a higher level of argumentation on socio-scientific issues.”

Giriş

Günümüz dünyasında her geçen gün farklı bilimsel çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmaların sonucunda da yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. Yeni bilgilerin üretilmesiyle sanayi, tıp ve diğer alanlarda güncel değişimler meydana gelmektedir. Ülkelerin bu değişime paralel bir evrim geçirmesi sosyal, ekonomik ve kültürel platformlarda kalkınması ile mümkündür; bu alanlarda kalkınmanın yolu da iyi bir eğitimden geçmektedir (Sülün, Işık ve Sülün, 2009). İnsanların içinde bulunduğu her dönem bilgi edinme yolları farklılaşır ve nasıl ki bilgi edinme yolları farklılaşıyor ise o dönemin insanlarından da yaşadığı çağa uygun güncel bireyler olmaları beklenmektedir (Dombaycı ve Ercan, 2017). Bireylerin bu denli farklılaşmasının bilimsel okuryazar olmaları ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu bakış açısı ile bakıldığında bilimsel okuryazar birey yetiştiren ülkelerin gelecekte sosyal ve bilimsel açıdan daha güvenilir bir toplum olma yolunda kararlı adımlar attığı söylenebilir (Kabataş Memiş, Bozkurt, Cevzici, Avunç ve Öğretmen, 2016).

Bilimsel okuryazarlık kavramının belirgin bir biçimde ortaya çıkışı SSCB'nin Sputnik'i uzaya yolladığı tarihe dayanmaktadır ve o tarihten itibaren başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerin fen eğitim programlarının genel bir sloganı haline gelmiştir (Laugksch, 2000; Turgut, 2007). Bu tarihten itibaren bilimsel okuryazarlığın üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir tanesine göre bilimsel okuryazarlık; bir insanın günlük olaylar hakkında mantıklı sorular sorabilmesi ve bu sorulara cevaplar bulabilmesi, doğal olayları tanımlama, açıklama ve öngörebilmesi, sosyal hayat problemlerini bilimsel terimlerle tartışma ve mantıklı çözüm önerileri sunabilme kabiliyetine sahip olması ve popüler basındaki makaleleri okuyabilme ve anlayabilme yeterliliğine sahip bireyler olması şeklinde açıklamıştır (National Research Council [NRC], 1996). Bir diğer tanıma göre de bilimsel okuryazarlık; bir bireyin bilimsel sorgulama yöntemlerini ve bilimin doğasını anlayabilmesi, teknolojinin doğasını ve teknolojinin dünyayı değiştirdiğini kavrayabilmesi, canlıların yaşamlarını ve doğayla etkileşimlerini tahlil edebilme ve fen-teknoloji-toplum üçgeninin bağlantılarını kavrayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (American Association For The Advancement of Science [AAAS], 1990) Turgut (2005) ise bilimsel okuryazarlığı; bir bireyin bilimin içerik ve doğasını anlayabilmesi ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisini kavrayabilmesi olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlardan da anlaşılabilir gibi toplumların çağın bilimsel gelişmelerine eşlik etmesinin en etkili yolu, bilimsel gelişmeleri anlayabilecek ve bu doğrultuda çalışmalar yapabilecek bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesidir.

Ülkelerin fen eğitiminde nihai hedefi bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir. (Vieira ve Tenreiro Vieira, 2016; Holbrook ve Rannikmaa, 2007; Turmo, 2004). Yarının bilim insanları olacak günümüz

öğrencilerinin derinlemesine araştırmalar yapma, bu araştırmaların sonucunda elde ettikleri bilgileri sentezleme ve bilim yapma becerilerinin gelişmesindeki temel nokta okullarda alacakları fen eğitimi olacaktır (Turmo, 2004). Bu durum ülkelerin fen öğretim programlarının içerisinde bulunan çağa uygun şekilde güncellemeleriyle desteklenebilir. Tüm bu bilgilerin ışığında da ülkemizdeki güncel fen öğretim programının temel amacının bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Günümüz fen eğitimindeki problemlerden biri de sınıf içerisinde öğrenilen konuların gerçek hayata adapte edilememesi olduğu düşünülmektedir (İlkkörücü Göçmençelesi ve Özkan, 2011; Kara, 2016; Yadigaroğlu, Demircioğlu ve Demircioğlu, 2017). Öğrenciler bilimi, kavram ve teorileri kullanarak günlük yaşamlarındaki olayları açıklamada bir araç olarak kullanabilirler (Olander, 2013). Bu açıdan bakıldığında bilimsel okuryazar bir birey, sadece sınıf içerisinde öğrendiği ders içerikli bilgilerle yetinmeyip sınıf dışında da bireysel araştırma yoluyla yeni bilgiler öğrenerek ve aynı zamanda disiplinler arası bağlantılar kurarak öğrendiklerini günlük yaşamında deneyimleme şansı bulabilecektir. İlköğretim veya ortaöğretimde öğrenim görmekte olan bir öğrencinin gelecekte hangi meslek dalında çalışacağı bilinemeyeceği için öğrencileri bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirmek, onları hayat boyu öğrenen bir pozisyona getirebilir (Holbrook ve Rannikmae, 2007). Bilimsel okuryazar bireyler, lise eğitiminden uzun yıllar sonra dahi konuştukları bir fen konusunda mantıklı cümleler kurup çeşitli sosyal konularda çözüm önerileri geliştirebilirler (Kohnen ve Whitacre, 2017).

Bilimsel okuryazar bireyler, eleştirel düşünebilen, toplumsal konularda kararlar alabilen ve karşısına çıkan herhangi bir soruna karşı delillere dayalı mantıklı çözümler sunabilen bireylerdir (Zeidler, Walker, Ackett, Simmons ve 2002; Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005). Bu bağlamda okullardaki fen dersleri, öğrencilerin tartışma becerilerini, muhakeme etme yeteneklerini ve gündelik sorunlara karşı çözüm üretme kabiliyetleri geliştirme noktasında büyük avantajlar sağlamaktadır (Dawson ve Venville, 2010). Öğrencilerin tartışma becerilerini ve muhakeme etme yeteneklerini sosyobilimsel konular aracılığıyla geliştirmek mümkün olabilir. Sosyobilimsel konular gündelik yaşam içerisinde toplumun bir kesimini veya tümünü ilgilendiren, üzerinde pozitif ve negatif anlamda görüşler belirtilen konular olarak karşımıza çıkmaktadır (Sadler ve Zeidler, 2005). Nükleer enerji, klonlama, GDO'lu ürünler gibi toplumun üzerinde kesin bir şekilde uzlaşmadığı, yarar ve zarar kavramlarının ahlaki, sosyal ve vicdan tartışında ölçüldüğü, bireylerin delillerle desteklenmiş argümanlarının bulunduğu konular sosyobilimsel konular şeklinde adlandırılmaktadır (Sadler ve Zeidler, 2004, 2005; Zeidler vd., 2002; Zeidler vd., 2005; Sadler, 2009; Topçu, Sadler ve Yılmaz Tüzün, 2010; Topçu ve Atabey, 2017). Sosyobilimsel konular yapısı itibari ile bireylerin birbirleriyle mantıksal çerçevede tartışması sonucunda zenginleştirilmiş eğitsel bir ortam yaratmaktadır. Sosyobilimsel konular fen derslerinin içeriğinden bağımsız konular olmamakla birlikte, iki unsurundan biri fen içeriği diğeri ise sosyal boyutudur (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri ve Applebaum, 2012). Bu nedenle sosyobilimsel konu temelli dersler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken (Klosterman ve Sadler, 2010), sınıf içerisinde demokratik tartışma ortamlarını da oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bireyler karşılaştıkları herhangi bir sosyobilimsel konuda, bu konuları çözüme ulaştırmak amacı ile informal akıl yürütme becerilerinden yararlanırlar (Shaw, 1996; Sadler ve Zeidler, 2005). İnformal akıl yürütme bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları belirli bir olay karşısında mantıklı açıklamalar yapmak amacıyla, sebepler ve sonuçların tartışıldığı, geçerli argümanların kurulduğu süreç şeklinde özetlenebilir (Sadler, 2004; Zohar ve Nemet, 2002). İnformal akıl yürütmede bireyler, sonuçları belirli olmayan konularda bilişsel ve duyuşsal süreçleri kullanabilirler (Topçu vd.,2010). Bu süreçte öğrenciler iddia, gerekçe, karşıt iddia ve karşıt iddiayı çürütecek kanıtlar sunarlar (Yılmaz Tüzün, 2013). Öğrenciler, tartışmak için kendilerine sunulan sosyobilimsel senaryolarda bulunan bilgileri, kişisel inançlarını (Wu, 2013), edindikleri tecrübeleri veya herhangi bir platformda elde ettikleri bilgileri (Shaw, 1996), informal akıl yürütme bağlamında argümanlarını sunarken kullanabilirler.

Literatür incelendiğinde bilimsel okuryazarlık ve sosyobilimsel konularla ilgili çalışmalar mevcuttur (Akbaş ve Çetin, 2018; Keskin, 2008; Soysal, 2011; Sultan, Herson ve Fadde, 2018; Tezgören, 2015; Topçu vd., 2010; Urhan, 2016; Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2017). İncelenen çalışmalarda öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarının yüksek olduğu sonucuna varılan (Keskin, 2008; Soysal, 2011; Sultan, Herson ve Fadde, 2018) ve ortalama düzeyde olduğu sonucuna varılan (Tezgören, 2015) çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte sosyobilimsel konularda, öğrencilerin farklı senaryolarda farklı argüman seviyelerine çıkabildikleri (Urhan, 2016), öğrencilerin farklı sosyobilimsel senaryolardaki informal akıl yürütme seviyelerinin konu bağlamından bağımsız olduğu (Topçu vd., 2010), üstün yetenekli öğrencilerle yapılan ve de öğrencilerin düşük seviyelerde argüman kurabildikleri (Akbaş ve Çetin, 2018), sosyobilimsel durum temelli öğretim yönteminin bilimsel okuryazarlığa etkisinin incelendiği (Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2017) çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Bilimsel okuryazarlığı yüksek veya düşük bireylerin bu duruma paralel olarak sosyobilimsel konularda kuracakları informal akıl yürütme düzeylerinin de yüksek veya düşük olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde veri boyutunda hem bilimsel okuryazarlığı hem de sosyobilimsel konuları kapsayan bir çalışmaya (Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2017) rastlanmıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın, literatürdeki bilimsel okuryazarlık ve sosyobilimsel konuların somut olarak birlikte işlendiği çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda, hem literatürdeki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı hem de ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmada karma yöntem kullanılmasının, elde edilen veriler ile daha net sonuçlar ortaya koyma hususunda büyük önem arz ettiği düşünülmektedir. Öte yandan literatürde sosyobilimsel konular ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarıyla yapıldığı ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır (Aydın ve Kılıç Mocal, 2019). Bu nedenle bu araştırmanın ortaokul düzeyindeki bir sınıf ile yapılması literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Belirtilen gerekçeler ışığında, araştırmanın temel araştırma problemi "7. sınıf öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile informal akıl yürütme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın alt araştırma problemleri şu şekildedir;

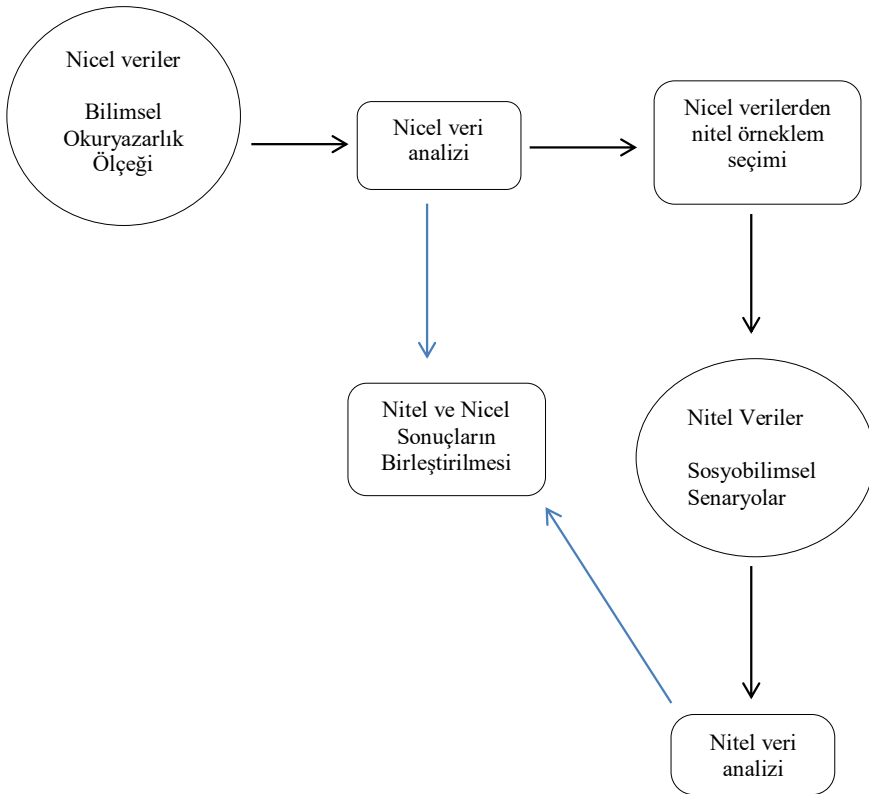
1. 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ne düzeydedir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin informal akıl yürütme seviyeleri ne düzeydedir?

3. 7.sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ile infomal akıl yürütme seviyeleri paralellik göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada araştırma sürecine ve veri toplama prosedürlerine uygunluğu açısından karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel tekniklerin birlikte kullanıldığı yöntemdir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntem kullanılmasının sebebi daha güçlü, daha net ve daha genellenebilir sonuçlar ortaya koymaktır. Karma yöntem tek bir veri setinin zayıf yönlerinin giderilmesine, bütün bir resmin görülmesine, sayısal ve sözel değerlerin kompakt bir şekilde kullanılıp çalışmanın anlam gücünün artırılmasına olanak sağlamaktadır (Tunalı, Gözü ve Özen, 2016).

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Açıklayıcı desen, araştırmacının nicel bir aşamayla başlayıp daha sonra özel nedenler aramak amaçlı nitel aşama yürüttüğü bir karma yöntem desendir ve araştırmanın nitel aşaması nicel aşamadaki bulguları daha net açıklamaya odaklanır (Creswell ve Plano Clark, 2015).



Şekil 1. Açıklayıcı Sıralı Desen

Araştırmada açımlayıcı desen kullanılmasının gerekçesi olarak, nicel bir ölçme aracı ile çalışmaya başlanıp nicel bulgulardan yararlanarak nitel araştırmayı tasarlamak ve iki sonucu birbiri ile karşılaştırmak olarak belirlenmiştir. Bu iki veri setindeki bulgular karşılaştırılarak öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ile informal akıl yürütme seviyeleri arasındaki ilişki daha net ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada karma örnekleme türlerinden gömülü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gömülü örneklemede nitel örneklem nicel örneklemin alt grubudur (Mertkan, 2015). Gömülü örnekleme yöntemi, aynı örneklem üzerinde iki farklı veri toplanacağı ve de bu veri toplama süreci açımlayıcı desene uygunluğu nedeniyle tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde iki merkezi ve iki kırsal ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 79 (51 kız, 28 erkek) 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Merkezi ve kırsal okullardan öğrenci seçilmesinin nedeni çalışmanın dış geçerliliğini arttırmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışma grubundaki öğrenciler gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Öncelikle 79 öğrenciye bilimsel okuryazarlık ölçeği uygulanmış ve bu sonuçlardan elde edilen bulgular neticesinde bilimsel okuryazarlık puanı düşük, orta ve yüksek puan alan öğrenciler olarak üç gruba ayrılmıştır. En yüksek puanı alan beş, orta düzeyde puan alan on ve en düşük puanı alan dört öğrenci olmak üzere toplamda 19 öğrenci araştırmanın nitel veri toplama aşamasının çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Keskin (2008) tarafından geliştirilen bilimsel okuryazarlık ölçeği kullanılmıştır. Bilimsel okuryazarlık ölçeği toplam 34 sorudan oluşan 3 seçenekli çoktan seçmeli bir ölçektir. Bilimsel okuryazarlık ölçeğinde puanlama; doğru cevap 2 puan, doğruya yakın cevap 1 puan ve yanlış cevap 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçeği oluşturan sorular a, b ve c şıklarından oluşmaktadır. Uygulamada öğrenciler d şığında kendi düşüncelerini yazmışlar ise araştırmacı tarafından değerlendirilip anlamca en yakın şığka göre puanlama yapılmıştır. Bilimsel okuryazarlık ölçeğinde her bir ortalama puan aralığı 0.66 olacak şekilde, 0-0,66 arası düşük, 0,66-1,32 arası orta, 1,32-2,00 arası yüksek bilimsel okuryazarlık seviyesi olarak değerlendirilmiştir. Keskin (2008) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise çalışma grubundan farklı bir örneklem seçilerek Mersin ilinde 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 75 öğrenci ile yapılan pilot çalışmada ölçeğin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır. Asıl çalışma grubunda ise ölçeğin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerde cronbach's alpha güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzeri bir değere sahip olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli bir durumdur (Erkuş, 2009).

Nitel Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı sosyobilimsel argümantasyon senaryoları (bir örneği ekte) kullanılmıştır. Sosyobilimsel argümantasyon senaryolarınının temasını “Nükleer Enerji Santrallerinin Kullanımı ve GDO’lu Ürünlerin Tüketimi oluşturmaktadır. Senaryolar öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış daha sonra geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Fen Bilimleri Eğitimi alanında uzman üç öğretim görevlisi tarafından incelenmiştir. Ayrıca çalışma grubundan bağımsız olarak 6 öğrenci ile de pilot çalışma yapılmıştır. Uzman ve öğrenci dönütlerinden sonra senaryolar gerekli şekilde revize edilmiş ve esas çalışma grubundaki 19 öğrenciye uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin sosyobilimsel konu temelli infomal akıl yürütme düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır.

Nitel veri toplama araçlarında öğrencilere ‘1-) *Siz bu araştırmaları yapmak üzere görevlendirilmiş uzmanlardan herhangi biri olsaydınız, nükleer enerji santralının ülkenizde kurulup kullanılmasını ister miydiniz? Nedenleri ile açıklayınız.*, 2-) *“Sizin görüşünüze karşıt uzman grubunun iddiaları neler olabilir?”*, 3-) *“ Bu iddialara karşı, sizin karşıt uzman grubunu ikna etmek için verebileceğiniz cevaplar nelerdir? Yazınız.”* şeklinde 3 soru sorulmuştur. Bu sorular aracılığı ile öğrencilerin iddia, destekleyici, karşıt iddia ve karşıt iddiayı çürütücü argümanları oluşturmaları hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

Açımlayıcı desende veriler üç aşamada analiz edilir: Öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir, daha sonra nicel bulgulardan yararlanarak örneklem seçilir ve nitel veriler toplanarak analiz edilir; son aşamada ise nitel veriler nicel verileri daha net açıklamada kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu nedenle bu çalışmada öncelikle veri toplanacak okullar belirlendikten sonra bu okullarda öğrenim görmekte olan 79 öğrenciye bilimsel okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Bilimsel okuryazarlık ölçeğindeki soruların çözülmesi için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir. Bu veriler analiz edildikten sonra elde edilen puanlar düşük, orta ve yüksek olarak kategorize edilmiştir. Bu kategorilerden seçilen 19 öğrenciye yazılı sosyobilimsel senaryolar uygulanmıştır. Benzer şekilde senaryoların cevaplanması için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı ile betimsel istatistik yürütülmüştür. Betimsel istatistikte bilimsel okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise Topçu vd. (2010) tarafından geliştirilen infomal akıl yürütme düzeyini belirleme rubriği kullanılmıştır. Rubrik Toulmin’nın (1958) argümantasyon yapısını belirlemede kullandığı, argümantasyon bileşenlerini içeren bir çerçeve üzerine kurulmuştur (Topçu vd., 2010).

Tablo 1.

İnfomal Akıl Yürütme Düzeyini Belirleme Rubriği

İnfomal Akıl Yürütmenin Niteliği	Düzy
----------------------------------	------

İddianın Belirtilmesi	1. düzey
İddianın Verilerle Desteklenmesi	2. düzey
Karşıt İddianın Belirlenmesi	3. düzey
Karşıt İddianın Verilerle Çürütülmesi	4. düzey

İnformal akıl yürütme düzeyini belirleme rubriğine göre öğrenci, bir iddiada bulunuyor ise 1. düzey; iddiasını verilerle destekliyor ise 2. düzey; iddiada bulunuyor, iddiasını verilerle destekleyebiliyor, karşıt grubun iddiasını belirleyebiliyor ise 3. düzey; iddiada bulunuyor, iddiasını verilerle destekleyebiliyor, karşıt grubun iddiasını belirleyebiliyor ve karşıt grubun iddiasını verilerle çürütebiliyor ise 4. düzey informal akıl yürütme düzeyinde şeklinde değerlendirilmektedir.

Yazılı şekilde toplanan senaryoların analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç verileri tanımlamak, var olan verilerin içindeki gerçekleri ortaya çıkarmak ve elde edilen bulguları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın analizi sayısal kodlar kullanılarak yapılmıştır. Creswell ve Plano Clark'a (2015) göre nitel veriler daha açıklayıcı olması için nicelleştirilebilir. Bu kodlamaların yapılma sürecinde daha önceden tanımlanmış kodlar (düzey 1, düzey 2 vb.) üzerinden analiz yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre daha önceden tanımlanmış kodlar, araştırmanın temelini oluşturan kuramların var olması durumunda kullanılmaktadır. Kodlamalar yapılırken cevapların niteliği ve bilimselliği dikkate alınmıştır.

Bu araştırmanın analiz aşamasında, araştırmacı ve alanında uzman bir öğretim görevlisi birbirlerinden bağımsız olarak yazılı senaryoları kodlamışlardır. Yapılan kodlamalardan sonra Miles ve Huberman'a (1994) göre uyum yüzdesi hesaplanmış ve görüş birliği %52 bulunmuştur. Bu durumun yeterli olmaması nedeniyle araştırmacılar görüşme yaparak üzerinde uzlaşılabilen senaryoları tartışıp tekrardan kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar çerçevesinde görüş birliği %89 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda görüş birliğinin %70'in üzerinde olması yeterli bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Üzerinde uzlaşılabilen diğer kodlamalar araştırmacı tarafından kodlanarak çalışmanın nitel verilerinin analizi tamamlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam ve ortalama puanlar sunulmuştur.

Tablo 2.

7. sınıf Öğrencilerin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerine Dair Değerler

Öğrenci Sayısı(n)	Toplam Puan(Σx)	Ortalama(\bar{x})	Standart Sapma(ss)
79	46,92	1,38	0.24

Tablo 2 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ölçeğinden elde ettikleri puanlar görülmektedir. Öğrencilerin elde ettiği ortalama puan $\bar{x}=1,38$ bulunmuştur.

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin senaryolardan elde ettikleri infomal akıl yürütme düzeyleri sunulmuştur.

Tablo 3.

7.Sınıf Öğrencilerinin İnfomal Akıl Yürütme Düzeyleri

Öğrenci	1. senaryo (Nükleer Enerji Santral Kullanımı)	2. senaryo (GDO'lu Ürünlerin Tüketimi)
Ö1	1. düzey	3. düzey
Ö2	3. düzey	3. düzey
Ö3	4. düzey	4. düzey
Ö4	4. düzey	3. düzey
Ö5	4. düzey	4. düzey
Ö6	2. düzey	3. düzey
Ö7	1. düzey	2.düzye
Ö8	1. düzey	1. düzey
Ö9	1. düzey	3. düzey
Ö10	4. düzey	3. düzey
Ö11	3. düzey	3. düzey
Ö12	1. düzey	2. düzey
Ö13	1. düzey	1. düzey
Ö14	1. düzey	1. düzey
Ö15	1. düzey	1. düzey
Ö16	1. düzey	2. düzey
Ö17	3. düzey	2. düzey
Ö18	0. düzey	1. düzey
Ö19	0. düzey	0. düzey

Tablo 3 incelendiğinde toplamda on dokuz öğrenciden elde edilen otuz sekiz senaryonun (her öğrenci için iki senaryo) analizi sonucunda on dört adet 1. düzey argüman, beş adet 2. düzey argüman, on adet 3. düzey argüman, altı adet 4. düzey argüman ve üç adet hiçbir argümanın bulunmadığı senaryolar görülmektedir. Tablodaki değerlerin daha ayrıntılı incelenmesi amaçlandığından iki senaryo için farklı tabloların oluşturulması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle Tablo 4 ve Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 4.

Nükleer Enerji Santral Kullanımı Senaryosu; İnfomal Akıl Yürütme Düzeyleri

Düzye	Öğrenci Sayısı (N)	Yüzde (%)
4.Düzye	4	%21
3.Düzye	3	%16
2.Düzye	1	%5
1.Düzye	9	%47
Argüman Yok	2	%11

Tablo 4 incelendiğinde nükleer enerji santral kullanımı senaryosunda; öğrencilerin %21'i (dört kişi) 4. düzey, %16'sı (üç kişi) 3. düzey, %5'i (bir kişi) 2. düzey, %47'si (dokuz kişi) 1. düzey argüman oluşturmuşlardır. Öğrencilerin %11'i (iki kişi) ise hiçbir şekilde argüman oluşturamamışlardır.

Tablo 5.

GDO'lu Ürünlerin Tüketimi Senaryosu; İnfomal Akıl Yürütme Düzeyleri

Düzyey	Öğrenci Sayısı (N)	Yüzde (%)
4.Düzyey	2	%11
3.Düzyey	7	%37
2.Düzyey	4	%21
1.Düzyey	5	%26
Argüman Yok	1	%5

Tablo 5 incelendiğinde GDO'lu ürünlerin tüketimi senaryosundan öğrencilerin %11'i (iki kişi) 4. düzey, %37'si (yeddi kişi) 3. düzey, %21'i (dört kişi) 2. düzey ve %26'sı (beş kişi) 1. düzey argüman oluşturmuşlardır. Öğrencilerin %5'i (bir kişi) ise hiçbir şekilde argüman oluşturamamıştır.

Öğrencilerin senaryolardan elde ettikleri puanların sıklığı, Senaryo 1'de (Nükleer Enerji Santral Kullanımı) çoktan aza doğru sırasıyla 1. düzey, 4. düzey, 3. düzey, argüman yok ve 2. düzey; senaryo 2'de (GDO'lu Ürünlerin Tüketimi) ise çoktan aza doğru sırasıyla 3. düzey, 1. düzey, 2. düzey, 4. düzey ve argüman yok şeklinde Tablo 4 ve Tablo 5'te görölmektedir.

Aşağıda her düzeyden bir öğrencinin oluşturduğu argümanlar örnek olarak verilmiştir:

1. Argüman yok: *Santraller deniz, göl veya nehir gibi su kaynaklarına yapılır. Doğal afetlerin olmayacağı yerler yapılır.*
2. düzey argüman: *Nükleer enerjinin kurulmasını isterdim. Deniz, göl, nehir gibi su kaynaklarına da kurulabiliyormuş. O nedenle isterdim.*
3. düzey argüman: *İzin vermezdim. Çünkü o yiyeceklerin içinde ne olduğu bilinmiyor insanları zehirleyebilir ve hayvanların sağlığı açısından da hayatlarını tehlikeye atabiliriz.*
4. düzey argüman: *Ben GDO'lu ürünlerin ülkemde üretilmesine karşı çıkardım. Çünkü GDO'lu ürünler içerisindeki vitaminleri yok etmektedir. Ben de ülkemde sağlıklı besinler tüketilmesini istediğim için ülkemde GDO'lu ürünler üretilip tüketilmesine karşı gelirdim. Karşıt görüşteki genetik mühendislerinin iddiaları şunlar olabilir: ihraç yapılacak olan ürünlerin daha parlak olmaları, daha hoş görümleri olabilir.*
5. düzey argüman: *Kesinlikle istemezdim. Çünkü zararları yararlarından kesinlikle çok fazla ve tehlikeli. Karşıt grubun iddiası: peki kömür ve petrol doğaya çok mu faydalı? Artan nüfusun ihtiyacını nasıl karşılamayı düşünüyorsunuz? Karşıt grubun iddiasına yanıt: dünya genelinde israfı bitirerek ve rüzgar, güneş gibi enerji kaynaklarına çok ciddi yatırımlar yaparak ve yeterli teknoloji ile bu sorunu çözebiliriz...*

Çalışmanın bu bölümünde bilimsel okuryazarlık düzeylerine göre kategorize edilmiş öğrenciler ve bu öğrencilerin infomal akıl yürütme düzeyleri sunulacaktır.

Tablo 6.

Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğinden Yüksek Puan Alan Öğrenciler ve İnfomal Akıl Yürütme Düzeyleri

Öğrenci	B.o.y.p*	Senaryo1	Senaryo2
Ö1	1,79	1. düzey	3. düzey
Ö2	1,79	3. düzey	3. düzey
Ö3	1,74	4. düzey	4. düzey
Ö4	1,74	4. düzey	3. düzey
Ö5	1,74	4. düzey	4. düzey

* Bilimsel Okuryazarlık Puanı

Bilimsel okuryazarlık ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler ve infomal akıl yürütme düzeyleri Tablo 6'da sunulmuştur. Nükleer enerji santral kullanımı senaryosundan (senaryo 1) 4. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %75'i (üç kişi), 3. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %33'ü (bir kişi) ve 1. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %11'i (bir kişi) bu grupta bulunmaktadır. 2. düzey argüman kurabilen ve argümanı bulunmayan öğrenciler ise bu grupta bulunmamaktadır. GDO'lu ürünlerin tüketimi senaryosundan (senaryo 2) 4. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %100'ü (iki kişi), 3. düzeye çıkabilen öğrencilerin %43'ü (üç kişi) bu grupta bulunmaktadır. 2. düzey argüman kurabilen, 1. düzey argüman kurabilen ve argümanı bulunmayan öğrenciler ise bu grupta bulunmamaktadır.

Tablo 7.

Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğinden Orta Düzey Puan Alan Öğrenciler ve İnfomal Akıl Yürütme Düzeyleri

Öğrenci	B.o.y.p*	Senaryo1	Senaryo2
Ö6	1,32	2. düzey	3. düzey
Ö7	1,29	1. düzey	2. düzey
Ö8	1,29	1. düzey	1. düzey
Ö9	1,29	1. düzey	3. düzey
Ö10	1,29	4. düzey	3. düzey
Ö11	1,21	3. düzey	3. düzey
Ö12	1,21	1. düzey	2. düzey
Ö13	1,12	1. düzey	1. düzey
Ö14	1,12	1. düzey	1. düzey
Ö15	0,97	1. düzey	1. düzey

* Bilimsel Okuryazarlık Puanı

Bilimsel okuryazarlık ölçeğinden orta düzey puan alan öğrenciler ve infomal akıl yürütme düzeyleri Tablo 7' de sunulmuştur. Nükleer Enerji Santral Kullanımı senaryosundan 4. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %25'i (bir kişi), 3. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %33'ü (bir kişi), 2. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %100'ü (bir kişi) ve 1. düzey argüman kurabilen öğrencilerin

%78'i (yedi kişi) bu gruptadır. Argüman kuramayan öğrenci ise bu grupta bulunmamaktadır. GDO'lu Ürünlerin Tüketimi Senaryosundan (senaryo 2) 3. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %57'si (dört kişi), 2. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %50'si (iki kişi) ve 1. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %80'i (dört kişi) bu grupta bulunmaktadır. 4. düzey argüman kurabilen ve argüman kuramayan öğrenciler bu grupta bulunmamaktadır.

Tablo 8.

Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğinden Düşük Puan Alan Öğrenciler ve İnfomal Akıl Yürütme Düzeyleri

Öğrenci	B.o.y.p*	Senaryo1	Senaryo2
Ö16	0.85	1. düzey	2. düzey
Ö17	0.85	3. düzey	2. düzey
Ö18	0.82	0. düzey	1. düzey
Ö19	0.65	0. düzey	0. düzey

* Bilimsel Okuryazarlık Puanı

Bilimsel okuryazarlık ölçeğinden düşük puan alan öğrenciler ve infomal akıl yürütme düzeyleri Tablo 8'de sunulmuştur. Nükleer enerji santral kullanımı senaryosundan (Senaryo 1) 3. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %33'ü (bir kişi), 1. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %11'i (bir kişi) ve argüman kuramayan öğrencilerin %100'ü bu grupta bulunmaktadır. 4. düzey ve 2. düzey argüman kurabilen öğrenciler bu grupta bulunmamaktadır. GDO'lu ürünlerin tüketimi senaryosundan (senaryo 2) 2. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %50'si (iki kişi), 1. düzey argüman kurabilen öğrencilerin %20'si (bir kişi) ve argüman kuramayan öğrencilerin %100'ü (bir kişi) bu grupta bulunmaktadır. 4. düzey argüman kurabilen ve 3. düzey argüman kurabilen öğrenciler bu grupta bulunmamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin sosyobilimsel konu temelli infomal akıl yürütme düzeylerine göre incelenmesidir. Araştırmanın nicel aşamasında öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri, Keskin (2008) tarafında geliştirilen bilimsel okuryazarlık ölçeği ile ölçülmüştür. Nitel aşamada ise öğrencilerin infomal akıl yürütme düzeyleri araştırmacı tarafında geliştirilen senaryolar aracılığı ile Topçu vd.'nin (2010) geliştirmiş olduğu infomal akıl yürütme rubriği ile değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerine yönelik sonuç ve tartışma

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri yüksek çıkmıştır ($\bar{x}=1,36$; $ss=0,24$). Bu sonuç, literatürde bilimsel okuryazarlıkla ilgili yapılan tanımlamalar ışığında; 7. sınıf öğrencilerinin bilimin kavram ve olgularını anlayabilmeleri, bilimin doğası anlayışlarının sofistike düzeyde olması, bilimsel metotları kullanabilme becerilerinin gelişmiş olması, fen-teknoloji-toplum üçgenin yapısını ve işleyişini kavrayabilme yeterliliğine sahip olduklarının bir göstergesi olabilir. Ayrıca literatürde, farklı sınıf

seviyeleriyle yapılmış benzer sonuçların bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Keskin 2008; Soysal, 2011; Sultan vd., 2018). Örneğin Keskin (2008) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olduğunu belirtmiş ve özellikle öğrencilerin, bilimsel okuryazarlığın bileşenlerinden olan bilimin doğası ve fen-teknoloji-toplum boyutlarında üst performans gösterdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Soysal (2011) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Sultan vd.'nin (2018) üniversite düzeyinde yapmış oldukları çalışmada da benzer şekilde üniversite öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları Tezgören'nin (2015) yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermemektedir. Tezgören (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedeninin Tezgören'in (2015) örnekleminin okul türü açısından daha çeşitli bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tezgören'in çalışmasında devlet ve özel okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler mevcut iken bu çalışmada sadece devlet okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler mevcuttur. Farklılaşan okul türlerinde okulların bulunduğu bölgelere, sınıf mevcuduna ve imkanlarına bağlı olarak öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri de değişebilir.

Öğrencilerin informal akıl yürütme düzeylerine yönelik sonuç ve tartışma

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda öğrencilerin iki farklı sosyobilimsel senaryoda farklı düzeylerde argümanlar oluşturdukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin informal akıl yürütme düzeylerinin konu bağlamına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Sadler ve Zeidler'e (2005) göre öğrenciler farklı sosyobilimsel bir konuda çeşitli argüman kalıpları geliştirebilirler. Bu durum Topçu vd.'nin (2010) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Topçu vd. yaptıkları çalışmada öğrencilerin yedi farklı senaryonun her birinde en sık 2. seviye argüman oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda informal akıl yürütme seviyelerinin konu bağlamından bağımsız olduğu sonucuna varmışlardır. Bu farklılığın nedeninin Topçu vd.'nin çalışmalarındaki senaryoların altısının ortak temasının "genetik" konusu olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Teması aynı olan sosyobilimsel senaryolarda argüman kalitesi de aynı olabilir (Sadler ve Fowler, 2006). Her iki senaryo incelendiğinde, öğrencilerin GDO'lu Ürünlerin Tüketilmesi senaryosunda Nükleer Enerji Santral Kullanımı senaryosuna göre daha üst informal akıl yürütme seviyelerine çıkabildikleri sonucuna varılmıştır. Bu durumun sebebinin, öğrencilerin günlük yaşamlarında, sosyal medyada veya televizyon kanalları gibi paylaşım ortamlarında GDO'lu ürünlerle daha çok karşılaşmış olabileceklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bireyler günlük yaşamlarında veya farklı bir platformda karşılaştıkları konularla ilgili daha fazla bilgi sahibi olabilecekleri için informal akıl yürütme düzeyleri de bu duruma bağlı olarak yüksek olabilir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu da GDO'lu ürünlerin tüketilmesi senaryosunda öğrencilerin argüman kalitelerinin %58'lik kısmının 2. ve 3. düzeyde olmasıdır. Bu sonuç, Urhan'nın (2016) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Urhan (2016), yaptığı çalışmada öğrencilerin GDO senaryosunda oluşturdukları argümanların çoğunlukla 2. ve 3. düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar bize ortaokul öğrencilerinin GDO'lu ürünler hakkında yeterli düzeyde argümana sahip

olduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği bir diğer çalışma ise Akbaş ve Çetin'in (2018) üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmadır. Akbaş ve Çetin henüz çalışmanın başlangıcında öğrencilerin sosyobilimsel konularda argüman kalitelerini ölçmüşlerdir. Herhangi bir etkide bulunulmadan yapılan bu ölçüm sonucunda elde ettikleri sonuçlara göre öğrencilerin yalnızca 1. ve 2. düzey argüman kurabildiklerini bildirmişlerdir. Bu bulgular ile çalışmanın sonuçları büyük oranda örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmanın sonucuna göre öğrenciler en sık 1. düzey argüman kurabilmişlerdir. Bu çalışma ile Akbaş ve Çetin'in yapmış olduğu çalışmanın göstermiş olduğu bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin birçok sosyobilimsel konuda yeterli düzeyde informal akıl yürütme düzeyine erişemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ve informal akıl yürütme düzeylerinin ilişkilendirilmesine yönelik sonuç ve tartışma

Çalışmanın nitel ve nicel verilerinin birlikte ele alındığı üçüncü araştırma sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda, bilimsel okuryazarlığı yüksek öğrencilerin yüksek kalitede informal akıl yürütme düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, çalışmanın başlangıcında belirtilen bilimsel okuryazarlık düzeyleri yüksek bireylerin informal akıl yürütme seviyelerinin de yüksek olabileceği hipotezini destekler niteliktedir. Literatürde bilimsel okuryazarlık ile informal akıl yürütme seviyesi arasındaki ilişkiyi direkt olarak ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanmamasına rağmen sosyobilimsel konu temelli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılan çalışma mevcuttur (Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2017). Yapılan bu çalışma ile Yapıcıoğlu ve Kaptan'ın yapmış oldukları çalışma göstermektedir ki sosyobilimsel konular bilimsel okuryazarlığın kapsadığı geniş alanda bulunmaktadır ve sosyobilimsel konularda yeterli argümana sahip bireylerin bilimsel okuryazarlığı da yüksek olabilir. Fakat Ö1'in senaryo 1'den 1. düzey argüman seviyesinde kalması bu çalışmanın bulgularının farklı bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun nedenin 1. senaryonun 2. senaryoya göre daha uzun olması olabileceği düşünülmektedir. Bir başka neden ise öğrencinin senaryo bağlamından dolayı değerlendirme yapmış olabileceği söylenebilir.

Bilimsel okuryazarlığı orta düzeyde olan öğrencilerin çoğunluğu 1. düzey informal akıl yürütme seviyesine sahiptir. Öğrencilerin en fazla 1. düzey argüman oluşturulmuş olmaları bu çalışmanın farklı bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bilimsel okuryazarlığı orta düzeyde olan öğrencilerin genel itibarı ile 2. düzey argüman oluşturmaları beklenmektedir (Dawson ve Venville, 2009). 1. düzey argüman oluşturan öğrencilerin çoğunluğunu (yedi kişi) birinci senaryoya cevap veren öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun nedeni olarak Ö1'in durumuna benzer bir şekilde senaryo uzunluğu ve konu bağlamının etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer farklı sonuç ise orta düzeyde bilimsel okuryazarlığa sahip olan Ö10'nun 1. senaryo için 4. düzey argüman oluşturmalarıdır. Bilimsel okuryazarlık puanının 1,29 olması bu durumu kısmen açıklamaktadır. Bilimsel okuryazarlık ölçeğinin değerlendirme skalasının yüksek puan alan öğrenciler için alt sınırı 1,32'dir. Bu değer ile Ö10'nun sahip olduğu bilimsel okuryazarlık puanının (1,29) arasında çok fazla bir fark yoktur. Bu durumun tesadüf olmadığını destekleyen bir başka verinin ise Ö10'nun senaryo 2'den 3. düzey argüman kurabilmesi olduğu söylenebilir.

Bilimsel okuryazarlığı düşük düzeyde olan öğrencilerin çoğunluğu argüman kuramamışlardır (0. düzey infomal akıl yürütme seviyesi) . Bilimsel okuryazarlığı yüksek olan bireylerin infomal akıl yürütme seviyelerinin yüksek olabileceği gibi bilimsel okuryazarlığı düşük bireylerin infomal akıl yürütme seviyelerinin düşük olması beklenen bir durumdur. Elde edilen sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir.

Bilimsel okuryazar bir birey olabilmek için sosyobilimsel bir konuda muhakeme edebilme ve deliller çerçevesinde tartışmalar yürütülebilmedir (Sadler ve Zeidler, 2005). Öte yandan öğrencilerin sosyobilimsel bir konuyu ne derece muhakeme ettikleri, bilimsel okuryazarlıklarının ne düzeyde olduğunu göstermesinin yanında ne derece bilinçli kararlar alabildiklerinin de bir göstergesi olabilir (Fowler ve Zeidler, 2016). Sonuç olarak bilimsel okuryazarlık düzeyleri yüksek olan bireylerin infomal akıl yürütme seviyelerinin de yüksek olduğu bulgusu ve bilimsel okuryazarlık düzeyleri düşük olan bireylerin infomal akıl yürütme becerilerinin düşük olması şimdiki kadar yapılan birçok çalışmada vurgulanan “bilimsel okuryazar bireyler sosyobilimsel konularda yüksek düzeyde argüman kurabilirler” söylemini destekler niteliktedir.

Öneriler

İleride yapılacak çalışmalarda, araştırmacılar öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ve infomal akıl yürütme düzeyleri arasındaki ilişkiyi istatistiki olarak inceleyebilir ve öğrencilerin hem bilimsel okuryazarlıklarını hem de infomal akıl yürütme düzeylerini arttıracak deneysel çalışmalar yapılabilir. Yapılan bu çalışma 7. sınıf düzeyindedir. Farklı sınıf seviyelerinde benzer çalışmalar yapılarak sınıf seviyesine göre benzerlikler ve farklılıklar tespit edilebilir.

Kaynakça

- AAAS American Association For The Advancement of Science. (1990). *Science For All Americans*. Newyork, Oxford: Oxford University Press.
- Akbaş, Ç., & Çetin, P. S. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Sosyobilimsel Konulara İlişkin Argümantasyon Kalitesinin Ve İnfomal Düşünme Becerisinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 339-360.
- Aydın, E., & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de Düünden Bugüne Sosyobilimsel Konular: Bir Doküman Analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütmesi*. (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school Students’ Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445.
- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching Strategies for Developing Students’ Argumentation Skills About Socioscientific Issues in High School Genetics. *Research Science Education*, 40(2), 133–148.

- Dombaycı, M. A., & Ercan, O. (2017). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1265-1284.
- Eastwood, J. L., Sadler, T., Zeidler, D., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing Nature of Science Instruction in Socioscientific Issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fowler, S., & Zeidler, D. (2016). Lack of Evolution Acceptance Inhibits Students' Negotiation of Biology-based Socioscientific Issues. *Journal of Biological Education*, 50(4), 407-424.
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2007). The Nature of Science Education for Enhancing Scientific Literacy. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1347-1362.
- İlkörücü Göçmençelesi, Ş., & Özkan, M. (2011). Bilimsel Yayınları Takip Eden ve Teknoloji Kullanan İlköğretim Öğrencilerinin Fen Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 287-296.
- Kabataş Memiş, E., Bozkurt, R., Cevizci, E., Avunç, F., & Öğretmen, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejisi ve Fen Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(4), 16-30.
- Kara, F. (2016). Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Öğrendikleri Bilgileri Günlük Yaşamlarıyla İlişkilendirebilmelerine Yönelik Düşünceleri ile Fen Bilimleri Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1380-1397.
- Keskin, H. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Bilimsel Okuryazarlık Seviyeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Klosterman, M., & Sadler, T. (2010). Multi-level Assessment of Scientific Content Knowledge Gains Associated with Socioscientific Issues-based Instruction. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1017-1043.
- Kohnen, A., & Whitacre, M. (2017). What Makes Professional Development Coherent? Uncovering Teacher Perspectives on a Science Literacy Project. *Action in Teacher Education*, 39(4), 414-431.
- Laugksch, R. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma Araştırma Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. baskı). London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington: DC: National Academy Press.
- Olander, C. (2013). Why am I learning evolution? Pointers towards enacted scientific literacy. *Journal of Biological Education*, 47(3), 175-181.
- Sadler, T. (2004). Informal Reasoning Regarding Socioscientific Issues: A Critical Review of Research. *Journal Of Research In Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T., & Zeidler, D. (2004). The Morality of Socioscientific Issues: Construal and Resolution of Genetic Engineering Dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27.
- Sadler, T., & Zeidler, D. (2005). Patterns of Informal Reasoning in the Context of Socioscientific Decision Making. *Journal Of Research In Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Sadler, T., & Fowler, S. (2006). A Threshold Model of Content Knowledge Transfer for Socioscientific Argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004.

- Sadler, T. (2009). Situated Learning in Science Education: Socio-Scientific Issues As Contexts For Practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.
- Shaw, V. (1996). The Cognitive Processes in Informal Reasoning. *Thinking & Reasoning*, 2(1), 51-80.
- Soysal, M. (2011). *Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarıları İle Fen Okuryazarlığı Düzeylerinin Karşılaştırılması Ve Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlığı İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Sultan, A., Henson, H., & Fadde, P. (2018). Pre-Service Elementary Teachers' Scientific Literacy and Self-Efficacy in Teaching Science. *IAFOR Journal of Education*, 6(1), 25-41.
- Sülün, Y., Işık, C., & Sülün, A. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Fen ve Teknoloji Dersi Veren Sınıf Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *EÜFBED – Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 101-114.
- Tezğören, I. (2015). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Topçu, M. S., Sadler, T., & Yılmaz Tüzün, Ö. (2010). Preservice Science Teachers' Informal Reasoning about Socioscientific Issues: The Influence of Issue Context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.
- Topçu, M. S., & Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel Konu İçerikli Alan Gezilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Argümantasyon Nitelikleri Üzerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68-84.
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması: "Karma Araştırma Yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 106-112.
- Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliklerinden 'Bilimin Doğası' ve 'Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi' Boyutlarının Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Turgut, H. (2007). Herkes İçin Bilimsel Okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 233-256.
- Turmo, A. (2004). Scientific Literacy And Socio-Economic Background Among 15-Year-Olds—a Nordic Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 287-305.
- Urhan, G. (2016). *Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Argüman Kalitelerinin Ve İnfomal Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering Scientific Literacy and Critical Thinking in Elementary Science Education. *International Journal of Science and Math Education*, 14(4), 659-680.
- Wu, Y.-T. (2013). University Students' Knowledge Structures and Informal Reasoning on the Use of Genetically Modified Foods: Multidimensional Analyses. *Research Science Education*, 43, 1873-1890.
- Yadigaroglu, M., Demircioğlu, G., & Demircioğlu, H. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 795-812.
- Yapıcıoğlu, A. E., & Kaptan, F. (2017). Sosyobilimsel Konu Temelli Öğretim Yaklaşımı Uygulamalarının Etkililiğine Yönelik Bir Karma Yöntem Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 113-137.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Tüzün, Ö. (2013). Fen Derslerinde Sosyobilimsel Konuların İşlenişine Yönelik Kuramsal ve Uygulamalı Yaklaşımlar. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 9-20.

- Zeidler, D., Walker, K., Ackett, W., & Simmons, M. (2002). Tangled Up in Views: Beliefs in the Nature of Science and Responses to Socioscientific Dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343-367.
- Zeidler, D., Sadler, T., Simmons, M., & Howes, E. (2005). Beyond STS: A Research-Based Framework for Socioscientific Issues Education. *Science Education*, 89(3), 357-377.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. *Journal Of Research In Science Teaching*, 39(1), 35-62.

Ek 1

Nükleer Enerji Santral Kullanımı

Nükleer enerji santralleri, ülkelerin elektrik ihtiyacını karşılamak üzere kurulan sistemlerdir. Üretilen enerji iletim hatlarıyla trafolarla yönlendirilir. Trafolardan ise şehirlerde bulunan elektrik direklerine aktarılır ve son olarak evlere ve iş yerlerine elektrik aktarımı sağlanmış olur. Nükleer santraller deniz, göl veya nehir gibi su kaynaklarının yakınlarına inşa edilirler. Nükleer santraller çok yüksek güvenlik önlemleri alınarak inşa edilirler, doğal afetlere karşı çok dayanıklıdır. Buna karşın, santralin içinde beklenmedik bir kaza gerçekleşirse açığa çıkan enerjiye karşı pek bir direnç gösteremezler.

Uzmanlar nükleer enerji konusunda destekleyenler ve desteklemeyenler olarak 2 gruba ayrılmışlardır. Bir grup uzman, ülkenin artan enerji ihtiyacının kömür ve doğal gaz gibi fosil yakıtları aracılığı ile karşılanmasında sıkıntı çekildiğini ve çok az miktarda uranyumdan elde edilen enerjinin çok fazla miktarda fosil yakıtından elde edilen enerjiyle aynı oranda olduğunu belirtmektedirler. Bununla beraber havadaki CO₂(karbondioksit) yoğunluğunun gün geçtikçe arttığını ve bunun temel sebebinin fosil yakıtları olduğunu açıklamaktadırlar. Uzmanlar bu duruma ek olarak 21.yy'da halen elektriğin bulunmadığı köylerin olduğunu belirtmekte ve bu durumun ahlaki ve politik olarak vicdana uygun olmadığını ifade etmektedirler. Son olarak ise nükleer enerji kullanımının ülke ekonomisi açısından da büyük katkı sağlayacağını ve enerji açısından dış ülkelere bağıllığın azaltacağını savunmaktadırlar.

Diğer bir grup uzman ise nükleer enerji kullanımının ülke açısından bir felaket olacağını savunmakta ve gerekçelerini şu şekilde sıralamaktadırlar: Nükleer enerji santralleri her ne kadar çok yüksek güvenlik önlemleri alınarak inşa edilse de, gözden kaçabilecek en ufak bir durumda oluşacak bir nükleer sızıntının telafisi mümkün olmayan hasarlara neden olabileceğini söylemektedirler. Bu olaya da Fukuşima ve Çernobil'i örnek göstermektedirler. Ek olarak herhangi bir akarsu yanında kurulması zorunlu olan santralin, o çevrede yaşayan kara ve su canlı nüfusunu bitireceği görüşündedirler. Bu duruma örnek olarak belli bir sıcaklıkta yaşayabilen balıkların nükleer santrallerden kaynaklı olarak artan su sıcaklığında artık yaşayamayacağını vermişlerdir. Son olarak da nükleer atıkların çok fazla olduğunu ve bu atıkların doğaya çok ciddi zararlar verdiğini belirtmektedirler. Bu duruma da örnek olarak nükleer santrallerde oluşan atık uranyumun muhafaza edildiği yerde ki bitkilerin çok fazla radyasyondan kaynaklı olarak yaşamlarını devam ettiremeyeceğini vermişlerdir.

1-) Siz bu araştırmaları yapmak üzere görevlendirilmiş uzmanlardan herhangi biri olsaydınız, nükleer enerji santralinin ülkenizde kurulup kullanılmasını ister miydiniz? Nedenleri ile açıklayınız.

2-) Sizin görüşünüze karşıt uzman grubunun iddiaları neler olabilir?

3-) Bu iddialara karşı, sizin karşıt uzman grubunu ikna etmek için verebileceğiniz cevaplar nelerdir? Yazınız.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Oyunu Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*

Primary School Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions about Mathematics Games

Asena AYVAZ CAN** 

Öz

Matematik dersini, zor bir ders olarak algıladıkları için genellikle öğrenciler bu derste öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu derste kullandıkları materyaller, tercih ettikleri öğretim strateji/yöntemler, öğrencilerin matematiğe karşı duydukları olumsuzlukları azaltacak ve onları matematiğe yakınlaştıracak şekilde olması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenler derslerinde matematik oyunlarını kullanabilir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunları hakkındaki algılarını incelemektir. Araştırmada fenomenolojik araştırma türü tercih edilmiştir. Çalışma grubunda bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 82 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Veriler form kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunuyla ilgili algılarının olumlu olduğu ve çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Matematik oyunu kavramına ilişkin geliştirilen kategoriler matematik oyunlarının, ilkökul matematik dersi öğretim programlarının içeriğine dâhil edilmesi gerekliliğini göstermiştir. Geliştirilen bu kategorilerin bu süreçte yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, sınıf öğretmeni adayı, matematik öğretimi, matematik oyunu

Abstract

Students often experience helplessness learning mathematics in class because they perceive mathematics as a difficult lesson. For this reason, the materials used by teachers in this class and their preferred the teaching strategies/methods should in a way reduce students' negativity toward mathematics and bring them closer to mathematics. In this sense, teachers can use mathematics

* Bu çalışmanın bir bölümü 16-20 Ekim 2019 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ayvazasena24@gmail.com

games in mathematics class. The aim of this research is to examine primary school teacher candidates' perceptions about mathematics games. The research uses the phenomenological research type, and the research's study group has 82 primary school teacher candidates studying in the Department of Primary Education at a public university. The data were collected using a form and analyzed using content analysis. According to the results of the research, the primary school teacher candidates' perceptions about the mathematics games have been determined to be positive and varied. Within the scope of the research, the categories developed regarding the concept of mathematics games show that mathematics games should be included in the primary school mathematics curriculum. Developing these categories is considered able to guide this process.

Keywords: Metaphor, primary school teacher candidate, mathematics teaching, mathematics game

Summary

Introduction

Teachers can use mathematics games to increase students' motivation to learn math and understanding of math concepts and practices, to help them develop logical thinking, and to encourage them to participate in an interactive learning environment. How math games are perceived can affect the use of math games in mathematic courses. For this reason, revealing the perceptions of teacher candidates towards mathematics games is important. Although studies are found that express the benefits of mathematics games (Demir, 2016; Ernest, 1986; Lampen, 2015; Lim-Teo, 1991, Moomaw, 2015; Nfon, 2018; Oldfield, 1991; Orim & Ekwueme, 2011; Panagiotakopoulos, 2011; Shaftel, Pass, & Schnabel, 2005; Silva, 2011), teacher candidates' perceptions toward mathematics games are not found to have been described. This research reveals primary school teacher candidates' perceptions about mathematics games through metaphors. Answers to the following questions are sought within the scope of the research:

1. What metaphors do primary school teacher candidates develop for the concept of mathematics games?
2. Which conceptual categories do the metaphors primary school teacher candidates develop for the concept of mathematics games fall under?

Method

This research has preferred the phenomenological research type, a qualitative research method, for examining how primary school teacher candidates perceive mathematics games. The study group of the research has 82 primary school teacher candidates who are enrolled in a public university. The data have been collected using a form. The data have been analyzed using content analysis.

Findings

The primary school teacher candidates produced 57 different metaphors for the concept of mathematics games. The metaphors (and times mentioned) that the primary school teacher candidates developed regarding the concept of mathematics games include: entertainment (8), life (5),

children's lives (4), amusement parks (4), food (3), puzzles (2), sky (2), reinforcement (2), happiness (2), compass (2) and stars (2) were mentioned more than once, while the rest were mentioned once.

The metaphors primary school teacher candidates developed regarding the concept of mathematics game are classified under 14 categories:

Category 1 – Mathematics games that entertain. When examining the metaphors and reasons developed for this category, the primary school teacher candidates were seen to focus only on what is done while having fun. In other words, primary school teacher candidates drew attention to the emotional state here.

Category 2 – Mathematics games that instruct by entertaining. Regarding this category, the primary school teacher candidates emphasized that, in addition to having fun with mathematics games, learning continues in the process of playing them. The primary school teacher candidates also expressed the fun that mathematics games add to the learning process. This category differs from the category of mathematics games that entertain through the emphasis pre-service teachers made on learning in the process of having fun.

Category 3 – Mathematics games that support multiple development areas. With regard to this category, primary school teacher candidates emphasized that mathematics games support more than one development area and are directed toward different intelligence areas. Primary school teacher candidates focused on versatile development here.

Category 4 – Mathematics games as a tool for achieving gains: As for this category, the primary school teacher candidates emphasized the gains in the primary school mathematics curriculum and see mathematics games as a basic building block for mathematics lesson. This category differs from the category of mathematics games that instruct by entertaining. While the learning process the primary school teacher candidates mentioned in the category of mathematics game that instruct by entertaining is mostly realized in informal learning environments, they indicate the learning process for the category of mathematics game as a tool for achieving benefits to take place in a formal learning environment.

Category 5 – Mathematics games that turn negatives into positives. In terms of this category, the primary school teacher candidates saw mathematics games as a way to get rid of negative situations such as fear, learned helplessness, and failure. Primary school teacher candidates focused on emotional states in this category.

Category 6 – Mathematics games that reinforce/maintain. With respect to this category, the primary school teacher candidates stated that mathematics games have a role in reinforcing or making knowledge, skills, and competencies permanent.

Category 7 – Mathematics games as childhood itself. For this category, the primary school teacher candidates stated that mathematics games are the building blocks of childhood. For this reason, they see mathematics games as a must for children.

Category 8 – Mathematics games as a source of motivation. In this category, the primary school teacher candidates discussed mathematics game in the context of mathematics lessons in primary school. They emphasized that mathematics games are interesting. In this way, they expressed the impact games have on increasing motivation regarding the lesson, mathematics, and learning.

Category 9 – Mathematics games as life itself. As for this category, the primary school teacher candidates took into account the processes of life and mathematics games and developed metaphors that showed the similarities these processes have.

Category 10 – Mathematics games that embody abstract concepts. With regard to this category, the primary school teacher candidates emphasized the abstract nature mathematics has. They developed metaphors that draw attention to the role mathematics games have in embodying the abstract concepts of mathematics.

Category 11 – Mathematics games that facilitate. Regarding this category, the primary school teacher candidates see mathematics games as things that facilitate learning.

Category 12 – Mathematics games that support creativity. In terms of this category, the primary school teacher candidates developed metaphors that prioritize creativity.

Category 13 – Mathematics games that relate to daily life. With respect to this category, the primary school teacher candidates emphasized the role mathematics games have in relating what is taught in mathematics to daily life.

Category 14 – Mathematics games that activate students. Regarding this category, the primary school teacher candidates stated that mathematics games enable students to take an active role in the learning process.

Discussion

This study, which has aimed to examine the metaphors primary school teacher candidates make for the concept of mathematics games, shows mathematics games to be associated with various positive concepts. These results overlap with the research results of Eren (2018) and Doğan and Sönmez (2019).

The primary school teacher candidates' metaphors for the concept of mathematics games have been grouped under the 14 categories of mathematics games that entertain (Lim-Teo, 1991; Oldfield, 1991), mathematics games that instruct by entertaining (Doğan & Sönmez, 2019; Rutherford, 2015), mathematics games that support multiple development areas (Heshmati, Kersting, & Sutton, 2018), mathematics games as a tool for achieving gains (Cockcroft, 1982; Özata & Coşkuntuncel, 2019), mathematics games that turn negatives into positives (Beak, 2008; Heshmati, Kersting, & Sutton, 2018; Özata & Coşkuntuncel, 2019; Turgut ve Doğan Temur, 2017), mathematics games that reinforce/maintain (Demir, 2016; Doğan & Sönmez, 2019; Özata & Coşkuntuncel, 2019), mathematics games as a source of motivation (Beak, 2008; Heshmati, Kersting, & Sutton, 2018; Oldfield, 1991; Özata & Coşkuntuncel, 2019), mathematics games that embody abstract concepts (Özata & Coşkuntuncel,

2019), mathematics game that facilitate learning (Doğan & Sönmez, 2019), mathematics games that support creativity (Sanders, 2016), and mathematics games that activate students (Machaba, 2019; Oldfield, 1991; Tural Sönmez & Dinç Artut 2012) and are compatible with the studies in the literature.

According to the results of this research, the primary school teacher candidates do not consider mathematics games to be time consuming. They have a positive perception of mathematics games. Therefore, when they are appointed as teachers, they will reflect the potential of using mathematics games in their mathematics lessons.

Giriş

İnsanların oyunlara ilgisi eski çağlara kadar dayanmaktadır. Oyun, bir veya daha fazla oyuncuyu içeren; bir hedefe doğru mücadele etmeyi gerektiren; kısıtlamaları, getirileri ve sonuçları olan; bazı yönlerden kurallı ve yapay olan bir dizi etkinlik, çaba, yarışma veya kural tabanlı bir sistemdir (Costikyan, 2002; Dempsey vd., 2002; Juul, 2005; Klappers, 2006; Salen & Zimmerman, 2004). Matematik ve oyun arasındaki benzerlikler, matematikle oyunu özdeşleştirmeleri ve matematiği bir oyun olarak görmeleri, matematikçilerin oyunlarla ilgilenmesini sağlamıştır (Umay, 2002). Geçmişten günümüze Recorde ve Cardan'ın halka oyunu, Lucas'ın Hanoi Kuleleri, Macar Ernő Rubik'in küpü gibi matematikçilerce oluşturulan çok sayıda oyun bulunmaktadır (Uğürel ve Morali, 2008). Oyun kavramının tanımları incelendiğinde matematik ve oyun arasındaki ilişki görülmektedir. Oyun, büyük ölçüde matematik, matematik ise bütünüyle oyundur (Umay, 2002). Oyun oynamak, matematiksel yetenekleri uygulamak için değerli bir çabadır (Machaba, 2019). Oyun oynarken oyuncuların kendilerine yöneltebilecekleri bazı soru ve ifade formlarının matematiksel başlık ve düşünceler açısından sınıflandırılması Şekil 1'de verilmiştir (<http://www.cleavebooks.co.uk/>).

<u>Soru Formları</u>	<u>Matematiksel Başlıklar</u>
Bunu nasıl oynayabilirim?	Yorumlama
Oynamanın en iyi yolu nedir?	Optimizasyon
Kazanacağımdan nasıl emin olabilirim?	Analiz
... yaparsan ne olur?	Varyasyon
... olma olasılığı nedir?	Olasılık
<u>İfade formları</u>	<u>Matematiksel Düşünce</u>
Bu oyun ile aynı.	İzomorfizm
... yaparak kazanabilirim.	Bir durum [analizi]
Bu diğer oyunlarda da işe yarar.	Genelleme
Bak, sana gösterebilirim.	Kanıtlama
Oyunu ... yaparak kaydedebilirim.	Sembol ve notasyon

Şekil 1. Oyun sürecinde yer alan bazı soru ve ifade formlarının matematiksel başlık ve düşüncelerle eşleştirilmesi

Şekil 1 incelendiğinde pek çok soru formunun matematiksel başlıklarla eşleştiği görülmektedir. Örneğin “Kazanacağımdan nasıl emin olabilirim?” sorusu, analiz etme sürecini yansıtmaktadır. Aynı zamanda matematik; problem çözme becerisini geliştirmek, matematiksel fikirleri keşfetmek/

uygulamak ve hesaplamalarda akıcılığı sağlamak için oyunların kullanıldığı bir alandır (Heshmati, Kersting ve Sutton, 2018). Bir oyunun ne kadar matematiksel olduğunu söylemek zordur, ancak satranç ve go oyunlarının monopoly oyununa göre daha matematiksel olduğunu kabul etmek zor değildir (Silva, 2011). Bu nedenle matematik oyunu kavramının tanımını yapmak kolay değildir. Alan yazında yapılan tanımlara bakılacak olursa matematik oyunu, bir matematik problemi türüdür (Winicki-Landman, 2008). İyi bir matematik oyununda kuralları ve yapısı bakımından oyunu anlayıp kazanma amaçlanır (Machaba, 2019). Oldfield'e (1991) göre matematik oyunu;

1. Ya bir göreve bir veya daha fazla rakibe karşı bir meydan okumadır ya da ayrı ayrı veya başkalarıyla birlikte ele alınması gereken ortak bir görevdir.
2. Bir dizi kuralla yönetilir ve bunun altında yatan açık bir yapıya sahiptir.
3. Farklı bir bitiş noktası vardır.
4. Belirli matematiksel bilişsel hedefleri vardır.

Matematik oyunu kavramının anlamı, bakış açısına göre değiştiği için matematik oyunlarının belirgin bir sınıflaması yoktur (Uğurel ve Moralı, 2008). Fakat literatürde matematik oyunlarını sınıflandırmanın çeşitli yolları önerilmiştir (Lim-Teo, 1991; Oldfield, 1991; Uğurel ve Moralı, 2008). Uğurel ve Moralı (2008), farklı bakış açılarına dikkate alarak matematik oyunlarını üç farklı kategoride sınıflandırmışlardır. İlk kategoride matematikçilerin gözünden matematik oyunları ele alınmıştır. Nesin'e (2003) göre matematikçiler oyunları kazanmak için değil, kimin kazanacağını bulmak için oynarlar. İkinci kategoride hem matematikçilerin hem de matematikçi olmayanların oynadığı ve belli bir stratejinin hakim olduğu matematik oyunları yer almaktadır. Satranç ve dama tarzı oyunlardır. Üçüncü kategoride ise eğlenirken de düşündüren, matematik ve oyunun beraberliğinden doğan mantık-matematik oyunları yer almaktadır.

Oldfield (1991) matematik oyunlarını, eğitimde kullanma sebepleri açısından ele almış ve 12 türde matematik oyununun olduğunu belirtmiştir. Bu sınıflamaya göre matematik oyun türleri; bulmaca tipi oyunlar, kavramları güçlendiren oyunlar, beceri oyunları, matematiksel tartışmayı teşvik eden oyunlar, strateji kullanımını teşvik eden oyunlar, çok kültürlü oyunlar, zihinsel oyunlar, bilgisayar oyunları, hesap makinesi oyunları, işbirlikçi oyunlar, rekabetçi oyunlar ve temel matematiksel yapıları vurgulayan oyunlardır. Sınıflamadan da anlaşılacağı üzere oyunların amaçları ve kuralları gibi özellikleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle Oldfield (1991) öğretmenlere oyunların bu özelliklerini dikkate alarak bir matematik oyununu matematiksel hedeflerle eşleştirmesi gerektiğini önermektedir.

Lim-Teo (1991) matematik sınıflarında kullanılacak oyunların olası sınıflamasını yapmıştır. Bu sınıflamaya göre matematik oyunları; uygulamalı, kavramları güçlendiren, kavram öğretiminde kullanılan, matematiksel araştırmalara yol açan, matematiksel bilgiyi uygulama imkanı veren ve eğlendiren matematik oyunları olmak üzere altı başlıkta sınıflandırmıştır.

Başarılı bir matematik öğretimi, öğrencinin aktif katılımına ve uygulamalarına bağlıdır. Öğrenci matematik oyununu oynarken aktif katılım göstermekte, matematiksel yeteneklerini uygulama çabası içerisine girmekte ve yeteneklerine güven duyma imkânı bulmaktadır. Öğrenciyi

eğlendiren, dinlendiren, heyecanlandıran, deneyim kazanmasını sağlayan matematik oyunları; matematik yapma cesareti kazandırmada ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Machaba'ya (2019) göre matematik oyunları çocuklara zihinsel hesaplamalar yapmalarına yardımcı olmaktadır ve matematiksel dil engellerinin çözümüne katkı sağlamaktadır. Ayrıca satranç, dama, go, domino ve aznif gibi çeşitli oyunlar çocuğun matematikten korkmamasını sağlamaktadır ve çocuğa matematiği sevdirmektedir (Nesin, 2003).

Orim ve Ekwueme (2011), matematik oyunlarının matematik öğretiminde/öğreniminde kullanılmasının faydalarını uygulama, motivasyon, kaygı ve anlama başlıklarında değerlendirmektedir. Uygulama: Orim ve Ekwueme'ye (2011) göre, matematik oyunları ile öğrenciler, uygulama yapma imkanı bulurlar. Öğrenciler oyun yoluyla formülleri nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Bu tür bir uygulama öğrencilerin problem çözme yeteneğini geliştirir ve daha üst düzey süreçler için bilgi inşa etmelerini sağlar. Motivasyon: Orim ve Ekwueme'ye (2011) göre, birçok öğrenci matematiği sıkıcı bulmaktadır. Matematik öğretmek için oyunların kullanılması heyecan yaratır, matematiği öğrenciler için eğlenceli bir ders yapar. Ders ilginç ve merak uyandırıcı olduğunda, öğrenciler ders çalışmaya daha istekli olur. Kaygı: Orim ve Ekwueme'ye (2011) göre matematik, her yaştan öğrenciler için endişe yaratan bir derstir. Öğrenciler genellikle oyun oynarken performanstan ziyade eğlenceye odaklandıkları için oyunlar, öğrencilerin matematikle ilgili kaygılarını azaltmaktadır. Ayrıca oyunlar öğrencilerin, matematikte çeşitli yeterlilik seviyelerindeki akranlarının olduğunu görmelerini sağlayarak, akranlarının gerisinde kalma korkusundan doğan endişeyi de hafifletmektedir. Anlama: Orim ve Ekwueme'ye (2011) göre, öğrenciler belirli matematik kavramlarını tam olarak anlayamayabilir veya kavramları uygulayamadan anlamak mümkün olmayabilir. Matematik öğretmek için oyunların kullanılması öğrencilerin hem kavramlar hem de uygulamalar hakkında daha iyi bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Oyunlar matematik öğretiminde sadece zaman doldurucu ve eğlenceli aktiviteler olarak görülmemelidir. Çünkü matematiğin etkili bir şekilde öğretilmesinde oyunlar da kullanılmaktadır (Ernest, 1986). Fakat oyunların çoğu zaman gereksiz ve önemsiz olduğu düşüncesi ve oyunun sadece bir eğlence aracı olarak görülmesi oyuna verilmesi gereken önemi geciktirmiştir (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Matematik oyunları ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde, matematik oyunlarının zaman doldurucu görüşünün aksine pek çok faydasının ve olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Bragg, 2007; Moomaw, 2015; Panagiotakopoulos, 2011; Ramani ve Siegler, 2008). Problem çözme stratejilerinin geliştirilmesinde, matematikte anlamın anlaşılmasında ve matematiğe yönelik arzu edilen tutumun geliştirilmesinde önemli bir rolü olan oyunların etkili ve verimli bir şekilde kullanmak ise öğretmene kalmıştır (Lim-Teo, 1991). Sınıfta kullanılan ders kitaplarını desteklemek için öğretmenler, matematik derslerinde kullanılabilecek pek çok oyunu icat edebilir, yaptırabilir ya da ticari olarak temin edebilir (Lampen, 2015; Lim-Teo, 1991). Literatürde sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu tasarlamada başarısız olduklarını tespit eden araştırma (Pilten, Pilten, Divrik ve Divrik, 2017), matematik öğretmenlerinin matematik öğretmek için matematik oyunlarını kullanmadığını tespit eden araştırma (Nfon, 2018) ve sınıf öğretmenlerinin haftada en az iki kez matematiksel oyun kullandıklarını tespit eden araştırma (Doğan ve Sönmez, 2019) sonuçları yer almaktadır. Ayrıca Larese, Milewski-Moskal, Ottinger ve Varano'nun (2019) yaptıkları deneysel

araştırma sonucunda öğretmenler, oyunları değerli olarak kabul etmelerine rağmen oynanılan matematik oyunlarının sınıf düzeylerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretim strateji ve yöntem tercihleri, tüm eğitim seviyelerinde öğrencilerin matematiğe yönelik ilgi eksikliklerinden, olumsuz tutum ve düşük performanslarından sorumlu olmasına (Nfon, 2018) rağmen öğrenilmiş çaresizliğin oldukça yüksek düzeyde olduğu matematik dersinde ilgi ve motivasyonu sağlamak için öğretmenlerin matematik oyunu kullanma durumlarının yetersiz olduğu söylenebilir. Matematik oyunları matematiksel anlayışı ve bilgiyi geliştirdiği, matematiksel tartışmaları teşvik ettiği ve matematiksel iletişim gerektirdiği için özellikle öğrencilerde matematiğin temelini oluşturan bir sınıf öğretmenin, matematik derslerinde kullanması gereken değerli bir öğretim aracıdır.

Öğrenciler matematiği anlamadıkları için matematikten nefret ederler (Wadsworth, 2015). Her sınıf düzeyine göre uyarlanabilecek matematik oyunları (Winicki-Landman, 2008) matematiğe karşı oluşan bu nefreti önlemek için kullanılabilir. Dienes, tüm matematik öğretiminin bir oyunla başlaması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Baek, 2008). Hatta Scanlon, Buckingham ve Burn (2005) matematik etkinliklerinin tümünün bir oyun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmak, matematik kavram ve uygulamaları anlamalarını sağlamak, mantıksal düşünme gelişimlerine yardımcı olmak ve etkileşimli öğrenme ortamına katılmalarını teşvik etmek için matematik oyunlarından yararlanabilir. Matematik oyunlarına yönelik algı matematik derslerinde matematik oyunlarını kullanma durumunu etkileyebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının matematik oyunlarına yönelik algılarının araştırılması önemlidir. Alan yazında matematik oyunlarının faydalarını ifade eden araştırmalar (Demir, 2016; Ernest, 1986; Lampen, 2015; Lim-Teo, 1991; Moomaw, 2015; Nfon, 2018; Oldfield, 1991; Orim ve Ekwueme, 2011; Panagiotakopoulos, 2011; Shaftel, Pass ve Schnabel, 2005; Silva, 2011) olsa da öğretmen adaylarının matematik oyununa yönelik algıları belirtilmemiştir. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunları hakkındaki algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Metafor, bir nesnenin veya bir olayın belli özelliklerini açıklamaya yarayan bir araçtır (Denzin, 2017). Eğitim bilimlerinde veri toplama aracı olarak kullanılan metaforlar, veri toplanan popülasyonun kavram hakkındaki algılarını belirlemede bir araç görevi görmektedir (Kılcan, 2017). Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Eğitim-öğretim sürecinde şekillenen her algı, düşünce veya inanış ile birlikte yaşanan olağan deneyimler fenomenolojik eğitim araştırmalarının konusu olabilir (Ersoy, 2016). Bu araştırmada sınıf

öğretmeni adaylarının matematik oyununu nasıl algıladıklarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma türü tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma türüdür. Fenomenolojik araştırmalarda, fenomene ilişkin deneyimler sorgulanarak deneyimin özüne ulaşılmaya çalışıldığı için deneyim çok önemlidir (Ersoy, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan mezun durumundaki 82 son sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları Matematik Öğretimi dersi almış, bir ilkokulda Okul Deneyimi dersinde matematik derslerini gözlemlemiş ve Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde bir ilkokulda matematik derslerinde uygulama yapmışlardır. Fenomenolojik araştırmalarda evrensel bir durum bireysel deneyimlere indirgendiği için (Ersoy, 2016) çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunuyla ilgili deneyime sahip olacağı dersleri almış olması tercih edilmiştir. Adaylar, kendilerinin veya akranlarının mikro-öğretim çalışmalarında ve uygulama sınıf öğretmenlerinin derslerinde matematik oyunlarını kullanma veya gözleme deneyimine sahip olmuşlardır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

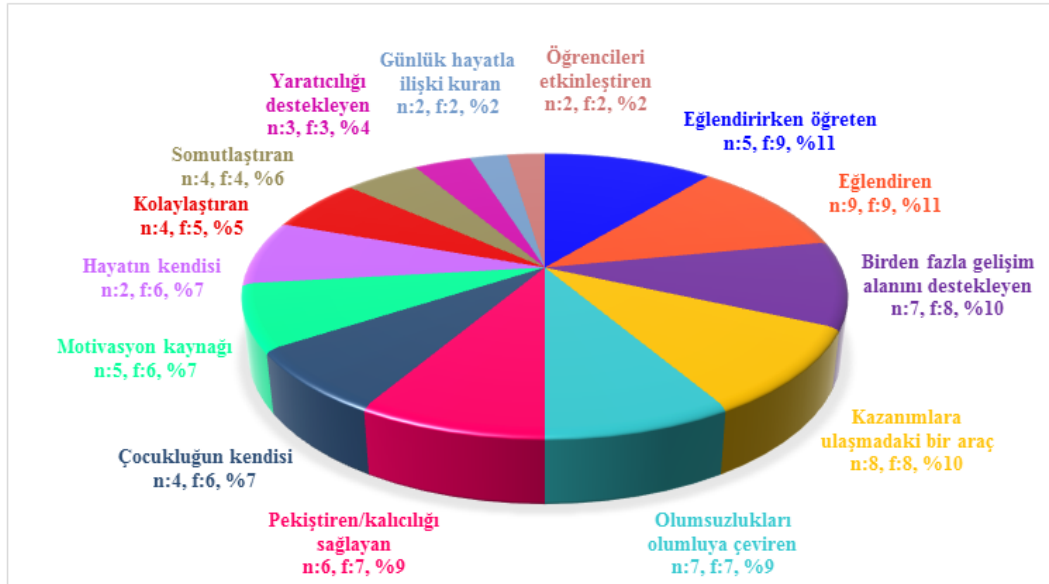
Belirli bir fenomene ilişkin algıları ortaya çıkarmak için bir veya daha fazla açık uçlu kelime öbeğinden oluşan (Örnek: Öğretmen, gibidir; çünkü) bir anket formu kullanılabilir (Saban, 2010). Bu araştırmada matematik oyunu kavramına ilişkin algıları ortaya çıkarmak için "Metafor Yoluyla Matematik Oyununa İlişkin Veri Toplama Formu" kullanılmıştır. Bu formda yazılı olan "Matematik oyunu, gibidir; çünkü" ifadesindeki boşlukları öğretmen adaylarının doldurmaları istenmiştir. Metaforun kaynağı ile konusu arasındaki ilişki "gibi" ifadesiyle, metafora yüklenen anlam ve nedeni "çünkü" ifadesiyle belirlenmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık olarak yarım saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte sırasıyla (a) kodlama ve ayıklama, (b) kategori geliştirme, (c) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve son olarak (d) verilerin yorumlanması aşamalarıyla ilgili işlemler gerçekleştirilmiştir (Saban, 2010).

Kodlama ve ayıklama: İlk olarak araştırma kapsamında elde edilen veriler Microsoft Excel programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 93 metaforun ve gerekçesinin yer aldığı bir geçici liste oluşturulmuştur. Liste gözden geçirilerek her bir metafor; metaforun konusu, kaynağı ve gerekçesi bağlamında incelenmiştir. Araştırmaya katılan 11 öğretmen adayının yanıtları, metafor açıklama/gerekçe uyumsuzluğundan/tutarsızlığından dolayı elenerek analiz sürecine dahil edilmemiştir. Her bir forma sıra numarası verilmiştir. Ayrıca verilerin sınıf öğretmeni adayına ait olduğunu belirtmek için kodlama aşamasında SÖA kısaltması kullanılmıştır. Örneğin 24 numaralı veri SÖA24 olarak kodlanmıştır.

Şekil 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlardan eğlence (8), hayat (5), çocuğun yaşamı (4), lunapark (4), besin (3), bulmaca (2), gökyüzü (2), pekiştireç (2), mutluluk (2), pusula (2) ve yıldız (2) olmak üzere 11'i birden fazla tekrarlanırken geri kalan 36'sı birer kez tekrarlanmıştır. Araştırmada ikinci olarak sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar, ortak özelliklerine göre belirlenen kavramsal kategoriler açısından sınıflandırılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımı

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar 14 kategori altında sınıflandırılmıştır. En çok metaforun bulunduğu kategoriler eğlendiren ve eğlendirirken öğreten olarak matematik oyunu kategorileri olmuştur. En az metaforun bulunduğu kategoriler ise günlük hayatla ilişki kuran ve öğrencileri etkinleştiren olarak matematik oyunu kategorileri olmuştur.

Kategori 1: Eğlendiren olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından dokuzu, eğlendiren olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden arkadaş, havai fişek, oyuncak, çocuğun yaşamı, en iyi arkadaş, dostla sohbet etmek, gökyüzü, eğlence

ve çikolata metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride yer alan metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA29. *Matematik oyunu, dostla sohbet etmek gibidir; çünkü ikisi de keyif vericidir.*

SÖA15. *Matematik oyunu, oyuncak gibidir; çünkü oyun oynamak zevklidir ve matematik oyunları da bir oyunun oyuncuğadır, bu sayede zevk verir.*

Bu kategoriyeye ilişkin geliştirilen metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sadece eğlenceli vakit geçirirken yapılanlara odaklandıkları görülmektedir. Yani öğretmen adayları burada sadece duygu durumuna dikkat çekmektedir.

Kategori 2: Eğlendirirken öğreten olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından dokuzu, eğlendirirken öğreten olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden eğlence (4), lunapark (2), Nasrettin Hoca fıkrası, fıkra ve komedi metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride en fazla tekrar eden metaforlar eğlence ve lunapark olurken diğerleri birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA42. *Matematik oyunu, Nasrettin hoca fıkrası gibidir; çünkü eğlendirirken düşündürür. Nasrettin hoca fıkralarından hep bir düşündürücü nükte vardır. Matematik oyunları da öğretir ama düşünmek gerektirir. Altında hep bir nükte vardır.*

SÖA31. *Matematik oyunu, eğlence gibidir; çünkü çocuklar oyun oynarken eğlenirler aynı zamanda bilgi edinmektedir.*

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematik oyunları ile eğlenceli vakit geçirmenin yanı sıra matematik oyunu oynama sürecinde öğrenmenin de devam ettiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları burada matematik oyunlarının öğrenme sürecine kattığı eğlenceyi de ifade etmişlerdir. Bu kategorinin, eğlendiren olarak matematik oyunu kategorisinden farkı, öğretmen adaylarının eğlenceli vakit geçirme sürecinde öğrenmenin devam ettiğine yönelik yaptıkları vurgudur.

Kategori 3: Birden fazla gelişim alanını destekleyen olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından sekizi, birden fazla gelişim alanını destekleyen olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden lunapark (2), matruşka, ağaç, dönme dolap, baharda açmış çiçek dalı, gökkuşuğu ve besin metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride en fazla tekrar eden metafor lunapark olurken diğerleri birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA2. *Matematik oyunu, lunapark gibidir; çünkü lunaparkta birden fazla araç vardır ve birden fazla imkan sağlar. Matematik oyunu da birden fazla beceri geliştirir.*

SÖA23. *Matematik oyunu, ağaç gibidir; çünkü her ağaç farklı bir meyve taşır her matematik oyunu da farklı alanlara yöneliktir.*

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematik oyunlarının birden fazla gelişim alanını desteklediğini ve farklı zeka alanlarına hitap ettiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları burada çok yönlü gelişime odaklanmışlardır.

Kategori 4: Kazanımlara ulaşmadaki bir araç olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından sekizi, kazanımlara ulaşmadaki bir araç olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden yayın ucundaki ok, bitki, elma şekeri, bir kurgu işi, kalem, pusula, harita ve olgunlaşmış bir meyve metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategorideki bütün metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriye ilişkin örnek söylemler:

SÖA4. Matematik oyunu, yayın ucundaki ok gibidir; çünkü nasıl ki ok olmadan yay isabetini vuramazsa matematik oyunu olmadan da matematik dersinin hedefine de ulaşılmaz.

SÖA28. Matematik oyunu bitki gibidir; çünkü bitkiler bir amaca göre ekilir. Meyve sebze çiçek elde etmek için. Matematik oyununun da amacı bellidir. Oyun sonucunda kazandırılacak bilgi, beceri programda nasıl belli ise bitkinin ekimi sonucunda elde edilen şeyde önceden bellidir.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları ilkökul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımları vurgulayarak bu süreçte matematik oyunlarını adeta matematik dersinin temel yapı taşı olarak görmüşlerdir. Bu kategori eğlendirirken öğretmen olarak matematik oyunu kategorisinden farklılık göstermektedir. Eğlendirirken öğretmen olarak matematik oyunu kategorisinde öğretmen adaylarının bahsettiği öğrenme süreci daha çok informal öğrenme ortamlarında gerçekleşirken bu kategorideki öğrenme süreci formal öğrenme ortamlarında gerçekleşmektedir.

Kategori 5: Olumsuzlukları olumluya çeviren olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından yedisi, olumsuzlukları olumluya çeviren olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden kök, matematiğin dili, el feneri, anahtar, terapi, güzel vakit ve gökyüzü metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategorideki bütün metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriye ilişkin örnek söylemler:

SÖA46. Matematik oyunu, terapi gibidir; çünkü matematiğin konularına ilişkin kötü düşünceler matematik oyunu yardımı ile iyileşir.

SÖA25. Matematik oyunu el feneri gibidir; çünkü el feneri sayesinde karanlık içinden, çıkılmaz yerlerden kolayca çıkılır. Matematik oyunuyla da karanlık düşüncelerden, başarısızlıklardan çıkılır.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematiğe karşı duyulan korku, öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlık gibi olumsuz durumlara odaklanarak matematik oyunlarını bu durumdan kurtulmanın bir yolu olarak görmüşlerdir. Öğretmen adayları bu kategoride duygu durumlarına odaklanmışlardır.

Kategori 6: Pekiştiren/kalıcılığı sağlayan olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından yedisi, pekiştiren/kalıcılığı sağlayan olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden pekiştireç (2), örümcek ağı, yağmurdan sonraki toprak kokusu, mühür, nükleer patlama ve yağmur damlası metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride en çok tekrar edilen pekiştireç metaforu iki kez ifade edilirken geri kalanlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA45. Matematik oyunu, pekiştireç gibidir; çünkü istediğimiz davranış sayılarında artış istiyorsak pekiştireç veririz, matematik yapmaları için de matematik oyununu kullanırız.

SÖA90. Matematik oyunu, nükleer patlama gibidir; çünkü ikisinin de etkisi uzun sürelidir, matematik oyunları kalıcı öğrenme için etkilidir.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematik oyunlarının bilgi, beceri ve yeterliklerin pekiştirilmesinde veya kalıcı hale getirilmesinde matematik oyunlarının bir rolü olduğunu düşünmektedir.

Kategori 7: Çocukluğun kendisi olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından altısı, çocukluğun kendisi olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden çocuğun yaşamı (2), besin (2), fizyolojik ihtiyaç ve oksijen metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride en çok tekrar edilen çocuğun yaşamı ve besin metaforları iki kez ifade edilirken geri kalanlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA84. Matematik oyunu, besin gibidir; çünkü besin temel ihtiyaçlarındandır matematik oyunu da öyle. Besinsiz kalan çocukta nasıl ki sağlık sorunları olursa matematik oyunu eksikliği de çocuk ruhunda bozukluklara yol açar.

SÖA82. Matematik oyunu, oksijen gibidir; çünkü oksijen dünyada doğal olarak bulunur matematik oyunu da çocuğun yaşamının doğallığındadır.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları, çocukluğun yapı taşları arasında matematik oyunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle matematik oyunlarını çocuklar için olmazsa olmaz olarak görmüşlerdir.

Kategori 8: Motivasyon kaynağı olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından altısı, motivasyon kaynağı olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden bulmaca (2), mutluluk, tünelin ucundaki ışık, eğlence ve mıknaş metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride en çok tekrarlanan bulmaca metaforu iki kez tekrarlanırken geri kalanlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA55. *Matematik oyunu, tünelin ucundaki ışık gibidir; çünkü nasıl tünelin ucundaki ışık insanı motive ederse matematik oyunu da motive eder.*

SÖA89. *Matematik oyunu, mknatsız gibidir; çünkü ilgiyi üzerlerine çeker, defalarca oynamak isteyebilirler bu da dersteeki motivasyonun sürekliliğini sağlar.*

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematik oyununu ilkokuldaki matematik dersleri bağlamında ele alarak matematik oyunlarının ilgi çekici olduğunu vurgulamışlardır. Bu özelliği sayesinde derse, matematiğe ve öğrenmeye ilişkin motivasyon arttırmadaki etkisini ifade etmişlerdir.

Kategori 9: Hayatın kendisi olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından altısı, hayatın kendisi olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden hayat (5) ve şans topu metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride en çok tekrarlanan hayat metaforu beş kez tekrarlanırken diğer metafor ise bir kez ifade edilmiştir. Hayatın kendisi olarak matematik oyunu kategorisine ilişkin örnek söylemler:

SÖA13. *Matematik oyunu, hayat gibidir; çünkü belli kuralları davranış örüntüleri ve bunlara endeksli sonuçları vardır.*

SÖA21. *Matematik oyunu, şans topu gibidir; çünkü hayatta şanslıysan kazanırsın matematik oyununda da elinde olan kartlar çıkarsa kazanırsın.*

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları hayat ile matematik oyunlarının süreçlerini dikkate alarak, bu süreçlerdeki benzerlikleri ortaya koyan metaforlar geliştirdikleri görülmektedir.

Kategori 10: Somutlaştıran olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından dördü, somutlaştıran olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden liman, çocukların yaşam dünyası, ışık ve pusula metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategorideki bütün metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriye ilişkin örnek söylemler:

SÖA9. *Matematik oyunu, liman gibidir; çünkü matematikte soyut kavramlar matematik oyunları ile somutlaştırılarak öğretilir ve matematik oyunu bir liman gibi öğretmenin konuyu öğrenciye somutlaştırarak aktarmasındaki en önemli yardımcı kuvvet, dayanaktır.*

SÖA26. *Matematik oyunu, ışık gibidir; çünkü ışık etrafı aydınlatır, yolu gösterir, matematik oyunu da soyut olan şeyleri somutlaştırarak bilgileri sunar.*

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematiğin soyut olmasına vurgu yaparak matematik oyunlarının matematiğin soyut kavramlarının somutlaştırılmasındaki rolünü ele alan metaforlar geliştirdikleri görülmüştür.

Kategori 11: Kolaylaştırıcı olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından beşi, kolaylaştırıcı olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden eğlence (2), başarı, bilgisayar ve yıldız metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride en fazla tekrar eden eğlence metaforu iki kez tekrarlanırken geri kalanlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA44. Matematik oyunu, eğlence gibidir; çünkü eğlenirken konuları kavramak daha kolaydır.

SÖA71. Matematik oyunu, bilgisayar gibidir; çünkü bilgisayar olmadan işleri yapmak zor bilgisayar işleri kolaylaştırıyor tıpkı matematik oyunları gibi.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematik oyunlarını işleri kolaylaştırıcı olarak görmektedir.

Kategori 12: Yaratıcılığı destekleyen olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından üçü, yaratıcılığı destekleyen olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden düşler ülkesine açılan bir kapı, sınırsız bir hayal gücü ve insanın hayal gücünü geliştiren bir sihir metaforlarını üretmişlerdir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA24. Matematik oyunu, düşler ülkesine açılan bir kapı gibidir; çünkü oyun oynarken yaratıcılıkları harekete geçer o sınırsız hayal dünyasının içine dalıverip kendi dünyalarından bir sahne sergilerler.

SÖA33. Matematik oyunu, sınırsız bir hayal gücü gibidir; çünkü yaratıcılıklarını konuşururlar.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları yaratıcılığı ön planda tutan metaforlar geliştirmişlerdir.

Kategori 13: Günlük hayatla ilişki kuran olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından ikisi, günlük hayatla ilişki kuran olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden tombala ve alışveriş metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriyeye ilişkin örnek söylemler:

SÖA7. Matematik oyunu, tombala gibidir; çünkü hayatın içinden matematiği öğrenme yöntemidir.

SÖA30. Matematik oyunu, alışveriş gibidir; çünkü matematik oyunları ile günlük hayat öğretilir, matematik oyunlarıyla günlük hayatla ilişki kurarak da matematik öğretilir. Yani hem günlük hayattan alırsın hem de günlük hayatı öğreterek günlük hayata verirsın.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematik öğretiminin günlük hayatla ilişkilendirilmesinde matematik oyunlarının bir rolü olduğunu vurgulamışlardır.

Kategori 14: Öğrencileri etkinleştiren olarak matematik oyunu

Sınıf öğretmeni adaylarından ikisi, öğrencileri etkinleştiren olarak matematik oyunu kategorisini ifade eden mutluluk ve yıldız metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Kategoriye ilişkin örnek söylemler:

SÖA10. Matematik oyunu, mutluluk gibidir; çünkü mutlu olmak için aktif olmak gerekir, matematik oyunları da öğrencilerin daha aktif olmasını sağlar.

SÖA79. Matematik oyunu, yıldız gibidir; çünkü yıldızlar gökyüzünü parlatır, matematik oyunları da çocukları pasif olmaktan kurtararak parlatır.

Bu kategoriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları matematik oyunlarının öğrencileri öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağladığını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan 82 sınıf öğretmeni adayını matematik oyunu kavramına ilişkin 57 farklı metafor geliştirmiştir. Metaforlardan 36'sı sadece birer sınıf öğretmeni adayını tarafından ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunuyla ilgili algılarının çeşitli olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu sonuç özellikleri bakımından tek bir metaforla matematik oyununun bir bütün olarak açıklanmasının zor olduğunu ve matematik oyununun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum Eren'in (2018) oyun kavramıyla ilgili çalışmasındaki sonuç ile örtüşmektedir. Alan yazındaki matematik kavramına ilişkin araştırmalarda geliştirilen metaforlar arasında zor, zaman alıcı, sıkıcı gibi olumsuzluklar içeren kavramsal kategorilere ilişkin metaforlar geliştirilse de bu çalışma kapsamında olumsuzluk içeren bir metafor veya gerekçenin olmaması dikkat çekmiştir. Bu sonuç, Doğan ve Sönmez'in (2019) araştırmalarında tespit ettiği sınıf öğretmenlerinin derslerde matematiksel oyunların kullanımı ile ilgili olumlu bakış açısına sahip olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar arasında en çok tekrar eden metaforlar sırasıyla eğlence, hayat, çocuğun yaşamı, lunapark, besin, bulmaca, gökyüzü, pekiştireç, mutluluk, pusula ve yıldızdır. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri ve kullanım gerekçelerine dayalı olarak gruplandırılmıştır. Buna göre geliştirilen metafor sayısına göre sırasıyla eğlendiren, eğlendirirken öğreten, birden fazla gelişim alanını destekleyen, kazanımlara ulaşmadaki bir araç, olumsuzlukları olumluya çeviren, pekiştiren/kalıcılık sağlayan, çocukluğun kendisi, motivasyon kaynağı, hayatın kendisi, somutlaştıran, kolaylaştıran, yaratıcılığı destekleyen, günlük hayatla ilişki kuran ve öğrencileri etkinleştiren olarak matematik oyunu olmak üzere 14 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Alan yazın incelendiğinde, Eren'in (2018) özel eğitim öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında en çok tekrar eden metaforlar hayat, okul, yemek-su olmuştur. Metaforlar doğrultusunda oluşturulan kategoriler arasında bir eğlence aracı, bir eğitim-öğretim

aracı/yolu ve bir hayatın kendisi/hayata hazırlayıcı olarak oyun kategorileri yer almaktadır. Giren (2016) okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyun” kavramına ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında en çok tekrar eden metaforların hava-su-ekmek ve hayat olduğunu bulmuştur. Metaforlar doğrultusunda oluşturduğu kategoriler arasında öğretici ve eğlendirici rolü ile oyun kategorileri yer almaktadır. Eren (2018) öğretmen adaylarının “oyun” kavramını en çok eğitim-öğretim ile ilişkilendirdiklerini tespit etmiştir. Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk ve Özen Altınkaynak (2014) okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında adayların oyunun sırasıyla eğlendirici, eğitici ve yaratıcılık özelliklerini ifade ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın metafor ve kavramsal kategorileriyle ilgili sonuçları, alan yazındaki adı geçen araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Eğlendirirken öğreten, kazanımlara ulaşmadaki bir araç, olumsuzlukları olumluya çeviren, pekiştiren/kalıcılığı sağlayan, motivasyon kaynağı, somutlaştıran, kolaylaştıran ve öğrencileri etkinleştiren olarak matematik oyunu kavramsal kategorilerindeki matematik oyunu daha çok eğitsel matematik oyunlarına işaret ederken eğlendiren, birden fazla gelişim alanını destekleyen ve yaratıcılığı destekleyen olarak matematik oyunu kavramsal kategorilerinde ifade edilen matematik oyunu ise daha çok kişisel gelişimi vurgulamaktadır. Çocukluğun ve hayatın kendisi olarak matematik oyunu kavramsal kategorilerinde ise matematik oyununun ihtiyaçlar hiyerarşisindeki yeri ve önemi vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra matematiğin alışıl gelmiş öğrenilen bilgilerin hayattaki karşılığını bulamama probleminin aksine günlük hayatla ilişki kuran olarak matematik oyunu kavramsal kategorisine yönelik görüşler bulunmaktadır. Genel olarak görüşler incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları matematik oyununu daha çok eğitsel matematik oyunu olarak algılamaktadır.

Öğretmenlerin matematik derslerinde oyun kullanmanın faydaları arasında heyecan yarattığını ifade etmeleri (Oldfield, 1991), Lim-Teo'nun (1991) matematik sınıflarında kullanılabilecek pek çok oyun türünün olası sınıflandırmasında eğlendiren matematik oyunu kategorisinin bulunması bu araştırma kapsamında oluşturulan eğlendiren olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini desteklemektedir.

Oyunlar zevk verir ve aynı zamanda matematiksel düşünceyi teşvik eder (Rutherford, 2015). Doğan ve Sönmez (2019) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin eğlendirerek öğretmek için matematiksel oyunları kullandıklarını tespit etmişlerdir. Alan yazındaki bu bilgi ve araştırma sonucu, bu araştırma kapsamında oluşturulan eğlendirirken öğreten olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini destekler niteliktedir.

Matematik oyunları zengin ve dinamik öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (Heshmati, Kersting ve Sutton, 2018). Alan yazında ifade edilen matematik oyunlarının bu faydası araştırma kapsamında oluşturulan birden fazla gelişim alanını destekleyen olarak matematik oyunu kavramsal kategorisiyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin başarı düzeyi ne olursa olsun, dikkatlice planlanan matematik oyunlarının kullanımı, bir müfredattaki fikirleri açıklığa kavuşturabilir (Cockcroft, 1982). Özata ve Coşkuntuncel (2019) araştırmalarında matematik öğretmenlerinin eğitsel matematik oyunu kavramına ilişkin yaptığı tanımlardan yola çıkarak “kazanımlara yönelik oyunlar” temasını oluşturmuştur. Alan yazındaki

bilgi ve araştırma sonucu, bu araştırma kapsamında oluşturulan kazanımlara ulaşmadaki bir araç olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini desteklemektedir.

Korku, başarısızlık ve matematik fobisini önlemek için matematik oyunlarını kullanmak iyi bir yol olabilir (Beak, 2008). Matematik oyunları eğlenceli ve ilgi çekici oldukları için öğrencilerin konu hakkında sahip olabileceği karışık, kararsız duygularını aşmalarında yardımcı olabilir (Heshmati, Kersting ve Sutton, 2018). Öğrencilerin matematiğin zor olduğu yönündeki algılarını değiştirmek ve ders sırasında kendilerini rahat hissetmelerine katkıda bulunmak için oyunlar kullanılabilir (Turgut ve Doğan Temur, 2017). Özata ve Coşkuntuncel (2019) araştırmasında matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre matematik derslerinde eğitsel matematik oyunlarını kullanmanın öğrencilerin matematiğe karşı önyargılarını azalttığı, matematiğe karşı alakasız ve kaygılı olan öğrencilerin derse olumlu yönde tutum, ilgi ve heyecan duymasına katkı sağladığını tespit etmiştir. Alan yazındaki bu bilgi ve araştırma sonuçları, bu araştırma kapsamında oluşturulan olumsuzlukları olumluya çeviren olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini destekler niteliktedir.

Demir (2016) araştırmasında sayılar teması kapsamındaki kazanımların, becerilerin birinci sınıf öğrencilerine kazandırılmasında ve kalıcılığının sağlanmasında farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin etkili olduğunu bulmuştur. Özata ve Coşkuntuncel (2019) matematik öğretmenlerinin eğitsel oyunların matematik öğretimine yönelik olarak kalıcı öğrenmeler sağladığı için olumlu katkılarının olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Doğan ve Sönmez (2019) sınıf öğretmenlerinin kalıcılığı sağlamak için matematik oyunlarını kullandıklarını tespit etmiştir. Alan yazındaki bu sonuçlar, bu araştırma kapsamında oluşturulan pekiştiren/kalıcılığı sağlayan olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini desteklemektedir.

Oyun kuralları genellikle çocukları görevde tutarak onları motive etmektedir (Baek, 2008). Oyun oynarken öğrenciler meraklarını gidermek ve bir sonuca ulaşmak için yüksek motivasyonlu bir şekilde matematiksel bilgilerini keşfederler (Heshmati, Kersting ve Sutton, 2018). Özata ve Coşkuntuncel (2019) araştırmasında, matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanılmasının öğrencilerin derse karşı olan ilgisini arttırarak daha çok motive ettiği görüşünde olduklarını tespit etmiştir. Oldfield (1991) da araştırmasında öğretmenlerin, matematik derslerinde oyun kullanmanın faydaları arasında güçlü motivasyon sağladığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki bilgi ve sonuçlar bu araştırma kapsamında oluşturulan motivasyon kaynağı olarak matematik oyunu kavramsal kategorisiyle örtüşmektedir.

Özata ve Coşkuntuncel (2019) matematik öğretmenlerinin eğitsel matematik oyunlarına ilişkin görüşlerini aldığı çalışmasında öğretmen görüşlerinin “matematiği somutlaştırmaya yönelik oyunlar” temasında yoğunlaştığını tespit etmiştir. Özata ve Coşkuntuncel’in (2019) bu sonucu, bu araştırma kapsamında oluşturulan somutlaştıran olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini destekler niteliktedir.

Doğan ve Sönmez (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin matematiksel oyunları öğrencilerin matematik kazanımlarını daha kolay edinebilmeleri için kullanılan bir araç olarak gördüğünü tespit

etmiştir. Doğan ve Sönmez'in (2019) bu sonucu, bu araştırma kapsamında oluşturulan kolaylaştırıcı olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini desteklemektedir.

Öğretmenler matematik oyunlarını kullanarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilir (Sanders, 2016). Bazı matematik oyunlarında ezbere dayalı hamleler yerine yaratıcılığa dayalı hamlelerin yapılması beklendiği için matematik oyunları, düşünme becerileri arasında yer alan yaratıcılık becerilerinin ortaya çıkarılmasına, desteklenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlar. Bu durumlar bu araştırma kapsamında oluşturulan yaratıcılığı destekleyen olarak matematik oyunu kavramsal kategorisiyle örtüşmektedir.

Kesirler ve ondalık kesirlerin öğretilmesinde web tabanlı oyunların kullanılmasıyla öğrencilerin aktif katılım sağlayabilmeleri (Tural Sönmez ve Dinç Artut, 2012), öğretmenlerin matematik derslerinde oyun kullanmanın faydaları arasında öğrenci katılımını sağladığını ifade etmeleri (Oldfield, 1991), öğrencinin katılımını teşvik etmek ve arttırmak için matematik oyunlarının kullanımının çok etkili bir strateji olması (Machaba, 2019) bu araştırma kapsamında oluşturulan öğrencileri etkinleştiren olarak matematik oyunu kavramsal kategorisini destekler niteliktedir.

Oyunlar, yeni matematiksel içeriği ve fikirleri öğrencilere tanıtmaya, öğrencilerin bilgi ve anlayışlarını inceleme veya değerlendirme yapma amacıyla da kullanılabilir (Wood, 1993; Ernest, 1986). Ayrıca matematik oyunları oynarken öğrenciler içerikle ilgili kendi matematiksel anlamalarını değerlendirir ve başkalarının aynı problemi çözme sürecini izleyerek de kendi güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederler (Shaftel, Pass ve Schnabel, 2005). Bunun yanı sıra öğrenciler matematik oyunlarını oynarken matematiksel bilgi ve becerilerini uygulama imkanı bulurlar (Rutherford, 2015). Fakat matematik oyunlarının bu kullanım amaçlarına ve faydalarına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarında bir algının olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunlarını zaman alıcı olarak görmediğini, aksine matematik oyunlarına ilişkin olumlu bir algı içerisinde olduklarını ve öğretmen olarak atandıklarında matematik derslerinde matematik oyunlarını kullanma potansiyeline sahip olduklarını yansıttığı için önemlidir. Bu araştırma ile matematik oyunlarının, ilkökul matematik dersi öğretim programlarının içeriğine dâhil edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Oysaki İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın "Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında sadece "Ünite içerikleriyle ilişkili olarak uygun görülen bölümlerde matematik oyunlarına yer vermeye çalışılmalıdır." ifadesi yer almaktadır. Fakat bu açıklama yeterli değildir. Bu konuda sınıf öğretmenlerine yardımcı olacak içerik netleştirilmelidir. Bunun için öğretim programındaki konu, kazanım, beceri veya yetkinliklerle eşleştirilmiş örnek uygulamalara yer verilebilir. Ayrıca dijital ortamlardan yararlanılarak da uygulama örnekleri sunulabilir. Bu sayede öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının gelişeceği düşünülmektedir.

Öğretim programında yer alan açıklamanın yetersiz olarak görülmesinin nedenleri arasında sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan temel matematik ve matematik öğretimi derslerinin YÖK tarafından belirlenen içeriklerinde matematik oyunları ile ilgili bir konunun olmaması gösterilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programı için belirlenen seçmeli dersler arasında da bu konu veya içeriğe sahip bir ders bulunmamaktadır. Matematik derslerinde matematik oyunlarının etkili bir

şekilde kullanılabilmesi için matematik oyunlarıyla ilgili teorik bilgiye ve uygulama yapmaya ihtiyaç vardır. Bu nedenle sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi dersleri arasına, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan “oyunla matematik öğretimi” dersi gibi bir ders eklenebilir. Hem örnek uygulama geliştirilirken hem de ders içeriği oluşturulurken araştırma kapsamında oluşturulan kategorilerin bu sürece yol göstereceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Baek, Y. K. (2008). What hinders teachers in using computer and video games in the classroom? Exploring factors inhibiting the uptake of computer and video games. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(6), 665–671. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0127>
- Bragg, L. (2007). Students’ conflicting attitudes towards games as a vehicle for learning mathematics: A methodological dilemma. *Mathematics Education Research Journal*, 19(1), 29-44.
- Cockcroft, W. H. (1982). *Mathematics counts*. London: HM Stationery Office.
- Costikyan, G. (2002). I have no words & I must design: Toward a critical vocabulary of games. In M. Frans (Ed.), *Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference* (pp. 9–33). Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Demir, M. R. (2016). *Farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin 1. sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A. ve Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation & Gaming*, 33, 157–168.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction publishers.
- Doğan, Z. ve Sönmez, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçlerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 96-108. <http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.545417>
- Eren, B. (2018). Özel eğitim öğretmeni adaylarının “oyun” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 569-588. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14011>
- Ernest, P. (1986). Games. A rationale for their use in teaching of mathematics in school. *Mathematics in School*, 15(1), 2-5.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (51-110). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Giren, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyun” kavramına ilişkin metaforları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 372-388.
- Heshmati, S. S., Kersting, N. ve Sutton, T. (2018). Opportunities and challenges of implementing instructional games in mathematics classrooms: Examining the quality of teacher-student interactions during the cover-up un-cover games. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 777-796. <https://doi.org/10.1007/s10763.016.9789-8>
<http://www.cleavebooks.co.uk/trol/gameclas.htm>
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan-uygulamaya ilköğretimde drama: Oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılcan, B. (Edt.) (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama defteri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Klabbers, J. H. G. (2006). *The magic circle. Principles of gaming & simulation* (3rd and rev. ed.). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Lampen, C. M. (2015). Using mathematical games to align classroom materials with the common core state standards. *Honors Projects*, 587. <http://scholarworks.gvsu.edu/honorsprojects/587>
- Larese, T., Milewski-Moskal, M., Ottinger, M., ve Varano, A. (2019). *Introducing investigations math games in China*. Paper presented at 2019 NCTM research conference as part of a research symposium, Ding, M. (2019, organizer). *Enhancing elementary mathematics instruction: A U.S.-China collaboration*. San Diego, CA.
- Lim-Teo, S. K. (1991). Games in the mathematics classroom. *Teaching and Learning*, 11(2), 47-56.
- Machaba, M. M. (2019). Mathematical games as tool for mathematics teaching in the foundation phase. *Journal of Social Science and Humanities*, 16(5), 1-8.
- Miles, B. M. ve Huberman, M. A. (2016). *Nitel veri analizi*, (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) (Genişletilmiş ikinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Moomaw, S. (2015). Assessing the difficulty level of math board games for young children. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 492-509, <https://doi.org/10.1080/02568.543.2015.1073201>
- Nesin, A. (2003). *Matematik ve korku*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Basım. http://www.matematikdunyasi.org/arsiv/makaleler/102_117_matvekorku.pdf
- Nfon, N. F. (2018). The use of mathematical games and secondary school students' achievement in mathematics in Fako Division, South West Region of Cameroon. *Journal of Education and Entrepreneurship*, 5(1), 20-31, <https://doi.org/10.26762/jee.2018.400.00009>
- Oldfield, B. J. (1991). Games in the learning of mathematics: 1: A classification. *Mathematics in School*, 20(1), 41-43.
- Orim, R. E. ve Ekwueme, C. O. (2011). The roles of games in teaching and learning of mathematics in junior secondary schools. *Global Journal of Educational Research*, 10(2), 121-124.
- Özata, M. ve Coşkuntuncel, O. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.619983>
- Panagiotakopoulos, C. T. (2011). Applying a conceptual mini game for supporting simple mathematical calculation skills: Students' perceptions and considerations. *World Journal of Education*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n1p3>
- Pilten, P., Pilten, G., Divrik, R. Divrik, F. (2017). Evaluation of mathematical game design skills of pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 255-264. <https://doi.org/10.26822/iejee.201.723.6120>
- Ramani, G. B. ve Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in-low income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child development*, 79(2), 375-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01131.x>
- Rutherford, K. (2015, April 27). Why play math games? *National Council of Teachers of Mathematics*. <http://www.nctm.org/publications/teaching-childrenmathematics/blog/why-play-math-games/>
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 290-305.
- Salen, K. ve Zimmerman, E. (2004). *Rules of play*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sanders, S. (2016). Critical and creative thinkers in mathematics classrooms. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 6(1), 19-27. <http://ro.uow.edu.au/jseem/vol6/iss1/4>

- Scanlon, M., Buckingham, D. ve Burn, A. (2005). Motivating math? Digital games and mathematical learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(1), 127-139, <https://doi.org/10.1080/147.593.90500200187>
- Shaftel, J., Pass, L. Schnabel, S. (2005). Math games for adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 25-30.
- Silva, J. N. (2011). On mathematical games. *BSHM Bulletin: Journal of the British Society for the History of Mathematics*, 26(2), 80-104. <https://doi.org/10.1080/17498.430.2011.560511>
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G., ve Özen Altunkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- Tural Sönmez, M. ve Dinç Artut, P. (2012). WEB üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının kesirler ve ondalık sayılara ilişkin öğrenci başarısına etkisi. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2310-29_05_2012-14_04_39.pdf
- Turgut, S. ve Doğan Temur, Ö. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement in Turkey: A meta-analysis study, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 195-206. <http://dx.doi.org/10.26822/iejee.201.723.6115>
- Uğurel, I. ve Morali, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 275-281.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget`nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Z. Selçuk, M. Kandemir, A. Kaşkaya, M. Palancı, Çev.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Winicki-Landman, G. (2008). Up and Down: A Stimulating Mathematical Game. *Mathematics in School*, 37(4), 38-39.
- Wood, J. W. (1993). *Mainstreaming: A practical approach for teachers*. New York, NY: Merrill.

Drama ve Sanat Etkinlikleriyle Kültürel Öğeleri Kazandırma Programı: Kültürüm Kimliğim*

Training Program for Gaining Cultural Elements with Drama and Art Activities: My Culture, My Identity**

Müge YÜKSEL*** 

Abstract

The purpose of the research is to enable children born and raised in Germany with different cultural backgrounds to compare, internalize, and adopt the cultural characteristics of both themselves and their friends through a training program developed and enriched with drama and art activities. Hence, the developed training program is expected to support children's healthy identity development and self-expression skills. The study has been carried out using the qualitative research design of applied action research. The study group consists of eight children between the ages of five and six years old: five of Turkish, one of German, one of Moroccan, and one of Danish origin, all of whom are receiving education in Berlin at a preschool for children of all backgrounds. An eight-session training program has been implemented with these children. Before implementing the training, a pre-study was carried out with the classroom teachers and families with additional parental meetings being held at the end of each session to support the work with families. At the end of the study, the implemented training program was found to have improved the children's awareness of their cultural characteristics, increased their expression skills, and encouraged them to cooperate and work in harmony with groups.

Keywords: Cultural elements, drama, art activities, preschool, values, action research

* Bu araştırma DAAD (Alman akademik değişim servisi) tarafından 2015 yılında desteklenmiştir.

** This research was supported by DAAD (German Academic Exchange Service) under Grant (50015559).

*** Assoc. Prof. Dr, Marmara University Atatürk Education Faculty Psychological Counseling and Guidance Department İstanbul, Turkey, E-posta: muge.yuksel@marmara.edu.tr

Öz

Bu araştırmada amaç, Almanya'da doğup büyüyen farklı kültürel kökenlere sahip çocukların hem kendi hem de diğer arkadaşlarının kültürel özelliklerini, drama ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bir eğitim programıyla karşılaştırmalarını, içselleştirmelerini ve benimsemelerini sağlamaktır. Bu yolla kimlik gelişimlerini ve kendini ifade etme becerilerini sağlıklı bir şekilde desteklemek beklenmektedir. Çalışma, nitel araştırma türlerinden uygulamalı eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu Berlinde farklı kültürden çocukların eğitim aldığı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu beş Türk, 1 Alman, 1 Fas, 1 Danimarka asıllı olmak üzere toplam 8 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklarla sekiz oturumluk, eğitim programı uygulanmıştır. Uygulamalar öncesi sınıf öğretmeni ve ailelerle çalışılmış, her oturumun sonunda ailelerle yapılan çalışmaları desteklemeye yönelik toplantılar gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan sonra, uygulanan eğitim programının çocukların kültürel özelliklerine ilişkin farkındalıklarını geliştirdiği, ifade becerilerini arttırdığı, grup halinde işbirliği ve uyum içerisinde hareket etmelerini desteklediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel öğeler, drama, sanat etkinlikleri, okul öncesi, değerler, eylem araştırması

Geniş Özet

Giriş

Bir ülkeden başka bir ülkeye göç, bireyin sağlığı ve kimliği üzerinde belirgin etkiler yapan biyo-psiko-sosyal bir sürece neden olmaktadır. Farklı kültür ve etnik yapılardan göç edenlerin kendi özelelerine ait kimlik arayışları karmaşık bir hâl aldığında, göç ettikleri toplumdaki insanlara olan sosyal bütünleşmeleri yerine çatışma yaşamaları, kendi kimliklerini kabul ettirme savaşına doğru olumsuz bir süreci doğurma tehlikesi de yaratabilmektedir (Akıncı, Nergiz, Gedik, 2015, s.76).

Bireylerin yaşadığı çevreye uyumu ve diğer kültürlere saygı duyarak yaşamlarını devam ettirmeleri, yaşadıkları topluma da maksimum düzeyde katılımlarını sağlayacak ve toplumsal ruh sağlığını olumlu yönde destekleyecektir (Yörükoğlu, 1991, s.17). Birbirinden farklı olan toplumsal grupların uyumlu bir şekilde bir arada yaşayabilecekleri çok kültürlü ortamlar, küreselleşme ile birlikte asimilasyona tepki olarak ortaya çıkmıştır. Kültürler arasındaki karşılıklı ilişkilerin farklı kültürel kimliklerle zenginleştirilmesi, çeşitli halkların birbirlerini daha iyi anlamalarına da yardımcı olacaktır (Akdemir, 2004, s.47; Pashby, 2018, s.280). Bu durum çocukluk döneminden itibaren bireylerin benlik kavramlarını geliştirerek, kendisi ve diğer kültürel miraslarından gurur duymasını da sağlayacaktır (Gay, 1977, s.43). Okul öncesi dönemden itibaren farklı kültürleri tanıyarak ve farklılıklara saygı duyarak yetişen (Chen, Nimmo & Fraser, 2009; Copple, 2003; Divrenge & Aktan, 2010; Pekdoğan, 2018) ancak kendi kültürel değerlerine de sahip çıkabilen çocukların daha uyumlu yaşamlar sürdürdükleri (Dereli-İman, 2014; Kirschenbaum, 2000) pek çok araştırma sonucunda da bildirilmiştir.

Yapılan bu çalışmanın amacı, Almanya'da yaşayan 5-6 yaş aralığındaki Türk çocuklarının aile köklerine ait davranışlar ve Türk kültürüne ait öğelerle birlikte, içinde yaşadıkları toplumun çeşitliliği göz önüne alınarak diğerlerinin kültürlerine özgü özellikleri de tanıyıp özümlemeleridir. Böylece farklı kültürlerden gelenlere ve onların özelliklerine saygı duyulması bilinci geliştirilebilir (Levy, 1996, ss. 10-13). Bu nedenle farklı kültürel öğeler ve aile köklerine ait değerlerin ve özelliklerin

içinde barındırıldığı bir eğitim programının öğretmenler aracılığıyla uygulanması ve yayılmasıyla da bu bireylerin kimliklerini korumak adına yaptıkları çabalara destek olmak mümkün olacaktır. Sonuçta kendi kültürel geçmişine sahip, sağlıklı kimlik oluşturabilen bireyler, buldukları ortama daha sağlıklı uyum sağlayıp diğerlerine karşı daha tolerans gösterebilirler. Dolayısıyla böylesi bir programda çocuklara farklı kültürlerin tanıtılması ve benimsetilmesinin, o yaş grubu için etkili öğrenme yöntemlerinden birisi olan drama ve sanat etkinlikleri aracılığıyla (Aksarı, 2005; Gönen & Dalkılıç, 2003) olmasına karar verilmiştir. Diğer yandan bu tür programların geliştirilip okul ortamında uygulanması esnasında ailenin de eğitimsel sürece dâhil edilmesiyle, öğretilmesi hedeflenen konunun daha etkili ve hızlı bir şekilde gerçekleştiği pek çok araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Gürşimşek, 2003; Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007; Çamlıbel Çakmak, 2010).

Tüm bu gerekçeler ışığında bu araştırmanın amacı, Almanyada doğup büyüyen farklı kültürel kökenlere sahip çocukların hem kendi hem de diğer arkadaşlarının kültürel özelliklerini, drama ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bir eğitim programıyla karşılaştırmalarını, içselleştirmelerini ve benimsemelerini sağlamak, bu yolla kimlik gelişimlerini ve kendini ifade etme becerilerini sağlıklı bir şekilde desteklemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Durum saptama aşamasında,

- Ailelerin, çocuklarıyla kendi kültürel özelliklerini paylaşım yollarıyla ilgili ifadeleri nedir?
- Eğitim programı uygulanmadan önce 5-6 yaş grubu çocuklarının kendi kültürel özellikleri ile ilgili ifadeleri nelerdir?
- Uygulama sonrası aşamada,
- Uygulanan eğitim programı sonrası, çalışmaya katılan 5-6 yaş grubu çocuklarının kendi ve diğer arkadaşlarının kültürüne ait özelliklerle ilgili ifadeleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Eylem araştırmaları uygulamalı ve katılımcı/işbirlikçi olmak üzere iki temel desende gerçekleştirilebilir. Yapılan çalışmanın araştırmacının ya da uygulama yapılan grubun öğrenmesine etkisi değerlendirilmek istendiğinde uygulamalı desen kullanılabilir (McNiff ve Whitehead, 2006, s. 13). Araştırma deseninin uygulamalı eylem araştırması olarak belirlenmesinde, ölçüt olarak uygulanmış olan drama ve sanat etkinlikleriyle kültürel öğeleri kazandırma eğitim programının, çocukların hem kendi hem de farklı kültürlerden gelen arkadaşlarının kültürel özellik ve değerlerini edinme süreçlerine etkisi göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmanın farklı kültürlerden gelen çocukların bir arada eğitim gördükleri bir ortamda yapılması amaçlandığından örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı

olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989, s.386). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu Berlin’de farklı kültürden çocukların eğitim aldığı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu beş Türk asıllı, 1 Alman, 1 Fas, 1 Danimarka asıllı olmak üzere toplam 8 çocuk oluşturmuştur.

Verileri Toplama Araçları

Eğitim programını uygulama sürecinde verilerin toplanmasında nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme, alan notları, farklı kültürle özgü resimler ve hikâyelerden faydalanılmıştır. Görüşme formlarından uygulama başlamadan önce ve sonra yararlanılmıştır. Ayrıca eğitim programı öncesi ve sonrasında araştırmacı ve sınıf öğretmeni, bire bir çocuklarla yaptıkları görüşmeleri bu notlar aracılığıyla belgelemiştir. Alan notları her oturumun ardından değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar bir sonraki oturumun tasarlanmasında kullanılmıştır. Farklı kültürle özgü resimlerden ve hikâyelerden ise eğitim programı süresince yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı olan “Ailelerin çocuklarıyla kendi kültürel özelliklerini paylaşım yollarıyla ilgili ifadeleri nedir?” sorusuna, ailelerin bilgi formundaki kategorileri işaretleyerek verdikleri yanıtlar; kitap okuyarak, yerel televizyon kanallarını izlettirerek, sohbet toplantılarına katılarak, tatillerde memleketi ziyaret ederek, akraba ve yakın komşularla bir araya gelerek, diğer.. şeklindedir. Aileler, kültürel öğeleri çocuklarına kazandırmada sosyalleşmenin önemi ve ihtiyacını hissetmektedir. Bu süreçte sosyalleşebilecekleri ortamları takip edip, mümkün olan fırsatları da değerlendirdikleri söylenebilir. Kendi kültürlerine ait özellikleri ise film ve kitaplar aracılığıyla da kazandırmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Eğitim programı uygulanmadan önce 5-6 yaş grubu çocuklarının kendi kültürel özellikleri ile ilgili ifadeleri nelerdir?” sorusuna, eğitim programı uygulaması öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada, kültürlerinin özelliklerine dair bildiklerini not alan sınıf öğretmenin kaydettiği yanıtlardan beş farklı başlıkta toplanabilecek ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre çocukların daha çok komşu ve akraba ziyaretleri, camiye gitmek, yılbaşı ağacı süslemek, el öpmek ve memlekete gitmek gibi ifadeleri paylaşımlarında kullandıkları belirlenmiştir. Eğitim programı uygulanmadan önce çocukların kendi kültürel özellikleri ile ilgili ifadelerinin akraba ve komşu ziyaretleri, dini ritüeller, memlekete gitmek ve oyun oynamakla sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Uygulanan eğitim programı sonrası, çalışmaya katılan 5-6 yaş grubu çocuklarının kendi ve diğer arkadaşlarının kültürüne ait özelliklerle ilgili ifadeleri nelerdir?” sorusuna, eğitim programı uygulaması sonrası çocuklarla yaptıkları çalışmada, kültürlerinin özelliklerine dair bildiklerini not alan araştırmacı ve sınıf öğretmenin kaydettikleri yanıtların sıklık durumları incelendiğinde, çocukların beş farklı kategori altında (motifler, şehirlere ait semboller,

yiyecekler, hikâyeler ve giysiler) toplam 19 farklı ifadeye bulunduğu tespit edilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında çocuklar kendi ve arkadaşlarının kültürlerine ilişkin özellikleri daha fazla kelime ile ifade etmişlerdir. Özellikle diğer kültürlere özgü farkındalıkları artmıştır. Bu farkındalıkları hem kendi hem de arkadaşlarının kültürlerine ilişkin yaptıkları boyalamalar, paylaşılan görseller, okunan hikâyeler ve yiyecekler aracılığıyla gerçekleşmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, Almanya'da doğup büyüyen farklı kültürel kökenlere sahip çocukların hem kendi hem de diğer arkadaşlarının kültürel özelliklerini karşılaştırmaları, içselleştirmeleri ve benimsemelerini sağlamak, bu yolla kimlik gelişimlerini ve kendini ifade etme becerilerini sağlıklı bir şekilde destek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda toplamda sekiz oturumluk drama ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Göç eylemiyle yeni yaşam şekillerine, toplumsal kurallara uyma sürecinde, anavatanlarından uzakta büyüyen çocukların sağlıklı ilişkiler kurup çevresiyle uyum içerisinde yaşayabileceği, kültürel özellik ve değerlerine ait ifadelerini geliştirebilecekleri bir eğitim programının etkiliği değerlendirilmiştir. Farklı kültürlerin karşılaşmaları ve bir arada hayatlarını sürdürüp, birbirlerine uyum sağlamaları, kapılarını yabancı misafirlere açan her topluluk için istendik bir durumdur. Ancak kimi zaman bu süreç uyumsuzluk ve çatışma boyutuna varabilmekte ve kültürler arasında iletişim kopuklukları olabilmektedir. Farklılıklarla baş ederek ve iletişim engellerini aşarak, çeşitli nedenlerle gerçekleşen göç eyleminin evrensel boyuttaki sorunları sağlıklı şekilde çözülebilir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015,s. 80). Bu nedenle özellikle küçük yaşlardan itibaren farklı bireylere ve kültürlere toleranslı, yaşam biçimlerine saygı duyan, kendi milli ve manevi değerlerini içselleştirerek büyüyen çocukların buldukları ortamlara uyumu ve sağlıklı bir ruhsal yapı geliştirmeleri mümkün olabilir. O nedenle bu konularda yapılacak çalışmalara öğretmen ve ailelerin katılmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin ve ailelerin de bu konularda eğitilmesi ve sürekli desteklenmeleri, hem yapılan çalışmaların kalıcı izli olmasını sağlayacaktır, hem de milli ve manevi değerlerinin bilincinde nesiller yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Introduction

Migrating from one country to another country causes a bio-psycho-social process that makes significant impacts on a person's health and identity. When the search for identity concerning one's own core by those who have migrated from different cultural and ethnic structures becomes complicated, experiencing conflict instead of socially integrating with the people in the community they have migrated to can also create the danger of causing a negative process toward the battle of accepting their own identity (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015, p. 76). Keeping cultural elements and values alive is included among preferred ways in the process of protecting identity (Desmet, Ignacio & Romain, 2017).

Harmony in both the society and family environment in which the growing child lives is important in terms of psychosocial development. By providing harmony with the society where the children live, not deceiving the core values and cultural characteristics they possess is of the utmost importance for acquiring a healthy identity. Acquiring a healthy identity for the individual can occur through the positive perception of self that will be provided from childhood onward. Self-perception is related to an individual's self-sufficiency and how they are as a person, in other words, who they are (Dolgin, 2014, p. 297). In the processes of gaining identity, children raised abroad on one hand are faced with the ethnic cultural identities within the home and family environment and on the other hand receive messages about the cultural identity of the society within which they live. In this case, to remain exposed to problems that can emerge like culture conflict and culture shock can form a risk both in terms of their own mental health as well as in terms of conforming to the society within which they live. Psychosocial variables like self-respect, life satisfaction, and social support play quite the significant role in overcoming culture shock (Gün & Bayraktar, 2008, p.168). Therefore, training and psychological counseling programs that will support children's self-perception from young ages onward are presumed will in particular positively support the identity development and self-respect of children born and raised outside of their native country and accelerate the process of conforming to the environment where they live.

Conforming to the environment where individuals live and having them continue their lives by having respect for other cultures will also enable their participation at the maximum level in the society where they live and positively support social mental health (Yörükoğlu, 1991, p. 17). Multicultural environments where social groups that are different from each other are able to live together harmoniously emerge as the response to assimilation as well as globalization in which economical borders disappear, distances become short, and knowledge brings power (Orakçı, Çevik, & Aktan, 2016). This influence also has showed itself in the field of education. The need for different cultural identities to be recognized, met with tolerance, and shown respect can be expressed as a product of multiculturalism. Individuals of society who have different identities such as language, religion, race, and gender are more tolerant together when they turn to a multicultural way of life. Enriching the mutual relations among cultures through different cultural identities will also help the various peoples better understand each other (Akdemir, 2004, p. 47; Pashby, 2018, p.280). This situation will also allow individuals from childhood onward to feel proud of their own and other cultural heritages by developing self-concepts (Gay, 1977, p. 43). As a result of much research, children who have grown up since pre-school recognizing different cultures and respecting the differences (Chen Dora, Nimmo & Fraser, 2009; Copple, 2003; Divrengi & Aktan, 2010; Pekdoğan, 2018) yet who also have their own cultural values (Dereli-İman, 2014; Kirschenbaum, 2000) have also been reported to be able to maintain more harmonious lives.

The aim of this study being performed is to recognize the features specific to others' cultures by considering the diversity of the society Turkish children living in Germany between the ages of 5-6 experience, together with the behaviors that belong to their family roots and the elements that belong to Turkish culture. Thus awareness of the respect shown to those coming from different cultures and to their characteristics can be developed (Levy, 1996, pp. 10-13). For this reason, the efforts

these individuals make in the name of protecting their identities can be supported by implementing through the mediation of teachers and disseminating a training program where different cultural elements and values as well as features belonging to family roots are housed. As a result, individuals who have their own cultural background and can form a healthy identity can provide a healthier adjustment to their environment and show more tolerance toward others. Therefore, the decision has been made to introduce different cultures to children in such a program and adopt them through the mediation of drama and art activities as one of the effective teaching methods for this age group (Aksarı, 2005; Gönen & Dalkılıç, 2003). The teaching strategy which adopts creative arts techniques like drama, puppetry, music, dance and visual arts can help develop children's holistic development (Svetlana, 2015). In the drama, children draw their own real-world observations and experiences in order to create a virtual world (Pañares & Cabangon, 2016). How people behave in different conditions can be considered by examining various social events (Fulford, Hutchings & Schmitz, 2001, p. 2; Jennings, 2017, p.2). Teachers who use drama method in education, should take into consideration the social structure of the group, group rules, communication and roles in the group, and let the emerged product to come into light aesthetically (Tezer, Gurdal & Bas, 2019; Toivanena, Antikainen & Ruismäkia, 2012). In particular, providing artistic activities by drama, will both increase creativity and improve children's skills like learning, researching, experimenting, and problem-solving through concrete ways (Okvuran, 2012, p. 176; Perren, Herrmann, Iljuschin, Frei, Körner, & Sticca, 2017). Meanwhile, by also including the family in the educational process in the course of developing these types of programs and implementing them in the school environment, what is aimed to be taught is located among many research findings where the subject is realized more effectively and quickly (Gürşimşek, 2003; Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007; Çamlıbel Çakmak, 2010). The best approach in preschool education has not been identified as the approach that deals with the child alone individually but together with the family (Ministry of National Education, 2006). Due to these reasons, parents are also included in the daily events through the homework for the sake of having children in the preschool age-group earn the concept of respecting differences within the scope of this program and for effectively learning this concept.

In light of all these reasons, the purpose of this research is to enable children from different cultural backgrounds born and raised in Germany to compare, internalize, and adopt both their own and their friends cultural characteristics through a training program enriched by drama and art activities and to healthily support their identity development and self-expression skills through this way. Answers to the following questions are sought in line with this purpose:

In the status-detection stage,

- What are the families' statements related to ways of sharing their cultural characteristics with their children?
- What are the statements of children aged 5-6 related to their own cultural characteristics prior to implementing the training program?

In the post-application stage,

- Following the applied training program, what are the statements of study's participant children aged 5-6 related to characteristics from their own culture and from their other friends' culture?

Method

Research Design

This research has been conducted using the action research design from the qualitative research types. As a method, action research is research conducted by expert researchers that aims to identify the measures that need to be taken in order to improve a situation by making a critical evaluation of the existing application with the participation of the practitioners and the parties to the problem (Karasar, 1999, p. 27). Action research can be carried out in two basic designs: applied or participatory/collaborative. The applied design can be used when the study intends to evaluate the impact on the learning of the researcher or the group being applied to (McNiff & Whitehead, 2006, p. 13). In determining the research design as an applied action research, the impact of the training program for gaining cultural elements through drama and art activities, which being applied as the measure, has been taken into account in the processes of children acquiring both their own cultural characteristics and values as well as those of their friends from different cultures.

The main purpose of applied action research is to improve the application. Therefore, producing theoretical knowledge does not count among the priorities of action research. Secondly, action research provides first-hand learning by enabling the individuals doing the applying to participate directly in the research process and thus applying what is learned voluntarily. Thirdly, because the research is carried out in the real world, it aims to directly solve existing issues. Fourthly, empowering individuals by way of direct participation brings about cooperation and social change. Lastly, the solutions reached as a result of directly participating in the research also eliminate resistance in the process of transferring to the application (Aksoy, 2003, pp. 477–478).

Being a situational research, the data obtained as a result of the action research cannot be generalized. Action research is a research design that can be performed in groups as well as individually. Performing the research in groups is carried out in the form of a few practitioners or researchers considering the solution by coming together with those experiencing the problem, and in the form of a plan by evaluating the situation. On the other hand, the practitioner can also be the researcher him/herself. In this type of research, the person performing the research functions as the direct data-collection tool (Köklü, 1993, p. 358).

The Study Group

Because the research intends to be performed in an environment where children from different cultures are trained together, purposive sampling has been chosen from among the sampling methods. In purposive sampling, one or several subsections are purposively taken as the sample in line with

the aim of the research instead of a representative sample of the universe. In other words, purposive sampling means to observe the part of the universe most suitable to the issue (Sencer, 1989, p. 386). For this reason, the study's research group is composed of a total of eight children aged 5-6 who are attending a pre-education institution, a school that teaches children from different cultures; five are of Turkish origin, one is German, one is Moroccan, and one is of Danish origin

Data Collection Tools

Qualitative data collection methods were taken advantage of when collecting data in the process of applying the training program. The data collection method and tools that have been used are included in Table 1.

Table 1.

Data Collection Method and Tools

Qualitative Data Collection Method		
Experience-based techniques	Inquiry-based techniques	Investigation-based techniques
Participant observations	Interview forms Information forms	Photos specific to different cultures
Field notes		Stories specific to different cultures

As shown in Table 1, the qualitative data collection methods in the data-collection process benefitted from observations, interviews, and field notes, as well as photos and stories specific to different cultures. Interview forms were used both before and after beginning the application. Additionally, the researcher and class teacher documented the one-on-one interviews with the children before and after the training program through the mediation of field notes. The field notes have been evaluated after each session, and the obtained results have been used to designing the next session. Photos and stories specific to various cultures have been used during the training program.

Participant observations and field notes. The researcher carried out the preparation and implementation of the training program sessions; the obtained observation notes were used for the purpose of evaluating the experiences of the leader managing the session within the process and the impacts of the process on the participants. In the research, the role of participant observer has been undertaken by the researcher himself and the class teacher, who knows German and is functionary in the pre-school educational institution. Following the applications, the researcher and teacher who had undertaken the role of observer came together at the end of the sessions and filled out the observation notes.

Interview forms. In the research, data has been obtained determining the research process through the creation of semi-structured interview forms and information forms. In the research, these forms were individually created for both families and teachers. The answers to the first and second questions on the form applied to the families were used in preparing the training program. The answers given to the other questions have been evaluated through qualitative data analysis and have

been included in the results in the findings section. The teacher information forms have been used for the purposes of describing the awareness of children aged 5-6 related to cultural characteristics prior to starting the training program and of also identifying the awareness they developed about cultural characteristics during and after the training program. The findings section contains the obtained results.

The following questions take place on the information form that has been created in both the Turkish and German languages and applied to the families.

- Children's general information (age, gender, mother and father's cooperation, number of siblings, who they live with, whether anyone contributes to the family outside of the family, how many years the family has lived in Germany).
- The Turkish children were asked which region and province of Turkey they come from, and children from other countries were asked which region of their own country they come from; they were all asked whether or not they knew the features of these places (customs, local clothes, popular places, famous foods).
- The families were asked whether or not they had shared about their own cultural characteristics, and if so, in what way did they share (i.e., by reading books, watching TV channels, attending conversational meetings, visiting the country on holidays, coming together with relatives and close neighbors, etc.).

The interview questions applied to the teachers before and after the training program are shown in Table 2.

Table 2.
Teacher Information Form A (Pre-Study) and B (Post-Study)

Pre-Study Question	Post-Study Question
What statements have the children in your class made about their cultural characteristics?	What statements have the children in your class made after the application had been applied about the characteristics of their culture and their other friends' cultures?

Pictures specific to the different cultures. The children were shown pictures during the training program that contained characteristics from their culture as well as from their friends' from other cultures. Additionally, motif examples of the local attire, handcrafts, or carpet weavings from those countries and regions were benefitted from. After the application, both the impact of the training that was made at the cognitive level as well as whether or not developments had been made in terms of expressive language were evaluated by looking at the knowledge levels related to these and whether or not they knew the names.

Stories specific to the different cultures. Examples of world-renowned jokes, stories, fairy-tale compilations, and authors' works were read to the children in their own cultures during the training

program. The stories of *The Teacher and His Fish* by Nasreddin Hodja, *The Snow Queen* by Hans Christian Anderson, *Town Musicians of Bremen* from the Brothers Grimm (fairy-tale compilers), and *The Lion, Hedgehog, and Donkey* were told for the Turkish, Danish, German, and Moroccan cultures respectively. After the stories, the main themes and story heroes were discussed.

Data Collection Process

The data collection process forms two steps: the preparation and application processes.

Preparation process. After the scan of the literature, the finding was reached that healthy adaptation to the multicultural structure could be important in terms of the positive self-perceptions and identity development of children from families that had begun living outside of Turkey through migration. Therefore a training program has been prepared for the purpose of supporting the identity development of children aged 5-6 by having them acquire characteristics that belong both to the geographical area where their family roots come from and to their own culture in general by way of drama and art. Reaching out to preschool children aged 5-6-year and the teachers who will carry out the children's social activities has been targeted in order to achieve this goal. Content for meetings to support the performed training where the families can also be included in the process have been prepared in order to be able to have the knowledge and skills acquired from the program become permanent. After determining the aims and goals of the program, pre-school institutions in Berlin were contacted where the Turk children and children from different cultures attended. The program's aims and goals were shared with one preschool education institution that was appropriate for the determined dates and that had accepted being included in the study, and preparations were started for the applications. The program was introduced to the families of the children aged 5-6 attending the institution. The necessary permissions were obtained from the families whose children were eligible for participating in such a training program and who also had time for meeting afterward. Because the children in the group who are German, Moroccan, and Danish do not know Turkish, having the study move forward with the researcher and one teacher from that age group's daycare center was decided.

The teachers filled out the questions on the prepared information form before starting the training program. Prior to performing the activity with the children, an informative study was done on the teachers of the children in the 5-6 age group on artistic educational drama, classical Turkish art, and artistic works specific to the cultures of all the children from different cultures in the daycare, and their participation in the educational process was also ensured. Afterward, the results obtained from the information forms with the class teachers were evaluated; the researcher collected information about the countries and cities where the children's families had come from and prepared presentations.

Application process. The information form was applied to the families prior to the training program; information was received about the children's habits or special situations that may disturb them. After determining the children to have no problems that would cause difficulty for the study group, dates and times were planned that would be in accord with the school's schedule and not

hinder the continuing operation of the program. The training program was carried out over four weeks, eight sessions in total, in August and September 2015 on Tuesdays and Thursdays between 1:00-2:00 p.m. Meetings were done with the mothers a half hour before getting their children from school on Tuesdays and Thursdays; Feedback was given about what had been done on those days, and active participation in the training has been provided by giving homework supporting the program.

Session contents of the applied training program are:

The first session aims to form children's perceptions about each other's personal characteristics and differences. The children who form the study group of the research met and played warm-up games for this purpose. Because the children assist in directing the program, different warm-up games occurred at the beginning of each session. Afterward, the children are asked to tell a beautiful memory they have experienced recently, to draw a picture of that memory, and to share it with each other. Next they talked with the children participating in the group about the pictures they had drawn, and the session ended by talking about how much they remembered of what each had explained and what they feel.

Homework was given in the meetings with the families on sharing what had been done in the group and then telling the children the story of their names and explaining why they had been given their name.

The second session also aims to note similarities about the children's own lives with other cultures. For this aim, the game of "What does my name mean? Who gave me my name? Why did they give it?" was played following the warm-up games. The children had the opportunity to talk about their own lives by sharing with their friends what they had learned from the mothers and fathers; by also sharing with their other friends the children also saw that in fact what had happened since they were little was not very different. The session ended after sharing about the related activities and the evaluations had been done.

Homework was given related to informing the children about the cities where their families had come from. They were asked to make an introductory study of the cities using the Internet.

The third session aims to provide awareness about the regions where their roots are from. After the warm-up work, they played the game "Where is my city?" Presentations were shared that had been prepared on information gathered about the countries and cities from where their families had previously come. The children examined the pictures about the region from where their families had come and talked about seven different cities and the pictures from the presentations. Each of the friends passed on nursery rhymes to one another from their countries and cities that stick in the mind, like "You are from Denizli, famous for its rooster rate." After evaluating the work with the teacher, meetings were made with the families. After being given information about the work and process that had been applied, families were asked to examine the pictures of the region from where they had come and their children's explanations as homework. This work has the nature of both reinforcing and supporting language development.

The fourth session aims to perceive the similarities and differences of the characteristics belonging to different cultures. After the warm-up exercises, various examples from classical Turkish art and motifs specific to Danish, Moroccan, and German cultures were shared with the children. Each child was asked to talk about the motif or picture details they had examined from their own cultures and to find, mark, and color the similarities and differences in the motifs of the other cultures. Afterwards, uncolored examples of the same pictures were handed out to the children, and they were asked to color them specifically in the motif's original colors. After performing the session evaluation with the teacher, the importance of one's own cultural values and transferring them was emphasized in the meeting with the families.

The fifth session also aims to improve children's ability to act as a group by having them perceive the similarities and differences of the characteristics from different cultures. After the warm-up exercises, the children portrayed the motifs of Turkey, Denmark, Morocco, and Germany by way of drama using their bodies. This process enabled the children to move through the division of labor by having them decide among themselves which part of the motif they would be without the teachers distributing the task. Next, the groups split in two and the motif examples specific to the cultures, which had been enacted through drama, were made with clay. The session ended after evaluating the group process with the teacher. After sharing the process about the sessions with the families, an exercise was given as homework for the group to investigate not just the cultural characteristics of their friends but of different geographies throughout the world. Sharing goods, clothes, or pictures found at home from their own regions with their children and having them bring them to the other sessions were given as homework.

The sixth session aims to develop perceptions about a sense of group culture and multiculturalism. The children introduced in class the clothing, goods, or pictures they brought from home. In this process, each one explained what they had brought to the others, how beautiful it is, and which characteristic they like. Later, which of the examples of stories would be read from the different cultures that the researcher had previously prepared was decided by drawing lots. In this session, the Brothers Grimm story, *Town Musicians of Bremen* (a German fairytale) and *The Lion, Hedgehog, and Donkey*, a story known anonymously in Moroccan culture, were read. The children made dramatizations by distributing the roles that stuck in their minds. After the group session evaluation, the families were brought together and the process was explained. Reading more local stories before bedtime was given as homework.

The seventh session aims to develop perceptions about multiculturalism and gain awareness about the characteristics of different cultures that occur in life. For this purpose, stories have again been included that are world-renowned or classics in the children's countries. *The Hodja and His Fish*, from the stories of the protagonist Nasreddin Hodja, a classic Turkish story from Turk culture, and *The Snow Queen* by Hans Christian Andersen from Denmark were told. Later, the children dramatized what remained in their minds of the stories that had been read. After performing the session evaluation together with the teacher, a meeting was held with the families and the homework of reading the children more stories from their cultures was given.

The eighth session aims for the group to bring their work together and share the knowledge and experiences that stuck in their minds in the training process with the group. A slogan able to express the group's dynamics was found by the children together and each child was able to be symbolized by this slogan. After each child had dramatized their found symbol using their body, an 8-week assessment was performed that included what the children had shared. By sharing the colorings and clay examples they had done during the whole program, the children explained what had happened and for what purpose it had been done. The program's aim and objectives were shared together with the families and teachers, and the training program ended after activity recommendations had been given about reinforcing the information that had been acquired.

Data Analysis

The data obtained in the research has been analyzed using frequency and percentages, a technique also used for quantifying qualitative data that needs to be given numerically through content analysis, a qualitative data analysis method. The interviews and field notes were analyzed in order to prepare the data for analysis. The coding process occurred once all the data had been read. Data encoding was performed with the researcher and an expert co-coding together. The obtained codes have been separated into themes.

Validity and Reliability of the Qualitative Data

Guba (1981, as cited in Uzuner, 2005) examined validity and reliability under four sections in action research: credibility of the researcher, transferability, reliability, and confirmability.

Credibility of the Researcher. (Expertise and Knowledgeableness) This is the ability of the researcher to cope with all complexities and patterns that are easily unexplainable. This research has applied to field experts in terms of content preparation as well as evaluating and approving the age appropriateness of the developed training program. In addition, various data sources have been compared and sufficiency of resources has been provided.

Transferability. In the research, the application process and each of its stages have been described in detail. Thus, support for other researchers in their studies is also intended.

Reliability. This is the robustness and stableness of the data. The researcher has gathered data using a variety of techniques (interviews, information forms, field notes, observations, and pictures specific to the different cultures). Additionally, the data has been checked together with the daycare teacher.

Confirmability. This is the neutrality and objectiveness of the data. The researcher has ensured confirmability by comparing and reflecting upon various data and data collection techniques.

Results

This section of the research explains the findings obtained before and after applying the training program for earning cultural characteristics through drama and art activities.

Responses to the question, “What are the families’ statements related to their ways of sharing their own cultural characteristics with their children?” (the first sub-objective of the research) that the families gave by marking categories on the information form are in the forms of: reading books, watching local TV channels, participating in conversational meetings, visiting the homeland on holidays, getting together with relatives and close neighbors, and “other”. The answers families gave to the formed categories are included in Table 3.

Table 3.
Percentage and Frequency Values for Families’ Statements about the Ways of Sharing Cultural Characteristics with Their Children

Categories	f	%
Participating in conversational meetings	5	23
Getting together with relatives and close neighbors	5	23
Visiting the homeland on holidays	4	19
Watching TV channels	3	13
Other (looking at photos, relatives coming from the homeland, watching films)	3	13
Reading books	2	9
Total	22	100

Sample sentences related to families’ response to this question are as follows:

It’s good that meetings are organized at the cultural center. We see friends and acquaintances there. Otherwise, it’s all running around, all work. No time for the children. (Turk3)

We are fortunate; there are lots of folks from our homeland in the apartment. Also lots coming and going home. But I’m doing nothing else. (Turk5)

There’s no time or money. The last time we went to the homeland was four years ago. These children haven’t seen more of Turkey. No one is coming or going either. Sometimes they are seeing it on film. (Turk1)

We read a lot of books. Not just that, but also newspapers and old German films. (German1)

Every year we go to the village, always there on holidays. My siblings are there, their children, too. Yet sometimes they don’t understand that what is ours is there. (Turk2)

We often get together with our friends. (Moroccan1)

Families feel the importance and need of socializing in bringing cultural elements to their children. In this process, it can be said that they follow the environments in which they can socialize and evaluate the possible opportunities. It has been determined that they try to gain the features of their own culture through movies and books.

In the study made with the children before applying the training program, the frequencies for the responses recorded by the class teacher to the question, “Prior to implementing the training program, what are the statements from the children 5-6 years of age regarding their own cultural characteristics?” (the second sub-objective of the study) are given in Table 4.

Table 4.

Percentage and Frequency Values of Children’s Statements Before the Training Program about Their Own Cultural Characteristics

Responses	<i>f</i>	%
• Visits with neighbors and relatives,	5	31
• Going to the mosque	5	31
• Decorating the Christmas tree	3	19
• Kissing the hand	3	19
• Going to the homeland		
Total statements	16	100

Children’s pre-training program statements have been identified as being able to be gathered in five different headings in Table 4. According to this, what have been determined to be shared more are statements like visits with neighbors and relatives, going to the mosque, decorating the Christmas tree, kissing the hand, and going to the homeland.

Some of what the children have shared are as follows:

We go to our neighbors and I play with my friends (Turk2)

We go to the mosque with father. Afterwards we kiss hands. (Turk5)

We go to Denizli. (Turk3)

I go to my grandmothers and play there. (Denmark1)

We decorate the Christmas tree. (German1)

It was determined that the expressions of the children about their cultural characteristics before the education program was applied were limited to visiting relatives and neighbors, religious rituals, going to the country and playing games.

The frequencies of the responses recorded by the researcher and class teacher who took notes on what the children know about cultural characteristics in the study made with children after the training

program application to the question “What are the statements of the children in the 5-6 year group who participated in the study regarding their own and their other friends’ cultural characteristics after applying the training program?” (the third sub-objective of the study) are given in Table 5.

Table 5.

Percentage and Frequency Values for Children’s Statements about Their Own Cultural Characteristics after Applying the Training Program

Categories	<i>f</i>	%
Motifs		
Star	8	
Snowflake	7	
Flower	5	
Christmas tree	2	
Deer	2	
Total	24	28
Symbols belonging to cities		
Animals	7	
Rooster	5	
Desert	4	
Mosque	4	
Mermaid	3	
Total	23	26
Foods		
Simit	6	
Stuffed pasta	4	
Cookies	4	
Fish cakes	1	
Tart	1	
Total	16	18
Stories		
Friendship	7	
Helpfulness	7	
Total	14	16
Clothing		
Apron	5	
Scarf	5	
Total	10	12
Total Statements	87	100

In Table 5, the children have been identified to have a total of 19 different statements under five different categories (motifs, symbols from cities, foods, stories, and clothing) after the applied training program. The frequency of total use of these statements is 87. A total of 24 (28%) different statements have been determined to belong to the children’s sub-theme of motifs. According to this,

after analyzing the findings obtained following the one-on-one interviews made with the children, they can be said to have learned more easily by moving and through the activities at the head of the table (painting, clay work). A total of 23 (26%) different expressions have been determined to belong to the sub-theme of symbols from cities. According to this, more permanent knowledge can be stated to form through work that also includes visualization. A total of 16 (18%) different statements have been found to belong to the sub-theme of foods, 14 (16%) to the sub-theme of stories, and 10 (12%) to the sub-theme of clothing.

Some of the things the children have shared are as follows:

It was so nice to play with the Christmas tree. (Moroccan1)

I like painting the stars and snowflakes the most. (Turk1)

The stuffed pasta from Turk2's mother was very nice. I like it a lot. (Denmark1)

I had never seen the desert before. It's all sand. (Turk2)

The Bremen musicians had friendship. (German1)

Everyone's clothing has aprons. (Moroccan1)

I didn't eat the fish cakes. (Turk3)

There is a mermaid story. (Turk4)

Denmark1 has a deer sweater. (Turk5)

After the training program implemented, the children expressed the features related to their own and their friends' culture with more words. In particular, their awareness of other cultures has increased. These awareness were realized through painting, shared visuals, stories read and food made both for their own and their friends' cultures.

Discussion

This study has purposed to allow children from different cultural backgrounds born and raised in Germany to compare, internalize, and adopt both their own and their other friends' cultural characteristics, as well as to healthily support their identity development this way and their skills of self-expression. In line with this purpose, an eight-session training program, enriched through drama and art activities, was prepared and applied. When evaluating the results obtained from the study, the applied training program can be said to have developed children's awareness regarding their cultural characteristics, to have increased their expression skills, and to have supported the collaboration and harmony of the children in groups.

The pre-school education process is a period when children develop and learn very quickly. Being able to have productive training given in this period is possible by preparing and applying training plans by taking into account methods that are appropriate to children's developmental characteristics. Drama brings individuals many benefits if used as either a method in the training process or as an artistic area of education. As a result of much research, this method, which provides

the opportunity of teaching by entertaining children, has been identified to be extremely effective in the processes of both language development and establishing healthy communications (Kardaş & Raşit, 2017; Güleç & Macan, 2014; Mages, 2008; Arnas-Aktaş, Cömertpay & Sofu, 2007; Alber & Foil, 2003; Toye & Prendville, 2003). As a drama variety, story-based drama works refer to enactments done by starting with pre-determined stories and occur among the activities that support children's language development (Laurin, 2010; Schiller & Veale, 1989). Drama works provide convenient opportunities for children to convers, discuss, and use their imagination regarding stories. Children's language development through expression was examined in a study performed for the purpose of investigating the impact of story-based creative drama activities on 4-year-old children's verbal language development (Eti & Arnas-Aktaş, 2016, p. 17). Within the scope of story-based creative drama activities as the experimental process, 10 different illustrated children's books were selected and 10 different creative drama activities were planned and implemented based on the stories in these books. As a result of that research, the performed activities were detected to have caused a significant increase in the 4-year-old children's use of nouns, verbs, adverbs, and conjunctions and an increase in the total number of sentences and words they used, as well as the average number of words occurring in a sentence. Similarly, another research had determined a significant relationship among children's language development through illustrated storybook reading activities that preschool teacher had applied in the daily flow (Tepetaş Cengiz, 2015, p. 126).

Providing space for art activities in programs is an important element that develops children's creativity. The use of materials like scissors, paint, brushes, dough, and clay during children's art education allows them to develop their eye-hand coordination and to think about concepts and problems. In particular, artwork done as a group allows children to plan things together and work in cooperation and accelerates adaptation processes (Ulutaş & Ersoy, 2004, p. 2). Children's actions with adults and conversations about artistic activities enrich their word repertoire (Feeney & Moravcik, 1987, p. 8). In a project investigating preschool children's thoughts about art, children were observed to be able to express themselves more easily while talking about art and to use more words related to materials, method, and technique when speaking about art compared to the beginning of the project (Acer, 2015, p. 1691). In the current study too, the training program enriched through drama and art activities can be stated to have provided around a five-fold development from before to after the application when evaluating the number of words they stated about their own and other friends' cultures.

“Every type of lifestyle that constitutes the cultural identity of a nation or state and that makes it different from others and every type of product imaginable that belongs to that nation is the nation's heritage that determines its existence and posture in the scenes of history and therefore must be protected” (Karakuş, 2016, p. 135). If a community can only transfer its own culture and values to future generations, it can maintain its existence without being assimilated under the culture of other cultures. In this process, those with the knowledge about the tangible and nontangible cultural heritage holding the characteristics of the cultural structure from where families with children and their educators come are of the utmost importance. In this study, works were benefitted from works that were first in the living oral culture, such as the tales, stories, and anecdotes that had taken place

within the intangible cultural heritage, that later were transferred to written culture (Bayraktar, 2014, p. 21). During the meetings with the families and teachers in particular, the facts that forming cultural identity and transferring values can be done effectively is emphasized through the sensitivity in regard to benefitting from these types of written resources on the topic of activities. Statements about values have been identified as a result of analyzing the data obtained from the study following the tasks performed in regard to the children's stories, particularly *friendship* and *helpfulness*. The ability to maintain the healthy existence of societies is possible by the having newly raised individuals adopt the values of the society. Values-related educational studies should not just be supported in school environments; they should be supported through conscious work done at home with the family's participation (Dilmaç, 2002, p. 3) and through the example of adults' own behaviors. These trainings, which are provided under the name of implied programs, are a most effective and comprehensive approach that can be used in values education (Ekşi & Katılmış, 2015, p. 74). Much research has been performed for children in the pre-school period, especially 5-6 year olds where the targeted values statements were determined to have been reached after the performed tasks, activities, or evaluations (Tatlı & Güngör-Aytar, 2017; Günindi, 2017; Kaya, Günay & Aydın 2016; Chou, Yang & Huang, 2014; Öztürk Samur & Deniz, 2014). In the current study, the children's values-related awareness can be said to have increased and their statements to also reflect this both through the stories read at school and at home as well as through the suggestions and discussion that were brought in the post-training meetings performed with the mothers.

Conclusion

As a result, the effectiveness of a training program has been evaluated in this study on the ability of children who have grown far from their homeland and who are in the process of adapting to new forms of life and social rules through the act of migration to live in harmony with their environment and establish healthy relations, as well as their ability to develop expressions about cultural characteristics and values. Maintaining encounters with different cultures, continuing to live together, and adapting to each other are situations wanted for every community that opens its doors to foreign guests. Sometimes, however, this process can arrive at the dimensions of incompatibility and conflict, and inter-culture communications can become disconnected. By dealing with differences and overcoming communication barriers, immigration problems of universal size that occur for various reasons can be healthily resolved (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015, p. 80). Children's adaptation to the environments where they are being raised and their development of a healthy spiritual structure are possible by having them thus internalize, especially from an early age, their own national and spiritual values that show tolerance for different individuals and cultures and respect for lifestyles. Therefore, care must be shown to have teachers and families participate in studies to be done on these issues. Educating and constantly supporting teachers and families on these issues will contribute to both the lasting impression of studies being performed as well as to raising generations that are conscious of national and spiritual values.

References

- Acer, D. (2015). Preschool children's views regarding art: "Child artist – artist child project". *K. U. Kastamonu Education Journal*, 23 (4), 1679-1694.
- Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu [The question of globalization and cultural identity]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Journal of Graduate School of Social Sciences]*, 3(1), 43-50.
- Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). An assessment on process of adaptation: Migration and social acceptance. *The Journal of Migration Studies*, 1(2), 58-83.
- Aksarı, S. (2005). *Okul öncesinde drama ve drama yoluyla sanat eğitimi deneysel uygulamaları [Experimental applications of art education through drama and drama in preschool education]*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Aksoy, N. (2003). Action research: A method for improving and changing educational practices. *Educational Administration in Theory & Practice*, 9(4), 474-489.
- Alber, S.R. & Foil, C. R. (2003). Drama activities that promote and extend your students vocabulary proficiency. *Intervention in School & Clinic*, 39 (1), 22-29. <https://doi.org/10.1177/105.345.1203039.001.0301>
- Arnas-Aktaş, Y., Cömertpay, B. & Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramının etkisi [The effect of creative drama on the development of language use of six year-old children]. *Yaratıcı Drama Dergisi [Creative Drama Journal]*, 1(3), 7-26.
- Bayraktar, Z. (2014). Geleneğin güncellenmesi bağlamında masaldan çizgi filme keloğlan tipi üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi [Istanbul University Faculty of Letters Journal of Turkish Language and Literature]*, 49(49), 19-51.
- Chen Dora W., Nimmo, J. & Fraser, H. (2009). Becoming a culturally responsive early childhood educator: A tool to support reflection by teachers embarking on the anti-bias journey. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 101-106. <https://doi.org/10.1080/152.109.60903028784>
- Chou, M.J., Yang, C.H. & Huang, P.C. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 527-533. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.431>
- Copple, C. (2003). *A world of difference: readings in teaching young children in a diverse society*. Washington DC: NAEYC
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı [Parent involvement in pre-school]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Abant İzzet Baysal University Journal of Social Sciences]*, 1 (20), 2-17.
- Dereli-İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 249-268. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1679>
- Desmet, K., Ignacio, O., & Romain, W. (2017). Culture, ethnicity, and diversity. *American Economic Review*, 107 (9), 2479-2513.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi [Human values training]*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Divrenği, M. & Aktan, E. (2010). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım : Erken çocukluk döneminde farklılık kavramı ve etkinlik örnekleri [I am aware of differences: The concept of difference in early childhood and examples of activities]*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dolgin, K. G. (2014). *The adolescent: Development, relationships and culture*. 13th Ed. Allyn & Bacon.
- Ekşi H. & Katılmış, A. (2015). *Karakter eğitimi [Character education]*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Eti, İ. & Arnas – Aktaş, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi [The effect of story-based creative drama activities on four-year-old childrens' expressive language development]. *Yaratıcı Drama Dergisi [Journal of Creative Drama]*, 11 (1), 17-32. <https://doi.org/10.21612/yader.2016.002>
- Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). A Thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children. *Young Children*, 42(6), 7-15.
- Fulford, J., Hutchings, M. & Schmitz, H. (2001). *İlköğretimde drama [Drama in primary education]*. Leyla Küçükahmet (Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural education. Ed: F. H. Klassen and D. M. Gollnick in *Pluralism and The American Teacher: Issues and Case Studies*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Gönen, M. & Dalkılıç, N. (2003). *Çocuk eğitiminde drama [Drama in children's education]*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Güleç, S. & Macan, B. (2014). The effects of drama-supported cooperative learning method on the development of pre-school children's communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 136, 532-536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.370>
- Gün, Z. & Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. [The role of migration on the adjustment of adolescents in Turkey]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (2), 167-176.
- Günindi, Y. (2017). Preschool children's perceptions of the value of affection as seen in their drawings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (3), 371-382.
- Gürşimşek, A.I. (2003). Family involvement and social development in early childhood. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 3 (1), 125-144.
- Gürşimşek, A.I., Kefi, S. & Girgin, K. (2007). Investigation of variables related with father involvement in early childhood education. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 181-191.
- Jennings, S. (2017). *Creative drama in group*. 2ndEd. New York: Routledge.
- Karakuş, N. (2016). The evaluation of the cartoon named Maysa and Bulut in terms of cultural elements. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13 (34), 134-149.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. 9th Ed. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, M. N. & Raşit K. (2017). Effect of drama instruction method on students' Turkish verbal skills and speech anxiety. *International Journal of Progressive Education*, 13 (1), 64-78.
- Kaya, Y., Günay, R. & Aydın, H. (2016). the effects of values education courses though with drama techniques in the student awareness levels in the preschool education. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (1), 23-37. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39 (1), 4-20. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00088.x>
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması [Action research]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi [Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences]*, 26 (2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_000.000.0478
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills*. PhD Thesis. Concordia University.
- Levy, A. (1996). *Children's understanding and attitudes about people from other countries*. Paper presented at the Association for Childhood Education International Conference, (April 10-13) Minneapolis, MN.

- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152. <https://doi.org/10.3102/003.465.4307313401>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need about action research*. London: Sage Publications.
- Ministry of National Education (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar için) [Preschool education program for 36-72 month children]*. Ankara: MEB Basimevi.
- Okvuran, A. (2012). Development of creative drama in the museum as a teaching method in Turkey. *Education and Science*, 37 (166), 1300-1337.
- Orakçı, Ş., Çevik, H., & Aktan, O. (2016). Reflections of Globalization on Education in the Context of Student Mobility. Multicultural Experiences in Education. In Karataş, İ. H.(Ed.), *Reflections of Globalization on Education in the Context of Student Mobility* (pp. 121-133). İstanbul: Yıldız Baskı ve Matbaacılık.
- Öztürk Samur, A. & Deniz, M.E. (2014). Effects of values education program on social emotional development of six year old children. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7 (4), 463-481.
- Pañares, A. A., & Cabangon, M. G. S. (2016). Drama-in-schools in the Philippines. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 13-16.
- Pashby K. (2018). Identity, belonging and diversity in education for global citizenship: Multiplying, intersecting, transforming, and engaging lived realities. In: Davies I. et al. (Eds) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. (pp.277-293). London: Palgrave Macmillan.
- Pekdoğan, S. (2018). Examination of preschool teachers views on respect for diversity education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17 (65), 90-102.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research*, 38, 137-148.
- Schiller, W. & Veale, A. (1989). *An integrated expressive arts program: Drama, dance, art, music*. Australian Early Childhood Resource Booklets, No. 4
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem [Method in social sciences]* İstanbul: Beta Basım.
- Svetlana, N. (2015). Preschool teacher's role in the creative arts activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 153 – 163.
- Tatlı, S. & Güngör-Aytar, F.A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi [Method in social Examination of pre-school children's perceptions related to value and form of expression on them sciences]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi [Turkish Journal of Social Research]*,2, 331-354.
- Tepetaş-Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation of the relationship between preschool teacher's picture story books reading activities and children's language development]*.(Unpublished doctoral dissertation) Ankara: Hacettepe University.
- Tezer, M., Guldal Kan, S., & Bas, C. (2019). Determination of multi-dimensional self efficacy beliefs of prospective teachers towards creative drama activities. *International Journal of Instruction*, 12(1), 783-796.
- Toivanena, T., Antikainen, L., & Ruismäki, H. (2012). Design learning perceptions of factors determining the success or failure of drama lessons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 45, 555 – 565.
- Toye, N. & Prendiville, F. (2003). *Drama and traditional story for the early years*. London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Ulutaş, İ. & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesinde sanat eğitimi [The art education in period of preschool]. (in Turkish) *Kastamonu Eğitim Dergisi [Kastamonu Education Journal]*, 12 (1), 1-12.

- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları [Action research with examples from special education]. (in Turkish) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi [*Ankara University Journal of Special Education*], 6 (2), 1-12. https://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_000.000.0092
- Yörükoğlu, A. (1991). *Çocuk Ruh Sağlığı* [*Child mental health*]. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Portre Çalışmalarının Öğrencilerin Bireysel Kimlik Tanımlama Becerilerine Katkısı*

Portrait Drawing's Contribution to How Students Depict Their Individual Identity

Buşra İNCİRKUŞ** 

Öz

Portre resim sanatı; kişinin estetik gelişimi, eser yaratma süreci ve bireysel kimliğin resimsel ifadesinde etkili bir sanattır. Araştırmada, öğrencilerle otoportre çalışması yapılması yoluyla bireysel kimliklerini kendilerine özgü bir tarzda ortaya koymalarını sağlamak ve güzel sanatlar liselerinin resim dersleri müfredatında yer alan portre çalışmalarının bireysel kimlik tanımlama becerilerine olan katkısını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte çözümlendiği karma yöntem uygulanmıştır. Bütün öğrencilere ön test ve son test kapsamında ayna götürülerek üç ders saati otoportre yaptırılmıştır. Her iki grup öğrencilerine ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Anket Formu” uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine yine araştırmacı tarafından hazırlanan portre ve otoportre resminin ne olduğu, portre resminin yapılma amaçları, portre resim türlerine yönelik kapsamlı bir sunum yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, portre ve otoportre konularının benimsenmesi ve uygulanması sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler; otoportre çalışması yoluyla kendi görüntülerini, çevrelerini ve bireysel farklılıklarını daha iyi anlayabildiklerini ortaya koymuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Portre resim, otoportre, bireysel kimlik, karma yöntem.

* Bu çalışma Prof. Dr. Erol BULUT danışmanlığında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Doktora Programı bünyesinde tamamlanan “Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Resim Dersleri Müfredatında Yer Alan Portre Çalışmalarının Öğrencilerin Bireysel Kimlik Tanımlama Becerilerine Katkısı” başlıklı doktora tezinden üretilmiş ve 20-23 Nisan tarihleri arasında düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, E-posta: busraincirkus@sdu.edu.tr

Abstract

The art of portrait drawing affects one’s aesthetical development, processes for producing art, and pictorial expression of individual identity. The current research aims to enable students’ expression of their individual identity in distinct ways through a self-portrait drawing activity and to assess how the portrait drawing activities within the high school curriculum contribute to their ability to depict their individual identities. The research uses a mixed-methods design where qualitative and quantitative data are analyzed together using an experimental and control group design. In both the pretest and posttest stages, all students have been given a mirror and asked to make a self-portrait during a three-hour class. In the pretest and posttest stages, both groups of students were asked to fill out survey forms that had been prepared by the researcher. Students in the experimental group were given a comprehensive presentation for explaining what portraits and self-portraits are, what the purpose is for drawing portraits, and what types of portrait drawings exist. According to the results, a statistically significant difference in favor of the experimental group has been found after assimilating and applying the topics of portraits and self-portraits. Furthermore, the students expressed a higher understanding of their own images, surroundings, and individual differences.

Keywords: Portrait painting, self-portrait, individual identity, mixed methods.

Summary

Introduction

Portrait drawing, being an art form whose essence is based on transferring one’s facial and bodily image as well as image of one’s social and psychological mood in particular onto paper, is one of the few tools that inform humans about humans while exposing their physical, social, and psychological aspects. Within this context, students who draw portraits and self-portraits should understand themselves, their surroundings, and what artwork attempts to express. The students in the study have been asked open-ended questions using a survey form, personal information form, Portrait Drawings Evaluation Form (PDEF), Individual Identity Recognition Level Inventory (IIRLI), and Course Evaluation Form; thus, the research has been cognitively conducted to allow the students to improve their self-interpretation skills and to express themselves. This study aims to help students distinctly express their individual differences and improve their knowledge and skills about the art of drawing portraits and self-portraits. The study additionally bears importance in the sense that it enables students to get to know themselves better and express their individual differences through the art of drawing.

Method

The students’ self-portraits and comments on their own works have been interpreted using descriptive analysis in compliance with qualitative research methods. In compliance with quantitative research methods, the study employs an experimental design using a pretest and posttest on the control and experimental groups for decoding the survey forms that were used to assess students’

knowledge about the concepts of portraits and self-portraits. The population of this research is composed of students from two fine arts high schools in Istanbul. The sample representing this population is composed of 40 ninth-grade students from both high schools. When collecting the data, the students in the control group have been asked to fill out a personal information form, a survey form, the PDEF, and the IIRLI, while the students in the experimental group have been asked to fill out these forms in addition to the Course Evaluation Form. The research data were collected during the workshop classes that lasted for seven weeks and included four class periods per day (each period is 40 minutes). The quantitative data collected from the survey form and PDEF have been analyzed with the program Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The non-parametric statistical techniques of Wilcoxon signed-ranks test and Mann-Whitney U test are employed for analyzing the quantitative data. The descriptive analysis method is employed for analyzing students' answers to certain questions from the survey form about their self-portrait works and comments as well as the qualitative data obtained by interpreting the collected data.

Findings

No statistically significant difference is found between the control and experimental groups' pretest scores on students' knowledge of portraits. No significant difference is found between these two groups' pretest scores on self-evaluation using self-portraits. Significant differences have been found between the control and experimental groups' pretest scores on assessing peer portrait drawing and on teachers' assessment of the students' portrait drawings. A significant difference was found between the experimental group's pretest and posttest scores regarding students' knowledge about portraits. No significant difference was found in the experimental group between the pretest and posttest scores on self-evaluating portrait drawing. A significant difference is found in the experimental group between the pretest and posttest scores on students' assessment of peer portrait drawing. No significant difference is found in the experimental group between the pretest and posttest scores on teachers' assessment of students' portrait drawings. No significant difference is found between the control group's pretest and posttest scores regarding students' portrait knowledge. No significant difference was found in the control group between the pretest and posttest scores on self-evaluating portrait drawings. According to this, no change can be said to be present between the control group's pretest and posttest evaluations of students' portrait drawings. A significant difference is found in the control group between their pretest and posttest scores on students' assessment of peers' portrait drawings. A significant difference is found in the control group between their pretest and posttest scores on teachers' assessment of students' portrait drawings. A significant difference is found between the control and experimental groups' posttest scores on students' portrait knowledge. This difference favors the students in the experimental group. No significant difference is found between the control and experimental groups' posttest scores on students' self-evaluation of portrait drawings. According to this, students in the control and experimental groups can be said to tend to give themselves lower scores when evaluating their own portrait drawings in the posttest. No significant difference is found between the control and experimental groups' posttest scores on students' assessments of peer portrait drawing. According to this, the students can be said to have not

objectively evaluated the portraits during the peer assessment in the posttest. No significant difference is found between the control and experimental groups' posttest scores on teachers' assessment of the students' portrait drawings. According to this, teachers can be said to have not objectively evaluated students' portraits in the control and experimental groups in the posttest. The results of the research are important because they show the research to have enabled students to know themselves better and to express their individual differences through drawing. After implementing the research, the students stated that they are able to express themselves better and pay more attention to details. Training students in regard to portraits and self-portraits in human figure drawing and anatomy studies is considered to be effective and important.

Discussion

Reviewing studies on the concept of identity reveals that Barron (2006), in her thesis studying self-portraits, considers the concept of identity to involve ethnic and social identities. She worked with students who had left their home countries to study abroad. She asked these students various questions and allowed them to express themselves both through self-portraits and in writing. Barron associated the concept of identity with ethnic and cultural identity in particular. Her research methods resemble the current study in terms of using a survey form and various other inventories for training and applying portraits and self-portraits, as well as having a portrait drawing activity; on the other hand, these studies are different in terms of the contents of the forms and the results. In addition, the current study has conducted comprehensive research to examine both the learning and implementation stages of portraits and self-portraits and to explore the degree to which individual identity is reflected in one's work. When looking at national studies, Sangar (1996) is seen to have investigated artists' self-images in relation to psychological theories within areas such as self-portrait, body art, and video art and to have examined the concepts of self-portrait and body together. Ulasan (2004) studied the concept of individual identity in a thesis examining the effects of social and occupational identity on individual identity. Usta (2015) has conducted a character analyses using portrait artworks from the painter Ibrahim Calli to the present day. Ozkanli (2011) studied portrait and identity in his research, touching upon subjects such as character analysis and referring to the physiognomic features of the body image.

Giriş

İnsanın yüz ve beden görüntüsünü, sosyal statüsünü ve bilhassa psikolojik ruh halini resim yüzeyine aktarma özüne dayanan portre resim sanatı, insanı insana anlatan ve bunu yaparken fiziksel, sosyal ve ruhsal yönlerini açığa çıkaran yegane araçlardan biridir. Portre ve otoportre resim sanatının bu yönleri ele alınacak olursa, öğrencinin kendi görüntüsünü yansıtabilmesinde, ergenlik çağında olan ve kimliğinin hem iç hem de dış etkilere karşı son derece hassas bir şekilde değiştiği önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, kendini ve dış dünyayı algılaması bakımından arayış içinde ve belli bir kişilik oluşturma döneminde. Otoportre çalışmaları uygulayarak öğrenci, resimsel anlamda

kendini, çevresini ve sanat eserinde anlatılmak istenilenleri daha iyi anlayacak ve kişisel gelişiminde önemli adımlar kaydedecektir.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Resim Bölümü'nde Görsel Sanatlar Eğitimi uygulama derslerinde, portre ve otoportre resim sanatının anlaşılması ve çözümlenmesi sonucu ortaya çıkacak olan verilerin ve günümüz sanat uygulamalarına öğrencilerin yaklaşımlarının, ortaya konularak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda sanatsal incelemelerde katılım temelli bir sürecin içerisindeki, duruma özgü bulguları araştırmak ve oluşturulan yorumlar ile ortaya çıkan sonucu değerlendirmek gerekli olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde Barron'un çalışmasında (2006), portre ve otoportrenin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmekle birlikte etnik köken ve kültürel kimlik kavramlarına odaklanılmıştır. Portre ve otoportre çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkisinin ulusal düzeyde incelenmediği görülmüştür. Bu nedenle, portre ve otoportre çalışmalarının öğrencilerin bireysel kimliği üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bir resmin değeri, özellikle bu bir portre ya da otoportre resmi ise, insani değerleri ölçüsünde bir öneme dikkat çekmektedir. Bu, resmi yapılan kişinin sanatçı tarafından güzellik anlayışını yansıtmaktadır. Portre resmi, resim sanatında kendine geniş bir yer edinmiştir. Konusu insandır ve hümanizmanın bir sonucu olarak var olmuştur. Rönesans düşüncesi buna önyak olmuştur. Portre resmi, insanı tanıma çabasının dışavurumudur. Resmedilen kişi hakkında sanatçının gördüğü ve izleyicinin görmesini istediği ipuçları ve derin detayları verir.

Bireysel kimlik, insanın kafasında var olan imajları kapsamakta; diğer insanlardan ayrılmayı, özerkliği ve kendini ortaya koymayı kapsamaktadır. Kimliğin oluşumu, ilk çocukluk yıllarından itibaren çevreyle ilişki içinde, sürekli ve aşamalı bir şekilde gerçekleşir. Bu bakımdan bireysel kimlik kavramı insanın kendini bulmasında ve geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir.

Portre resmi, bakan kişinin bakılan imgede kendisini bulması derecesinde değerli kabul edilmektedir. Bu bakımdan portre ve otoportre çalışmalarının öğrencilerin bireysel kimliklerini resimsel olarak ifade etmesinde önemli bir olgu olduğu görülmektedir.

Yaş itibarıyla ergenlik döneminin son evrelerinde olan 9. sınıf öğrencilerinin, bireysel kimliklerini bulmaları önemli bir adımdır. Bu bakımdan öğrenciyi daha kapsamlı tanımak, bireysel farklılıklarını resim yoluyla gözlemlemek önem taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmada, öğrencilerle otoportre çalışması yapılması yoluyla bireysel kimliklerini kendilerine özgü bir tarzda ortaya koymalarını sağlamak, güzel sanatlar liselerinin resim dersleri müfredatında yer alan portre çalışmalarının bireysel kimlik tanımlama becerilerine olan katkısını belirlemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte çözümlendiği karma yöntem ve bu yönteme uygun olarak gömülü desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma

ya da birbirini izleyen bir başka çalışmaları içerisinde nitel ve nicel yöntem yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012, s.2). Gömülü desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır, yani araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel bir araştırmadır ancak elde edilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemle elde edilen verilere de ihtiyaç vardır. Bu çerçevede araştırma soruları büyük ölçüde nitel ya da nicel yöntemlerle ilişkilendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.326).

Araştırmada elde edilen öğrenci otoportre resim çalışmaları ve çalışmalarına yaptıkları yorumlar nitel araştırmaya uygun olarak betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin portre ve otoportre kavramlarına yönelik bilgilerini ölçmeye yarayan anket formlarının çözümlenmesinde nicel araştırmaya uygun olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmakta; bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2008, s.97).

Çalışma Grubu

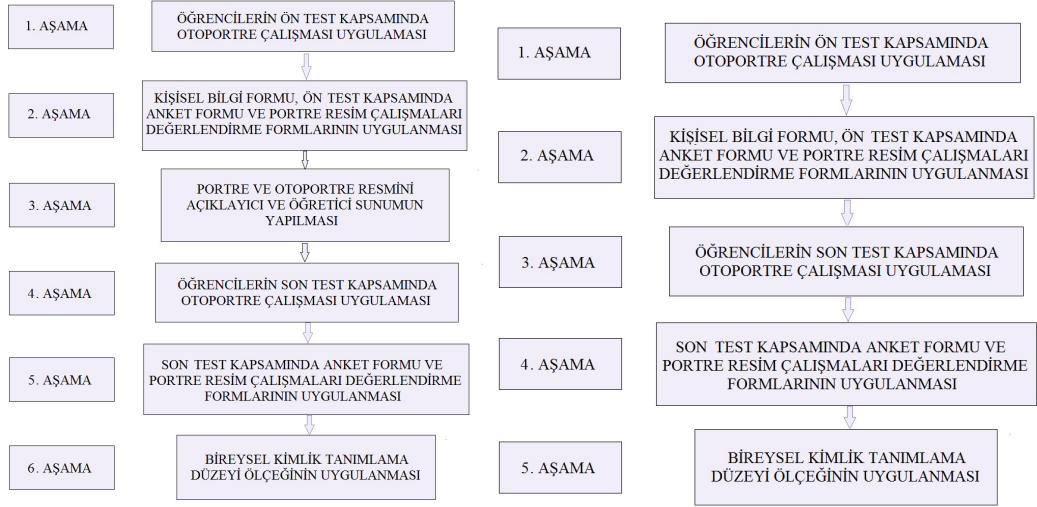
Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da bulunan Ataşehir Aydın Doğan ve Kadıköy Avni Akyol Güzel Sanatlar Liselerinde karma olarak öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Söz konusu örneklemini temsil eden çalışma grubu ise her iki lisedeki 9. sınıf resim bölümünden toplam 40 öğrenciyi kapsamaktadır.

Öğrencilerin örnekleme dahil edilmesinde elverişli örneklem yöntemi kullanılmış, derslere devam durumları ve çalışmaya istekli olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri elde ederken; Kontrol grubu öğrencileri için Kişisel Bilgi Formu, Anket Formu, Portre Resim Çalışmaları Değerlendirme Formu ve Bireysel Kimlik Tanımlama Düzeyi Ölçeği; deney grubu öğrencileri için ise Kişisel Bilgi Formu, Anket Formu, Portre Resim Çalışmaları Değerlendirme Formu, Bireysel Kimlik Tanımlama Düzeyi Ölçeği ve Ders Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında belirlenen iki güzel sanatlar lisesinin 9. sınıf resim bölümünde eğitim gören toplam 40 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler atölye desen dersleri sırasında günde dört ders saatinden (bir ders 40 dakika) toplam yedi haftada toplanmıştır. Veri toplama sürecinde hem deney hem de kontrol grubuna ortak yapılan uygulamaların yanında deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan portre ve otoportre resminin ne olduğu, portre resminin yapılma amaçları, portre resim türleri, klasik ve modern portreyi birbirinden ayıran özelliklerin neler olduğuna yönelik kapsamlı bir sunum yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamaları gösteren şemalara aşağıda değinilmiştir (Şekil 1 ve 2).



Şekil 1. Deney Grubu Uygulama Şeması Şekil 2. Kontrol Grubu Uygulama Şeması

Araştırmada bir güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 18 öğrenci deney grubunu; diğer güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 22 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Birinci hafta deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test kapsamında ayna götürülerek ilk üç saat otoportre çalışması yaptırılmıştır. Dördüncü ders saatinde ise uzman görüşü alınarak oluşturulan araştırmacı tarafından hazırlanan “Anket Formu” uygulanmıştır. Her iki gruba da “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Sonraki hafta deney grubu öğrencilerine yine araştırmacı tarafından hazırlanan portre ve otoportre resminin ne olduğu, portre resminin yapılma amaçları, portre resim türleri, klasik ve modern portreyi birbirinden ayıran özelliklerin neler olduğuna yönelik kapsamlı bir sunum yapılmıştır. Birkaç hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere tekrar ayna götürülerek son test olarak üç saat otoportre yaptırılmış ve son ders saati “Anket Formu” uygulanmıştır.

Uygulama bittikten sonraki haftalarda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uzman görüşü alınarak oluşturulan araştırmacı tarafından hazırlanan “Bireysel Kimlik Tanımlama Düzeyi Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçekte öğrenciler, yaptıkları otoportre resimlerini göz, burun, dudak, saç gibi yüzlerinin her bir ögesini subjektif olarak yorumlamışlardır. Her otoportre uygulamasından sonra öğrenci, öğrencinin sınıf arkadaşı (akranı) ve sınıf öğretmeni, otoportre çalışmasını “Portre Çalışmaları Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Anket Formu” ve “Portre Resim Çalışmaları Değerlendirme Formu”nda elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistik paket

programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi yapılırken Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Whitney U testi nonparametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli veya puanların dağılımlarının normal olmadığı veya bu varsayımı karşılayamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Mann Whitney U testi puanlarının normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak da bilinmektedir (Özden, 2012, s.86). Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, parametrik testler içinde yer alan örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekle yürütülen araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilmekte; eşleştirilmiş iki grup üzerinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerde elde edilen puanlar söz konusudur. Bu analizle, iki değişkenin dağılımları aynıdır hipotezi test edilmektedir. Bu test için herhangi bir veri dağılım şartı yoktur (Özden, 2012, s.86-87).

Nitel verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizi kapsamında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanan “Anket Formu”nda yer alan bazı sorulara verdikleri cevaplar, öğrenci otoportre çalışmaları, yorumlar ve toplanan verilerin çözümlenmesinde elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilmektedir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde belirlenmektedir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanarak yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239-240).

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Nicel Verileri Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amaçları bağlamında yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Karşılaştırılmalarına Dair Bulgular***Tablo 1.**

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Bilgisi Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Portre Bilgisi	Deney Grubu	18	17,36	312,50	141,500	-1,544	,123
	Kontrol Grubu	22	23,07	507,50			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre bilgisi toplam ön test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan test sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam portre bilgisi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları portre bilgisi bakımından birbirine benzemektedir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Öz Değerlendirme Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Portre Öz Değerlendirme	Deney Grubu	18	17,61	317,00	146,000	-1,424	,154
	Kontrol Grubu	22	22,86	503,00			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre öz değerlendirme toplam ön test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla yapılan ölçüm sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam portre öz değerlendirme ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları portre öz değerlendirme sonuçları bakımından birbirine benzemektedir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Akran Değerlendirme Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Portre Akran Değerlendirme	Deney Grubu	18	14,89	268,00	97,000	-2,760	,006
	Kontrol Grubu	22	25,09	552,00			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre akran değerlendirme toplam ön test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek için yapılan Mann Whitney “U” Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam portre akran değerlendirme ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu farklılık, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akranlarının ilk portrelerini değerlendirdiklerinde olumlu bir değişimin olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Öğretmen Değerlendirme Ön Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	\bar{x} sıra	U	z	P
Portre Öğretmen Değerlendirme	Deney Grubu	18	14,92	268,50	97,500	-2,747	,006
	Kontrol Grubu	22	25,07	551,50			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre öğretmen değerlendirme toplam ön test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney “U” Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam portre öğretmen değerlendirme ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu farklılık, öğretmenleri tarafından her iki gruptaki öğrencilerin ilk portrelerindeki değişimlerinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmalarına Dair Bulgular

Tablo 5.

Deney Grubu Portre Bilgisi Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	\bar{x} sıra	\sum sıra	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	1	6,20	12,00	12,00	-3,203	,001
	Artanlar	17	12,91	9,35	159,00		
Son Test Puanı	Eşit	0					
	Toplam	18					

Tablo 5’de görüldüğü üzere, deney grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre bilgisi ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Elde edilen farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test ölçümünde düşük olan portre bilgi düzeyi anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Bu bulgular, yürütülen uygulamaların deney grubunu oluşturan öğrencilerin portre bilgisi puanlarını anlamlı biçimde arttırdığını göstermektedir.

Tablo 6.

Deney Grubu Portre Öz Değerlendirme Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	5	12,72	7,30	36,50		
	Artanlar	8	13,05	6,81	54,50		
Son Test Puanı	Eşit	5				-,632	,527
	Toplam	18					

Tablo 6'da görüldüğü üzere, deney grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre öz değerlendirme ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu farklılık, deney grubundaki öğrencilerin ilk ve son otoportrelerini değerlendirdiklerinde olumlu bir gelişme olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 7.

Deney Grubu Portre Akran Değerlendirme Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	2	12,88	3,50	7,00		
	Artanlar	14	15,61	9,21	129,00		
Son Test Puanı	Eşit	2				-3,176	,001
	Toplam	18					

Tablo 7'de görüldüğü üzere, deney grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre akran değerlendirme ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Ulaşılan farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test ölçümünde düşük olan portre akran değerlendirme düzeyi de anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Yine bu bulgularda yürütülen uygulamaların deney grubunu oluşturan öğrencilerin portre akran değerlendirme puanlarını anlamlı biçimde arttırdığına işaret etmektedir.

Tablo 8.

Deney Grubu Portre Öğretmen Değerlendirme Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	5	11,38	4,50	22,50	-,943	,345
	Artanlar	6	11,94	7,25	43,50		
Son Test Puanı	Eşit	7					
	Toplam	18					

Tablo 8'de görüldüğü üzere, deney grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre öğretmen değerlendirme ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir ($p>.05$). Bu farklılık, öğretmenleri tarafından deney grubundaki öğrencilerin ilk ve son portrelerindeki değişimlerinin olumlu olmadığını ortaya koymuştur.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmalarına Dair Bulgular

Tablo 9.

Kontrol Grubu Portre Bilgisi Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	10	7,64	12,15	121,50	-,617	,537
	Artanlar	10	7,18	8,85	88,50		
Son Test Puanı	Eşit	2					
	Toplam	22					

Kontrol grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre bilgisi ön test-son test sıralamalar ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu farklılık, kontrol grubundaki öğrencilerin portre bilgilerini değerlendirdiklerinde olumlu bir gelişme olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 10.

Kontrol Grubu Portre Öz Değerlendirme Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	8	14,18	6,00	48,00	-1,040	,299
	Artanlar	8	15,22	11,00	88,00		
Son Test Puanı	Eşit	6					
	Toplam	22					

Tablo 10'da görüldüğü gibi, kontrol grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre öz değerlendirme ön test-son test sıralamalar ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Bu farklılık, kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ve son otoportrelerini değerlendirdiklerinde olumlu bir gelişme olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 11.

Kontrol Grubu Portre Akran Değerlendirme Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	4	15,81	4,50	18,00		
	Artanlar	13	17,63	10,38	135,00		
Son Test Puanı	Eşit	5				-2,783	,005
	Toplam	22					

Tablo 11'de görüldüğü üzere, kontrol grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre akran değerlendirme ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$) Bu farklılık, kontrol grubundaki öğrencilerin akranlarının ilk ve son portrelerini değerlendirdiklerinde olumlu bir değişimin olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 12 .

Kontrol Grubu Portre Öğretmen Değerlendirme Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Ön Test Puanı	Azalanlar	19	15,09	10,92	207,50		
	Artanlar	1	10,50	2,50	2,50		
Son Test Puanı	Eşit	2				-3,832	,000
	Toplam	22					

Tablo 12'de görüldüğü üzere, kontrol grubu için yapılan Wilcoxon Testi sonucunda portre öğretmen değerlendirme ön test-son test sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Bu farklılık, öğretmenleri tarafından kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ve son portrelerindeki değişimlerinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Sonrası Karşılaştırılmalarına Dair Bulgular***Tablo 13.**

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Bilgisi Son Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	P
Portre Bilgisi	Deney Grubu	18	27,69	498,50	68,500	-3,528	,000
	Kontrol Grubu	22	14,61	321,50			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre bilgisi son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney “U” Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının portre bilgisi son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < .05$). Ulaşılan bu farklılık deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir değişle, deney grubundaki öğrencilerin portre bilgisi son test puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazladır.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Öz Değerlendirme Son Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	P
Portre Öz Değerlendirme	Deney Grubu	18	16,97	305,50	134,500	-1,737	,082
	Kontrol Grubu	22	23,39	514,50			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre öz değerlendirme son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney “U” Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının portre bilgisi son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu farklılık, her iki gruptaki öğrencilerin son otoportrelerini değerlendirdiklerinde olumlu bir gelişme olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Akran Değerlendirme Son Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	P
Portre Akran Değerlendirme	Deney Grubu	18	17,06	307,00	136,000	-1,708	,088
	Kontrol Grubu	22	23,32	513,00			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre akran değerlendirme son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann Whitney “U” Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının portre akran değerlendirme son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu farklılık, her iki gruptaki öğrencilerin akranlarının son portrelerini değerlendirdiklerinde olumlu bir değişimin olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 16.

Deney ve Kontrol Gruplarının Portre Öğretmen Değerlendirme Son Test Puanları Arasındaki Farkları Görmek İçin Yapılan Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	\bar{x} sıra	U	z	p
Portre Öğretmen Değerlendirme	Deney Grubu	18	24,47	440,50	126,500	-1,962	,050
	Kontrol Grubu	22	17,25	379,50			
	Toplam	40					

Deney ve kontrol gruplarının portre öğretmen değerlendirme son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek için yapılan Mann Whitney “U” Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının portre öğretmen değerlendirme son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$) (Tablo 16). Bu farklılık, öğretmenleri tarafından her iki gruptaki öğrencilerin son portrelerindeki değişimlerinin olumlu olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın Nitel Verileri Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Deney Grubundaki Öğrencilere Ait Nitel Veriler



Fotoğraf 1-2. Öğrenci 9 İlk ve Son Otoportre Çalışmaları

Öğrenci 9'un ilk otoportresinde gözlerinin, burnunun ve dudaklarının yerinin doğru konumlandırılmasına rağmen gözlüğün çiziminin düzgün yapılmaması yüzün orantısını bozmaktadır (Fotoğraf 1.35). Yüzün bölgelerinin büyük yapılması saçlar arasında kaybolmasına neden olmuş başın küçük görünmesine neden olmuştur. Renk bakımından saçlar resmin en dikkat çeken bölgesini oluşturmaktadır. Yine yüzde hafif renk geçişleri mevcuttur, yaka ve saç tokası desen tadında bırakılmıştır. Işık-gölge sadece saçlarda az da olsa gözlerde ve yakada yer almaktadır. Bütüne bakıldığında resim oran-oranti hatalarına rağmen başarılı olmuştur.

PORTRE RESİM ÇALIŞMALARI DEĞERLENDİRME FORMU			
	COK İYİ	ORTA DÜZEYDE YETERLİ	HİÇ YETERLİ DEĞİL
DENGE	3	2	1 ✓
ORAN-ORANTI	3	2	1 ✓
UYGUNLUK	3	2	1 ✓
RENK	3	2	1 ✓
IŞIK-GÖLGE	3	2	1 ✓
BÜTÜNLÜK	3	2 ✓	1
YARATICILIK	3	2	1 ✓

Fotoğraf 3. Öğrenci 9 İlk Otoportresi Portre Resim Değerlendirme Formu Değerlendirmesi

Öğrenci 9 ilk otoportresini değerlendirirken, sadece bütünlüğün orta derece yeterli olduğunu; diğer hepsinin yetersiz olduğunu işaretlemiştir. Buna göre Öğrenci 9 ilk otoportresinin başarısız olduğunu düşünmektedir (Fotoğraf 1.36).

Öğrenci 9'un ikinci otoportresinde ilk resme göre çok daha başarılı olduğu görülmektedir. Yüzün oranları, yerleştirilmesi, renklendirme, ışık-gölge bakımından bütünlük içerisinde. Duygu ve anlam son derece başarılı bir şekilde verilmiştir. Öğrenci 9 ikinci otoportresinde kimliğini yansıtmayı başarmıştır.

PORTRE RESİM ÇALIŞMALARI DEĞERLENDİRME FORMU			
	COK İYİ	ORTA DÜZEYDE YETERLİ	HİÇ YETERLİ DEĞİL
DENGE	3	2 ✓	1
ORAN-ORANTI	3	2 ✓	1
UYGUNLUK	3	2 ✓	1
RENK	3	2 ✓	1
IŞIK-GÖLGE	3 ✓	2	1
BÜTÜNLÜK	3 ✓	2	1
YARATICILIK	3	2 ✓	1

Fotoğraf 4. Öğrenci 9 Son Otoportresi Portre Resim Değerlendirme Formu Değerlendirmesi

Öğrenci 9 son otoportresini değerlendirirken, ışık-gölgenin ve bütünlüğün çok iyi olduğunu; dengenin, oran-orantının, uygunluğun, rengin ve yaratıcılığın orta düzeyde yeterli olduğunu işaretlemiştir. Buna göre Öğrenci 9 son otoportresinin ilk otoportresine göre çok daha başarılı olduğunu düşünmektedir (Fotoğraf 1.37).

Öğrenci 9, Bireysel Kimlik Tanımlama Ölçeği'nde yüzünün bölümlerini tanımlarken; gözlerinin ve dudaklarının benzemediğini; bakışlarının, burnunun, kaşlarının ve saçlarının benzediğini; yüzünün şeklinin fazla yuvarlak olduğunu; gözlüğünü resmedebildiğini ve genel olarak yüzünün bireysel kimliğini ortaya koymada yeterli olmadığını çünkü bütün vücudunu çizmek istediğini belirtmiştir. Bu yorumlardan ve uzman görüşünden faydalanılarak Öğrenci 9'un bireysel kimliğini çok başarılı bir şekilde yansıttığı söylenebilmektedir. İlk ve son otoportre arasındaki fark da bu ifadeyi desteklemektedir.

Öğrenci 9, Ders Değerlendirme Formu'nda "Sizce ders portre ve otoportre konusunu öğrenmede yeterli oldu mu?" sorusunda "Evet" yanıtını vermiştir. "Öğrendiklerinizi otoportrenizde uygulayabildiniz mi?" sorusuna cevabı "Pek değil" iken; "Öğrendiklerinizin gelecekteki çalışmalarınızda katkısı olacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna cevabı "Evet" şeklinde olmuştur.

Kontrol Grubundaki Öğrencilere Ait Nitel Veriler



Fotoğraf 5-6. Öğrenci 10 İlk ve Son Otoportre Çalışmaları

Öğrenci 10'un ilk otoportresinde oran-orantıya bakıldığında gözlerin, burnun ve dudakların yüzdeki yerleri yanlış konumlanmıştır (Fotoğraf 2.39). Burun gözlere göre sola doğru kaydığı için dudak da düzgün yerleştirilmemiştir. Öğrenci sol kulağını sağ kulağına göre büyük yapmıştır. Gözler,

donuk bir bakışla anlamlı ve duygu ifade etmeyen bir şekilde yapılmıştır. Yüzün sol tarafı resmin bütününe göre daha fazla yuvarlak yapılmış ve simetriyi bozmuştur.

PORTRE RESİM ÇALIŞMALARI DEĞERLENDİRME FORMU			
	ÇOK İYİ	ORTA DÜZEYDE YETERLİ	HİÇ YETERLİ DEĞİL
DENGE	3	2	1
ORAN-ORANTI	3	2	1
UYGUNLUK	3	2	1
RENK	3	2	1
IŞIK-GÖLGE	3	2	1
BÜTÜNLÜK	3	2	1
YARATICILIK	3	2	1

Fotoğraf 7. Öğrenci 10 İlk Otoportresi Portre Resim Değerlendirme Formu Değerlendirmesi

Öğrenci 10 ilk otoporesini değerlendirirken, oran-orantının orta düzeyde yeterli olduğunu; diğer bütün değerlerin yetersiz olduğunu işaretlemiştir. Buna göre Öğrenci 10 ilk otoportresinin yetersiz olduğunu düşünmektedir (Fotoğraf 2.40).

Öğrenci 10'un ikinci otoportresinde ilk otoportresindeki hataları görerek daha başarılı bir portre yaptığı görülmektedir. Gerek oranlar gerek duygu ve ifadeyi vermek bakımından son derece uygun bir otoportre görülmekte, ışık-gölge yüzün genelinde karalama şeklinde ve gayet başarılı bir şekilde verilmiştir. Baş, yüzün boyutuna göre uygun yerleştirilmiştir.

PORTRE RESİM ÇALIŞMALARI DEĞERLENDİRME FORMU			
	ÇOK İYİ	ORTA DÜZEYDE YETERLİ	HİÇ YETERLİ DEĞİL
DENGE	3	2	1
ORAN-ORANTI	3	2	1
UYGUNLUK	3	2	1
RENK	3	2	1
IŞIK-GÖLGE	3	2	1
BÜTÜNLÜK	3	2	1
YARATICILIK	3	2	1

Fotoğraf 8. Öğrenci 10 Son Otoportresi Portre Resim Değerlendirme Formu Değerlendirmesi

Öğrenci 10 son otoportresini değerlendirirken, bütünlüğün ve yaratıcılığın orta düzeyde yeterli olduğunu; diğer bütün değerlerin çok iyi olduğunu işaretlemiştir. Buna göre Öğrenci 10 son otoportresinin ilk otoportresine göre çok daha başarılı olduğunu düşünmektedir (Fotoğraf 2.41).

Öğrenci 10, Bireysel Kimlik Tanımlama Ölçeği'nde yüzünün bölümlerini tanımlarken; gözlerinin ve kaşlarının benzediğini; bakışlarının ölü keçi gibi olduğunu; burnunun üst kısmını kalın yaptığı için beğenmediğini; dudaklarının çok iyi olduğunu; kulaklarını beğenmediğini; saçlarını beğenmediğini çünkü fazla karaladığını; yüzünün şeklinin fazla zayıf ve uzun olduğunu; genel olarak yüzünü olduğundan yakışıklı çizdiğini fakat diğer arkadaşlarının resme baktığında kendisi olduğunu anladığını belirtmiştir. Ayrıca birinci resmi yetiştiremediğini ve acele ettiği için olmadığını fakat ikincisinin çok daha iyi olduğunu yazmıştır. Öğrencinin bu yorumlarına ve uzman görüşüne göre bireysel kimliğini yansıtmada orta düzeyde başarılı olduğu söylenebilir (Fotoğraf 2.42).

1. ÇİZDİĞİNİZ OTOPORTRENİZDE YÜZÜNÜZE AIT BÖLÜMLERİ BİREYSEL KİMLİĞİNİZİ TANIMLAMA DÜZEYİ ACISINDAN DEĞERLENDİRİNİZ:

1.a. Gözlerinizi: *Berrak*

1.b. Bakışlarınızı: *Ölü keçi gibi*

1.c. Burnunuz: *Üst kısım kalın olmasından beğenmedim*

1.d. Dudaklarınız: *Harika olsun çok yakışıklı olmuşlar.*

1.e. Kaşlarınız: *Berrak*

1.f. Kulaklarınız: *Olmuşlar beğenmedim.*

1.g. Saçlarınız: *Olmuş. Beğenmedim. fazla karaladım*

1.h. Yüzünüzün şekli: *Fazla zayıf ve uzun dur.*

2. Yarsa Gözlük, Lens, Piercing vb. kişisel araçlarınızı resmederken kimliğinizi ortaya koyabildiniz mi? Açıklayınız.
Yok.

3. Genel olarak resmettiğiniz yüzünüzü bireysel kimliğinizi tanımlamada yeterli mi? Açıklayınız. Başka bir şey eklemek ister miydiniz?
Sayıdır. Birer fazla yakışıklı çizdim ama insular baletlerinde bir öldürme arabası. Birinci resmiyi yaptım. İyice alacağım ve bitirdim için oldu. İkinci çok daha iyi oldu.

Fotoğraf 9-10. Öğrenci 10 Bireysel Kimlik Tanımlama Düzeyi Ölçeği Yorumları

Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Sonrası Ders Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 17.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Ders Değerlendirme Formundaki Sorulara Verdikleri Yanıtların Dağılımları

SORU		f	%	Ortalama	SS
Sizce ders, Portre ve Otoportre konusunu öğrenmede yeterli oldu mu?	Hayır	1	5,6	1,55	0,61
	Kısmen	6	33,3		
	Evet	11	61,1		
Öğrendiklerinizi otoportrenizde uygulayabildiniz mi?	Hayır	3	16,7	1,38	0,77
	Kısmen	5	27,8		
	Evet	10	55,5		

Öğrendiklerinizin gelecekteki çalışmalarınızda katkısı olacağını düşünüyor musunuz?	Hayır	2	11,1		
	Kısmen	0	0	1,77	0,64
	Evet	16	88,9		

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin; “*Sizce ders, Portre ve Otoportre konusunu öğrenmede yeterli oldu mu?*” sorusuna 1’inin (%5,6) hayır, 6’sının (%33,3) kısmen ve 11’inin (%61,1) evet yanıtını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin “*Öğrendiklerinizi otoportrenizde uygulayabildiniz mi?*” sorusuna 3’ünün (%16,7) hayır, 5’inin (%27,8) kısmen ve 10’unun (%55,5) evet yanıtını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin “*Öğrendiklerinizin gelecekteki çalışmalarınızda katkısı olacağını düşünüyor musunuz?*” sorusuna 2’sinin (%11,1) hayır ve 16’sının (%88,9) evet yanıtını verdiği görülmüştür. Bu yanıtlar öğrencilerin ağırlıklı olarak derse dair değerlendirmelerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yargı

Bu bölümde analizler sonucunda ulaşılan araştırma sonuçlarına ilişkin yargılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Sonuçlarına İlişkin Yargılar

1. Araştırmanın birinci analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin portre bilgisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin portre konusuna dair benzer bilgi düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

2. Araştırmanın ikinci analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin portre çalışmaları öz değerlendirme ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin portre çalışmalarına dair benzer değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir.

3. Araştırmanın üçüncü analiz sonucuna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin portre çalışmaları ekran değerlendirme ön test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akranlarının portre çalışmalarını değerlendirirken objektif olmadıkları söylenebilir. Her iki grupta yer alan öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken genellikle kendilerine yakın olan arkadaşlarını seçmiş, bu yüzden yaptıkları değerlendirmenin daha olumlu olduğu görülmüştür.

4. Araştırmanın dördüncü analiz sonucuna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin portre çalışmaları öğretmen değerlendirme ön test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre öğretmenlerin, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmalarını değerlendirirken objektif olmadıkları söylenebilir. Her iki gruptaki öğretmenler, öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirirken, bu konuya daha gelmedikleri ve bu konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşünerek değerlendirmelerini yüksek tutmuşlardır.

5. Araştırmanın beşinci analiz sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin portre bilgisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin

uygulama sonunda portre konusuna dair bilgi düzeylerinin olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Elde edilen farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test ölçümünde düşük olan portre bilgi düzeyi anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Bu bulgular, yürütülen uygulamaların deney grubunu oluşturan öğrencilerin portre bilgisi puanlarını anlamlı bir biçimde arttırdığını göstermektedir.

6. Araştırmanın altıncı analiz sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları öz değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test portre çalışmalarının yeterince iyi olmadığı ve burada söz konusu durumun, öğrencilerin mükemmeliyetçi bir yaklaşımla portrelerini değerlendirdikleri, bu sebeple kendi çalışmaları hakkında olumlu değerlendirme yapmadıkları söylenebilir.

7. Araştırmanın yedinci analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları akran değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin, akranlarını değerlendirirken objektif olduğu söylenebilir.

8. Araştırmanın sekizinci analiz sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin portre öğretmen çalışmaları değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre öğretmenlerin deney grubundaki öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken objektif olmadıkları söylenebilir.

9. Araştırmanın dokuzuncu analiz sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin portre bilgisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin portre konusuna dair bilgi düzeylerinin aynı kaldığı ve olumlu bir gelişme göstermediği söylenebilir.

10. Araştırmanın onuncu analiz sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları öz değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test portre çalışmalarının değerlendirilmesinde bir değişimin olmadığı söylenebilir.

11. Araştırmanın on birinci analiz sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları akran değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin, akranlarını değerlendirirken objektif olmadığı söylenebilir.

12. Araştırmanın on ikinci analiz sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları öğretmen değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre öğretmenlerin kontrol grubundaki öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken objektif olmadıkları söylenebilir.

13. Araştırmanın on üçüncü analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin portre bilgisi son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Ulaşılan bu farklılık deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle, deney grubundaki öğrencilerin portre bilgisi son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilere göre gelişme göstermektedir.

14. Araştırmanın on dördüncü analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları öz değerlendirme son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre

deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test portre çalışmalarını değerlendirirken objektif olmadıkları söylenebilir.

15. Araştırmanın on beşinci analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları akran değerlendirme son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test akran değerlendirmelerinde objektif olmadıkları söylenebilir.

16. Araştırmanın on altıncı analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları öğretmen değerlendirme son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre öğretmenlerin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test portre çalışmalarını değerlendirirken objektif olmadıkları söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Yargılar

1. “*Sizce ders, portre ve otoportre konusunu öğrenmede yeterli oldu mu?*” sorusuna ait analizin sonuçlarına göre öğrenciler, yüksek oranda evet cevabını vermiştir. Bu bakımdan portre ve otoportre konulu çalışmaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmektedir.

2. “*Öğrendiklerinizi otoportrenizde kullanabildiniz mi?*” sorusuna ait analizin sonuçlarına göre öğrenciler, yüksek oranda evet cevabını vermiştir. Buna göre portre ve otoportre konulu çalışmanın deney grubu öğrencilerinde bu konuya ait bilgileri edinme ve bu bilgiyi kullanma becerilerine katkısının olumlu olduğu görülmektedir.

3. “*Öğrendiklerinizin gelecekteki çalışmalarınızda katkısı olacağını düşünüyor musunuz?*” sorusuna ait analizin sonuçlarına göre öğrenciler, yüksek oranda evet cevabını vermiştir. Buna göre deney grubu öğrencileri, portre ve otoportre konulu çalışmada kazanılan bilgi ve becerilerin, ileride yapacakları çalışmalarında katkısı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tartışma

Portre ve otoportre çalışmaları öğrencilerin pozitif kimlik gelişimleri, anlamlı imaj ve sanatsal eserler geliştirebilmesinde yardımcı olmaktadır. Kimliğin tanımlanması, öğrencinin benlik saygısı, öğrenme isteği ve üst düzey düşünme becerisinin de geliştirilmesinde yardımcı olmaktadır (Barron, 2006). Otoportre konusunu işleyen Barron’un tezinde (2006) kimlik kavramını etnik kimlik ve sosyal kimliği içine alacak şekilde işlemiştir. Öğrencilere çeşitli sorular sorarak, onların kendilerini hem otoportreleriyle hem de yazı ile ifade etmelerini sağlamış, bunu yapmak için yurdundan ayrılan ve bir başka ülkede okula devam eden öğrenciler seçmiştir. Elde ettiği veriler çok çeşitli olmuştur ve öğrenciler iki farklı otoportre yapmışlardır. İlk otoportreleri oldukları, ikinci otoportreleri ise olmasını istedikleri görselleri barındırmaktadır. Tezinde kimlik kavramını bilhassa etnik, kültürel kimlikle bağdaştırmaktadır. Bu yöntem bizim toplumumuz için çok verimli bir çalışma olamayacaktır. Çünkü etnik ve kültürel kimlik kavramları çok kapsamlı bir konudur ve bunu yapmak için bir değil birkaç

araştırma yapılması gerekmektedir. Portre ve otoportre konularının öğrenilmesi ve uygulanması amacıyla anket formu ile çeşitli ölçekler kullanması ve otoportre çalışması yapılması bu araştırmanın yöntemiyle benzerlik göstermekle birlikte, kullanılan formlar ve ulaşılan sonuçlar bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Barron etnik ve sosyal kimlik kavramlarına odaklanırken; bu çalışmada bireysel kimlik kavramı irdelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada portre ve otoportre konularının hem öğrenilmesi hem uygulanması hem de bu yolla bireysel kimliğin ne derece yansıtıldığına incelenmesi yönünde kapsamlı bir araştırma yapılmıştır.

Ulusal düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Şangar (1996) sanatçıların otoportre, vücut sanatı ve video sanatı gibi alanlarda kendi görüntüsünü psikolojik kuramlara değinerek irdelenmiş, otoportre ve beden kavramlarını birlikte ele almıştır. Seçtiği eserleri iç hesaplaşma temelinde, eserin ana felsefesi ve düşüncesi ile bağlantı kurarak içinde bulunduğu durum ve gerçekliği irdelenmiştir. Araştırmasının sonucunda birey ve toplum kavramlarına dikkat çekmektedir. Çalışmasında otoportre ve diğer sanat alanlarının kendini tanıma, bilme, geliştirme, varoluş nedenini kavrama amacıyla ele alınması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Şangar sanat eserlerini sadece kendi deneyim ve bakış açısı ile yorumlarken; bu çalışmada öğrencilerin, akranlarının ve öğretmenlerinin bakış açısı ile portre ve otoportrenin bireysel kimlik üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Ulusan (2004), tezinde bireysel kimlik kavramını ele almış fakat o bu kavramı sosyal ve mesleki kimlikle beraber gazetecilik mesleğinin bireysel kimlik üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasındaki amaçlarından birinin gazetecilerin mesleklerini yerine getirirken gündelik hayatlarının mesleki yaşamları ile nasıl etkileşime girdiğini görmek olduğunu belirtmiştir. Araştırmasının sonucunda gazetecilerin mesleki alanlarına göre dünyayı algılayış biçiminden bakış açısına kadar ortak bir kimlik inşa ettiklerine değinmiştir. Ulusan'ın çalışması sanatın birey üzerindeki etkileriyle doğrudan ilişkili olmamakla birlikte, bireysel kimliğin kişinin bakış açısına, tarzına, psikolojisine, gündelik yaşam alışkanlıklarına etki etmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada da benzer kavramlara yer verilmekle birlikte bireysel kimlik kavramı sanatsal gelişim ve bakış açısıyla ele alınmıştır.

Usta (2015), araştırmasında Çallı'nın eserlerinden başlayarak günümüze kadar olan süreçte portre resminde karakter çözümlemesi yapmıştır. Araştırmasının sonucunda portre resminin diğer resim türlerine nazaran insanı ve insanın ruhsal yapısını incelemeye dayalı olarak özel bir yerinin olduğunu belirlemiştir. Usta'nın, sanatın ve sanatı üreten insanların önce kendisini sonra çevresini inceleyen, sorgulayan ve eserlerinde yansıtan tavrının portre resminde özellikle ön plana çıktığı şeklindeki bakış açısı bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Özkanlı (2011), araştırmasında portre ve kimlik üzerine çalışmıştır. Kişilik analizi gibi konulara değinerek ruh ve beden görüntüsünün fizyonomik özelliklerine gönderme yapmaktadır. Portre resim sanatında bireyin kimliğinin sınırsız bir ifade sanatı olduğu sonucuna varmıştır. Özkanlı'nın çalışması, portre sanatının kimlik ve kişilik üzerindeki etkilerinin incelenmesi açısından bu çalışma için destekleyici olmuştur. Bu araştırmada da benzer şekilde portre ve otoportrenin bireysel kimlik üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Bu araştırmanın sonucuna göre, portre ve otoportre konularının benimsenmesi ve uygulanması sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bu konuya ait bilgilerinde gelişme

olduğu söylenebilir. Otoportre uygulamasının sonucu açısından her iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerle araştırma süresinde portre ve otoportre konusunda bilgilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir planlı işlem yapılmamasına rağmen otoportre uygulamalarında gelişme göstermelerinin nedeni olarak resim bölümünde okumaları ve bu alana ilgi duymaları gösterilebilir.

Portre ve otoportre konularının öğrenilmesi ve uygulanması açısından iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıkması, yani deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre portre ve otoportre konularının öğrenilmesinde ve uygulanmasında daha fazla gelişim göstermesi deney grubu ile yapılan uygulamalara bağlanabilir.

Portre ve otoportre konularının öğrenilmesi ve uygulanması amacıyla anket formları ile çeşitli ölçekler kullanması ve otoportre çalışması yapılması bu araştırmanın yöntemiyle benzerlik göstermekle birlikte, kullanılan formlar ve ulaşılan sonuç bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmada portre ve otoportre konularının hem öğrenilmesi hem uygulanması hem de bu yolla bireysel kimliğin ne derece yansıtıldığının incelenmesi yönünde kapsamlı bir araştırma yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin portre ve otoportre konularını öğrenme ve uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin artış nedenlerinden biri olarak araştırma süreci içerisinde yapılan portre ve otoportre konularının derinlemesine işlendiği sunum gösterilebilir.

Sonuç

Araştırma sonuçları, öğrencilerin otoportre çalışması yoluyla kendilerini daha iyi tanımaları ve bireysel farklılıklarını resim yoluyla ifade edebilmelerine olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın sonucuna göre;

- Uygulama sonunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin portre ve otoportre konularını öğrenme kısmında bir değişme olmazken, deney grubunda yer alan öğrencilerde portre ve otoportre konularını öğrenme ve uygulama açısından olumlu yönde bir değişme ve gelişme söz konusudur.
- Araştırmanın başında yapılan ön testin bulgularına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin portre ve otoportre konusunu öğrenme ve uygulama düzeyleri arasında fark yokken, sunum sonrası deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin farkındalık düzeylerinde olumlu yönde değişimin olduğu söylenebilir.
- Otoportre uygulamalarında ilk ve son resimlerde bireysel kimliğe yönelik özelliklerin çiziminde öğrencilerin genel olarak gelişim gösterdikleri görülmektedir.
- Öğrenciler portre ve otoportre konusunu öğrenmede dersin yeterli olduğunu düşündükleri ve genel olarak olumlu değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

- Öğrencilerin çalışmada öğrendikleri bilgileri otoportre uygulamalarında kullanabilmeye genel olarak kendilerini başarılı gördükleri ve bu konudaki değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrendikleri bilgilerin ve yaptıkları uygulamaların gelecekteki çalışmalarına katkı sağlayacağını düşünmektedir.
- Girişim sonrasında öğrenciler otoportre çalışması sırasında kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve ayrıntılara daha fazla dikkat ettiklerini belirtmiştir.
- Öğrencinin insan figürü çizimlerinde ve anatomi çalışmalarında portre ve otoportre konularında verilecek eğitimlerin etkili ve önemli olduğu düşünülmektedir.
- Araştırma sırasında, her iki lisedeki öğretmenler;
- Renk kullanımı için öğrencilerinin yeterince başarılı olamayacaklarını,
- 9. sınıf öğrencilerinin portre ve özellikle otoportre konularına çok uzak olduklarını,
- Bu konuda başarılı olamayacaklarını düşünmüşlerdir.

Ortaya çıkan başarılı çalışmalar ve yorumlar, öğrencilerin bu konuya uzak olmadıkları ve konuyla ilgili sunumların ve geri bildirimlerin yapılmasından sonra son derece başarılı çalışmalar yaptıklarını göstermiştir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada portre ve otoportre konularının öğrenilmesinde, uygulanmasında ve bireysel kimliklerini resimsel açıdan ifadesinde ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, resim sanatında portre ve otoportre resmini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da iki Güzel sanatlar lisesinin 9. sınıf resim bölümü öğrencilerini, öğrencilerle uygulanan günde dört saat ve toplam yedi hafta süren çalışmaları kapsamaktadır. Bu doğrultuda araştırmacılara;

- Portre ve otoportre resminin uygulanmasıyla bireyin kendi görüntüsü ve diğer kişilerin imajlarını doğru ve nitelikli tespit etmeye yarayan portre ve otoportre konularının daha detaylı olarak incelenmesi,
- Daha geniş bir örneklem grubuyla, daha uzun süreli çalışmaların yapılması,
- Araştırmada kullanılacak portre ve otoportre eserlerinin konu ile ilgili olarak çoğaltılması,
- 9. sınıf öğrencilerinin yanı sıra daha alt ve üst sınıftaki öğrencileri kapsayacak çalışmaların yapılması,
- Güzel sanatlar liselerinin yanı sıra diğer orta öğretim düzeyindeki okullarda okuyan öğrencilere de benzer çalışmaların uygulanması,

- Bu konuların özellikle sanat eğitimi veren güzel sanatlar liselerinde 9. sınıftan itibaren verilmesi önerilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonunda portre ve otoportre konularının öğrenilmesi amacıyla yapılan eğitimin olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda uygulayıcılara;

- Portre ve otoportre konularında daha fazla bilgi sahibi olmaları,
- Portre ve otoportre çalışmalarını öğrencileri tanıma ve kendilerini tanımalarına yardımcı olma için bir araç olarak görmeleri,
- Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin kendini ve akranlarını anlama çabasında desteklenmesi için portre ve otoportre çalışmalarını kullanmaları,
- Öğrenciye psikolojik durumu, bakış açısı, iç görüsü ve kimliğinin gelişimde bu çalışmaların yararlarını açıklamaları,
- Portre konusunun anlatımında öğrencilere mümkün olduğu kadar çok çeşitli ve görselli sunumlar yaparak öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaları,
- Öğrencilerin bu konularda başarılı olamayacakları veya yetersiz olacakları tarzındaki önyargılardan kaçınmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Baki, A., Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barron, R.M. (2006). Exploring Identity Through Self-Portraiture. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Georgia State University Ernest G. Weich School of Art and Design, Art and Design Theses, Atlanta.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Özden, B. (2012). Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Katkısı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkanlı, Ü. (2011). Sanatta Bir Kimlik Problemi Olarak Portre. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şangar, B. (1996). Çağdaş Sanatta Özne Olarak Sanatçı ve Bireysel Mitolojisi. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uluslan, R.S. (2004). Magazin, Ekonomi ve Polis Muhabirliği Örneğinde Gazetecilik Mesleğinin Bireysel Kimlik Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Usta, N. (2015). 1914 Çallı Kuşağından Günümüze Portre Resminde Karakter Çözümlemelerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Balkan Ülkelerinde Yükseköğrenim Gören Türk Öğrencilerin Eğitim Deneyimleri

The Educational Experiences of Turkish Higher Education Students Studying in Balkan Countries

Yusuf ALPAYDIN* 
Esin METLİLO** 

Öz

Bu araştırmanın amacı Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim deneyimlerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim desenine sahip bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu; 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme metodu kullanılarak belirlenen on beş öğrenciden oluşmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda kodlanarak temalar altında toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim deneyimleri ile ilgili düşüncelerinde birbirlerine benzer ve farklı görüşler mevcuttur. Öğrenciler Avrupa standartlarına göre eğitim kalitesinin düşük olmasını, yeterli düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesini, eğitim ortamlarını, kullanılan kaynakları, sınav sistemini ve staj uygulamalarını memnuniyetsizlikleri görüşlerinde gerekçe olarak bildirmiştir. Öğrencilerin memnuniyet olarak ifade edilen görüşlerinde ise ekonomik ve kültürel değerler kapsamında eğitimin ucuzluğu ve yükseköğrenim görülen şehrin sakinliği olarak ifade edilmiştir. Bu bağlam da Balkan ülkelerinin öğrenci hareketliliği politikalarının incelenmesi ve farklı ülkelere gelip burada yükseköğrenim gören öğrencilerin memnuniyetsizliklerinin değerlendirilerek belirli alanlarda değişim ve yeniliğe gidilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Balkan ülkelerinde yükseköğrenim, öğrenci hareketliliği ve deneyim.

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Eposta: metliloesin@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to examine the educational experiences of Turkish students studying in Balkan countries. This study has a science design, a qualitative research approach, and uses the semi-structured interview technique. The study group consists of 15 students studying in Balkan countries during the fall 2019 semester and was determined using the criterion sampling method, a purposeful sampling method. The data obtained as a result of the interviews has been coded in accordance with qualitative research methods, collected under themes, and subjected to content analysis. With respect to the research findings, Turkish students have similar as well as different opinions about their experiences in Balkan countries. The students have expressed the reasons for their dissatisfaction as: the low quality of education with respect to European standards and inadequate learning, used resources, the exam system, and internship applications. The students expressed satisfaction with their views on the low cost of education, the calm of the city, and their higher education being provided within the scope of economic and cultural values. In this context, examining the student mobility policies of the Balkan countries is recommended, as well as changing and innovating in certain areas by evaluating the dissatisfaction of students studying there who are from different countries.

Keywords: Higher education, student mobility and experience in Balkan countries.

Summary

Introduction

Internationalization in higher education takes place in different ways and within a very broad framework. Soderqvist (2002) defined internationalization in higher education as the process of a higher education institution changing from being national to international in a way that leads to an international dimension in all aspects of holistic management for improving the quality of teaching and learning and for achieving the desired competencies. Internationalization in higher education supports the development of desired student characteristics in a global economy such as mindfulness (Chan & Dimmock, 2008; Haydens, Thompson & Williams, 2003). International student mobility can also be evaluated as a tool for foreign policies and public diplomacy that provides political and cultural cooperation between countries (Özoğlu, Gür, & Coşkun, 2012).

Developed countries maintain international student mobility through consistent and stable policies (Townsend & Poh, 2008). Multiple factors are found to affect international student mobility and flow. These factors are: education costs, kinship relations, expertise in foreign languages, academic achievements of universities, visa procedures, and study opportunities. When looking at international student mobility in terms of the world, flows vary from year to year in the form of different motifs, especially in higher education. International students decide on their own education choices by considering the most basic features of the country in terms of the language the education is in, educational fees, university quality, preferred departments and programs, living standards, and immigration policies (Becker & Kolster, 2012). Within the scope of their decision are the requirements of being in a new country, locale, and environment and of adapting to these. Students who switch to higher education are known to have problems adapting, just like those who move from

a village to the city within a country (Aksoy, 2012). Individuals cannot reach their goals when they cannot adapt to their environment (Sargut, 2001). Sargut explained harmony in regard to cultural differences using the Oberg culture-shock theory. The basis of the theory deals with stress and the emotional and mental problems caused by stress (Oberg, 1960). Great changes cause uncertainty and unpredictable difficulties in a person's physical and emotional needs. Therefore, talking about the opinions students studying in higher education abroad have on the educational practices, their cultural – and economic-based experiences, and life experiences is possible. In this context, this study aims to investigate the experiences of Turkish students studying in Balkan countries.

Method

The phenomenon the research examines is the educational experiences of Turkish students studying in the Balkans. The study is conducted using a phenomenological design from the qualitative research methods. The study has used criteria sampling, a purposeful sampling method, to determine the study group, and 15 Turkish students studying in Bosnia-Herzegovina, Kosovo, and North Macedonia have been interviewed. The interviews with Turkish students in Bosnia-Herzegovina have been performed using Skype; a software network application that enables communication and video phone calls over the Internet. Face-to-face interviews were held with students studying in North Macedonia and Kosovo. Attention has been given to ensuring that the distribution of students in the interviews is equal among the countries. Five students were interviewed in Bosnia-Herzegovina, Kosovo, and North Macedonia. The data collected through the semi-structured interview forms were analyzed within the scope of the research using content analysis.

Findings

The main findings have emerged under five themes in the study and are presented as follows:

Departmental preferences and quotas allocated to departments. Most participants stated that the quotas in the existing departments is sufficient but that they had little chance to choose due to the insufficient number of open departments and not enough English programs in the fields of medicine and engineering.

Factors influencing the choice of higher education abroad and expectations from education. Receiving higher education abroad is a very important and valuable decision in individuals' lives. For this reason, the participants were asked what factors had affected their decision to attend a higher education institution abroad and what they expect from the education. The participants put economic, educational, and socio-cultural reasons to the fore in terms of their preference of educational institution.

Turkish students' experiences of higher education in the Balkans. Experiences are gained throughout life and are phenomena that guide people under the name of knowledge. Every experience is very important for students. Therefore, the participants have been asked "What factors affect the variations in higher education?" and "What positive or negative challenges and problems have you

experienced in higher education?” The participants brought higher education variances, challenges and problems, and factors affecting success to the fore in their experiences of higher education abroad.

Cultural differences of Turkish students studying in Balkan countries and the host society's attitudes toward students. The students in the research have been asked about the cultural differences in the country of their higher education. A majority of the students expressed very little cultural differences to have been found. Students have additionally been asked how they find the host community's attitude toward students. While some students expressed positive attitudes, others emphasized negative ones.

Turkish students' satisfaction with the higher education in the Balkan countries and with the general situation of the countries where they receive education. In the research, the students have been asked to generally define how they find the quality of their higher education. Most students stated being dissatisfied with their education, citing reasons such as the education compared to European standards, the low education quality, insufficient levels of learning, dissatisfaction with the education environments, and insufficient resources, examination system, and internships.

Discussion

The Turkish students studying in Balkan countries under the name of international student mobility stated the departments to be insufficient in their opinions regarding their departmental preferences. Underlining the rationale for increasing the number of departments that teach in English, the students stated the department quotas to be nonexistent for this reason. They recommend that efforts should be started for having departments that teach in English, explaining that a language problem exists in departments, especially in Balkan countries in terms of the world language. Each Balkan country did not have much diversity in terms of departments that teach in English.

Turkish students studying higher education in Balkan countries have listed the factors that affected their higher education choice as: tuition, education costs, education language, visa procedures, kinship relations, living standards, and the university's international diploma. These data show that Balkan countries should review student policies in order to increase international student mobility. Student mobility can be said to be unable to be improved unless some facts are developed, such as increasing the quality of education, having original models, and gaining a global brand. In this regard, efforts should be made to have more higher education programs in English.

The Turkish students' experiences of higher education in Balkan countries that stand out are their opinions on differences in education, the challenges and problems, and most importantly the factors that affect success. The students stated the arranging of course selections was done with respect to the teachers without taking students' ideas. The students stated that this practice is an injustice to the right to have ideas and make decisions. Therefore, arranging the applications and allowing students the right to use elective courses it is recommended.

The Turkish students studying higher education abroad stated facing certain difficulties similar to every student studying in foreign countries. The students who reported facing various material and moral difficulties stated that they need support to overcome these difficulties but that this support in their country of education is insufficient. The Turkish students stated not feeling much cultural difference due to the similarity with Turkish culture and common shared history with regard to their opinions on the cultural differences with Balkan countries and the host society's attitude toward them; therefore, they have a positive attitude toward the host society.

When asking the Turkish students how they generally find the quality of their higher education in the Balkans, they often stated being dissatisfied with it. Turkish students studying in Kosovo and North Macedonia do not recommend studying in those countries, while students studying in Bosnia-Herzegovina do recommend studying there.

When evaluated in general, the students in the Balkans are seen to have low satisfaction with their higher education experience. Higher education policies and practices in countries where the students have been interviewed should be revised to further support international students.

Giriş

Hızlı değişim ve gelişimin gerçekleştiği dünyada; yükseköğretim ülke sınırlarını aşarak, uluslararası bir boyuta ulaşmış bulunmaktadır. Bu boyutta, bilimsel araştırma ve eğitim-öğretim programlarının ortak özelliklerinin oluşumuna dikkat edilmekte ve ülkelerin yükseköğretim sistemleri arasında uyumun sağlanmasına özen gösterilmektedir (Cevher, 2016; Özer, 2012). Özellikle farklı ülke öğrencileri arasında ilişkilerin geliştirilmesine önem verilmekte, toplumlar arası eğitim mesafelerinin azaltılmasına ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin artırılmasına dikkat edilmektedir (Akkutay, 2017).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma çok geniş bir çerçeveye sahip olarak farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, uluslararası veya kültürler arası öğretim, araştırma ve hizmet işlevlerinin bütünlük sürecini ifade eder (Knight, 1994). Soderqvist (2002) uluslararasılaşmayı, ulusal bir yükseköğretim kurumundan uluslararası bir yükseköğretim kurumuna, öğretim ve öğrenimin kalitesini artırmak ve istenen yeterlilikleri elde etmek için bütünsel yönetimin tüm yönlerine uluslararası bir boyut edilmesine yol açan bir değişim süreci olarak tanımlar. Yemini (2015) ise uluslararasılaşmayı, öğrenenlere küresel vatandaşlık duygusu aşlamak amacıyla çok kültürlü, çok dilli ve küresel boyutların eğitim sistemine entegrasyonunu teşvik etme süreci olarak ifade eder. Uluslararasılaşmanın yükseköğretimdeki en önemli konularından biri yurt dışı eğitim olarak adlandırılan uluslararası öğrenci hareketliliğidir (Li ve Bray, 2007). Uluslararası öğrenci hareketliliği yurt dışı eğitim bağlamında uluslararası fikirlilik gibi küresel bir ekonomide arzulanan öğrenci özelliklerinin gelişmesini destekler (Chan ve Dimmock, 2008; Haydens, Thompson ve Williams, 2003). Uluslararası öğrenci hareketliliği, bir öğrencinin eğitim amacıyla yaşadığı ülke sınırlarının dışına çıkması olarak ifade edilir (OECD, 2013). Uluslararası öğrenci hareketliliği, geniş anlamda öğrencilerin kendi isteğiyle farklı bir ülkede eğitimine devam etmesi, dar anlamda ise ülkelerarası değişim programlarına katılım olarak da ifade edilebilir [Eğitim Ekonomisi

İş Konseyi Raporu (EEİK), 2012]. Uluslararası öğrenci hareketliliği ülkeler arası politik ve kültürel iş birliği sağlayan, dış politikalar ve kamu diplomasi aracı olarak da değerlendirilebilir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). İnsan kaynağı katılımı olarak uluslararası öğrenci hareketliliği, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gelişmesinde büyük katkısı olan ve dünya ülkelerinde yükseköğretimin odaklandığı en fazla ilgi gören alan olarak da ifade edilebilir (Olca Arkali ve Nasır, 2016).

Gelişmiş ülkeler, kararlı ve istikrarlı politikalar üzerinden uluslararası öğrenci hareketliliğini sürdürmektedir (Townsend ve Poh, 2008). Uluslararası öğrenci hareketliliği insan kaynağı olarak değerlendirilen ve ülkelerin ekonomik kalkınma boyutundan uluslararası rekabete kadar etkisini gösteren bir unsurdur (Kethüda, 2015). Uluslararası öğrenci hareketliliği, ülke dışında eğitim aldıkları üniversite, ekonomik gelişme, eğitim ve konaklama için ödedikleri bedel ile gündelik ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan harcamalarda büyük katkı sağlamaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı Araştırma Projesi, 2015). Bundan dolayı çok sayıda ülke uluslararası öğrenci hareketliliğinin gelişimine çok fazla önem verip kıyasıya bir rekabet içinde bulunmaktadır (Levent ve Karaevli, 2013; Zeng, 2014). Rekabetten ziyade uluslararası öğrencileri kendi ülkelerine çekmek istemektedirler (Şimşek, 2006).

Uluslararası öğrenci hareketliliğini ve akışını etkileyen birden fazla etken bulunmaktadır. Bu etkenler:

1. Eğitim Masrafları: Uluslararası öğrenci hareketliliğini sağlayan ve yön veren önemli etkenlerden biridir. Yurt dışında eğitim almak pahalıdır ve giderleri ülke kuruluşlarının finansal tarafından karşılanmaktadır. Öğrenci masraflarının eğitim kısmını karşılayan ülkeler 1980 yıllarından sonra bütçeyi azaltmaya başlamış hatta bazı ülkelerde kesmiş bulunmaktadır (Varghese, 2008). Bu yüzden eğitim masrafları ülke ve üniversite seçiminde büyük etkidir.
2. Akrabalık ilişkileri: Bu durum göz önünde bulundurularak en önemli sebebiyetin küreselleşme olduğu söylenebilir. Küreselleşen bir dünya ortamında iletişimin hız kazandığı, öğrencilerin harcamalarına en az seviyeye indirebilmek için akrabalık ilişkilerinde bu sürecin devam ettirildiği görülmektedir (Varghese, 2008).
3. Yabancı dilde uzmanlık: Tercih edilen ülke üniversitesinin diline sahip olmak ve yatkınlık özelliği, uluslararası öğrenci hareketliliğinde etki eden bir başka önemli özelliktir. Son yıllarda en fazla tercih edilen eğitim dillerine bakılınca İngilizcenin hâkim olduğu ülke üniversiteleri karşımıza çıkmakta ve uluslararası öğrenci hareketliliğini ifade etmektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012. 24).
4. Üniversitelerin akademik başarıları: Uluslararası öğrenci hareketliliğini etkileyen bir diğer faktör tercih edilen üniversitenin akademik başarısıdır. Örneğin: ABD ve İngiltere'de akademik başarıları çok yüksek olan belirli üniversitelere, çok sayıda yabancı ülke öğrencisinin kaydolması, öğrencilerin bu etkeni çok fazla önemsediklerini de vurgulamaktadır (Levent ve Karaevli, 2013).

5. Vize işlemleri: Vize işlemlerinin kolaylığı, uluslararası öğrenci hareketliliğini pozitif yönde etkilemektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliğini önemseyen ülkeler vize bekleme sürelerini azaltıp, online başvurulara öğrencileri yönlendirmektedir (Mecready ve Tucker, 2011). Özellikle Avrupa Birliği ülkeleri arasında uluslararası öğrenci hareketliliğini desteklemek amacıyla yürütülen politikalarda, göç ve vize kolaylıklarına önem verdikleri görülmektedir (Kethüda, 2015).
6. Çalışma fırsatları: Başarılı bir eğitim sonunda yüksek gelirli bir iş uluslararası öğrenci hareketliliğini etkileyen bir başka faktör olarak bilinmektedir (Varghese, 2008).

Dünya açısından uluslararası öğrenci hareketliliğine bakıldığında özellikle yükseköğretimde akışlar farklı motifler şeklinde yıldan yıla değişiklik göstermektedir. OECD tarafından yapılan analizlerde 2000 yılında kendi ülkeleri dışında farklı ülkelerde yükseköğretim gören öğrencilerin sayısı iki milyon olarak açıklanmasına rağmen bu sayı 2013 yılında dört milyonun üzerine çıktığı görülmüştür (UIS, 2016). Bu artış hızına bakılınca 2020 yılında kendi ülkeleri dışında farklı ülkelerde uluslararası öğrenci hareketliliği sayısının sekiz milyon olacağı tahmin edilmektedir (OECD, 2018).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde en çok tercih edilen ülkeler arasından Amerika Birleşik Devletleri (%18), İngiltere (%11), Fransa (%7), Avustralya (%6), Almanya (%5), Rusya (%4), Japonya (%4), Kanada (%3), Çin (%2) ve İtalya (%2) bulunmaktadır. Buna göre Amerika Birleşik Devletleri'ne 740.482, İngiltere'ye 427.686, Fransa'ya 271.399, Avustralya'ya 249.588, Almanya'ya 206.986, Rusya'ya 173.627, Japonya'ya 150.617, Kanada'ya 120.960, Çin'e 88.979 ve İtalya'ya 77.732 öğrenci yurt dışından eğitim almak için gelmektedir. Türkiye'ye gelen öğrenci sayısı ise 38.590 (UIS, 2014) dır. Kuzey Amerika'nın uluslararası öğrenci hareketliliğini en fazla destekleyen ülke olmasına rağmen en yoğun ilginin görüldüğü ve yaşandığı bölge Avrupa olduğu söylenebilir (UNESCO, 1999-2012). Uluslararası öğrenci hareketliliğinde öğrenci gönderen ülkelerin başında ise Çin (694.400 öğrenci), Hindistan (189.500 öğrenci), Kore (123.700 öğrenci) bulunmaktadır (UIS, 2014).

Türkiye açısından uluslararası öğrenci hareketliliği değerlendirildiğinde en yoğun ilginin ABD, Avrupa ve Birleşik Krallık bölgelerine doğru olduğu, bu seyri Azerbaycan, Kırgızistan ve Balkan ülkelerinin de takip ettiği görülmektedir (Kethüda, 2015). OECD (2013) raporlarına göre, Türkiye'nin yurt dışında okuyan öğrenci sayısı 82.981 ve Türkiye'ye gelen öğrenci sayısı 38.590 olduğu ifade edilmektedir. Bu sayıya bakılınca 2000 yılından bu yana artış ve düşüşlerin yıllara göre değişim gösterdiğini de vurgulamanın doğru olduğu söylenebilir. Özellikle istatistik bilgilerinde 2012 yılında, Türkiye'nin ağırladığı öğrenci sayısından 12.897 fazla öğrencinin eğitim amaçlı yurt dışına gönderildiği de ifade edilmektedir.

Uluslararası öğrenciler; eğitim dili, eğitim ücretleri, üniversite kalitesi, tercih edilen bölüm ve programlar, yaşam standartları, göçmen politikaları bağlamında ülkeye ait tarihsel, kültürel bağlar gibi en temel özellikleri göz önünde bulundurarak kendi eğitim seçimlerine karar verirler (Becker ve Kolster, 2012). Verdikleri karar kapsamında yeni bir ülke de, ortamda, çevrede bulunmak ve uyum sağlamak zorundadırlar. Bağımlı bir kişilik yapısına sahip bireylerin destek ve yönlendirilmeye ihtiyacı vardır (Özçetin, 2013). Özellikle hassas bir dönemde bulunan öğrenciler, kendilerini güvensiz ve yetersiz hissetmelerinden kaynaklanan çok fazla sorunla karşılaşmaktadırlar (Özlük, Doğan, Işıklar

ve Özlük, 2019). Yeni bir ortam ve çevre de bulunmak, sorunlara çözüm üretebilmek, uluslararası hareketlilik boyutunda kararlılığı ve güdülemeyi gerektirir. Bu yüzden kontrol ve sorumluluklar öğrencinin kendisine aittir (Akt: Sadık, 2017). Sorumluluk ve kontrol temelinde; zamanı kontrol edebilmek, etkili karar verebilmek, planlar kurabilmek, mevcut durumu yönetebilmek gibi başlıklar bulunmaktadır. En önemlisi de bireyin kendine özgün kişilik oluşturarak, yaşam felsefesini sürdürülebilmesidir (Pirliyeve, 2010).

Yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin ülke içinde köyden şehre yer değiştiren kişilerin uyum konusu ile ilgili sorun yaşadığı bilinmektedir (Aksoy, 2012). Ülkeler arası hareketliliğin kapsamında bireylerin böyle bir sorun yaşamaması kaçınılmaz olduğu belirtilebilir (Çöllü ve Öztürk, 2019). Bireyler buldukları ortam içinde uyum sağlayamadıkları zaman hedeflerine ulaşamazlar (Sargut, 2001). Kültür farklılığı ile ilgili yaşanan uyumu Oberg kültür şoku kuramı ile açıklamaktadır. Kültür şoku kuramı farklı kültürlerde hareketlilik yaşayan bireylerin yaşadıkları zorluklara açıklık getirmektedir. Kuramın temelinde kültüre karşı yaşanan stres ve stresin neden olduğu duygusal ve zihinsel sorunlar ele alınmaktadır (Oberg, 1960). Yaşanan büyük değişim, kişinin fiziksel ve duygusal olarak ihtiyaçlarında belirsizlik ve kestirilemez güçlüklerin oluşmasına sebep olmaktadır. Buradan kaynaklanan yalnızlık, karışık duygular, hissizlik hiçbir şeye aldırılmama özelliğini tetiklemektedir (Güçlü, 1996; Oberg, 1960). Dolayısıyla yurt dışı yükseköğretim de eğitim gören öğrencilerin yaşam şartları, eğitim uygulamaları, kültürel ve ekonomik temelli çok sayıda yaşanmış olaylarla ilgili görüşlerinden, edindikleri tecrübe ve yaşadıkları deneyimlerden söz etmek mümkündür.

Konu ile ilgili (Bein, Noel ve Ragot, 2012; Bryla ve Ciabiada, 2015; Choudaha ve Chang, 2012; Kahanec ve Králiková, 2011; Kayani, Ahmed ve Şah, 2015; McCarthy, Sen ve Fox Garrity, 2012; Mukherjee ve Chanda, 2012) çok sayıda benzer araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Ünal ve Özdemir (2011) tarafından yapılan çalışmada, Avrupa Birliği öğrenci hareketliliği programı değerlendirilmiştir. Çalışmada dil ile ilgili sorunların çok fazla olduğu yine de bu hareketliliğin öğrencilere hayat ile ilgili çok fazla deneyim ve tecrübe kazandırdığı ifade edilmiştir.

Knight (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenci hareketliliği ve uluslararasılaşma boyutunda yaşanan sıkıntılar üzerinde durulmuştur. Akademik kimlik bilgilerinin tanınması, diploma ve akreditasyon, küresel vatandaşlık gibi sorunlar belirtilmiş ve bulgular doğrultusunda çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Sonuçlar öğrenci hareketliliğinin mevcut durumuna 360 derecelik bir bakışa teşvik etme çabası, bazı eğilimlerin ve beklenmedik sonuçlar hakkında daha fazla araştırmanın yapılması olarak ifade edilmiştir.

Deardoff (2014) tarafından yapılan çalışmada uluslararasılaşmanın kültürler arası öğrenci hareketliliği üzerinde durulmuştur. Nitel ve nicel olarak yürütülen çalışmada kültürler arası iki model geliştirilerek öğrenci hareketliliği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Erdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de dinamik bir süreç için de ilerleyen yükseköğretimin, gelişme ve değişme göstergelerinden yola çıkarak durum tespiti yapılmıştır. Dünya çapında kitleleşen, rekabetle sürdürülen yükseköğretim doğrultusunda yapılan durum tespiti sonrasında orta ve uzun vadeli planlarda ve politikalarda uluslararası eğilimler de dikkate alınarak yasal yükseköğretimin yeniden yapılandırılması konusunda öneriler geliştirilmiştir.

Aslan ve Jacobs (2014) tarafından yapılan Erasmus öğrenci hareketliliği ile ilgili çalışmada, Ankara Üniversitesi değişim öğrencilerinin görüşlerine göre; bazı iyi uygulamalar olarak adlandırdıkları çalışmalarında öğrencilerin neden böyle bir seçimde bulduklarını araştırmışlardır. Sonuç olarak dil ve akademik gelişim durumlarından dolayı Erasmus öğrenci hareketliliğini tercih ettikleri ifade edilmiştir.

Kethüda (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'nin öğrenci hareketliliği ile ilgili mevcut durum kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma boyutunda uluslararası öğrenci hareketliliğinin yıllara göre dağılımı, dağılım sebepleri, öğrenci sayısının artış ve düşüş dalgaları üzerinde durulmuştur. Araştırma kapsamında Türkiye'nin hedef pazar olarak belirlediği ülkelerde, Türk yükseköğretim sisteminin detaylı bir şekilde tanıtacak, uluslararası öğrencilerin aklında kalan sorularını cevaplayacak ve sorumluluk alıp çözüm üretecek temsilciliklerin açılması önerilmektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin dünyada çok önemli bir yer kapsadığı bu önemin Türkiye'de de sürdürülmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Sadık (2017) tarafından yapılan çalışmada Kosovalı öğrencilerin Türkiye yükseköğrenimi ile ilgili bilgiler edinilmiştir. Kosovalı öğrencilerle nicel yürütülen çalışmada, Türkiye de başarılı olabilmek için Kosova eğitimini almanın yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Araştırma bulguları değerlendirilerek Kosovalı öğrencilere yükseköğrenimde kolaylık sağlayabilmek için konu ile ilgili çok sayıda öneri geliştirilmiştir.

Soliman, Anchor ve Taylor (2018) tarafından yapılan çalışmada uluslararasılaşma, öğrenci hareketliliği stratejik gelişimi üzerinde durulmuştur. Örgütsel bir bakış açısıyla dört İngiliz üniversitesi üzerinde durum çalışması yürütülerek Temellendirilmiş Kuram adımları izlenmiştir. Çalışmada İngiliz üniversitelerinin uluslararası stratejilerin gidişatını tanımlayan kavramsal model geliştirilerek, stratejilerin her stratejik dönemde planlı olduğunu ancak daha uzun bir eğitim diliminde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Geliştirilen model uluslararası literatüre önemli bir katkı olarak sunulmuş ve diğer ülkeler tarafından da bu modelin uygulanması önerilmektedir.

Literatür incelendiğinde yurt dışı ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencileriyle ilgili yeterli çalışma bulunmadığı görülmüştür. Özellikle Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören öğrencilerle ilgili bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacını Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin deneyimlerini araştırmak oluşturmaktadır. Çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim deneyimlerini araştırmak ve araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Balkan ülkelerinin Türk öğrencilerinin tercihine sunduğu bölümler ve bu bölümlere ayrılan kontenjanlar yeterli midir?

2. Türk öğrencilerin yurt dışında yükseköğretim tercihlerini etkileyen faktörler ve yurt dışındaki yükseköğretimde beklentileri nelerdir?
3. Türk öğrencilerin Balkanlarda yükseköğretim deneyimleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerinin kültürel farklılıklar ve ev sahibi toplumun öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerinin eğitimden ve eğitim aldıkları ülkelerin genel durumundan memnuniyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Cropley (2019)' e göre olgu bilim çalışmaları; farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak, gerçekleştirilen araştırmalar olarak tanımlanır. Olgu bilim araştırmaları, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar yoluyla ortaya koyabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 69). Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dış vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 71). Nitel görüşme araştırmacılarının bir veya daha fazla katılımcıya genel ve açık uçlu sorular sorması ve aldığı yanıtları kaydetmesiyle gerçekleşir (Creswell, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu çalışmada incelenen olgu Balkanlarda okuyan Türk öğrencilerinin eğitim deneyimleridir. Bu bağlamda görüşler alınarak, değerlendirilerek önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örneklem” yöntemlerinden ölçüt örnekleme metodundan faydalanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada Balkanlarda okuyan Türk öğrenciler ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında Bosna Hersek, Kosova ve Kuzey Makedonya ülkelerinde okumakta 15 Türk öğrenci ile görüşülmüştür. Bosna Hersek’ te Türk öğrencilerle görüşmeler; internet üzerinden iletişim ve görüntülü telefon görüşmesi yapılmasını sağlayan yazılım ağı Skype sayesinde gerçekleştirilmiştir. Kuzey Makedonya ve Kosovada öğrenim gören öğrencilerle birebir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Katılımcıların Özellikleri*

Kod	Yaş	Cinsiyet	Bölüm	Sınıf	Ülke
BÖ1	22	Erkek	Psikoloji	3.	Bosna Hersek
BÖ2	21	Erkek	Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	2.	Bosna Hersek
BÖ3	21	Erkek	Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	2.	Bosna Hersek
BÖ4	19	Kadın	Mimarlık	1.	Bosna Hersek
BÖ5	19	Kadın	Mimarlık	1.	Bosna Hersek
KÖ1	21	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	3.	Kosova
KÖ2	22	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	4.	Kosova
KÖ3	22	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	4.	Kosova
KÖ4	21	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	3.	Kosova
KÖ5	22	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	4.	Kosova
MÖ1	19	Kadın	Hukuk	1.	Kuzey Makedonya
MÖ2	20	Kadın	Psikoloji	1.	Kuzey Makedonya
MÖ3	19	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	1.	Kuzey Makedonya
MÖ4	19	Kadın	Dil Hazırlık	ELS	Kuzey Makedonya
MÖ5	20	Kadın	Mimarlık	1.	Kuzey Makedonya

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin ülkeler kapsamında sayı dağılımının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Bosna Hersek, Kosova ve Kuzey Makedonya ülkelerinde beşer öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Yaş dağılımına göre beş öğrenci 19 yaşında, iki öğrenci 20 yaşında, dört öğrenci 21 yaşında ve dört öğrenci de 22 yaşındadır. Cinsiyet dağılımına göre on iki öğrenci bayan ve üç öğrenci erkektir. Okuduğu bölüm dağılımına göre, beş öğrenci okul öncesi öğretmenliği bölümünde, üç öğrenci mimarlık bölümünde, iki öğrenci elektrik ve elektronik mühendisliği bölümünde, bir öğrenci hukuk bölümünde, iki öğrenci psikoloji bölümünde, bir öğrenci İngilizce öğretmenliği bölümünde ve bir öğrenci de ELS (English Language School – İngilizce Dil Okulu) okumaktadır. Bulduğu sınıf dağılımına göre beş öğrenci birinci sınıf, üç öğrenci ikinci sınıf, üç öğrenci üçüncü sınıf, üç öğrenci dördüncü sınıf ve bir öğrenci de ELS’ de bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler, olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 36). Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında ilgili literatür ve uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; mesaj değeri taşıyan her türlü verinin bir amaç doğrultusunda taranması, kategorilere (temalara) ayrılması, özetlenmesi ve bulguların araştırma amacı doğrultusunda analiz edilmesi ve yorumlanması işlemlerini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir (Berg, 2000; Şahin, 2008). Bu doğrultuda verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılarak kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlamalar kategorilere, kategorilerde

temalara dönüştürülmüştür. Metin içeriklerinin benzer noktaları belirlenerek temalara dağıtılmıştır (Berg, 2000).

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan araştırmanın geçerliliği için görüşme soruları ile ilgili araştırma yöntem teknikleri alanında uzman profesör, eğitim bilimleri alanında uzman doçent ve iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın güvenirliliği için katılımcıların görüşleri ile ilgili tutarlılığa bakılmış, ses kayıtları yazıya aktarılmış ve görüşler benzer konu başlığında gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından teyit edilmiş ve kategoriler literatür ile ilişkilendirilerek incelenmiştir.

Bulgular

Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim deneyimlerini incelemek amacı ile yapılan çalışmada “Bölüm tercihleri ve bölümlere ayrılan kontenjanlar”, “Yurt dışı yükseköğretim seçimlerinde etkili olan faktörler ve eğitimden beklentiler”, “Türk öğrencilerin Balkanlarda yükseköğretim deneyimleri”, “Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerinin kültürel farklılıklar ve ev sahibi toplumun öğrencilere yönelik tutumları” ve “Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerinin eğitimden ve eğitim aldıkları ülkelerin genel durumundan memnuniyetleri” olarak 5 tema oluşturulmuştur. Bu temalara ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

1. Bölüm Tercihleri ve Bölümlere Ayrılan Kontenjanlar

Katılımcıların çoğu var olan bölümlerde kontenjanın yeterli olduğunu fakat açılan bölüm sayısının yetersiz olması, tıp ve mühendislik alanlarında yeterli İngilizce program olmaması nedeniyle seçim yapabilme şanslarının az olduğunu ifade etmişlerdir.

“ ...Sunulan bölüm ve kontenjanlar yeterlidir. Sadece dünyanın her yerinde olan dünya dili İngilizceyi iyi bilmemiz gerekiyor. İngilizce eğitim alarak tüm fırsat ve bölümlerden yararlanabiliyoruz. Kontenjanlar oranı yüksek olduğu için boş kalıyor. ” (BÖ2)

“ Balkan ülkelerinin (Kosova) Türkiye Cumhuriyeti öğrencilerine sunduğu bölüm tercihleri, tercihlerim arasında olduğu için yeterlidir diyebiliyorum. Fakat tıp, mühendislik gibi bölümlerin ülke dilinde olması ve İngilizce dilinin yeterli seviyede kullanılmaması aklıma yeterli değildir cevabımı da verebilmeme teşvik ediyor. Eğitim fakültesi bölümünde ana sınıfı ve sınıf öğretmenliği bölümünden başka Türkçe dilinde eğitim alabileceğimiz farklı bir bölüm yok. Bu yüzden var olan bölümlerde kontenjan yeterlidir fakat çok fazla seçim yapabilme gibi bir şansımızın olmadığını söyleyebilirim. ” (KÖ1)

“ Kesinlikle hayır. Çünkü uluslararası diploma alınan bir üniversitede daha kapsamlı, daha prestijli ve daha fazla seçeneğin olabileceği çeşitli bölümlerin yer alması gerekir. Kontenjanlarda bu bölümlere göre sınıflandırılmış bulunuyor. Daha fazla bölüm daha fazla kontenjan şansı olarak ifade edilebilir.” (MÖ3)

2. Yurt Dışı Yükseköğretim Seçimlerinde Etkili Olan Faktörler ve Eğitimden Beklentiler

Bireylerin yaşamında yurt dışında bir yükseköğretim kuruluşunda eğitim almak oldukça önemli bir karar ve maliyettir. Bu nedenle katılımcılara yurt dışı yükseköğretim kurumu tercihlerinde etkili olan faktörlerin neler olduğu ve eğitimden neler beklemedikleri sorulmuştur. Katılımcıların eğitim kurumu tercihlerinde ekonomik, eğitimsel ve sosyokültürel nedenler ön plana çıkmıştır.

Tablo 2.

Yurt Dışı Yükseköğretim Seçimlerinde Etkili Olan Faktörler ve Eğitimden Beklentiler

Kategoriler	Kodlar	f
Ekonomik Nedenler	Eğitim ücretinin uygunluğu	13
	Vize işlemlerinin kolaylığı	7
	Yaşam maliyetinin düşük olması	8
Eğitimsel Nedenler	Diplomanın geçerliliği	6
	Eğitim dilinin uygun olması	7
	Yabancı dil geliştirme imkânı sunması	8
Sosyokültürel Nedenler	Bu ülkede akrabaların bulunması	4
	Kültürel olarak yakınlık	12

Tablo 2’de görüldüğü gibi yurt dışı yükseköğretim seçimlerinde etkili olan faktörler ve eğitimden beklentileri ile ilgili görüşler “Ekonomik nedenler”, “Eğitimsel nedenler” ve “Sosyokültürel nedenler” olarak 3 kategoride toplanmıştır.

2.1. Ekonomik Nedenler

Katılımcılar yurt dışı yükseköğretim kurumu tercih ederken dikkate aldıkları faktörlerin başında ekonomik faktörler gelmektedir. Öğrenciler kurum tercihinde, eğitim ücretinin uygunluğu, vize işlemlerinin kolaylığı ve yaşam maliyetinin düşük olması gibi faktörleri dikkate alarak karar vermektedir.

“Yabancı bir ülkede eğitim almak birden fazla zorluklarla karşılaşmak demek. İlk dikkat ettiğim konu, ailemi zor durumda ve sıkıntıda bırakmadan yurt dışı eğitimime devam edebilmektir. Bu yüzden eğitim ücreti ve yaşam maliyetini değerlendirerek yurt dışı yükseköğretim seçimimi yaptım...” (BÖ1)

“Tercihimi yaparken istediğim bir bölümde Türkçe eğitim alacağım için sadece eğitim masraflarını ve vize işlemler ile ilgili yapılacaklara göz önünde bulundurdum...” (KÖ3)

“Eğitim ücretini Avrupa standartlarına göre kıyaslama yapınca çok daha ucuz ve uygundur. Avrupa da özellikle Almanya da eğitim ücretleri çok daha yüksek” (MÖ4)

2.2. Eğitimsel Nedenler

Katılımcılar yurt dışı yükseköğretim kurumu tercih ederken dikkate aldıkları ikinci önemli faktör eğitimsel faktörlerdir. Öğrenciler kurum tercihinde, diplomanın geçerliği, eğitim dilinin uygun olması ve yabancı dil geliştirme faktörlerini dikkate alarak karar vermektedirler.

“...Birden fazla faktörün etkili olduğu doğrudur. Seçim yaparken bu faktörleri de göz önünde bulundurman şart. Ama ilk aklıma gelenlerden biri alacağım diplomanın akademik başarısının etkililiğidir. Eğitim dili ve eğitim masrafı da etki eden faktörler listemde bulunmaktadır.” (BÖ3)

“...Okuduğum üniversitenin mavi diplomaya yani uluslararası diplomaya sahip olması...” (MÖ2)

“Yabancı dilim yok. Geliştirmeye çalışıyorum. Kosova da Türkçe eğitim veren üniversitelerin olduğunu öğrendiğim de hemen bölümlere baktım. İstedğim bölüm olmamasına rağmen eğitim dili Türkçe olduğu için kayıtları hemen yaptırdım...” (KÖ4)

2.3. Sosyokültürel Nedenler

Katılımcılar yurt dışı yükseköğretim kurumu tercih ederken dikkate aldıkları üçüncü önemli faktör sosyokültürel faktörlerdir. Öğrenciler kurum tercihinde, akrabalıkları ve kültürel yakınlığı dikkate alarak karar vermekteler.

“Yurt dışında lisans eğitimi benim lisede düşündüğüm bir şey değildi yani böyle bir hayalim yoktu. Buraya gelen arkadaşlarımın vesilesiyle duydum. Ülkemden ailemden uzak bir yaşantı, bilmediğin bir ülkede bilmediğin bir dilde yeni bir hayata başlamak için cesaretli olmalıydım ve bu cesareti bana okulun İstanbul'daki ofisini ziyaret edince kazandım. Çalışanların Türk olması iyi hissettirdi. Karşılaşacağım zorluklarda yardım alabileceğimi anladım.” (BÖ4)

“... Benim için maddiyat önemli değildi. Yalnız gittim ve yalnız başladım. Göz önünde bulundurduğum durum Müslüman ülke de olmuş olan fakülte ve Türk milletinin varlığı ve sayısının çok olması...” (KÖ1)

“...Akrabalık ilişkilerim burayla olan bağım bir de özellikle yabancı dilimi geliştirmek istediğimden burayı tercih ettim.” (MÖ1)

3. Türk Öğrencilerin Balkanlarda Yükseköğretim Deneyimleri

Deneyimler hayat boyu kazanılan ve kişilere tecrübe adı altında yol gösteren bir olgudur. Her deneyim öğrenci açısından çok önemlidir. Bu nedenle katılımcılara yükseköğretim farklılıkları, yükseköğretimde yaşanan zorluk ve sorunlar ayrıca yüksek performans sergilemenizi olumlu veya olumsuz etkileyen etkenler nelerdir? sorulmuştur. Katılımcıların yurt dışı yükseköğretim deneyimlerinde yükseköğretim farklılıkları, zorluk ve sorunlar, başarıyı etkileyen faktörleri ön plana çıkmıştır.

Tablo 3.*Türk Öğrencilerin Balkanlarda Yükseköğretim Deneyimleri*

Kategoriler	Kodlar	f
Yükseköğretimdeki farklılıklar	İngilizce eğitimi	10
	Ders farklılığı	5
Zorluklar ve Sorunlar	Kitap yetersizliği	8
	Kimlik işlemleri	5
	Aile özlemi	9
Başarıyı etkileyen faktörler	Çalışma ortamı	8
	Ders hocasının davranışları	8
	Proje tasarımı materyal eksikliği	10

Tablo 3'te Türk öğrencilerin Balkanlarda yükseköğretim deneyimleri ile ilgili görüşleri “Yükseköğretimdeki farklılıklar”, “Zorluklar ve Sorunlar” ve “Başarıyı etkileyen faktörler” olarak 3 kategoride toplanmıştır.

3.1. Yükseköğretimdeki farklılıklar

Katılımcıların yurt dışı yükseköğretim deneyimlerinde, en belirgin olarak yaşadıkları yükseköğretim farklılıklarıdır. Öğrenciler yükseköğretim farklılıklarını İngilizce eğitimi ve ders farklılığı olarak ifade etmekte.

“İlk olarak dil büyük bir farklılık gösteriyor. Evet, Türkiye de de İngilizce eğitimi verilmektedir. Fakat bu derecede olduğunu düşünmüyorum. Okulumuz öğretici odaklı yani diğer özel üniversitelerde gibi soru verme parayla diploma gibi bir durum söz konusu bile olamaz.” (BÖ1)

“ Bir fikrim yok ama dil kesin fark. Türkiye de çoğu üniversitede burada konuşulan İngilizce diline hâkim değil...” (MÖ3)

“ Eğitim aldığım bölüm dersleri ve Türkiye de aynı bölüm ile ilgili alınan dersler arasında farklılıklar mevcut. Aldığım dersler burada ki ders hocalarına göre belirleniyor. Lise de aldığım dersler benim için çok daha değerli...” (KÖ5)

3.2. Zorluklar ve Sorunlar

Katılımcıların yurt dışı yükseköğretimde yaşadıkları zorluk ve sorunlarda kitap yetersizliği, kimlik işlemleri ve aile özlemi olduğu belirtilmiştir.

“ Türkiye de hiçbir zaman fotokopi çektiğim kitaptan ders çalışmadım. Kitabım olmasa bile kütüphaneden alıp çalıştım. Oysa burada tüm ders kitapları fotokopi çekiliyor. Kütüphane de hem çok az kitap var hem de bize gerekli Türkçe ders kitabı yok. Kitap büyük sorun...” (KÖ2)

“ Çok fazla zorlukla karşılaştığımı söyleyemem. İlk kayıt yaptığımda biz yabancılardan öğrenci kimliği almamızı istediler. Kimlik işlemleri sırasında dil konusunda zorluk yaşadım. Yeni şehirdeyim, nereye gitmem gerekiyor, nereden kimliği almalıyım, işlemler nelerdir bilmiyordum. Öğrenci kimliğinin süresi bir yıl. Bu yıl eylül ayında yeniden çıkarmam gerekti. Ama artık

yapılacak işlemleri bildiğim için çabucak kimlik sahibi oldum. Zorluklar aşılacak seviyede, çok zor olduğu, aşamadığım, çözemediğim bir sorunla karşılaşmadım...” (MÖ5)

“ Ülkemden uzaktayım. Doğup büyüdüğüm yerden çok uzaktayım. Yurt dışında okumanın en büyük zorluğu aile özlemi ve yaşadığımız yeri özlemek. Zamanla alışacağımdan bu zorluğu aşacağımdan eminim...” (BÖ4)

3.3. Başarıyı Etkileyen Faktörler

Katılımcılar yurt dışı yükseköğretimde çalışma ortamını, ders hocasının davranışlarını ve proje tasarımı materyal eksikliğini başarıyı etkileyen faktörler olarak görmekteler.

“Bence yüksek performans dersi veren hocayla ilgilidir. Geçen yıllarda aldığım derslerimle ilgili kıyaslama yaptığımda hocayla iletişimim iyi olduğu derslerde performansımın daha yüksek olduğunu söyleyebilirim. Diğer taraftan sevmediğim hocaların dersini de sevmediğimi söyleyebilirim. Bu yüzden herkes hoca olmamalı...” (BÖ1)

“Proje çalışmaları yapıyoruz. Birlikte çalışabilmemiz için çalışma yeri yok. Ayrıca proje için gerekli materyal yok. Seçtiğimiz proje materyallerini bulamıyoruz ya da çok pahalı satın alamıyoruz. Projemiz materyaller açısından zengin olmayınca, tamamlanmayınca sunumunu yapamıyoruz. Başarımız etkileniyor.. Yeni bir proje çalışması için motivasyonumuz düşüyor...” (KÖ4)

Kaldığım yurt eğitim aldığım üniversiteden biraz uzak. Kütüphane de geç saate kadar kalıp çalışmıyorum. Yurtta kaldığım oda kalabalık olduğu için odamda da çalışmıyorum. Başarımı etkileyen en büyük etken rahat çalışabileceğim bir çalışma yerimin olmayışı...”(MÖ4).

4. Balkan Ülkelerinde Yükseköğrenim Gören Türk Öğrencilerinin Kültürel Farklılıklar ve Ev Sahibi Toplumun Öğrencilere Yönelik Tutumları

Araştırmada öğrencilere bulunduğunuz ülkede kültürel farklılık var mı? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü çok az olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilere ev sahibi toplumunun öğrencilere yönelik tutumunu nasıl buluyorsunuz sorusu da sorulmuştur. Öğrencilerin bir bölümü olumlu tutumları ifade ederken, diğer bir bölümü de olumsuz tutumları vurgulamıştır.

Tablo 4.

Balkan Ülkelerinde Yükseköğrenim Gören Türk Öğrencilerinin Kültürel Farklılıklar ve Ev Sahibi Toplumun Öğrencilere Yönelik Tutumları

Kategoriler	Kodlar	f
Kültürel Farklılıklar	Yok denecek kadar az	12
	Ortak Tarih	9
	Türk kültürüne benzerlik	8

Olumlu Tutumlar	Samimiyet	8
	Yardımsever	7
	Anlayış gösterme	6
Olumsuz Tutumlar	Ayrımcılık	3
	İrk ayrımı	3

Tablo 4'te Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerinin kültürel farklılıklar ve ev sahibi toplumun öğrencilere yönelik tutumları “Kültürel farklılıklar”, “Olumlu davranışlar” ve “Olumsuz davranışlar” olarak 3 kategoride toplanmıştır.

4.1. Kültürel Farklılıklar

Katılımcılar kültürel farklılığın olmayışını ortak tarih ve Türk kültürüne benzerlik olarak gerçekçe göstermiştir.

“Geldiğim yer ve şu anda bulunduğum şehir arasında çok fazla kültürel fark yok diyebilirim. Aldığım eğitim dili Türkçe ve etrafta konuşulan dil Türkçe olduğu için kültürel olarak Kosova Türkiye arasında çok fazla bir fark göremiyorum. Bazı benzerlik ve farklılıklar var. Örneğin: burada herkes birbirini tanıyor, birbirleriyle sohbet ediyor...” (KÖ5)

“Kültürel farklılıklar tabii ki var fakat çok da ayrı bir kültürden söz edemem. Ki zaten Bosna Hersek ile Türkiye'nin ortak bir tarihinin olması kültürel açıdan da kolaylık sağlıyor.” (BÖ1)

“ Bulduğum ülkede kültür farklılıkları var ama çok değil. Makedon halkının olduğu bölüm de daha fazla farklılık görülmektedir. Oysa Arnavut ve Türklerin yaşadığı bölümde çoğunluk Türk kültürüne benzemektedir. Bu yüzden bizlere yakın ve yabancılaşmıyorum diyebilirim” (MÖ2)

4.2. Olumlu Tutumlar

Katılımcılar ev sahibi toplumunun öğrencilere yönelik samimiyet, yardımsever ve anlayış gösterme davranışlarını olumlu tutum olarak görmekteler.

“ Yurt dışı eğitim görüldüğü kadar kolay değil. Yardıma ihtiyaç duyduğum çok konu var. Öğrenci işlerinde ki yardımsever davranışlar burada ki işlemlerimi kolaylıkla çözmeme yardımcı oldu...” (BÖ1)

“ İlk geldiğimde arkadaşlarım biraz mesafeli davranıyordu. İlerleyen günlerde bu mesafeyi çok samimi davranışlar aldı. Sınıfım kalabalık olmadığı için herkesle aram iyi diyebilirim. Arkadaşlarım her konu da yardımcı oluyorlar.” (KÖ5)

“ Vize işlemlerimle ilgili sorunlar yaşıyorum. Bu konu ile ilgili bazen derslerime gecikme ya da gelememe durumum oluyor. Bunu konular ile ilgili bazı hocalarım anlayış gösteriyor. Sınav tarihinde değişikliği benim de katılımımı düşünerek düzenliyor” (MÖ2)

4.3. Olumsuz Tutumlar

Katılımcılar ev sahibi toplumunun öğrencilere yönelik ayrımcılık ve ırk ayrımı davranışlarını olumsuz tutum olarak görmekteler.

“Okuduğum üniversitenin yabancı öğrencilere karşı ayrı bir bakış açısı var. Aralarında hep bir dedikodu ve ayrımcılık var. Bu beni çok rahatsız ediyor. İçlerinden bazıları ise tutumlarında çok yardım sever ve anlayışlı. Bu yüzden arkadaşlık yaptığım öğrenciler beni aralarına kabul edenlerdendir...” (KÖ4)

“Çoğunlukla iyi fakat bazıları bizleri yürüyen kasa olarak görüyor. Bu da bizleri çok çok üzüyor...” (MÖ5)

Hissediyorum. Farklıyız evet tutumlarında en azından bunları belli etmemeleri gerekir diye düşünüyorum. En fazla da ırk ayrımı yapıldığını söyleyebilirim...” (BÖ4)

5. Balkan Ülkelerinde Yükseköğrenim Gören Türk Öğrencilerinin Eğitimden ve Eğitim Aldıkları Ülkelerin Genel Durumundan Memnuniyetleri

Araştırmada öğrencilere eğitim kalitesini genel olarak nasıl buldukları sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük bölümü eğitimden memnun olmadığını ifade etmiştir. Eğitimden memnun olmama nedenleri Avrupa standartlarına göre eğitim kalitesinin düşük olması, yeterli düzeyde öğrenme gerçekleşmemesi, eğitim ortamları, kaynaklar, sınav sistemi ve stajlar gibi konularda memnuniyetsizlikleri gerekçe olarak gösterilmiştir.

“Avrupa standartlarına göre düşük, beklentilerime göre ise çok daha düşük. Kayıt yaparken bir uluslararası üniversite de eğitim alacağım için kendimi çok şanslı hissediyordum. Şimdilik amacımız sadece bitirip buradan gitmek...” (MÖ4)

“Okuduğum üniversitenin eğitim kalitesi memnun edici ya da iyi diyebilirim. Benden daha önce gelen öğrencilerde benimle aynı fikirdeler. Zorlanıyoruz ama aynı anda çok şeyi farklı bakış açılarıyla öğreniyoruz...” (BÖ5)

“Eğitim kalitesini sıfır buluyorum. Üç yıldır ne öğrendiğimi sorarsanız hiçbir şey diyebilirim. Önce dersler, sonra ders konuları, kitap sorunu ve hocaların tavırları... Daha da devam edebilirim. Ortam, şartlar, sınav sistemi, staj dönemi hepsi birbirinden bağımsız ve eğitimden eser yok...” (KÖ2).

Öğrencilere ‘Balkan ülkelerinde eğitim almayı diğer Türk öğrencilere tavsiye eder misiniz?’ diye sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine göre Kosova ve Kuzey Makedonya da eğitim gören öğrencilerin memnuniyetsizliklerinden dolayı almış oldukları eğitimi tavsiye etmedikleri görülmektedir. Bosna da eğitimin ucuz ve sakin oluşundan memnun kalan öğrencilerde eğitimleri ile ilgili tavsiye de buldukları görülmektedir. Balkanlarda eğitim almanın tavsiye edilmesi konusunda ekonomik ve kültürel nedenler öne çıkarılmıştır. Buna mukabil tavsiye etmeyen öğrenciler ise denklik konusundaki belirsizlikleri öne sürmüştür.

“ Maddiyat olarak oldukça ucuz oluşu ve ülkemize benzer oluşu nedeni ile tavsiye edebilerim. Ancak iyi bir akademik bilgiyi üniversiteden kazanamayacaklarını belirtmek isterim Denklik konusunda da bir belirsizlik olmasını kişi ya da kişilere aktarırım...” (KÖ1)

“Tavsiye ediyorum. Hem yurtdışında olup hem hayatı öğrenmek açısından burası çok iyi bir fırsat diğer Balkan ülkelerine göre. Ayrıca daha ucuz ve daha sakin sessiz...” (BÖ3)

“Hayır tavsiye etmem. Akıllı olup, çok çalışıp kendi ülkemizde üniversite kazanmaya çalışsınlar. Yıllarını boşa harcamasınlar...” (MÖ5)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim deneyimlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen veriler, öğrencilerin büyük bir kısmının birbirine benzer yaşadıkları memnuniyetsizlikler ve memnun kaldıkları nedenler olarak ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin toplumsal, kültürel ve eğitim temelli yaşadıkları deneyimleri ile ilgili düşünceleri alınarak, konuya ait geniş çaplı bilgiler elde edilmiştir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği adı altında Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin bölüm tercihleri ile ilgili görüşlerinde bölümlerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Eğitim dili İngilizce olan bölümlerin artırılması gerekçesinin altını çizen öğrenciler kontenjanların bu sebepten dolayı boş kaldığını ifade etmekte. Özellikle Balkan ülkelerinde dil sorunun yaşandığı ve her ülkenin bölüm çeşitliliğinde dünya dili İngilizce olan bölümlere yer verilmediği anlatılırken, eğitim dilinin İngilizce olabilmesi için çalışmaların başlatılması gerekliliği tavsiye edilmiştir.

Balkan ülkelerinde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin, yükseköğretim seçimlerinde etkili olan faktörler ile ilgili görüşlerinde Balkan ülkelerine göre birbirlerine benzer cevaplar alınmıştır. İfadeler kapsamında eğitim ücreti, eğitim masrafları, eğitim dili, vize işlemleri, akrabalık ilişkileri, yaşam standartları, üniversitenin uluslararası diplomaya sahip olması gibi faktörler sıralanmıştır. Bu faktörlerin etkili olduğunu düşündüğümüzde, uluslararası öğrenci hareketliliğini artırmak bağlamında ülkelerin öğrenci politikalarını gözden geçirmesi gerekir. Her ülke öğrenci hareketliliği politikalarının önemle üzerinde durmalıdır. Eğitim kalitesinde artış, özgün modellere sahip olma, dünya çapında marka haline dönüşme gibi bazı olguları geliştirmeden öğrenci hareketliliği politikasının geliştiremeyeceği söylenebilir. Bu yüzden her ülkenin öğrenci hareketliliği politikalarını gözden geçirmesi ve yenilikler doğrultusunda etkili stratejiler geliştirmesi gereklidir. Bu yeni gelişmeler doğrultusunda etkili stratejiler bağlamında yabancı dilde eğitim dilinin İngilizce olması için de çaba harcanmasının gerekliliği unutulmamalıdır. Foster ve Carver (2018), Levent ve Karaevli (2013), Seeber, Meoli ve Cattaneo (2018), Şimşek ve Bakır (2016) tarafından yapılan araştırmalarda benzer şekilde sonuçlar ve önerilerde bulunulmuştur. Komotar (2018) tarafından yapılan çalışmada ise uluslararasılaşmaya ve yükseköğretimin kalite güvencesine gösterilen dikkatin artması, uluslararası hale getirilmesi, birbirine bağlı ilişkilerin güçlendirilmesi, ülkeler arası karşılaştırma yapılmadan her ülkenin kültürel özellikleri bağlamında öğrenci hareketliliği politikalarının değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Türk öğrencilerin Balkan ülkelerinde yükseköğretim deneyimlerinde; eğitimdeki farklılıklar, zorluklar, sorunlar ve en önemlisi de başarıyı etkileyen nedenler üzerine görüşler bildirilmiştir. Öğrenciler; eğitim derslerinin seçimin de, hocalara göre paylaşım yapıldığını ve öğrencilerin fikirlerinin alınmadığını ifade etmekte.

Öğrenciler bu uygulamanın düşünme ve karar verme hakkına yönelik bir haksızlık olduğunu ifade etmekte. Dolayısıyla uygulama ile ilgili düzenlemelerin yapılması ve öğrencilerin seçmeli ders hakkını kullanmalarını sağlayabilme gerekliliği tavsiye edilmektedir. Yurt dışında yükseköğrenim gören Türk öğrenciler yabancı ülkelerde eğitim gören her öğrenci gibi belirli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çeşitli maddi ve manevi zorluklarla karşılaştıklarını bildiren öğrenciler bu zorlukları aşmak için desteğe ihtiyaçlarının bulunduğunu ancak buldukları ülkelerde bu destek konusunda yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda kitap sorununu vurgulayarak, kimlik işlemleri ve aile özlemini de ekleyerek zorluk ve sorunlara gerekçe gösterilmiştir. Kitap sorununun çözülebilir nitelikte olduğuna vurgu yapan öğrenciler, ilgililerin bu konuya destek olmasını ve sorunun çözülebilir nitelik taşıdığını belirtmişlerdir. Kitap sorununun fotokopi çekmek yerine toplu sipariş ve kargo ile anlaşmalar sağlanarak bu sorunun çözülebilir boyutuna ulaştırılabileceği düşünülmektedir. Başarıyı etkileyen faktörler olarak çalışma alanlarının yetersizliği, ders hocasının davranışları ve proje tasarımı materyal eksikliğinden söz edilmektedir. Dolayısıyla, uluslararası öğrenci hareketliliğinin devam etmesi ve artışı için, öğrenci ihtiyaçları ve başarısını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi yeni bir düzenlemenin yapılması tavsiye edilmektedir. Yurt dışında eğitim ve uluslararası öğrenci deneyimleri ile ilgili yapılan bir araştırmada çalışmamız ile benzer nitelikler taşıyan sonuçlar elde edilmiştir. Yurtdışı zorluk ve sorunları değerlendirilmiş ve öneriler geliştirilmiştir (Osmanlı, 2018; Yılmaz, 2018). Türk öğrencilerin Balkan ülkelerinde kültürel farklılık ve ev sahibi toplumun öğrencilere yönelik tutumları ile ilgili görüşlerinde; Türk kültürüne benzerlik ve ortak tarih paylaşımından dolayı çok fazla kültürel farklılık hissetmediklerini ve bu yüzden ev sahibi toplumunun olumlu bir tutum sergilediğini ifade etmekte. Yardımseverlik, anlayış ve samimiyet davranışları olumlu tutumlara, ırk ayrımcılığı da olumsuz tutuma örnek gösterilmektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliği ile ilgili çalışmalarda kültürel farklılık hissetmeyen öğrencilerin daha başarılı olduğu ifade edilmiştir (Duru ve Poyrazoğlu, 2007; Yeh ve Inose, 2003).

Türk öğrencilere; Balkanlarda yükseköğrenim eğitim kalitesini genel olarak nasıl buldukları sorusu yöneltildiğinde, eğitimden memnun olmadıkları ifade edilmiştir. Memnuniyetsizliklerini; Avrupa standartlarına göre eğitim kalitesinin düşük olması, öğrenmenin gerçekleşmemesi, eğitim ortamları, sınav sistemi ve stajlar gerekçe olarak gösterilmiştir. Kosova ve Kuzey Makedonya da eğitim gören öğrenciler memnuniyetsizliklerinden dolayı almış oldukları eğitimi diğer Türk öğrencilerine de tavsiye etmediklerini ifade etmekte. Başka Türk öğrencilere buldukları ülkelerde eğitim almayı tavsiye etme durumlarına bakıldığında Kosova ve Kuzey Makedonya gibi ülkelerde okuyan Türk öğrenciler tarafından tavsiye etmediklerini belirtirken Bosna Hersek'te okuyan öğrencilerin tavsiye ettikleri görülmüştür. Yağcı ve vd. (2007) yurtdışında yükseköğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri üzerine gerçekleştirildiği araştırmasında çalışmamızla benzer sonuçlar elde etmiştir.

Balkan ülkelerinde eğitim gören Türk öğrencilerin deneyimleri ile ilgili yapılan bu çalışmada aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Uluslararası öğrenci hareketliliğini ve yurtdışı öğrenci memnuniyetini artırmak için bölümlerde daha fazla seçenek, kontenjan sayısında düzenlemelerin yapılması öğrencilerin Balkan ülkelerinde eğitim alma tercihlerine olumlu etki edebilir.
- Türk öğrencilerin Balkan ülkelerinde eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar değerlendirilerek çözümler üretilmelidir.
- Türk öğrencilerin Balkan ülkelerine ait dil becerilerini geliştirip buldukları ortama uyum sağlayana kadar hem akademik hem de sosyal olarak desteklenmelidir.
- Türk öğrenci ve yerli öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak sosyal etkinliklerin düzenlenmesi öğrenciler arası kaynaşmalarına katkı sağlayacaktır.
- Denklik, vize işlemlerinde öğrencilere kolaylık sağlamak faktörlerin değerini düşürecektir.
- Özellikle yükseköğrenim gören öğrencilere devlet tarafından burs verilmesi, öğrencilerin hem okuyup hem de aynı anda özel sektörde çalışma gerekliliğini azaltacak ve öğrencinin daha yüksek performans sağlamasına etki edecektir.

Kaynakça

- Akkutay, E. A. (2017). Yükseköğretimde küreselleşme ve yansımaları. *JRES*, 4(1), 1-16.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aslan, B., Jacobs, D. B. (2014). Erasmus öğrenci hareketliliği: Ankara Üniversitesi değişim öğrencilerinin görüşlerine göre bazı iyi uygulamalar. *Journal of Education and Future*, 5, 57-72.
- Becker, R., Kolster, R. (2012). International student recruitment; policies and development in selected countries. *Netherlands Organisation For International Cooperation In Higher Education*, 13.
- Bein, M. A. R., Noel, R. ve Ragot, L. (2012). The determinants of international mobility of students. *CESifo Working Paper*, 3848.
- Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights, MA: A Pearson Education Company.
- Bryla, P., Ciabiada, B. (2015). Obstacles to international student mobility: The case of Poland. *Trends Journal of Sciences Research*, 1(1), 12-16.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal of Euroasia Social Sciences*, 7(22), 337-447.
- Chan, WW., Dinmock, C. (2008). The internationalism of universities: Globalist, internationalist and translocalist models. *Journal of Research in International Education*, 7(2), 184-204.
- Choudaha, R., Chang, Li. (2012). Trends in international students mobility. *World Education News & Reviews*, 25(2).



- Creswell, J.V. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam.
- Cropley, A. J. (2019). *Qualitative research methods: A practice-oriented introduction for students of psychology and education*. Riga, Latvia: Zinātne.
- Çöllü, F., Öztürk, E. (2009), Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 12(1), 223-239.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266
- Duru, E., Poyrazlı, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99-100.
- EEİK (2012). *Uluslararası yükseköğretim ve Türkiye'nin konumu, eğitim ekonomisi iş konseyi raporu*. İstanbul
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Foster, M., Carver, M. (2018). Explicit and implicit internationalisation: Exploring perspectives on internationalisation in a business school with a revised internationalisation of the curriculum toolkit. *The International Journal of Management Education*, 16, 143-153.
- Hayden, Mc., Thompson, J. ve Williams, G. (2003). Student perceptions of international education: A comparison by course of study undertaken. *Journal of Research International Education*, 2(2), 205-232.
- Kahanec, M., Králiková. (2011). Pulls of international students mobility. *IZA Discussion Paper*, 6233.
- Kayani, F., Ahmed, M. ve Şah, M. (2015). International students mobility: A case of Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9(2), 447-460.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints. Research Monograph no:7, Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.
- Kethüda, Ö. (2016). Türkiye'deki uluslararası öğrenci hareketliliği üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 147-161.
- Komotar, M. H. (2018). Quality assurance of internationalisation and internationalisation of quality assurance in Slovenia and Dutch higher education, *European Journal of Higher Education*, 8(4), 415-434.
- Levent, F., Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117.
- Li, M., Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53(6), 791-818.
- Macready, C., Tucker, C. (2011). *Who goes where and why? An overview and analysis of global education mobility*. New York: Institute of International Education.
- McCarthy, E. E., Sen, A. K. ve Fox Garrity, B. (2012). Factors that influence Canadian student' choice of higher education institutions in the United States. *Business Education & Accreditation*, 4(2), 177-182.
- Mukherjee, S., Chanda, R. (2012). Indian student mobility to selected European countries-an overview. *IIM Bangalore Research Paper*, 365.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177-182.

- OECD (2013). Education at a Glance. Paris: OECD Publications.
- OECD (2018). Education at a Glance. Paris: OECD Publications.
- Olçay Arkalı, G., Nasır, V. A. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: En çok öğrenci alan ülkeler ve Türkiye perspektifinden 1999-2013 yıllarına bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 288-297.
- Osmanlı, Ü. (2018). Uluslararası öğrencilerin sosyal adaptasyonuna yönelik bir araştırma: LAÜ örneği. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 49-74.
- Özçetin, S. (2013) Yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(1),10-13.
- Özlük, E., Doğan, F., Işıklar, Z.E. ve Özlük, D. (2019). Yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin Türkiye imajı: Selçuk üniversitesi örneği. *Sosyal Akademik Araştırmalar Dergisi*, 38, 2148-3043.
- Özoğlu, M., Gür, S. B. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Pirliyev, N. (2010). Yapısal eşitlik modelleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerine bir analiz (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sadık, E. (2017) Küreselleşme sürecinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin sorunları: Türkiye'deki Kosovalı öğrenciler örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Seeber, M., Meoli, M. ve Cattaneo, M. (2018). How do European higher education institutions internationalize? *Studies in Higher Education*.
- Şahin, M. (1999) Lojistik regresyon ve biyolojik alanlarda kullanımı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş S. Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Şimşek, M. (2006). *Beşeri sermaye ve beyin göçü kapsamında Türkiye: Karşılaştırmalı bir analiz*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Şimşek, B., Bakır, S. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ve Atatürk üniversitesinin uluslararasılaşma süreci. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*.
- Soderqvist, M. (2002). *Internationalisation and its management at higher education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki: Helsinki School of Economics
- Soliman, S., Anchor, K. ve Taylor, D. (2018). The international strategies of universities: deliberate or emergent?. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1413-1424.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2015). Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi: Araştırma Proje Raporu. Ankara.
- Townsend, P., Poh, H. J. (2008). An exploratory study of international students studying and living in a regional area. *Journal of Marketing For Higher Education*, 18(2), 37- 41.
- UNESCO (1999-2012). Unesco Institute Statics. 12 Mart 2020 tarihinde <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> adresinden erişildi.
- UIS. (2014). Unesco Institute for Statistics. 18 Mart 2020 tarihinde <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> adresinden erişildi.
- UIS (2016). Global Flow of Tertiary-Level Students. 18 Mart 2020 tarihinde <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> adresinden erişildi.
- Ünal, M., Özdemir, M. Ç. (2011). Avrupa Birliği öğrenci öğrenim hareketliliği programının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (2),153-182.

- Varghese, N.V. (2008). Globalization of higher education and cross-border student mobility, *International Institute of Educaitional Planning*.
- Yağcı, E., Ekinci, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H. ve Ergene, T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 229-239.
- Yeh, C. J., Inose, M. (2003). International student's reported English fluency, social support satisfaction and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.
- Yemini, M. (2015). Internationalisation discourse hits the tipping point: A new definition is needed. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 19(1), 19-22.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. V. (2018). Yurtdışında eğitim: Bir Türk üniversitesinde uluslararası öğrenci deneyimleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 8 (1), 23-32.
- Zheng, P. (2014). Antecedents to international student inflows to UK higher education: A comparative analysis. *Journal of Business Research*, 67(2), 136–143.

Ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerindeki Öğrenci Başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testini Yordama Gücü

Predictive Power of Students' Success in Secondary School Social Studies and Turkish Revolution History and Kemalism Lessons on Turkish Revolution History and Kemalism High School Entrance Test

Turgay ÖNTAŞ* 
Okan ÇOBAN** 
Erdal YILDIRIM*** 

Öz

Bu çalışmada, ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının, LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini yordanması amaçlandığından araştırma, nicel araştırmaya dayalı ilişkisel tarama yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmada amaçlı örneklem tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabılır örneklem kullanılmıştır. Araştırma, Kütahya il merkezindeki 24 ortaokul ve bu okullarda öğrenim gören toplam 960 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, söz konusu iki ders arasında hem ilişkisel hem de yordayıcı anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersi güz dönemi birinci yazılı sınav başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme alanları ve ünitelerinin birbirinden bağımsız olmadığı bilinci ile hareket etmeleri ve ilişkili öğrenme konularına yönelik yaşanan eksiklerin giderilmesini incelemeleri önemlidir. Sosyal Bilgiler dersindeki ünite ya da öğrenme alanlarında yaşanan öğrenme eksiklikleri, bir üst sınıftaki öğrencilerin ders başarısına etki ettiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, öğrenci başarısı, LGS

* Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, E-posta: turgayontas@gmail.com

** Mili Eğitim Bakan Danışmanı, Ankara MEB, E-posta: ocoban06@gmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: erdal yıldırım@aksaray.edu.tr

Abstract

This research was designed using a quantitative research-based correlational survey method as the object of this research is to predict the power of students' success in secondary school social studies and Turkish Revolution History and Kemalism lessons on R.T. Turkish Revolution History and Kemalism High School Entrance Test. A convenience sampling, one of the purposive sampling techniques, was used in the research. The research was carried out with 24 secondary schools in the city center of Kütahya and a total of 960 students studying in these schools. In the research, it was observed that there were both correlational and predictive significant relationships between two lessons. According to the findings obtained in the research, it is seen that there is a statistically significant positive relationship between 5th, 6th and 7th grade students' first written exam success scores for the Social Studies lesson during the fall term. In this context, it is important for teachers to act with the awareness that the learning areas and units are not independent from each other and prioritize the elimination of the deficiencies experienced in the related learning subjects. It is seen that the learning deficiencies experienced in the unit or learning areas in the Social Studies lesson affect the success of the upper grade students.

Keywords: social studies, Turkish Revolution History and Kemalism, student success, predictive power

Summary

Introduction

Social Studies and R.T. Turkish Revolution History and Kemalism are the lessons that have been in the secondary education level in the Turkish National Education System for many years. Social Studies started to be used firstly in 1968 curriculum as a lesson name (Fer, 2005). Today, the Social Studies lesson is taught in the 4th grade in primary school and 5th, 6th and 7th grades in the secondary school. R.T. Turkish Revolution History and Kemalism lesson has been taught for 8 years at the secondary school level. Social Studies lesson is provided for three hours per week in both primary and secondary school, whereas R.T. Turkish Revolution History and Kemalism lesson is provided for 2 hours per week in the secondary school level (TTKB, 2018). The Social Studies lesson consists of the following learning areas: Individual and Society, People, Places and Environments, Science, Technology and Society, Effective Citizenship and Global Connections (MEB, 2018a). R.T. Turkish Revolution History and Kemalism lesson consists of the following units: a Hero is Born, National Awakening: Steps to the Independence Day, A National Epic: Either Freedom or Death!, Kemalism and Modernization of Turkey, Democratization Efforts, Turkish Foreign Policies at the time of Atatürk, and Atatürk's Death and Post-Period (MEB, 2018b).

Parental attitudes are the main research topics on the student success and the variables that try to explain this success (Başol and Zabun, 2014). In addition, the development index of the cities, and the differences between the cities and the regions should not be ignored (Erdoğan, Meşeci Giorgetti and Çifcili, 2011). There are many researches about inter-level transition in Turkey and the variables affecting this transition (Çakıoğlu, 2019; Çaylı Abacı, 2015; Çelikel and Karakuş, 2017; Okutan

ve Daşdemir, 2018; Önder, 2016; Yavuz, Odabaş and Özdemir, 2016; Yüksek, Sevim and Çelimli, 2018). In addition to these studies, the studies addressing different variables that predict success in central exams that provide inter-level transition can be given in detail as follows: Factors affecting the success (Metin, 2013) may be as follows: predictors of the placement test and the problem of equality (Erdoğan, Meşeci Giorgetti and Çıfçılı, 2011), predictors of success in the placement test and going to the classroom, perfectionism, parental attitude and exam anxiety (Başol and Zabun, 2014), SBS success and quality of life (Ötken & Anıl, 2016), model suggestion for the inter-level transition (Atılğan, 2018), opinions about the TEOG system (Şad and Şahiner, 2016), the academic achievement measures and relationship between TEOG exam scores (Karakoç and Köse, 2018) etc.

While many of the variables that affect success were addressed in the mentioned studies, there was found no study that revealed the level of predicting and affecting the central exam results of the results obtained from the assessment and evaluation instruments in the formal education process. For this reason, it is thought that the study will fill an important gap in the field and will raise awareness for the future studies in this field. Thus, this research is aimed at revealing at which level the academic achievements of the secondary school students in Social Studies lessons predict their academic achievements in R.T. Turkish Revolution History and Kemalism lessons.

Method

This research was designed using a correlational survey method as the object of this research is to predict the power of students' success in secondary school social studies and Turkish Revolution History and Kemalism lessons on R.T. Turkish Revolution History and Kemalism High School Entrance Test. In the correlational survey model the correlation between two or more variables is addressed (Fraenkel, Norman and Hyun, 2009). The correlational research is the one in which the relationship between two or more variables is examined in any way without interfering with these variables (Neuman, 2006).

In the study, 24 secondary schools were selected among 45 secondary schools in the city center of Kütahya, determined on the basis of appropriate sampling method, and among the 1020 students studying in these schools, 960 students whose marks for the 5th, 6th and 7th grade Social Studies lesson and R.T. Turkish Revolution History and Kemalism lesson are full are determined as the sample. The data of the research consists of the course grade papers obtained from e-school with the help of Social Studies teachers working in the secondary schools in the sample; written exam scores of the 5th, 6th and 7th grade Social Studies lesson during the fall and spring terms and the 8th grade R.T. Turkish Revolution History and Kemalism lesson during the fall and spring terms, for 2018-2019 academic years, including the gender variable, provided that the students' identity information is kept confidential; and the number of correct answers of the students in the Revolution History and Kemalism High School Entrance Exam obtained from the school administration. Pearson correlation coefficient and regression analysis were applied to the data collected at the beginning of the 2018-2019 academic years. Statistical analyzes were performed in the R studio program.

Findings and Discussion

The following findings are obtained in the research for determining at which level the academic achievements of the secondary school students in Social Studies lessons predict their academic achievements in R.T. Turkish Revolution History and Kemalism lessons: In the research, both correlational and explanatory relationships were observed between two lessons. When the success scores of the first exams of the 5th, 6th and 7th grade students in the Social Studies lesson during the fall term are examined, a positive statistically significant relationship was observed between the 5th and 6th grade, and between the 5th and 7th grades and the 7th and 6th grades. The source of this relationship can be explained by the fact that the curriculum of the Social Studies course is spiral. Primary school social studies and R.T. Revolution History and Kemalism lesson curriculum and textbooks (MEB, 2006, 2010, 2018a and 2018b) also aim to provide students with the skills of progressive advancement, generalization, adherence to cause and effect relation and inference. There are also studies showing that there is an inverse relationship between the positive attitudes towards the Social Studies lesson and the grade level, and that the positive attitudes towards the lesson decrease as the grade level increases (Demir, 2010; Ergin, 2006 and Öztürk, 1999). There are also research results supporting the fact that another variable supporting the positive attitudes towards social studies lesson is high academic success towards these lessons (Altıntaş, 2005; Tay and Akyürek Tay, 2006; Oğur, 2009 and Yılmaz ve Demir, 2014). In addition, some researches reveal that there is a significant relationship between academic success, learning strategies, academic self and positive attitude towards the lesson (Emir and Özdemir, 2004; Akbaba, 2007; Çençen and Akça-Berk, 2014 and Altıkulaç and Akhan, 2010). It is seen that the relationship between the 1st written exam scores of the 8th grade students regarding the R.T. Revolution History and Kemalism lesson during the fall term and the 1st written exam scores during the second term are statistically significant. It is seen that all the students' first written exam scores of the 5th, 6th and 7th grade Social Studies lessons have significantly predicted the success of the R.T. Revolution History and Kemalism lesson in the LGS exam. In addition, while the first written exam variable statistically significantly predicted the exam success of R.T. during the spring term, whereas a variance of 44% with respect to LGS is seen when the written exam success averages during the fall term and the first written exam results of R.T. Revolution History and Kemalism lesson during the spring term are considered as an independent variable. It is seen that the variables that predict the number of correct answers in LGS are the written exam success averages of Social Studies and R.T. Revolution History and Kemalism lesson.

Giriş

Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri uzun yıllardır Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde ortaokul kademesinde yer alan derslerdir. Sosyal Bilgiler bir ders ismi olarak ilk kez 1968 öğretim programlarında kullanılmaya başlanmıştır (Fer, 2005). Günümüzde, Sosyal Bilgiler dersi ilkokul 4. sınıfta, ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmaktadır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise, ortaokul 8.sınıf düzeyinde uzun yıllardır okutulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi hem ilkokulda hem ortaokulda haftalık üçer ders saati, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

dersi ise, ortaokul düzeyinde ve 2 ders saati olarak haftalık ders çizelgesinde yer almaktadır (TTKB, 2018). Sosyal Bilgiler dersi, Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarından oluşmaktadır (MEB, 2018a). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise, Bir Kahraman Doğuyor; Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar; Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!; Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye; Demokratikleşme Çabaları; Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ile Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası ünitelerinden oluşmaktadır (MEB, 2018b). Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlere dayalı konuları pedagojik çerçeve içerisinde anlamlı bir bütün olarak kendi içerisinde barındıran bir disiplinken, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise yakın tarihe ve cumhuriyet tarihine yönelik konuları içerdiği görülmektedir. Birbirinin ön koşulu niteliğinde olmasa da alt yapı itibariyle sosyal bilim dalları içerisindeki tarih bilimine dayalı konuların oranı her iki derste de önemlidir.

Türk Eğitim Sistemi içerisinde kademeler arası geçiş, hem temel eğitimden ortaöğretime hem de ortaöğretimden yükseköğretime geçişte her zaman tartışılmıştır (TED, 2010). İlk kez 1955 yılında Maarif Kolejleri için yapılan sınavla başlayan ortaöğretime geçiş sistemindeki sınav uygulaması günümüze kadar gelmiştir (Atılgan, 2018). Yerleştirmenin nasıl olacağı, sınava dair içeriğin nasıl yapılandırılacağı ve katsayıların nasıl belirleneceğine dair tartışmalar eğitim gündemini sürekli meşgul etmiştir. Küçükere (2017) göre, Türkiye'de kademeler arası geçişe yön veren üç farklı örgün eğitim sistemi uygulanmıştır. İlk istem 5+3+3, ikincisi sekiz yıllık zorunlu eğitim ve üçüncüsü 4+4+4 olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim aşamalarıdır. Kademeler arası sınıf düzeyleriyle kademeler arası geçişi sağlayan sınavların hangi yıllarda yapılacağı arasında ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca kademeler arası geçişe dayalı sıklıkla yapılan değişikliklerin, sınav uygulamalarının istikrarlı bir biçimde yapılamadığı tartışmalarını da yoğunlaştırmıştır. Eğitimde kademeler arası geçişe ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde de, eğitim sistemi ve kademeler arası geçişin diğer paydaşlar arasında tartışılmadan uygulamaya geçirildiğine yönelik tepkilerin olduğu görülmektedir (Dinç, Uzun ve Çoban, 2014; Dinç, Dere ve Koluman, 2014). İfade edilenlerin yanında, kademeler arası geçişe ilişkin uygulanan merkezi sınavların öğretmenler üzerinde psikolojik etkilerin yanında baskılara varan bazı olumsuzluklara da neden olduğu görülmektedir (Çetin ve Ünsal, 2018).

Farklı ülkeler, liselere geçiş için öğrenci seçiminde farklı değişkenler kullanmaktadır. Bu değişkenlerin; okul bitirme sınavları, merkezi seçme sınavları, okul bazlı seçme sınavları, okul notları ile öğretmen görüşleri olduğu görülmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Türkiye'de, 1923 yılından 1997 yılına kadar ilkökul sonrası uygulanan sınavlarla ortaokula geçiş yapılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile birlikte, 1997'den itibaren ortaokul kademesi kaldırılmış, ortaöğretime geçiş olarak devam edilmiştir (Çakıoğlu, 2019). 1997-2004 yılları arasında Lise Giriş Sistemi (LGS), 2005-2008 arası Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2011 arası Çoklu Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES), 2011-2013 yılları arası Tekli SBS ile Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES), 2013-2017 Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG), 2018'den günümüze Liselere Geçiş Sınavı (LGS) uygulanmaktadır (ERG, 2017).

LGS, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına sınavla öğrenci seçimi için kullanılmaktadır. İlgili sınava örgün eğitim verilen okulların 8. sınıfına kayıtlı resmi ve özel

ortaokul öğrencileri, imam hatip ortaokulu öğrencileri, açık öğretim ortaokulu öğrencileri, geçici eğitim merkezi öğrencileri ile yurtdışındaki okullara devam eden öğrenciler başvurabilmektedir. Merkezi sınav, 8. sınıf öğretim programlarına göre şekillendirilmektedir. Sözel kısımda Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerine yönelik testler bulunmakta; bu testlerde öğrencilere toplam 50 soru sorulmaktadır. Öğrencilere sözel bölümdeki soruları yanıtlamaları için 75 dakika süre verilmektedir. Sayısal bölümde ise, Matematik ve Fen Bilimlerine yönelik toplam 40 sorunun olduğu ve bu soruların yanıtlanması için 80 dakika süre verildiği görülmektedir (MEB, 2019a).

Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları, geleneksel ve alternatif yöntemler ile yapılmaktadır. Bununla birlikte, kademeler arası geçişte kullanılan ölçme aracı ise çoktan seçmeli testlere dayandırılmaktadır. Günümüzde uygulanan sınavda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden on soruya yer verilmekte ve bu soruların ağırlıklı katsayısının bir olduğu görülmektedir (MEB, 2019a; 2019b). Kademeler arası geçişte kullanılan merkezi sınavlardaki alt testlerin birbirlerini açıklama düzeyleri, farklı çalışmalarda değişik sonuçlarla ifade edildiği görülmektedir (Karakaya ve Kutlu, 2002; Sevidik, 2009).

Öğrencilerin akademik başarılarını belirleyen eğitim sistemi, kademeler arası geçiş ve merkezi sınavların yanı sıra farklı değişkenler de bulunmaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu değişkenlerden bilişsel ve duyuşsal özelliklerin yanında okula ve hizmetlere erişim gibi öğrenci dışındaki faktörlerin de başarıyı etkilediği bilinmektedir. Öğrenci başarısı ve bu başarıyı açıklamaya çalışan değişkenler üzerine yapılan araştırma konularının başında ise ana-baba tutumları gelmektedir (Başol ve Zabun, 2014). Ayrıca illerin gelişmişlik indeksi, iller ve bölgeler arasındaki farklılıklar da göz ardı edilmemelidir (Erdoğan, Meşeci Giorgetti ve Çifcili, 2011). Türkiye’de kademeler arası geçiş ve bu geçişi etkileyen değişkenlerle ilgili pek çok araştırma vardır (Çakıoğlu, 2019; Çaylı Abacı, 2015; Çelikel ve Karakuş, 2017; Okutan ve Daşdemir, 2018; Önder, 2016; Yavuz, Odabaş ve Özdemir, 2016; Yüksek, Sevim ve Çelimli, 2018). Bu çalışmaların yanı sıra kademeler arası geçişi sağlayan merkezi sınavlarda başarıyı yordayan farklı değişkenlere değinen çalışmalar ise ayrıntılı olarak şu şekilde verilebilir: Başarıya etki eden faktörler (Metin, 2013), seviye belirleme sınavının yordayıcıları ve eşitlik sorunu (Erdoğan, Meşeci Giorgetti ve Çifcili, 2011), seviye belirleme sınavında başarının yordayıcıları ve dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı (Başol ve Zabun, 2014), SBS başarısı ve yaşam niteliği (Ötken ve Anıl, 2016), kademeler arası geçişe ilişkin model önerisi (Atılğan, 2018), TEOG sistemine ilişkin görüşler (Şad ve Şahiner, 2016), ilköğretim akademik başarı ölçüleri ile TEOG sınav puanları arasındaki ilişki (Karakoç ve Köse, 2018) vb. ifade edilebilir.

İfade edilen çalışmalarda başarıyı etkileyen birçok değişkene değinilmişken, bu çalışmada amaç edinilen örgün eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirme araçlarından edinilen sonuçların merkezi sınav sonuçlarını yordama ve etkileme düzeyini ortaya koyan herhangi bir çalışmayla karşılaşılmanıştır. Bu gerekçeyle çalışmanın alanda önemli bir boşluğu dolduracağı ve bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalar için farkındalık kazandıracağı düşünülmektedir. Bu amaçlarla yola çıkan araştırma, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerindeki akademik başarılarının, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi akademik başarılarını ne düzeyde yordadığını ortaya koymaya

yöneliktir. Araştırma, ana probleme odaklanmakla beraber aşağıdaki alt problemlerin de açıklığa kavuşturulmasını amaçlamaktadır.

1. Öğrencilerin 5,6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders başarı ortalaması (birinci ve ikinci dönemin başarı ortalamaları) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin 8. sınıf Atatürk inkılap tarihi birinci dönem yazılı sınav başarı ortalamaları ile 8. Sınıf ikinci dönem Atatürk İnkılap tarihi ikinci dönem birinci yazılı sonuçları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi güz dönemi birinci yazılı sınav puanları LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi başarılarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Öğrencilerin 5, 6 ve 7. Sınıf yazılı sınav başarı ortalamalarının 8. Sınıf birinci dönem Atatürk ve İnkılap Tarihi dersi başarı ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Öğrencilerin 8. sınıf Güz dönem yazılı sınav puan ortalamaları ile bahar dönemi T.C. İnkılap Tarihi dersi birinci yazılı sınav puanlarının öğrencilerin LGS T.C. İnkılap Tarihi testi doğru sayılarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Öğrencilerin 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav puan ortalamaları ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi güz ve bahar dönemi yazılı sınav puan ortalamalarının LGS doğru sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenci başarılarının LGS sonuçlarını yordama gücünün belirlenmesi amaçlandığından araştırma ilişkisel araştırma modeliyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma modelinde, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiye bakılmaktadır (Fraenkel, Norman ve Hyun, 2009). İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmadır (Neuman, 2006).

Evren ve Örneklem

Çalışmada, Kütahya il merkezinde bulunan 45 ortaokuldan uygun örnekleme yöntemi esas alınarak belirlenen 24 ortaokul seçilmiş ve bu okullarda öğrenim gören 1020 öğrenciden 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders notları tam olan 960 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklem ilişkin betimsel veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Okullar	Demografik Özellikler	Frekans	Yüzde	
A Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	30	46.2
		Erkek	35	53.8
		Toplam	65	6.8
B Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	34	47.9
		Erkek	37	52.1
		Toplam	71	7.4
C Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	21	58.3
		Erkek	15	41.7
		Toplam	36	3.8
D Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	34	61.8
		Erkek	21	38.2
		Toplam	55	5.7
E Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	21	55.3
		Erkek	17	44.7
		Toplam	38	4
F Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	23	50
		Erkek	23	50
		Toplam	46	4.8
G Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	42	59.2
		Erkek	29	40.8
		Toplam	71	7.4
H Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	45	52.3
		Erkek	41	47.7
		Toplam	86	8.9
İ Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	5	100
		Erkek	0	0
		Toplam	5	0.5
J Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	14	48.3
		Erkek	15	51.7
		Toplam	29	3
K Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	19	79.2
		Erkek	5	20.8
		Toplam	24	2.5
L Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	13	56.5
		Erkek	10	43.5
		Toplam	23	2.4
M Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	6	50
		Erkek	6	50
		Toplam	12	1.3
N Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	28	51.9
		Erkek	26	48.1
		Toplam	54	5.6

O Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	6	60
		Erkek	4	40
		Toplam	10	1
P Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	22	66.7
		Erkek	11	33.3
		Toplam	33	3.4
R Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	27	45
		Erkek	33	55
		Toplam	60	6.3
S Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	24	36.3
		Erkek	42	63.7
		Toplam	66	6.9
T Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	6	60
		Erkek	4	40
		Toplam	10	1
U Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	10	47.7
		Erkek	11	52.3
		Toplam	21	2.2
Ü Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	13	46.4
		Erkek	15	53.6
		Toplam	28	2.9
V Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	5	29.4
		Erkek	12	70.6
		Toplam	17	1.8
Y Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	7	87.5
		Erkek	1	12.5
		Toplam	8	0.8
Z Ortaokulu	Cinsiyet	Kadın	45	48.9
		Erkek	47	51.1
		Toplam	92	9.6
Toplam	Cinsiyet	Kadın	500	52,1
		Erkek	460	47,9
		Toplam	960	100

Tablo. 1. incelendiğinde, okulların öğrenci sayıları değişkeninde en az 5 en fazla 92 öğrencinin olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre ise, toplamda 960 öğrencinin %52,1'inin (500) kadın, yaklaşık %47,9'unun (460) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Veri toplama Araçları

Araştırmanın verileri, örnekleme yer alan ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri yardımıyla e-okuldan alınan not fişlerinden, öğrencilerin kimlik bilgileri gizli kalmak koşuluyla, cinsiyet değişkenini de kapsayacak şekilde 2018-2019 eğitim öğretim yılı 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi güz ve bahar dönemleri yazılı puanları, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi güz ve bahar dönemi yazılı sınav başarı puanları ve okul idaresinden alınan öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük LGS doğru sayılarından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

2018-2019 eğitim-öğretim yılı başında toplanan verilere Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Normallik dağılımına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 .

Normallik Dağılımına İlişkin Veriler

Veri toplama araçları	N	Min	Max	Ortalama	S.S.	Çarpıklık	Basıklık
Beşinci Sınıf Notları	960	18	100	73,28	16,06	-,707	,008
Altıncı Sınıf Notları	960	21,75	100	69,22	16,30	-,328	-,517
Yedinci Sınıf Notları	960	18,75	100	71,88	17,44	-,458	-,535
Sekizinci Sınıf Birinci Dönem Notları	960	14	100	69,036	21,29	-,35	-,91
Sekizinci Sınıf İkinci Dönem	960	2	100	67,29	23,55	-,40	-,82
LGS Doğru Sayıları	960	0	10	6,97	5,84	-,668	-,407

Araştırmada, parametrik testlerden doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenlere ait verilerin (beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf notları) ile bağımlı değişken olan LGS doğru sayılarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda, her bir değişkene ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde normallige ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve - 1 arasında yer aldığı görülmektedir. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) göre her bir değişkene ait verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin - 1 ve +1 arasında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtıdır.

İstatistiksel analizler R studio programında yapılmıştır. R programlama dili Yeni Zelandada Auckland Üniversitesi'nden Ross Ihaka ve Robert Gentleman tarafından geliştirilmiştir. Açık kaynak kodludur ve kullanıcıların eklediği özel fonksiyonlar veya çok özel araştırma alanlarına ait paketlerle kolayca geliştirilebilir. Grafik kullanıcı ara yüzü için ise yaygın olarak R studio programı kullanılmaktadır. R ortamı, esnek bir istatistiksel analiz aracı olarak farklı formatlardaki verilerin esnek ve üzerinde istenilen değişikliklerin yapılabilmesini ve uygun istatistiksel yöntemlerin kullanılabilmesini sağlamaktadır (Sarıkaya, Doğan ve Aktaş, 2017).

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 3.

Öğrencilerin 5,6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders başarı ortalaması (birinci ve ikinci dönemin başarı ortalamaları) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

	Beşinci Sınıf	Altıncı Sınıf	Yedinci Sınıf
Beşinci Sınıf		,713**	,736**
Altıncı Sınıf	,713**		,732**
Yedinci Sınıf	,736**	,732**	

5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders başarı ortalaması (birinci ve ikinci dönemin başarı ortalamaları) arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 3), 5. sınıf ile 6. sınıf arasında $r = .713$, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında $r = .736$; 6. sınıf ile 7. sınıf arasında $r = .732$ ($p < 0.01$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı görülen bu ilişki her üç sınıf düzeyinde öğretmenlerin hazırlamış oldukları ölçme aracına ait yazılı sınav başarıları arasında yaklaşık %71-73 arası düzeyde benzerlik olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin yüksek olmasının sebebi Sosyal Bilgiler dersinde görülen sarmal program yapısı ile öğrenme alanları ile açıklanabilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4.

Öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi güz dönemi birinci yazılı başarı puanları ile ikinci dönem birinci yazılı sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

	8.Sınıf I. Dönem	8.Sınıf II. Dönem
Sınıf I. Dönem		.658**
8. Sınıf II. Dönem	.658**	

8.sınıf öğrencilerinin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin güz dönemi 1. yazılı başarı puanları ile ikinci dönem 1. yazılı başarı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 4) $r = .65$ ($p < 0.01$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin, öğretmenlerin yapmış olduğu yazılı sınav başarıları arasında yaklaşık %66 düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 5.

Öğrencilerin 5, 6 ve 7. Sınıf yazılı sınav başarı ortalamalarının 8. Sınıf birinci dönem Atatürk ve İnkılap Tarihi dersi başarı ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Değişkenler	B	Std. Hata	β	R	R ²	Adj. R ²	t	p	F
Sabit	-9.989	1.961					-5.093	.000	
Beşinci Sınıf	.188	.040	.142	.815	.664	.663	4.750	.000	628,797
Altıncı Sınıf	.238	.039	.182				6.124	.000	
Yedinci Sınıf	.679	.038	.556				18.059	.000	

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya konu olan öğrencilerin 5. , 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilk yazılı notlarının tamamının LGS sınavı T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük test başarısını istatistiki olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($R = .82$, $R^2 = .66$ $p < 0.01$). Buna göre T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi başarısındaki varyansın %66'lık kısmının ilgili yazılı notları tarafından açıklandığı görülmüştür. Bununla birlikte beta değerleri incelendiğinde 7. sınıf yazılı notunun sınav başarısı hakkında en güçlü yordayıcı olduğu görülmektedir ($B = .679$, $p < 0.01$).

*Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular***Tablo 6.**

Öğrencilerin 8.sınıf güz dönemi yazılı sınav başarı ortalamaları ile bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi yazılı sonuçlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Değişkenler	B	Std. Hata	β	R	R ²	Adj. R ²	t	p	F
Sabit	17.063	1.944					8.777	.000	
Yazılı 1 (Güz dönemi)	.728	.027	.658	.658	.433	.432	27.038	.000	731.073

Güz dönemi yazılı 1 değişkenine göre bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi sınav başarısının yordanmasına ilişkin yapılan analiz sonuçları tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere güz dönemi 1. yazılı değişkeninin bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi sınav başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($R=.65$, $R^2=.43$, $p<0.01$) belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi sınavı başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık %43'nün İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi güz dönemi 1. yazılı başarı puanları tarafından açıklandığı görülmektedir.

*Beşinci alt probleme ilişkin bulgular***Tablo 7.**

Öğrencilerin 8.sınıf birinci dönem yazılı sınav başarı ortalamaları ile bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi bahar dönemi birinci yazılı sonuçları öğrencilerin LGS doğru sayılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Değişkenler	B	Std. Hata	β	R	R ²	Adj. R ²	t	p	F
Sabit	1.714	.206					8.308	.000	
Yazılı 1	.058	.004	.508	.663	.439	.438	15.793	.000	375.198
LGS	.021	.003	.208				6.466	.000	

Tablo 7 incelendiğinde, birinci dönem yazılı sınav başarı ortalamaları ile bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi bahar dönemi birinci yazılı sonuçları bağımsız değişken olarak işe koşulduğunda, LGS'ye ilişkin varyansın yaklaşık %44'ünü açıkladığı görülmektedir ($R=.66$, $R^2=.44$, $p=.000$). Modelde, LGS sınavı başarısındaki varyansın açıklanmasında bahar dönemi I. yazılı sonuçları ile LGS sonuçlarının önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Katsayılar dikkate alındığında, LGS puanları üzerinde yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası yazılı I ($\beta=.50$) ve bahar dönemi 1. yazılı ($\beta=.20$) şeklindedir.

*Altıncı alt probleme ilişkin bulgular***Tablo 8.**

Öğrencilerin 5,6 ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav başarı ortalamaları ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi güz ve bahar dönemi başarı ortalamalarının LGS doğru sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Değişkenler	B	Std. Hata	ß	R	R ²	Adj. R ²	t	p	F
Sabit	-.535	.273					-.1961	.050	
Beşinci Sınıf	.028	.006	.187				5.070	.000	
Altıncı Sınıf	.014	.005	.092	.717	.514	.511	2.488	.013	201.540
Yedinci Sınıf	.037	.006	.263				6.105	.000	
Sekizinci Sınıf 1.Dönem	.023	.005	.200				4.999	.000	
Sekizinci Sınıf 2.Dönem	.007	.003	.067				2.058	.040	

Öğrencilerin 5,6 ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav başarı ortalamaları ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi güz ve bahar dönemi başarı ortalamalarının LGS doğru sayısının istatistiksel olarak ne derece yordadığını ortaya koymak için regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda LGS doğru sayılarını yordayan değişkenlerin önceki yıllardaki Sosyal Bilgiler ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yazılı sınav başarı ortalamalarının anlamlı şekilde yordadığı gözlenmiştir ($R=.71$, $R^2=.51$, $p=.05$). LGS değişiminin %51'inin açıklandığı izlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerindeki akademik başarılarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik akademik başarıyı ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlı yapılan araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmada her iki ders arasında hem ilişkisel hem de açıklamaya dayalı anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi güz dönemi birinci yazılılarına yönelik başarı puanları incelendiğinde 5. sınıf ve 6. sınıf, 5. sınıf ve 7. sınıf ile 6. sınıf ve 7. sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin kaynağı Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sarmal yapıda olması ile açıklanabilir. Uygulanmakta olan ilköğretim Sosyal bilgiler ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları ve ders kitapları da (MEB, 2006, 2010, 2018a ve 2018b) olgu, olay, kavramlar arasında aşamalı ilerleme, genelleme yapma, neden-sonuç ilişkilerine bağlı kalma ve çıkarım yapma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlarla sınıf düzeyi arasında ters bir ilişkinin olduğu, sınıf düzeyi arttıkça derse ilişkin olumlu tutumların azaldığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Ergin, 2006 ve Öztürk, 1999). Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumları besleyen bir diğer değişkenin bu derslere yönelik akademik başarının yüksekliği olduğunu destekleyen araştırma sonuçları da mevcuttur (Altıntaş, 2005; Tay ve Akyürek Tay, 2006; Oğur, 2009 ve Yılmaz ve Demir, 2014). Ayrıca bazı araştırmalar akademik başarı, öğrenme stratejileri, akademik benlik ve derse yönelik olumlu tutum arasında

anlamli ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Emir ve Özdemir, 2004; Akbaba, 2007; Çençen ve Akça-Berk, 2014 ve Altıkulaç ve Akhan, 2010).

Türkiyede öğrenci başarısının ölçülmesi, öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda öğretmenleri tarafından yerel anlamda yapılan değerlendirmeler ile ülke çapında yapılan merkezi sınavlarla yapılan değerlendirmeler şeklinde gerçekleşmektedir (Çepni, Özsevgeç ve Gökdere, 2003). Merkezi ve yerel sınavlara dayalı yapılan ölçme ve değerlendirme işlemleri; başarı düzeyleri, öğrenme ihtiyaçları, hazır bulunuşluluk seviyeleri, ilgi ve yetenekleri ortaya koymaya yöneliktir (Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015). Yenilenen felsefe ve kuramlara göre değişime uğrayan ölçme ve değerlendirme yeterlikleri de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlarla ilişkili geleneksel ve yeni/ alternatif yaklaşımların birlikte kullanılmasını gerektirir (Nartgün, 2007). Ölçme ve değerlendirme süreçleri aynı zamanda yordamaya dayalı da olup, belli bilgiler temelinde istatistiksel tekniklerin kullanılmasıyla bilinenden bilinmeyene doğru tahminlerde bulunmayı da gerektirir (Tekin, 2007 ve Demircioğlu, 2007). Genellikle öğrencilerin belli bir programa alınmaları uygunluk ve yordama geçerlikleri olan belirli testlerden aldıkları notlara dayandırılmaktadır (Öztürk, 2007 ve Demirel, 2002).

8. sınıf öğrencilerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin güz dönemi 1. yazılı sınav puanları ile ikinci dönem 1. yazılı sınav puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca “Bir Kahraman Doğuyor; Millî Uyanış; Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar; Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!; Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye; Demokratikleşme Çabaları; Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ile Atatürk’ün Ölümü ve Sonrası” ünitelerinden oluşan dersin (MEB, 2018b) art arda ve binişik konulardan oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda, hem çağın ihtiyaç duyduğu hem de Türkiye Cumhuriyeti’nin ve Atatürk’ün istediği gelişime ve yeniliğe açık eleştirel ve insan haklarına saygılı bireylerin yetiştirilmesini amaç edinen İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders başarısının Sosyal bilgiler ve Hayat bilgisi derslerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Gülmez, 2003 ve Berkant ve Atmaca, 2016). Ayrıca ders başarılarının sınıflar, dersler ve konular arasındaki aşamalılık ilkesine bağlı ilerlediği ve elde edilen başarıyla öğrencilerin öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, bu sonuçların Sosyal Bilgiler derslerindeki başarıyı da güçlü bir şekilde etkilediği öne sürülmektedir (Doğan, İlhan Beyaztaş ve Koçak, 2012).

Öğrencilerin 5. , 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilk yazılı notlarının tamamının LGS sınavı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi başarısını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ayrıca Güz dönemi 1. yazılı değişkeninin bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi sınav başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, Güz dönemi yazılı sınav başarı ortalamaları ile bahar dönemi T.C. İnkılâp Tarihi dersi birinci yazılı sonuçları bağımsız değişken olarak koşulduğunda ise LGS’ye ilişkin varyansın yaklaşık %44’ünün açıkladığı görülmektedir. LGS’deki soruların doğru sayılarını yordayan değişkenlerden önceki yıllardaki Sosyal Bilgiler ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yazılı sınav başarı ortalamaları olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Karakoç ve Köse’nin (2018) ilköğretim akademik başarı ölçüleri ile TEOG sınav puanlarına yönelik araştırmalarındaki TEOG sınavı sosyal bilgiler alt test başarısını en yüksek yordayan değişkenin yazılı sınav sonucu ile uyumludur. Araştırma sonuçlarına benzer ve farklı değişkenlerin de işe koşulduğu araştırmalardan olan Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp

Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmanın sonuçlarına göre ise; 8. sınıf öğrencilerinin İnkılap Tarihi dersine yönelik tutumlarında cinsiyet, öğretmen cinsiyeti, dersane veya özel bir öğretmenden ders alma, öğretmenin derste kullandığı materyal, tarihi roman okuma, tarihi film izleme, kitap okuma sıklıkları, öğretmene yönelik tutumları, en sevdikleri ve en sevmedikleri ders değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu; anne-baba eğitim durumu değişkenine göre ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (Gül ve Yılmaz, 2016). Verim (2006), ise 2005 yılında Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavına (OKS) katılan öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflardaki Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilimler (sosyal bilgiler, vatandaşlık, inkılap tarihi) dersleri başarı puanları ve dersane denemelerindeki alt testleri puanlarının OKS alt testlerindeki başarıyı yordama gücünü saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, 8. sınıf sosyal bilimler derslerine ait yılsonu başarı notlarının ilgili alt testlerdeki değişkenliği anlamlı olarak açıklamadığı görülmüştür.

6. ve 7. sınıf SBS ve yazılı sınav sorularının oranları ile ünitelerin işleniş süreleri karşılaştırıldığında ise yazılı sınav sorularıyla SBS sınav soruları arasında uyumsuzlukların olduğu ve soruların programdaki kazanımların tamamına hitap etmediği görülmektedir (Çevik, 2009). Alan yazında yapılan bazı çalışmaların ise yerel ve merkezi sınavlardaki Sosyal Bilgiler derslerine yönelik öğrenme düzeyini yordayan en güçlü değişkenlerin bilişsel giriş davranışları, akademik benlik kavramı ve yetenek olduğu görülmektedir (Şahin Yanpar, 1998). Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011), araştırmasında üst bilişsel farkındalıklarla SBS başarıları arasında pozitif yönde anlamlılığın olduğu ve üst bilişsel farkındalığın akademik başarıyı pozitif anlamda yordadığını doğrulamışlardır. Ötken (2012) ise araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin SBS sınavı başarısına etki edeceğini düşündüğü değişkenlerden kız ve erkek öğrencilerin SBS başarı puanları, anne ve babanın eğitim düzeyi ve sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Ayrıca akademik başarıya etki eden farklı değişkenleri merkeze alan bir diğer çalışmada ise normal öğretime devam eden öğrencilerin taşınabilir ve yatılı öğrenim gören öğrencilerden, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ve 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduklarını ortaya koyduğu görülmektedir (Gündüver ve Gökdaş, 2011).

Karadeniz, Eker ve Ulusoy (2015), TEOG sınavındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruları kazanım temelli olarak değerlendirdikleri çalışmalarında I. ve II. dönem yapılan TEOG sınav sorularının kazanımları kapsadığı, ancak ders saati ve konular açısından tatmin edici sonuçlara ulaşamadığı ifade edilmiştir. Öğretmen düşüncelerine değinen çalışmalarda ise ders kitaplarının TEOG sınav sorularının tamamını kapsamadığı; bunun da yardımcı kaynaklara ihtiyacı artırdığı sonucu ulaşıldığı görülmektedir (Erol, 2016). Dalak (2015), ise TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programındaki ilgili kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre değerlendirdiği araştırmasında I. dönem T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının %25'inin kazanımlarla aynı bilgi boyutunda ve bilişsel basamakta olduğunu ortaya koyarken, II. dönem TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının %85'inin ilgili kazanımlarla aynı bilgi boyutunda ve bilişsel basamakta olduğunu belirlemiştir. Bütün bu araştırma sonuçlarının yanında Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük vb. sosyal bilim derslerine yönelik öğrenci başarısızlığını etkileyen faktörler arasında idarecilerin dersi önemsiz ya da kolay görmeleri; derse ve

öğretmenine karşı kötü tutumlar, düzenli çalışmama, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre ve zihinsel yetersizliklerin sıklıkla ifade edildiği görülmektedir (Çelik ve Katılmış, 2010; Güven, 2003; Şimşek ve Demir, 2012). Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan öğretim yaklaşımları da öğrencilerin tutumlarını ve başarılarını etkileyen faktörlerdendir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Merkezi Sistem Ortak Sınavları (MSOS)-1 ve MSOS-2 alt testlerinin bu derslere ait yılsonu başarı puanını ne derece yordadığına yönelik ortaya çıkan sonuçlarda; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ait test puanlarının, bu derslerin yılsonu başarı puanını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Genel anlamdaki sıralamalar göre toplam varyansı açıklamada T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin %85'lik oranıyla dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak merkezi sınav testleri ile öğretmenler tarafından hazırlanan sınavların ortak kazanımlara yönelik olduğu ve bu sınavlar arasında ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Çaylı Abacı (2015) da merkezi sistem ortak sınavlarının farklı değişkenler açısından irdelenmesi adlı çalışmasında benzer sonuçlara dikkat çekmektedir. Metin (2013) ise araştırmasında öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarısına etki eden unsurlardan; aile, eğitim olanakları ve öğretmen faktörünün oldukça etkili olduğunu ortaya koyarken, öğrencinin kişisel özelliğinin ise orta düzeyde etkili olduğu öne sürmüştür.

Araştırma, Ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine aktif devam ederek notları tam anlamıyla sisteme girilmiş, LGS sınavına girerek belirli puanlar almış Kütahya il merkezinde bulunan 45 ortaokuldan 960 öğrenciyle sınırlıdır. Araştırmada elde edilen bulgular ve bunlara yönelik ortaya konan sonuçlar, örneklemin sayısı, araştırmanın yapıldığı yerleşim birimi ve okullar ile bulguların analizinde kullanılan istatistik tekniklerinden etkilenmiş olabileceği de sınırlılıklardan sayılabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen ve araştırmacılara yönelik birtakım önerileri de beraberinde getirmektedir.

- Öğretmenler, öğrenme alanları ve ünitelerinin birbirinden bağımsız olmadığı ilkesinden hareketle konuları ele alırken öğrenme eksiklerini gidermeye dikkat edebilirler. Öğretmenlerin herhangi bir ünite ya da öğrenme alanındaki öğrenme eksikliklerinin, bir üst sınıftaki ders başarısına etki edeceğinin bilincinde olarak öğrenme aktiviteleri planlayabilirler.
- Araştırmacılar ise, ders başarısını yordayan diğer değişkenlerin neler olabileceği üzerine daha fazla araştırma yapabilirler. Özellikle farklı değişkenlere bağlı ortaya çıkan sonuçları etkileyen bir alt ve üst sınıftaki konuların öğretimi ile diğer derslerdeki başarıların birbirlerini etkileme ve merkezi sınavlardaki toplam başarıya olan yansımaları ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Farklı derslerin de örgün eğitimdeki başarılar ile merkezi sınavlardaki başarıları arasında ilişkiyi anlamadaki sonuçları ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Nicel araştırmaya dayalı çalışmaların yanında ders başarılarını etkileyen faktörlere ve değişkenlere derinlemesine odaklanan nitel araştırmaya dayalı çalışılmaların yanında karma araştırmalara da başvurulabilir.

Kaynaklar

- Akbaba, B. (2007). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 339-352.
- Altıkulaç, A. & Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Altıntaş, S. U. (2005). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Başol, G. ve Zabun, E., (2014). “The predictors of success in Turkish high school placement exams exam prep courses perfectionism parental attitudes and test anxiety”, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 63-87, Doi: 10.12738/estp.2014.1.1980
- Berkant, H. ve Atmaca, Y. (2016). Sekizinci Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Derse Yönelik Güdülerine ve Bilgisayara ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 123-143.
- Çakıoğlu, V. (2019). *Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. Tay B. ve Öcal A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 223-290). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çaylı Abacı, Ç. (2015). *Merkezi sistem ortak sınavlarının farklı değişkenler açısından irdelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, H. ve Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğrenci başarısını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22,128 – 153.
- Çelikel, F. ve Karakuş, M. (2017). TEOG sınavının matematik dersindeki akademik başarıyla ilişkisinin ve matematik dersi öğretim süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *NEF-EFMED*, 11(2), 5-18.
- Çençen, N. ve Akça-Berk, N. (2014). Ortaöğretim T. C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde “şiiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 1-23.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile seviye belirleme sınavı sorularının programa uygunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı* (3.baskı). Ankara: Pegem. A Yayıncılık.
- Demircioğlu, G. (2007), Geçerlik ve güvenilirlik. Karip, Emin. (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 89-122), Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dinç, E., Uzun, C. ve Çoban, O. (2014). Eğitimde kademeler arası geçişle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 209-235.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Doğan, N., İlhan Beyaztaş, D. ve Koçak, Z., (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 225-237.
- Emir, S. ve Özdemir, N. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersindeki derse ilişkin tutum, akademik benlik kavramı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 89-101.
- Erdoğan, İ., Meşeci Giorgetti, F. ve Çifcili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- ERG (2017). Liselere Geçişte yeni sistem ve nitelikli ortaöğretim için yol haritası.03.0.2020 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/TEOG_BilgiNotu.07.12.17.web_.pdf. Adresinden erişilmiştir.
- Erol, H. (2016). Teog sınavında “T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi” ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 548-567.
- Fer, S. (2005) *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programı üzerinde bir değerlendirme*. Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi: İstanbul
- Fraenkel, J. R., Norman E. W. ve Hyun, H. H. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-HillCompanies.
- Gül, O. K. ve Yılmaz, A. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük Dersine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 51, 517-537.
- Gülmez, N. (2003). Üniversite gençliğinin Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersine bakışı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 57(19), 1043-1088.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 30-47.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi?*. Ankara: SETA Analiz.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hair, J. F., Black, W.C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Analysis: Pesorson Education Limited*.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). TEOG sınavındaki T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 115-134.
- Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. (2002). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 235-247.
- Karakoç, G. ve Köse, İ. A. (2018). İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav puanları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 7(2), 121-142.

- Kaşıkcı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 225-232.
- Küçükler, E. (2017) Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97.
- MEB, (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 4285.
- MEB, (2010). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı* (5.Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 4286.
- MEB (2018a). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. 03.04.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201.812.103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018b). *T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)* 03.04.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2019a). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. eğitim analiz ve değerlendirme raporlama serisi*. MEB: Ankara.
- MEB (2019b). *2019 liselere geçiş sistemi kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. eğitim analiz ve değerlendirme raporlama serisi*. MEB: Ankara.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Nartgün, Z. (2007), Eğitimde ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin ve öğretiminin yenilenen ilköğretim programlarının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yeterlikleri çerçevesinde yeniden düzenlenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. 16-18 mayıs 2010. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Ö. Sedef, Çev.). İstanbul: Yayın odası.
- Oğur, M. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Okutan, S. ve Daşdemir, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin teog sınavındaki fen bilimleri başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 66-81.
- Önder, E. (2016). Okulların eğitsel kaynakları ve TEOG puanları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 837-848.
- Ötken, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıf SBS başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ötken, Ş. ve Anıl, D. (2016). İlköğretim 7. sınıf başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 1-15.
- Öztürk, C. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 11-20.
- Öztürk, M. (2007), *Öğretimi planlama-uygulama ve değerlendirme* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Sarıkaya, U.,Doğan, B.,Aktaş, A.(2017). R ile Sosyal Ağ Madenciliği. *Marmara Fen Bilimleri Dergisi* 3: 94-10. doi: 10.7240/marufbd.330585
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sevindik, H. (2009). *Akademik başarı puanlarının seviye belirleme sınavı (SBS) 2008 puanları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin Yanpar, T. (1998). İlköğretim sosyal bilgiler ve matematik dersinde çeşitli değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 45-53.
- Şimşek, H. ve Demir, A. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-20.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Durmaz Matbaacılık.
- Tekin, H. (2007), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (18. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- TTKB (2018). İlköğretim kurumları (İlkokul ve Ortaokul) haftalık ders çizelgesi. 03.04.2020 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adlı adresten erişilmiştir.
- Verim, A. (2006). İlköğretim Düzeyindeki Bazı Başarı Ölçülerinin Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavını Yordama Gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, S., Odabaş, M. ve Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 85-95.
- Yılmaz, A. ve Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 1705-1718.
- Yüksek, M. Y., Sevim, E. ve Çelimli, Ç. (2018). Examination of the relationship between test anxiety and selective attention among adolescents. *Elementary Education Online*, 17(2):864-873

Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

The Adaptation of the Identification with School Questionnaire into Turkish

Mevlüt AYDOĞMUŞ* 

Özgül BALCI** 

Öz

Bu araştırmanın temel amacı Voelkl (1996) tarafından geliştirilen Okulla Özdeşleşme Ölçeğini (The Identification with School Questionnaire) ortaokul öğrencileri için Türkçeye uyarlamaktır. Dil eş-değerliği tamamlandıktan sonra ölçeğin Türkçe formu 476 ortaokul öğrencisine (%56.7'si kız, %43.3'ü erkek) uygulanmıştır. Türkçe formun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin Türkçe formunun özgün formda belirtildiği gibi aidiyet ve değer verme olmak üzere iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. Türkçe formun amacına hizmet etme düzeyini belirlemek için ölçüt geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ayırıcılığını belirlemek için %27'lik üst ve alt grupların madde puanları karşılaştırılmış, ayrıca sıralama ve sınıflama geçerlilik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için ise Cronbach Alfa değerleri, madde toplam korelasyon katsayıları ve ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Türkçeye uyarlanan ölçeğin iki faktöre sahip olduğunu, bu faktörlerin ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler ile uyumlu olduğunu, ölçek faktörlerinin iç tutarlılıklarının yüksek düzeyde bulunduğunu ve ölçeğin amacına hizmet ettiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulla özdeşleşme, ölçek, Türkçeye uyarlama

Abstract

The major purpose of this study was to adapt The Identification with School Questionnaire developed by Voelkl (1996) into Turkish for secondary school students. After language equivalency assured, the Turkish form of the questionnaire was conducted to 476 secondary school students (%56.7 female, %43.3 male). The construct validity of the Turkish form was analyzed by confirmatory factor analysis.

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Programları ve Öğretim ABD, E-posta: mevlutaydogmus@hotmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu/Yabancı Diller Bölümü, E-posta: ozgulbalci@gmail.com

The results of the confirmatory factor analysis showed that the Turkish form of the questionnaire was composed of two factors, which were labeled as belonging and valuing, as it was in the original questionnaire. The criterion validity was examined in order to find out if the questionnaire served its purpose. In order to determine the item discrimination of the questionnaire the item scores of the upper and lower groups of 27% were compared, also the validity coefficient of ranking and classification were calculated. In order to determine the internal consistency of the scale, relations between Cronbach's alpha values, item total correlation coefficients and the dimensions of the scale were calculated. The results showed that the questionnaire adapted into Turkish was composed of two factors and these factors were compatible with the data gathered from secondary school students, the internal consistency of the questionnaire factors was high, and the questionnaire served its purpose.

Keywords: Identification with school, questionnaire, adaptation into Turkish.

Summary

Introduction

When the literature is reviewed, it was seen that limited number of scale development or adaptation studies were conducted in order to be able to determine secondary school students' level of identification with school. Doğan (2014) developed "The Student Engagement Scale" consisting of three dimensions of student engagement (cognitive, behavioral and emotional) to test middle and high school adolescent students' identification with school level. Also, "Sense of Belonging to School Scale", which was composed of two factors, was developed by Akar Vural, Yılmaz Özelçi, Çengel and Gömleksiz (2013) which can be used to measure primary school students' sense of belonging to school in a Turkish context. "The Identification with School Questionnaire" developed by Voelkl (1996) is essential in the related literature in that it measures two components of identification with school together, which are belonging and valuing, that have been recognized steadily but mostly separately in previous studies, as stated by the researcher. Therefore, it is believed that the adaptation of the questionnaire developed by Voelkl (1996) into Turkish will provide educators with information about students' attitudes toward school, particularly of those who may be at risk of early school dropout, will provide a new point of view to the studies conducted with the aim of increasing student achievement, and will contribute to the studies on identification with school. So, the aim of this study was to adapt The Identification with School Questionnaire developed by Voelkl (1996) into Turkish for secondary school students.

Method

This research was carried out with the participation of 476 secondary school students in the age group of 11-15. 56.7% (n = 270) of the students were female and 43.3% (n = 206) are male. 21.8% (n = 104) of the students are in the fifth, 16.4% (n = 78) in the sixth, 33.2% (n = 158) in the seventh and 28.6% (n = 136) in eighth grade. 35% (n = 167) of the students attend private schools and 65% (n = 309) attend public schools.

Original form of the Identification with School Questionnaire in English which was developed by Voelkl (1996) was reached from the published journal article. In order to be able to adapt The Identification with School Questionnaire into Turkish, the authors communicated with Kristin E. Voelkl, the owner of the questionnaire, and written permission was obtained via email. Also, necessary permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education of Konya.

The Identification with School Questionnaire consists of two dimensions: belongingness and valuing. There are 16 items in the scale and 6 of these items (3, 4, 7, 8, 9 and 14) are composed of negative expressions. The application period of the scale lasts about 5 minutes. Scale items are scored as follows; strongly disagree (1), disagree (2), agree (3) and definitely agree (4). In this study, scores from the dimensions of belongingness and valuing were divided by the number of items to score between 1 and 4. The points close to four indicate that the perception of identification is high, and the points close to one indicate that identification is low.

Confirmatory factor analysis was performed to determine whether the two-factor structure in which the identification scale was identified in the original form is compatible with the data obtained from Turkish students. To evaluate the model tested by factor analysis; $d2/sd$, GFI, AGFI, CFI, RMSEA, SRMR and TLI compliance criteria were used. Confirmatory factor analysis was performed using AMOS 24.0.

The criterion validity was examined in order to find out if the questionnaire served its purpose. In this respect, the relationships between the dimensions of The Identification with School Questionnaire and The School Attitude Scale (Adıgüzel, 2012) were calculated. The high level of relationships indicate that The Identification with School Questionnaire serves its purpose.

In order to determine the item discrimination of the questionnaire the item scores of the upper and lower groups of 27% were compared, also the validity coefficient of ranking and classification were calculated. In order to determine the internal consistency of the scale, relations between Cronbach's alpha values, item total correlation coefficients and the dimensions of the scale were calculated. SPSS 24.0 was used for the analyzes except confirmatory factor analysis.

Findings, Discussion and Results

The original English form of identification with school scale was shared with four instructors specialized in English language education, curriculum development and translation. Some items were modified in the translation process in line with the recommendations of the experts. In the last step of the translation process, English and Turkish forms were shared with two instructors who are proficient in English and experts in the field of educational sciences in order to examine the theoretical aspects and to evaluate the harmony between forms. The experts indicated that each statement in Turkish and English forms aims to measure similar situations.

The validity of the School Identity Scale was tested with confirmatory factor analysis (CFA). The CFA results show that The Identification with School Questionnaire maintains its original structure and that the two-factor structure of the scale is consistent with the data collected.

The results of item and reliability analysis indicated that each of the questionnaire items was successful in distinguishing students with a high and low perception of identification. The alpha values calculated for the Turkish version of the scale vary between 0.91 and 0.95. The obtained coefficients showed that the reliability level of The Identification with School Questionnaire is very high in terms of internal consistency. The classification and ranking validity of the scale was found to be above average. This result indicated that the scale could successfully distinguish students with high and low perception of school. According to the results of the correlation analysis, it was found that the scale dimensions were related to each other and the internal consistency was high due to the relationships between the dimensions of the scale.

In order to find out if the questionnaire served its purpose, the dimensions of this scale were analyzed by calculating the relationships between the dimension of The School Attitude Scale whose validity and reliability tested before. It was observed that there was a high level of positive and statistically significant relationship with each of the belongingness and valuing dimensions of The Identification with School Questionnaire and trust, love, value, and harmony dimensions of The School Attitude Scale. This result indicates that The Identification with School Questionnaire served its purpose.

As a result, it was understood that the scale which was adapted to Turkish was consisted of two factors, namely belonging and valuing, as stated in the original form, and these factors were consistent with the data obtained from secondary school students, the internal consistency of the scale factors were high and served the purpose of the scale. It was determined that the school identification scale can be used to determine the perception of belonging and valuing of secondary school students.

Giriş

Okul terki, bir öğrencinin değişik nedenlerle okuldan ayrılmasıdır. Okul terki ile eğitim süreci yarıda bırakılmaktadır. Her eğitim kademesindeki ve her yaştaki okuldan ayrılma okul terki içinde değerlendirilebileceği gibi okul terki önemli bir eğitim problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu problem öğrenci, aile ve toplum için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Toplumun sağlıklı gelişimi için okul terki oranının mümkün olduğunca azaltılması veya tamamen ortadan kaldırılması büyük önem arz etmektedir. Birçok ülke okul terki probleminin çözümü için farklı politikalar üretmeye çalışmaktadır. Türkiye’de bu problemin çözümüne yönelik araştırmalara bir katkı sunmak amacıyla bu çalışmada Voelkl (1996) tarafından geliştirilen okulla özdeşleşme ölçeğinin ortaokul öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Finn (1989), bir gencin mezun olmadan okuldan ayrılmasını yıllar önce başlamış olaylar zinciri içerisinde göze çarpan bir yenisi olarak değerlendirmekte, başka bir deyişle okulu tamamen bırakma davranışının ilkokul yıllarında başlayan gelişimsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Çalışmasında engelleme-öz-saygı modeli (frustration-self-esteem model) ve katılım-özdeşleşme modeli (participation-identification model) olarak adlandırılan ve okulu bırakma davranışını gelişimsel bir süreç olarak inceleyen iki modeli açıklamaktadır. Araştırmacı, öğrencilerin okul ve sınıf etkinliklerine katılımı ve bu katılım davranışına eşlik eden okulla özdeşleşme duygusunu okul başarısını etkileyen iki

farklı boyut olarak katılım-özdeşleşme modeli içerisinde ele almaktadır. Başarılı öğrencilerin okulla özdeşleşme duygusu geliştirdiği ve başarısız öğrencilerin özdeşleşme duygusu geliştirmediği veya aynı düzeyde geliştirmediğine dair görüşün alan yazında bağlılık anlamına gelen olumlu ifadeler (affiliation, involvement, attachment, commitment, bonding) veya yabancılaşma (alienation), uzaklaşma (withdrawal) anlamına gelen olumsuz ifadelerle nitelendirildiğinin altını çizmektedir. Ayrıca, alan yazındaki bu ifadelerin hepsinin özünde özdeşleşmenin tanımını oluşturan aynı iki görüşü yansıttığını belirtmektedir. Araştırmacı, bu görüşlerin ilkinin okulla özdeşleşen öğrencilerin içselleştirdikleri bir aitlik anlayışına sahip oldukları, yani okulun bir parçası oldukları ve okulun hayatlarının önemli bir parçasını oluşturduğuna dair görüşe sahip olmaları olarak, ikincisini de bu bireylerin okul ile ilgili hedeflerde başarıya önem verdikleri görüşü olarak açıklamaktadır. Başka bir çalışmada Finn (1993), benzer şekilde okulla özdeşleşmenin öğrencilerin okula aitlik duygusunu içselleştirdikleri ve okulla ilgili başarıya değer verdikleri durumda gerçekleştiğini belirtmektedir. Voelkl (1997), okulla özdeşleşmeyi “okula ait olma, okula ve okulla ilgili sonuçlara değer verme” (s. 294) olarak tanımlamaktadır. Buna göre okulla özdeşleşmeyi, öğrencilerin hayatlarının önemli bir parçası olarak gördükleri okula yönelik içselleştirdikleri bir aitlik algısına sahip olma ve bunun yanında okul başarısına değer verme olarak tanımlayabiliriz. De Koning ve Boekaerts (2005) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin öğretmen beklentisi, okuldaki derslerin yararı konusunda biçtikleri değer ile okula yabancılaşma düzeylerinin okulla özdeşleşmeyi belirleyen en önemli üç temel faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında akran kimliği ev kimliğinden daha önemli olmak üzere ilişkisel kimliğin okulla özdeşleşmenin ikincil belirleyicisi olduğu ve kişisel hedeflerin okulla özdeşleşmeyi belirlemede en az önem teşkil ettiği bildirilmektedir.

Voelkl (1996), Amerika’da eğitimcilerin karşılaştıkları en yaygın problemlerden birinin öğrencilerin duygusal veya fiziksel olarak okulu bırakması olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı, duygusal veya fiziksel olarak okuldan vazgeçme veya okulu bırakmanın birçok öğrencide eğitim programına katılımda başarısızlık, okul değerlerinin aşağılanması, derse ilgisizlik ve istenmeyen öğrenci davranışları, okulun öğrencilerin hayatta ihtiyaçları olanı sağlamadaki başarısızlığına dair şikayetleri, okula karşı güvensizlik ve kuşku, yüksek orandaki çocuk suçları ile düşük akademik motivasyon ve ilgi davranışlarıyla kendini gösterdiğini belirtmektedir. Bunun yanında en önemli okulu bırakma davranışlarının dersten kaçma, derse gelmeme ve nihayetinde okulu tamamen bırakma ile sonuçlanan okuldan vazgeçme davranışları olduğunun altını çizmektedir. Voelkl (1996), bu olumsuz davranışların tamamının okula ait olmama ve okula veya okulla ilgili kazanımlara değer vermeme ile ilişkili olabileceğini, başka bir deyişle okulla özdeşleşme sağlayamamış öğrencilerin olumsuz okul davranışları göstermeye meyilli olabileceklerini ve nihayetinde de okulu tamamen bırakabileceklerini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Voelkl (1997), birçok öğrencinin okuldan duygusal olarak vazgeçmesini veya fiziksel olarak okulu bırakmasını öğrencilerin okul ile özdeşleşme sağlayamamış olması ile ilişkilendirmektedir. Mitchell, Kensler ve Tschannen-Moran (2018), okulla özdeşleşen öğrencilerin okula daha çok bağlılık göstereceklerini, daha çok başarılı olacaklarını ve bu nedenle de mezun olabileceklerini ifade etmektedir. Özdemir (2013), öğrenci ve okul arasında güçlü ilişkilerin kurulmasının düşünüldüğü kadar kolay gerçekleşmediğini ve okullarda öğrencilerin okulla özdeşleşmesi noktasında sıkıntılar yaşandığını ifade etmektedir.

Taylı (2008), birçok ülkenin eğitsel bir problemi olan okulu bırakma sorununa dikkat çekmekte ve okulu bırakma oranının düşük olmasının kaliteli eğitim siteminin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında araştırmacı, Türkiye’de okulu bırakma sorununun ihmal edildiğini ve bu sorunun önlenmesi adına yürütülecek çeşitli araştırmalara gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır. Türkiye’de okulu bırakma konusunda yürütülen araştırmalar incelendiğinde okul ve öğretmen kaynaklı nedenler (Şimşek, 2011); isteksizlik, okulu sevmeme ve disiplin problemleri (Bayhan & Dalgıç, 2012); okula uyum sağlayamama, öğretmen tutumlarından memnun olmama (Yorğun, 2014) ve okula yabancılaşma (Zorbaz, 2018) gibi okulla özdeşleşmeme ile yakından ilişkilendirilebilecek nedenlerin ifade edildiği görülmektedir. Bu nedenle, okulla özdeşleşme konusunun ele alınmasının Türkiye’de öğrencilere sağlıklı bir okul yaşantısı sunulabilmesi ve okul terkinin en alt düzeye indirilmesi veya engellenmesi amacıyla fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında okula bağlılık (school engagement) olarak da ifade edilen (Cross, Bugaj & Mammadov, 2016) okulla özdeşleşme, akademik başarı açısından da önemli bir unsur olarak belirtilmektedir (Finn & Rock, 1997). Ortaokul yıllarının öğrenciler için fiziksel, bilişsel ve sosyal olarak bir geçiş dönemi olması nedeniyle okulla özdeşleşme açısından büyük öneme sahip olduğu alan yazında belirtilmektedir (Allen, Christopher, Marks & Miles, 2000; Cross vd., 2016). Allen vd. (2000), ortaokul döneminin küçük ve bağımsız çocukluk dünyasından daha geniş bir sosyal dünyayı içeren ergenlik dönemine geçiş zamanı olmasından dolayı bir anlamda da okula yabancılaşma zamanı olabileceğini, bunun yanında ortaokul yıllarında okulun akademik veya sosyal aktivitelerine yönelik herhangi bir katılmama eğiliminin sonraki zamanlarda özellikle de risk altındaki öğrenciler için yaşanacak olası problemlere işaret edebileceğini ifade etmektedirler. Bu nedenle de araştırmacılar, ortaokul dönemindeki ergenlerin okulun akademik ve sosyal etkinliklerine katılım biçimlerinin belirlenmesinin öğrencilerin yaşayabileceği okuldan kopma ve olası başarısızlık döngüsünün kırılması açısından hayati öneme sahip olduğunu belirtmektedirler. Goodenow (1993), öğrencilerin okula bağlılığı, akademik çaba ve bunları izleyen okul başarısı veya başarısızlığının öğrenci becerisi, yeterliği ve yatkınlığı dışında okuldaki sosyal ilişkilerin niteliği gibi özellikle önem arz eden birçok durumsal ve bağlamsal sosyal unsurdan da etkilendiğini ifade etmektedir. Araştırmacı, bu sosyal bağlamlardan birinin öğrencinin okula bağlılığı veya ruhsal üyeliği olarak adlandırdığı öğrencinin kişisel olarak okulun sosyal ortamında kabul edilme, saygı görme, dahil olma ve başkaları tarafından desteklenme düzeyi olarak açıklamaktadır. Ayrıca, özellikle ilk ergenlik döneminde ait olma, desteklenme ve kabul görme ihtiyacının ve öneminin arttığını vurgulamaktadır.

Voelkl (1996), okulla özdeşleşmeme durumunun eğitim, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve popüler basın gibi farklı alanlarda önemli bir sosyal problem olarak kabul edildiğini, bunun yanında okulla özdeşleşmeme durumunun oldukça yaygınlaşan bir durum olması nedeniyle eğitimciler açısından hayati öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Allen vd. (2000) tarafından yürütülen araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre okulla özdeşleşme oranının daha yüksek olduğu ve okuldaki öğretimin kalitesine yönelik algının okulla özdeşleşmenin en güçlü yordayıcısı olduğu bildirilmektedir. Ayrıca, öğretmenler tarafından çeşitli öğretimsel tekniklerin kullanılması, çeşitli kaynakların sağlanması, gerçek hayat ile okul arasındaki ilişkinin vurgulanması, öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olabilmek adına ekstra zaman harcamaya istekli olması gibi yollarla okul

programının mümkün olduğunca güçlendirilmesinin okulla özdeşleşme açısından olumlu katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Cross vd. (2016), okuldaki yetişkinlerle öğrenciler arasında olumlu etkileşimin sağlanması, uygun düzeydeki eğitimde başarının sağlanması ve öğrencilerin okuldaki iyilik hallerine önem verilmesi yoluyla öğrenciler arasında okulla özdeşleşmenin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. Ataman (2001), öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri olumlu tutum ve davranışların öğrencilerin okula bağlılıklarını da olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Voelkl (1996), okula yönelik özdeşleşme duygusuna sahip olmayan öğrencilerin okula değer vermediğini ve okula yönelik aidiyet duygusundan yoksun olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, okulla özdeşleşme durumunda öğrencilerin okula değer vermeme ve aitlik hissetmeme, kendini okulun kabul gören bir üyesi olarak hissetmeme, çok az veya hiç uyum sağlamama, rahat ve yeterli hissetmeme, okulu öz-tanımına dahil etmeme, okula yönelik öfke ve düşmanlık besleme, okul dışındaki bir yerde olmak isteme, okula yönelik çok az veya hiç bağlılık hissetmeme, ayrıca kuruma veya kurumu temsil edenlere güvensiz ve şüpheli olma gibi duygusal durumlar yaşayabileceklerini açıklamaktadır. Allen vd. (2000), okula yönelik aidiyet duygusunun artırılması için öğrencilere öğrenme etkinlikleri, okul ve sınıf kuralları gibi okuldaki eğitim-öğretim süreci ile ilgili konularda seçme ve karar verme fırsatının verilmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler.

Alan yazında okulla özdeşleşme ile olumlu öğrenci davranışları arasında pozitif yönde ilişki olduğu gösterilmektedir. Örneğin Finn (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin okulla özdeşleşme algıları ile sınıf içi etkinliklere katılım (devam, derse hazırlık, olumlu öğrenci davranışı) arasında pozitif yönde ve güçlü ilişki tespit edilmiştir. Goodenow ve Grady (1993) okulla özdeşleşme ile motivasyon unsurları (başarı beklentisi, okula değer verme, okul motivasyonu ve öğrencilerin okul için harcadıkları çaba) arasında önemli ilişkiler tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Pintrich ve De Groot (1990), motivasyon bileşenlerinin öğrencilerin bilişsel bağlılıkları ve akademik performansları ile önemli düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Goodenow (1993) tarafından yürütülen araştırmada okula ruhsal açıdan üyelik duygusunun niteliğinin okul motivasyonu ile büyük oranda, öğrenci notları ve öğretmen tarafından gösterilen çaba ile daha az düzeyde olmak üzere ilişkili olduğu sonucu bildirilmektedir. Mitchell vd. (2018), öğrencilerin öğretmenlere güveninin ve okuldaki güvenlik algılarının okulla özdeşleşme üzerindeki etkilerinin sosyo-ekonomik durum, etnik köken ve sınıf düzeyine göre çok daha fazla olduğu yönünde sonuç bildirmektedirler. Sarı (2012) tarafından Türkiye’de ortaokul düzeyinde yürütülen bir araştırmada kız öğrencilerin ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, alan yazındaki araştırma sonuçlarının (Finn, 1989; Finn, 1993; Goodenow & Grady, 1993; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1989; Voelkl, 1997) okulla özdeşleşme ile akademik bağlılık ve başarı arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığını kanıtlar nitelikte olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinin istenilen seviyede olmayışının okul sürecinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi, okul terkinin en az düzeye indirilmesi veya engellenmesi ve bunun sonucunda okul hayatının istenilen şekilde tamamlanması ile öğretme-öğrenme sürecinde istenilen hedeflere ulaşma açısından büyük sorun arz edebileceği düşünülmektedir. Voelkl (1996), 8. sınıf öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeylerinin belirlenmesi, ayrıca cinsiyet ve ırk farklılıkları açısından öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinde farklılık olup olmadığının araştırılması amacıyla bir ölçek geliştirmiştir.

Ölçek, aidiyet ve değer verme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacı, aidiyeti okul toplumunun önemli bir üyesi olma, okulda kabul ve saygı görme, okula ait olma duyguları olarak açıklarken, değer vermeyi öğrencilerin okulun genel önemini ve her gün okul eğitimi almalarının gelecekteki başarıları için faydasını değerlendirmesi, başka bir deyişle okulun öğrenciler tarafından toplumdaki önemli bir kurum olarak kabul edilmesi olarak açıklanmaktadır.

Yapılan alan yazın incelenmesinde Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla az sayıda ölçek geliştirme veya uyarlama araştırmasına rastlanmıştır. Doğan (2014) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla duygusal, davranışsal ve bilişsel bağlılık olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapıya sahip olan “Öğrenci Bağlılık Ölçeği” geliştirilmiştir. Bunun dışında Akar Vural vd. (2013) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula aidiyet duygusunun belirlenebilmesi amacıyla iki faktörlü bir yapıya sahip olan “Okula Aidiyet Ölçeği” geliştirilmiştir. Voelkl (1996) tarafından geliştirilmiş olan “Okulla Özdeşleşme Ölçeği” araştırmacı tarafından da ifade edildiği üzere okulla özdeşleşmenin alan yazında kabul görmüş olan ve genelde birbirinden ayrı olarak ele alınan aidiyet ve değer verme unsurlarını birlikte ele alarak ölçmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, Voelkl (1996) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçeğin Türkçe uyarlamasının yapılmasının eğitimcilere orta okul yıllarında okulu bırakma açısından riskli gruptaki öğrenciler başta olmak üzere öğrencilerin tümünün okula yönelik tutumları hakkında bilgi sağlama açısından katkı sağlayacağı, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandırabileceği ve okulla özdeşleşme konusunda yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Voelkl (1996) tarafından geliştirilmiş olan Okulla Özdeşleşme Ölçeği’nin (The Identification with School Questionnaire) Türkçeye uyarlanmasıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Voelkl (1996) tarafından geliştirilmiş olan Okulla Özdeşleşme Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Uyarlama süreci ile ilgili bilgiler aşağıda alt başlıklar altında sunulmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 11-15 yaş grubunda yer alan 476 ortaokul öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %56,7’si (n=270 kız, %43,3’ü ise (n=206) erkektir. Öğrencilerin %21,8’i (n=104) beşinci, %16,4’ü (n=78) altıncı, %33,2’si (n=158) yedinci ve %28,6’sı (n=136) sekizinci sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin %35’i (n=167) özel okulda, %65’i (n=309) devlet okulunda öğrenim görmektedir. Bu araştırmada ölçeğin 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan ortaokul öğrencileri için uyarlanmasının nedeni ilgili alan yazında da (Allen vd., 2000; Cross vd., 2016) belirtildiği üzere ortaokul yıllarının ergenlik dönemine geçiş zamanı olması nedeniyle okulla özdeşleşme açısından kritik bir dönem olmasıdır. Öyle ki, bu dönemde okuldaki sosyal ve akademik etkinliklere katılımı yaşanan

sorunların ve okuldan uzaklaşma davranışlarının ileride yaşanabilecek daha büyük sorunların göstergesi olabileceği belirtilmektedir (Allen vd., 2000).

Kullanılan Ölçme Aracı

Voelkl (1996) tarafından geliştirilen okulla özdeşleşme ölçeğinin İngilizce olan özgün formuna ölçeğin yayınlandığı makaleden ulaşılmıştır. Okulla özdeşleşme ölçeği, aidiyet ve değer verme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 16 madde bulunmakta ve bu maddelerin 6 tanesi (3, 4, 7, 8, 9 ve 14) olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 5 dakika sürmektedir. Ölçek maddeleri; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3) ve kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde puanlanmaktadır. Bu araştırmada, aidiyet ve değer verme boyutlarından alınan puanlar madde sayısına bölünerek 1 ile 4 arasında puanlar elde edilmiştir. Dörde yakın puanlar özdeşleşme algısının yüksek olduğunu, bire yakın puanlar ise özdeşleşme algısının düşük olduğunu işaret etmektedir.

Özgün ölçeğin geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin tek ve çift faktörlü yapısı bazı uyum değerleri hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Ölçekte bir maddenin faktör yükü düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin tek ve çift faktörlü yapısına ait uyum değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar okul aidiyet algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Voelkl, 1996).

Verilerin Analizi ve Yapılan İşlemler

Okulla özdeşleşme ölçeğinin özgün formunda belirtildiği iki faktörlü yapısının Türk öğrencilerden elde edilen veriler ile uyumlu olup olmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, farklı kültür ve örneklerde geliştirilen ölçme araçlarının geçerliğini test etmek için kullanılan yöntemlerden biridir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Ayrıca, ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Kline, 2011). Faktör analizi ile test edilen modeli değerlendirmek için; χ^2/sd , GFI, AGFI, CFI, RMSEA, SRMR ve TLI uyum ölçütleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi AMOS 24.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin amacına hizmet etme düzeyini belirlemek için ölçüt geçerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Okulla özdeşleşme algısı okula yönelik tutumlar ile ilişkilidir (Voelkl, 1996). Okula yönelik olumlu tutumlara sahip öğrencilerin okul ile ilişkili değer ve tutumları daha kolay özümseyebileceği söylenebilir. Bu bakımdan, Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin boyutları ile Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin (Adıgüzel, 2012) boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Elde edilen yüksek düzey ilişkiler, okulla özdeşleşme ölçeğinin amacına hizmet ettiğini işaret edebileceği düşünülmektedir.

Okulla özdeşleşme ölçeğinde yer alan ifadelerin ölçütleri özellik bakımında ortaokul öğrencilerini ayırt etmede hangi düzeyde başarılı olduklarını belirlemek ve iç tutarlılığı ortaya koymak için; düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış, %27'lik üst ve alt grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiş, Cronbach

Alfa değerleri, sıralama ve sınıflama geçerliğine göre çift tutarlılık katsayısı ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve incelenmiştir. Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi dışındaki diğer analizler için SPSS 24.0 kullanılmıştır.

Ölçek Geliştirme Sürecinde Takip Edilen Etik Konular ve İşletimi

Okulla özdeşleşme ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilmesi için ölçeğin sahibi olan Kristin E. Voelkl ile iletişim kurulmuş ve gerekli izin alındıktan sonra uyarlama çalışmasının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ortaokul öğrencilerine ulaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçeğin uygulama izni alınarak öğrencilerin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, ölçeğin doldurulmasında gönüllülüğün esas olduğu vurgulanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi

Orijinal formu İngilizce olan okulla özdeşleşme ölçeği, İngiliz dili eğitimi ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan dört öğretim elemanı ile Türkçe 'ye çevrilmesi için paylaşılmıştır. Uzmanlara ölçeğin ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olarak çevirmeleri, basit ve sade bir dil kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Uzmanların yaptığı dört farklı çeviri İngilizceyi çok iyi bilen ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir öğretim üyesinden destek alınarak araştırmacılar tarafından tek bir taslak form haline getirilmiştir. Bir sonraki aşamada, ölçeğin taslak formunda kullanılan ifadelerin ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygunluğu değerlendirmek için Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmandan gelen öneriler doğrultusunda taslak formda yer alan birkaç kelimedeki değişiklik yapılmıştır. Çeviri sürecinin son adımında ise, İngilizce ve Türkçe her iki form, kuramsal açıdan incelenmesi ve formlar arası uyumun değerlendirilmesi için anadili Türkçe olan ve İngilizceyi iyi derecede bilen ve eğitim bilimleri anabilim dalında uzman iki öğretim elemanı ile paylaşılmıştır. Uzman görüşlerini almak için iki seçenekli (uyumlu & uyumsuz) bir form kullanılmıştır. Kappa analizi kullanılarak uzman görüşleri arasındaki uyum %98 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlar, Türkçe ve İngilizce formda yer alan her bir ifadenin benzer durumları ölçmeyi amaçladığını belirtmiştir.

Betimsel Analiz Sonuçları

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmeden önce, ölçek veri setinde yer alan ve normal dağılımı güçleştiren uç değerlerin bulunup bulunmadığı standardize Z değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, veri setinde normal dağılımı güçleştiren herhangi bir uç değer bulunmadığı anlaşılmıştır. Analizlere 476 öğrencinin verisi ile devam edilmiştir. Ölçeğin genelinden alınan puanlara ait betimsel değerler Tablo 1'de yer almaktadır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri veri setinin normale oldukça yakın dağıldığını göstermiştir.

Tablo 1.
Ölçek Ham Puanlarına Ait Betimsel Değerler

Ölçüm	Değer
Aritmetik Ortalama	2.77
Ortanca	3.06
Mod	3.69
Standart sapma	0.92
Varyans	0.85
Çarpıklık	-0.50
Basıklık	-1.18
Ranj	3.0
En Küçük Değer	1.0
En Büyük Değer	4.0

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

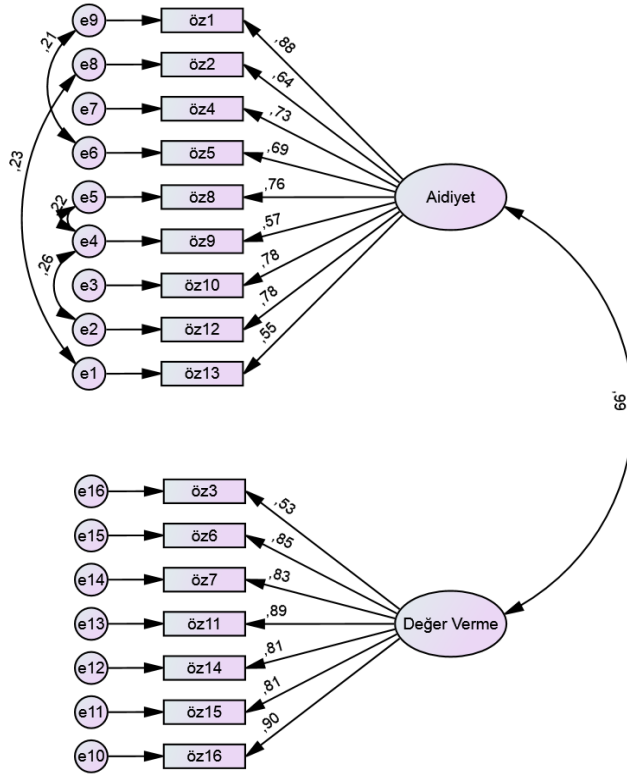
Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin iki faktörlü orijinal yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda modelin eldeki verilerle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için bazı uyum değerleri hesaplanmış ve incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.
Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin Beş Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	SRMR	TLI
3.61	0.91	0.88	0.96	0.07	0.03	0.95

GFI= Uyum iyiliği indeksi, AGFI=Ayarlanmış uyum iyiliği indeksi, CFI=Karşılaştırılmalı uyum indeksi, RMSEA=Yaklaşım hatasının ortalama karekökü, SRMR=Standartlaştırılmış hata kareler ortalaması kare kökü, TLI=Tucker Lewis indeksi

Tablo incelendiğinde, iki faktörlü modelin, genel olarak, veriler ile iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 1989; Hu & Bentler, 1999; Jöreskog & Sörbom, 1993; McDonald & Marsh, 1990; Tanaka & Huba, 1985). Test edilen iki faktörlü model şekil 1'de gösterilmiştir. Aidiyet ve Değer Verme faktörlerinde bulunan maddelerin faktör yükleri sırasıyla 0.55-0.88 ve 0.53-0.90 arasında değişen değerler almıştır. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.001$). Sonuç olarak, Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin orijinal yapısını koruduğu, ölçeğin iki faktörlü yapısının toplanan veriler ile uyumlu olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 1. Okulla Özdeşleşme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Madde ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Okulla özdeşleşme ölçeğinin güvenirliliği Cronbach Alfa değeri hesaplanarak incelenmiştir (Tablo 3). Ölçeğin alfa değeri ile orijinal ölçeğin alfa değeri karşılaştırılmıştır. Alfa değerinin 0.70 ve üzerinde olması ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu işaret etmektedir (Tavşancıl, 2005). Araştırmada okulla özdeşleşme ölçeği maddelerinin ortaokul öğrencilerini ayırt etmede ne derecede başarılı olduğunu belirlemek için madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin Cronbach Alfa Değerleri

Faktör adı	Madde sayısı	Alfa Değeri	
		Özgün form	Türkçe form
Aidiyet	9	0.76	0.91
Değer verme	7	0.73	0.93
Ölçeğin geneli	16	0.84	0.95

Tablo 4.

Okulla Özdeşleşme Ölçeği Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki t testi Sonuçları

Faktör	Madde numarası	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	t (üst %27 – alt %27)
Aidiyet	Öz1	0.83	34.85**
	Öz2	0.63	17.05**
	Öz4	0.69	26.78**
	Öz5	0.64	20.44**
	Öz8	0.73	27.73**
	Öz9	0.56	16.85**
	Öz10	0.74	28.84**
	Öz12	0.74	28.50**
	Öz13	0.57	15.35**
Değer verme	Öz3	0.52	14.36**
	Öz6	0.79	41.43**
	Öz7	0.80	34.32**
	Öz11	0.85	40.74**
	Öz14	0.79	37.57**
	Öz15	0.79	28.27**
	Öz16	0.86	42.77**

** $p < 0.01$

Tablo 4 incelendiğinde, okulla özdeşleşme ölçeği maddelerinin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.52 ile 0.86 arasında değişen değerler aldığı anlaşılmaktadır. Bu değerler ölçek maddelerinin buldukları faktörler ile orta ve yüksek derecede ilişkili olduğunu, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Okulla özdeşleşme ölçeğinin ayırt ediciliğini belirlemek için üst %27 ile alt %27'lik grubun puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin her birinin özdeşleşme algısı yüksek ve düşük olan öğrencileri ayırt etmede başarılı olduğunu işaret etmektedir.

Sınıflama ve Sıralama Geçerliği Sonuçları

Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin sınıflama ve sıralama geçerliğini incelemek için ölçekte yer alan 16 madde, tek ve çift maddeler olmak üzere iki yarıya ayrılmıştır. Daha sonra bu yarılarda bulunan ölçek maddelerinden alınan puanlar toplanarak toplam puanlar hesaplanmış ve bu puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Sıralanmış veriler üzerinden %27'lik üst ve alt gruplar oluşturulmuştur. Çift tutarlık hesaplama formülüne göre, %27'lik orana göre hem alt hem de üst gruptaki birey sayısı 127'dir. Alt gruptaki bireylerin hem tek hem de çift numaralı formlarında ortak yer alan kişi sayısı 78; üst gruptaki bireylerin hem tek hem de çift numaralı formlarında ortak yer alan kişi sayısı ise 105 olarak belirlenmiştir. Çift tutarlık (ÇT) hesaplama formülüne göre elde edilen değerler formüldeki yerlerine konulduğunda $\text{ÇT} = 1 - \frac{((127 - 78) + (127 - 105))}{254} = 0.72$ olarak

hesaplanmıştır. Çift tutarlık katsayısı, 0-1 arasında değişen değerler almaktadır (Acar, 2014). Ölçeğin sınıflama ve sıralama geçerliğinin ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin okulla özdeşleşme algısı yüksek ve düşük olan öğrencileri başarılı bir şekilde ayırt edebildiğini işaret etmiştir.

Ölçüt Geçerliği Çalışması Sonuçları

Okulla özdeşleşme ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek için ölçek boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin amacına hizmet etme derecesinin belirlemek için daha önce geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş Okula İlişkin Tutum Ölçeği (Adıgüzel, 2012) boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin Boyutları ile Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Katsayılar

Değişken	Ort	Ss	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Aidiyet	2.73	0.86	1					
2. Değer verme	2.82	1.05	.899**	1				
3. Güven	3.42	1.37	.856**	.850**	1			
4. Sevgi	3.28	1.32	.851**	.835**	.865**	1		
5. Değer	3.34	1.31	.852**	.846**	.866**	.863**	1	
6. Uyum	3.17	1.36	.782**	.740**	.779**	.863**	.796**	1

** $p < 0.01$, Ort=aritmetik ortalama, Ss= standart sapma

Tablo 5 incelendiğinde, okulla özdeşleşme boyutlarını oluşturan aidiyet ve değer verme arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç ölçek boyutlarının birbiri ile ilişkili olduğunu, ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiye bağlı iç tutarlılığının yüksek düzeyde bulunduğunu göstermiştir.

Okulla özdeşleşme ölçeğinin boyutlarını oluşturan aidiyet ve değer vermenin her birinin okula ilişkin tutum ölçeğinin boyutlarını oluşturan; güven, sevgi, değer ve uyum ile yüksek düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, okulla özdeşleşme ölçeğinin amacına hizmet ettiğini işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Voelkl (1996) tarafından geliştirilen okulla özdeşleşme ölçeğinin ortaokul öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için, ölçeğin geliştirilmesinde yaklaşıma uygun olarak, doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonuçları ölçeğin aidiyet ve değer verme olmak üzere iki faktörlü yapısının Türk ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler ile uyumlu olduğunu göstermiştir.

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda okulla özdeşleşme ölçeğinin iki faktörlü yapısını değerlendirmek için bazı uyum değerleri elde edilmiştir ($\chi^2/sd= 3.61$; RMSEA=0.07, SRMR=0.03, CFI=0.96, GFI=0.91, AGFI=0.88, TLI=0.95). Bu uyum değerlerinden χ^2/sd (3,61) değeri kabul edilebilir düzeyde bulunmaktadır (Marsh & Hocevar, 1985). RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfıra yakın olması modelin uyumunun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Modelin uyumu RMSEA (0.07) değerine göre kabul edilebilir, SRMR (0.03) değerine göre ise iyi uyum düzeyindedir (Browne & Cudeck, 1993). GFI ve AGFI uyum değerlerinin 0.90-0.95 aralığında bulunması iyi uyumu, 0.85-0.90 aralığında bulunması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Modelin uyumu GFI (0.91) değerine göre iyi uyum, AGFI (0.88) değerine göre ise kabul edilebilir düzeydedir. Son olarak, CFI ve TLI uyum değerlerinin 0.90-0.95 aralığında bulunması kabul edilebilir uyumu, 0.95 ve üzerinde bulunması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Hu & Bentler, 1999). Modelin uyumu CFI (0.96) ve TLI (0.95) değerlerine göre mükemmel düzeyde yer almaktadır. Sonuç olarak araştırmada elde edilen uyum değerleri okulla özdeşleşme ölçeğinin iki faktörlü yapısının gerekli uyum ölçütlerini karşıladığını göstermiştir.

Okulla özdeşleşme ölçeğinin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Alfa değerinin 0.70 ve üzerinde olması ölçek maddelerinin birbiri ile tutarlı olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2005). Ölçeğin boyutları için hesaplanan Alfa değerleri 0.91 ve 0.93 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Alfa değerleri özgün ölçekte raporlanan (Voelkl, 1996) değerlerden daha yüksek bulunmuştur. Özgün ölçekte aidiyet, değer verme ve ölçeğin geneli için hesaplanan Alfa katsayıları sırasıyla 0.76, 0.73 ve 0.84'tür. Bu araştırmada ise hesaplanan Alfa katsayılarının 0.91 ile 0.95 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin Türkçe formunda yer alan ifadelerin daha tutarlı bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için üst %27 ile alt %27'lik grubun puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin her birinin özdeşleşme algısı yüksek ve düşük olan öğrencileri ayırt etmede başarılı olduğunu işaret etmektedir.

Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin sınıflama ve sıralama geçerliğini incelenerek çift tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çift tutarlılık katsayısı 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır (Acar, 2014). Ölçek için hesaplanan çift tutarlılık katsayısı (0.72), ölçeğin okulla özdeşleşme algısı yüksek ve düşük olan öğrencileri başarılı bir şekilde ayırt ettiğini göstermiştir. Ölçeğin amacına hizmet etme derecesinin belirlemek için daha önce geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş Okula İlişkin Tutum Ölçeği (Adıgüzel, 2012) boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanarak incelenmiştir. Okulla özdeşleşme ölçeğinin boyutlarını oluşturan aidiyet ve değer vermenin her birinin okula ilişkin tutum ölçeğinin boyutlarını oluşturan; güven, sevgi, değer ve uyum ile yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, okulla özdeşleşme ölçeğinin amacına hizmet ettiğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, Türkçeye uyarlanan okulla özdeşleşme ölçeğinin özgün formunda belirtildiği gibi aidiyet ve değer verme olmak üzere iki faktörden oluştuğu, bu faktörlerin ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler ile uyumlu olduğu, ölçek faktörlerinin iç tutarlılıklarının yüksek düzeyde bulunduğu ve ölçeğin amacına hizmet ettiği anlaşılmıştır. Okulla özdeşleşme ölçeğinin ortaokul öğrencilerinin okula yönelik aidiyet ve değer verme algılarını belirlemek için kullanılabilceği belirlenmiştir.

Kaynakça

- Acar, T. (2014). Ölçek geliştirmede geçerlik kanıtları: Çapraz geçerlik, sınıflama ve sıralama geçerliği uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 969-979.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45.
- Akar Vural, R., Yılmaz Özelci, S., Çengel, M., & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "Sense of Belonging to School" Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 215-230.
- Allen, A. S., Christopher, J. C., Marks, D. E., & Miles, R. R. (2000, April). Middle school students' participation in and identification with school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, ABD.
- Ataman, A. (2001). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. *Smif Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Byrne, B. (1989). *A primer of LISREL: Basic assumptions and programming for confirmatory factor analysis models*. New York, NY: Springer Verlag.
- Cross, J. R., Bugaj, S. J., & Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 23-48.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De Koning, E., & Boekaerts, M. (2005). Determinants of students school identification in secondary vocational Education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 289-308.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/003.465.43059002117>
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. National Center for Education Statistics, <https://nces.ed.gov/pubs93/93+470a.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS231.030.0113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS231.030.0113>3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62, 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220.973.1993.9943831>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL, US: Scientific Software International




- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams, & W. P. Vogt (Eds.), *Handbook of methodological innovation* (pp. 562–589) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247-255.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*. 21(2), 135-154.
<https://doi.org/10.1080/13603.124.2016.1157211>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1989). The significance and sources of students engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Students engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-291.
- Pintrich, P.R., & De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*. 41(1), 1-11.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770. <https://doi.org/10.1177/001.316.4496056005003>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*. 105(3), 294-318.
- Yorğun, A. (2014). Lise öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OKULLA ÖZDEŞLEŞME ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulumun bir parçası olmaktan gurur duyarım.	()	()	()	()
2	Sınıfımda bana diğer öğrenciler kadar saygıyla davranılır.	()	()	()	()
3	Okuldaki notlarımın kötü olması ileride iyi bir iş bulabilmemi etkilemez.	()	()	()	()
4	Okulda ilgi gördüğüm tek an, sorun çıkardığım zamanlardır.	()	()	()	()
5	Okulda düzenlenen etkinliklerin çoğuna (örneğin, spor, kulüp, tiyatro etkinlikleri) katılmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()
6	Okul hayatımdaki en önemli şeylerden biridir.	()	()	()	()
7	Sınıfta öğrendiğimiz şeylerin çoğu işe yaramaz şeylerdir.	()	()	()	()
8	Öğretmenlerimin çoğu beni pek umursamaz.	()	()	()	()
9	Çoğu zaman okul dışında başka bir yerde olmak isterim.	()	()	()	()
10	Bir sorunun olduğunda, okuluma konuşabileceğim öğretmenler veya başka yetişkinler vardır.	()	()	()	()
11	Bir işe girdiğimde okulda öğrendiklerimin çoğu faydalı olacaktır.	()	()	()	()
12	Okul benim en sevdiğim yerlerden biridir.	()	()	()	()
13	Okuldaki kişiler söylediğim şeylere ilgi gösterir.	()	()	()	()
14	Okul, çoğu zaman benim için vakit kaybıdır.	()	()	()	()
15	Okulu bırakmak benim için büyük bir hata olur.	()	()	()	()
16	Okul çoğu kişinin düşündüğünden daha önemlidir.	()	()	()	()

Ortaokul Öğrencilerinin Disiplinler Arası Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının Değerlendirilmesi*

Evaluation of Elementary School Students' Cognitive Structures Regarding
Interdisciplinary Concepts

Burcu GÜRKAN** 
Nuri Can AKSOY*** 
Nurgül ERBAĞCI**** 

Öz

Bu çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin disiplinler arası kavramlara (tasarruf, yön ve iklim) yönelik bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Tarama modeliyle desenlenen bu çalışmanın verileri kelime ilişkilendirme testi ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Gaziantep'te bulunan bir devlet diğeri özel okul olmak üzere farklı iki ortaokulda öğrenim gören 212 tane 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonunda iklim kavramıyla en fazla hava durumuna yönelik cevap kelimelerin üretildiği; tasarruf kavramıyla en fazla su ve elektrik tasarrufuyla ilgili cevap kelimelerin üretildiği; yön kavramıyla ise en fazla yön adlarına yönelik cevap kelimelerin üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anahtar kavramların birbirinden ayrı yapılandırıldığı ve bu kavramlar arasında herhangi bir bağ kurulmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler arası kavramlar, bilişsel yapı, kelime ilişkilendirme testi

* Bu çalışma, 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, E-Posta:burcu.gurkan@hku.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, E-Posta:nurican.aksoy@hku.edu.tr

**** Arş. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, E-Posta:nurgul.erbagci@hku.edu.tr

Abstract

This study aims to examine the cognitive structures of middle school 5th-grade students in terms of interdisciplinary concepts (conservation, direction and climate). This study is designed as a descriptive scanning model. The research data are collected using a word association test. The sample of the study consists of 212 5th-grade students from two different secondary schools (one public, the other private) in Gaziantep. As a result of the research, conclusions have been reached that responses related to weather are produced mostly for the concept of climate, that responses related to conserving water and electricity are produced mostly for the concept of conservation, and that responses related to the compass points are produced mostly for the concept of direction. In addition, the key concepts are determined to have been structured separately and to have no interconnections.

Keywords: Interdisciplinary concepts, cognitive structure, word association test

Summary

Introduction

Interdisciplinary teaching is an approach that helps students integrate various fields of knowledge by focusing on concepts to help them process at analytical and synthesized levels (Aybek, 2001). An education design using this approach integrates a specific concept (problem or topic) with knowledge and skills that can shed light on this concept from different aspects and fields (Yıldırım, 1996). In this sense, the interdisciplinary approach has an essential place in teaching concepts. The interdisciplinary approach allows a concept to be reviewed from different disciplinary perspectives and the opportunity for analyzing and learning the concept in-depth through all its aspects. This study is important as it will provide clues on determining where to apply interdisciplinary teaching by assessing the interdisciplinary structures of concepts. Also, the links between concepts are predicted to be discovered by examining students' cognitive structures for interdisciplinary concepts. Hence, the research results are thought to guide teachers in the process of conceptual teaching. In this respect, the aim of the study is to uncover the cognitive structures of 5th-grade students for the interdisciplinary concepts of *conservation*, *direction*, and *climate*. For this purpose, an answer to the following question is sought: "What are the cognitive structures students have regarding the concepts of climate, direction, and conservation, all of which possess interdisciplinary aspects?"

Method

This research adopts a descriptive scanning model and aims to detect and describe students' mental maps regarding the mentioned concepts without any interference. The study sample has been created using the maximum variation sampling method. Because the students' answers to the key words are thought to vary, sampling variation has been conducted with respect to students' achievement levels. Thus, 212 5th-grade students are included in the study. Among the participants, 68 students have low, 71 have average, and 73 have high achievement levels.

The study data have been collected using the Word Association Test (WAT). When determining the key concepts to be addressed in the study, the primary and secondary education curriculums were revised and concepts common to the various disciplines were identified. The word association test has been prepared with one concept per page. In the application phase of the study, the students are asked to note down words they feel are associated with these key concepts. Following each key concept, students are also given one minute to write a sentence using the given concept. The obtained data are transferred to a computer, and frequency tables are generated accordingly.

The data have been analyzed using the cut-off point technique proposed by Bahar, Johnstone, and Sutcliffe (1999). The data obtained from the sentence-writing part of the WAT have been classified into the four categories developed by Gürkan (2019): *Scientifically correct and relevant sentences*, *sentences that contain misconceptions*, *subjective sentences containing daily information*, and *sentences unrelated to the key concepts*. The research includes findings on the data as obtained by analyzing the inter*conceptual relationships and related sentences.

In order to ensure the validity, reliability, and clarity of the research, a pr-application has been conducted with 60 students from various achievement levels. Also, two different researchers evaluated these applications together. Following the evaluation and main application processes, the 212 applications were coded by two different researchers; similar codes have been compared and detailed. A total of 1,136 different words have been written for the three key concepts in the WAT. Among these words, differences in codes have been found for 16 words and consensus for 1,120 words. The reliability of the coding has been tested using the formula $P(\% \text{ of consensus}) = [Total \text{ Consensus} \div (Total \text{ consensus} + Total \text{ disagreement})] \times 100$

as developed by Miles and Huberman (1994, p. 64); an intercoder reliability of 99% has been obtained.

Findings

The total numbers of words associated with the key concepts of climate, direction, and conservation are respectively 420, 348, and 356. The words mentioned for the key concept of *climate* with regard to the cut-off point of 10 or higher are: weather, rain, snow, cold, hot, weather condition, summer, winter, autumn, sun, spring, hail, seasons, season, region, Mediterranean, continental climate, cloud, water, wind, Black Sea, Black Sea Climate, continental, rainfall, nature, and Mediterranean Climate. The words produced for the key concept of conservation with respect to the cut-off point of 10 or higher include: water, electricity, waste, money, light, natural gas, energy, and lamp. Additionally, the words associated with the key concept of direction with respect to the cut-off point of 10 or higher are: left, right, north, west, south, east, road, down, up, compass, back, front, southeast, southwest, northwest, location, description, forward, northeast, back, side, and straight. While no commonly associated words were found between the concept of direction and the other key concepts, only the word “water” was found to be common between the concepts of climate and conservation. Considering the sentences that were made using the key concepts, the ones formed for the key concepts of climate

and direction were mostly made in the category of “scientifically correct and relevant sentences”. The sentences the students made for the concept of saving were generally made in the category of “subjective sentences containing daily information.”

Discussion

The words associated with the key concept of climate are typically about daily weather conditions; the students produced few words about climate types, which in turn showed the participant students to have been unable to adequately comprehend the concept of climate. This result resembles that of Çoşkun (2010) and Doğar & Başıbüyük (2005). The words associated with the key concept of direction primarily reflect the cardinal directions; very few associations were made in terms of methods for determining direction. Similarly, Özgün’s (2009) study with 4th-grade elementary students concluded that the 4th graders were able to show cardinal and intercardinal points on a map correctly but were unable to understand how cardinal points are determined.

The concepts of water and electricity have mainly been associated with the concept of conservation, which might indicate that students are careful about water and electricity conservation. In addition, diverse studies have also highlighted students to possess positive attitudes toward water and electricity conservation (Çetin Balcı, 2012; Yaşaroğlu & Akdağ, 2013). However, when examining the commonly associated words, only “water” was found common between the concepts of climate and conservation, while the key concept of direction showed no common structuring with the other key concepts; this may stem from the fact that these concepts are taught without making connections and are not reinforced with activities based on interdisciplinary education. Meanwhile, when reviewing the words created using the key concepts, the most relevant and scientifically correct sentences are revealed to have been made for the concepts of climate and direction. In terms of the key concept of conservation, more subjective sentences containing daily knowledge are found than the sentences with misconceptions; this demonstrates that students have often encountered this concept in their daily practices but are unable to make scientific explanations.

In terms of the research findings, investigating students’ cognitive structures in terms of different interdisciplinary concepts, examining their brain activity during interdisciplinary connections using technological devices, and designing action research based on interdisciplinary teaching practices can be suggested for future studies. Preparing resources and activity guides for teachers that support establishing associations between notions and strengthen interdisciplinary teaching is additionally recommended.

Giriş

Günümüzde ekolojik, sosyolojik, teknolojik gelişmeler çok hızlı yaşanmaktadır. Bunun sonucunda, toplumsal sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açılarıyla bakabilen ve tek bir disiplinle değil, farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirerek kullanabilen bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç

duyulmaktadır (Dervişoğlu ve Soran, 2003). İnsanlar doğaları gereği olayları ve durumları bütünsel olarak algırlar. Bu nedenle eğitimde disiplinler arası anlayışın dikkate alınması kaçınılmazdır.

Günümüz ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yetiştirilecek bireylerin, öğretim yaklaşımları da disiplinler arası çözümlere uygun olmalıdır. Onların hayatlarında karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirmelerinde, eğitimlerinde edindikleri disiplinler arası bakış açısı yardımcı olacaktır. Disiplinler arası öğretim, öğrencilerin kavramlarla üst düzey düşünmelerine (analiz, sentez vb.) odaklanarak farklı alanlardaki disiplinleri bütünleştiren bir yaklaşımdır (Aybek, 2001). Disiplinler arası öğretim öğrencilerin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlar, ayrı ayrı disiplinlerin öğretiminden çok daha fazlasıdır. Disiplinler arası öğretim öğrencilerin farklı konular, disiplinler ve bilgi alanları arasında bağlantılar kurmasını destekler. Hough ve Clair (1995), disiplinler arası öğretimin daha bütünsel bir yaklaşım olduğunu ve öğrencilere dünya hakkında daha bütünsel bir bakış açısı kazandırdığını belirtirler. Ayrıca öğrencilerin sınıf ortamına uyumunun sağlanabileceğini ve böylece başarının artacağını ifade ederler. Bu yaklaşıma uygun hazırlanmış bir öğretim programı farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını öngörerek öğrencilerin “nasıl düşüneceğini” öğrenmelerini ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını sağlar. Böylece öğretim programı ile tüm öğrencilerin öğretim programından maksimum düzeyde fayda edinmesine olanak sağlar (Beck, Copa, & Pease, 1991; Campbell & Henning, 2010; Chrysostomou, 2004; Erickson, 1995; Lattuca, Voight, & Fath, 2004; Morris, 2006; Repko, 2008). Disiplinler arası öğretimde, konu ve etkinliklerin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesiyle öğrencilerin, öğrenmeye yönelik ilgileri artar ve öğrendiklerini günlük yaşama aktarmalarını kolaylaştır (İşler, 2004). Konu alanlarının ayrı ayrı ve derinlemesine öğrenilmesini hedefleyen geleneksel programlarda konuların güncel tutulması ve öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmesi zor olabilmektedir (Budak Coşkun ve Altun, 2012). Bu yaklaşıma göre tasarlanmış bir öğretimde belirli bir kavram (veya problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir. Disiplinler ötesi yaklaşımın temel amacı, dersle ilişkili kavramların tüm yönlerini incelemektir (Yıldırım, 1996).

Disiplinler arası yaklaşımın öne sürdüğü farklı alanlardaki bilgiler arasında bağların kurulmasının gerekliliği ve temelinde kavrama değişik yönlerden bütünleştirerek aynı anda bakabilme gereksinimi, kavram öğrenimi için de son derece önemlidir. İnsanların bütünü öğrenme ve düşünme süreçlerinin temelinde kavramlar vardır. “İnsanlar kavramlar yoluyla tanır, ayırt eder, seçer ve birleştirir. İnsan zihninin çalışma biçimi bunlar üzerine kurulu olduğundan düşünce de kavramlara dayalı bir sistemde üretilmektedir” (Bozkurt ve Uzun, 2017, s. 89). Bu bağlamda disiplinler arası yaklaşım, kavram öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Disiplinler arası yaklaşım bir kavramı farklı disiplinlerin bakış açısıyla incelemeyi sağlayarak öğretimde bütünlük sağlayacağı gibi, kavramın her yönüyle ele alınması ile de derinlemesine incelenmesine ve öğrenilmesine imkân sunmaktadır. Bilgiler arasında bağlantıların kurulması yönüyle, öğrenciler, kavramlar arasında da bağlantı kurabilir, üst düzey düşünme becerilerini kazanabilir ve öğrenmelerini kontrol edebilirler. Kavramsal olarak iyi planlanmış bir program yüzeysel değildir. Ayrıca öğrencileri bugünün ve yarının gerçek durumlarına uygulayabilecekleri genellemeler yapmaya da yönlendirmektedir (Erickson, 1995).

Bireylerin kavramları edinmesi, deneyimleriyle gerçekleşir ve yakın çevresindeki bireyler tarafından desteklenir. Bireye nesnelere, durumların özellikleri hakkında yalnızca sözel bilgi aktarılması kavram öğrenmeyi sağlamaz; birey kavramı, nesnelere gerçek ortamda görerek, dokunarak, tadararak, nesnelere çevredeki diğer nesnelere, insanlarla ilişkisini görerek öğrenir (Karataş Coşkun, 2011). Kavramlar, aralarındaki etkileşimden dolayı bir bütünlük meydana getirirler ve kavramların bir özelliği başka kavramların da özelliği olabilmektedir (Ülgen, 2004). Bu nedenle kavramlar arasındaki ilişkileri disiplinler arası bağlamda incelemek mümkündür. Birey kavramı diğer kavramlardan bağımsız olarak hafızasına almaz, diğer kavramlarla ilişkisini kurarak kavramı anlamlandırır ve zihninde bir bilişsel yapı oluşturur. Öğrencilerin bu bilişsel yapıları çeşitli değerlendirme araçları ile ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu araçlardan birisi ise kelime ilişkilendirme testidir.

Kelime ilişkilendirme testi [KİT], bireylerin kavram, disiplin veya durumlar arasında kurduğu bağlantıları ortaya çıkarmak için uygulanan bir yöntemdir (Atasoy, 2004 akt: Polat, 2013). KİT'in uygulama sürecinde öğrenci, verilen kavrama yönelik, belli bir sürede (çoğunlukla 30 saniye) aklına gelen kavramları sıralar. KİT ile öğrencinin, bilişsel yapısındaki kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya koyduğu ve bu kavramların anlamsal yakınlığını gösterdiği varsayılır. Anlamsal bellekte iki kavram birbirine ne kadar yakınsa aralarındaki ilişki o kadar güçlüdür. Hatırlama sırasında, aralarında güçlü bir ilişki bulunan bu iki kavrama yönelik zihinsel araştırma daha çabuk olacağı için ilişkilendirme süresi daha kısa olacaktır (Bahar ve Özaltı, 2016; Shavelson, 1974). Bununla birlikte KİT'te öğrencilerden kavramı içeren bir cümle oluşturmaları da beklenir. Kavramı içeren cümlelerin kurulması, tek bir kelimeye göre daha karmaşık ve üst düzey yapıda olması nedeniyle, kurulan cümlelerin bilimsel olup olmaması ve farklı nitelikte kavram yanılgıları içerip içermediği gibi durumlar belirlenerek değerlendirme sürecini etkiler (Ercan, Taşdere ve Ercan 2010). Böylece KİT ile öğrencilerin kavramlar arasında kurdukları bağlar ve varsa sahip oldukları kavram yanılgıları ortaya çıkarılabilir.

Alan yazın incelendiğinde kelime testleriyle öğretmen adayları ve öğrencilerin çeşitli kavramlara ait bilişsel yapılarının ortaya konulduğu araştırmalarla karşılaşmıştır (Bahar ve Özaltı, 2016; Bilgin, Aktaş ve Çetin, 2014; Ekici, Gökmen ve Kurt, 2014; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Kaya ve Taşdere, 2016; Kurt ve Ekici, 2013; Polat, 2013; Uzun, Özsoy ve Keleş, 2010; Ültay, 2014; Yüce ve Önel, 2015). Buna karşın öğrencilerin disiplinler arası kavram yapılarının ortaya konulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilindiği üzere uygulanmakta olan ortaokul öğretim programları disiplinler arası yaklaşıma dayalıdır ve kavram kazanımını da önemsemektedir. Bu araştırma kavramların disiplinler arası yapılarının ortaya konulmasıyla disiplinler arası öğretimin uygulanıp uygulanmadığına ilişkin ipuçları sağlamış olacağından önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin disiplinler arası kavramlara yönelik oluşturdukları bilişsel yapılarının incelenmesiyle kavramlar arasında bağ oluşturma durumunun ortaya çıkartılacağı öngörülmektedir. Böylece araştırma sonuçlarıyla, kavram öğretimi sürecinde öğretmenlere yol gösterileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin disiplinler arası kavramlara (iklim, yön ve tasarruf) ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak "Öğrencilerin

disiplinler arası yönü olan iklim, yön ve tasarruf kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ortaokul öğrencilerinin disiplinler arası iklim, yön ve tasarruf kavramlarına yönelik bilişsel yapılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırma modelidir. Bu araştırmalarda amaç genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tarama modellerinde araştırma konusu kendi bağlamlarında tanımlanmaya çalışılır ve durum araştırmacının bakış açısıyla incelenir (Gay, Mills, & Airasian, 2006; Karasar, 2006). Bu araştırmada öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öncelikle öğrencilerin kavramlara ilişkin zihinsel haritalarının ortaya çıkartılması daha sonra durumun betimlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için araştırma bulgularının disiplinler arası öğretim yaklaşımı ve kavram edinimi bağlamlarında incelenmesi planlanmıştır. Böylece öğrencilerin bilişsel yapılarına ulaşılarak var olan durumun ortaya çıkartılabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmanın tarama modeline göre yürütülmesi uygun görülmüştür.

Evren ve örneklem

Araştırmanın örnekleme Gaziantep'te biri devlet diğeri özel okul olmak üzere farklı iki ortaokulda öğrenim gören 212 tane 5. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemden yararlanılmasının nedeni araştırma probleminin daha geniş açıdan ele alınması ve daha çok veriye ulaşmayı sağlamasıdır. Ayrıca farklı örneklem sayesinde evrenle ilgili önemli değerler elde edilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada öğrencilerin anahtar kavrama yönelik yazdıkları cevap kelimelerin farklılaşacağı düşünüldüğünden, örneklem çeşitlemesi öğrencilerin başarı düzeyleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle öğrenci sayısı bakımından fazla olan iki ortaokula ulaşılmıştır. Gidilen ortaokullarda 450 beşinci sınıf öğrencisine ulaşılabilmektedir. Okullar tarafından yapılan seviye belirleme sınav sonuçlarından yararlanılarak her başarı düzeyinden iki sınıfa KİT [Kelime İlişkilendirme Testi] uygulanmıştır. Böylece düşük başarı düzeyinden 68 öğrenci, orta başarı düzeyinden 71 öğrenci ve yüksek başarı düzeyinden 73 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veriler *Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)* aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilere üç adet anahtar kavram verilmiştir. Bu kavramların belirlenme sürecinde araştırmacılar, öncelikle ilk ve orta öğretim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programlarını incelemiş, çeşitli disiplinlerde yer alan ortak kavramları tespit etmişlerdir. Araştırmacılar belirlenen kavramların disiplinler arası nitelik taşımasına özen göstermişlerdir. Böylelikle anahtar kavramlar

“iklim”, “yön” ve “tasarruf” olarak belirlenmiştir. Aşağıda ilgili kavramların tanımlarına, disiplinler arası yönlerine ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmakta olan 2017 ilkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki yerlerine yer verilmiştir:

İklim, “günlük hava olayı gözlemlerinin (meteorolojik veriler), uzun yıllara dayanan ortalama sonucudur” (Akkuş, 2010, s. 37). Dünya'nın şekli, hareketleri, genel atmosfer dolaşımı gibi küresel faktörler, kara-deniz varlığı, yükselti, bakı, dağların uzanış doğrultusu gibi bölgesel faktörlerin etkisiyle tiplere ayrılan iklim, yeryüzünün şekillenmesinde ve diğer doğal olaylar üzerinde bir rol oynayarak canlıların yaşamını önemli ölçüde etkiler (Yazıcı ve Koca, 2014). Bu bağlamda iklim, ilkokul ve ortaokul programlarında çeşitli disiplinlerde ele alınmaktadır. İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanlarında iklimin özellikleri ve insan yaşamına etkisine değinilirken, Türkçe öğretim programında tema ve konu önerileri bölümünde iklime yer verilmiştir. Ortaokul düzeyinde ise uygulanmakta olan Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda “*Mevsimler ve İklim*” ünitesinde iklime değinilmiştir. Bununla birlikte iklimi etkileyen sıcaklık, yükselti vb. faktörlerin sayısal hesaplamalara dayalı olduğu düşünüldüğünde, iklimin matematik dersi ile de ilişkili bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yön, “belli bir noktaya göre olan yer, taraf” olarak tanımlanabilir (TDK, 2019). Bir noktanın Dünya üzerindeki yeri, rüzgarların esiş doğrultusu, akarsuların akış doğrultusu, yeryüzü şekillerinin uzanış doğrultuları bir ülkenin, bir şehrin ya da yeryüzü şekillerinin yeri yönler ile ifade edilir (Karatekin, 2006). Coğrafyada önemli bir yere sahip olan yön kavramı, günlük yaşamda da oldukça sık kullanılmaktadır. Günlük yaşamda adres tarifinde, bir eşyayı ya da bir yeri bulma vb. durumlarda yön ifadelerinden yararlanırız. İlkokul ve ortaokul düzeyinde yön kavramına hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, Türkçe ve matematik disiplinlerinde yer verilmiştir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yönler, yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinirken, fen bilimleri öğretim programında kuvvet ve dünyanın hareketleri içinde yön kavramı ele alınmıştır. Bununla birlikte yön kavramı, Türkçe dersinde harf yazım yönünün öğretiminde, matematik öğretim programında ise uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanında kullanılmıştır.

Tasarruf, “gelirin tüketilmeyen kısmı, artırım” olarak tanımlanabilir (Göker, 2012; TDK, 2019). Tasarruf aile bütçesi ve ülke ekonomisi için gerekli olup kültürel aktarımı yapılmalıdır (Ersoy ve Demirci, 2007). Bu nedenle tasarrufa, ilkokul ve ortaokul programlarında sıkça yer verilmektedir. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin öğretim programlarında çeşitli kaynakların tasarruflu kullanılması üzerinde durulmuştur. Matematik öğretim programında ise ölçme ve veri işleme öğrenme alanlarında tasarruf kavramına değinilmiştir. Bununla birlikte görsel sanatlar dersinde, dersin tasarruf gibi güncel konularla ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında her kavram bir sayfaya gelecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında, öğrencinin her cevap kelimenin yazımında anahtar kavrama dönmesinin sağlanması amacıyla, her kavram bir sayfaya gelecek şekilde KİT hazırlanmıştır (Bahar ve Özalıtı, 2003). Aşağıda örnek bir sayfa düzeni verilmiştir:

“Tasarruf” kavramıyla aklınıza ilk gelen kelimeleri aşağıya yazınız.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Aşağıya “Tasarruf” kavramını kullanarak bir cümle yazınız.

Cümle:

Şekil 1. Kelime İlişkilendirme Testi Örnek Sayfa Düzeni

Kelime ilişkilendirme testi gerekli izinlerin alınması sonrasında 13 Mart 2018 tarihinde, her sınıfta ders saatinin ilk on dakikasında uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce çalışmanın amacı ve verilerin etik kurallara uygun olarak nerede, nasıl ve hangi koşullarda kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca KİT’e yönelik açıklamalar yapılmış ve farklı kavramlarla örnekler verilmiştir. Uygulama, araştırmacılar tarafından yapılmıştır ve katılımcılar gerektiğinde yönlendirilmiştir.

Öğrencilerden bir dakika içerisinde bu anahtar kavramların akıllarına getirdiği kelimeleri yazmaları istenmiştir. Birçok araştırmada KİT için en uygun zaman diliminin 30 saniye olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada örneklemin beşinci sınıf öğrencilerden oluşması nedeniyle her bir anahtar kavram için bir dakika süre verilmiştir. Her anahtar kavramdan sonra bir dakika daha verilerek öğrencilerden, belirtilen kavramı kullanarak bir cümle yazmaları istenmiştir. Uygulama iki araştırmacı tarafından yapılmış olup, toplam 60 (6x10) dakika sürmüştür. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış cevap olarak yazdıkları kavramlar için frekans tabloları oluşturulmuş ve anahtar kavramlarla ilgili kurdukları cümleler kodlanarak sınıflandırılmıştır. Bir öğrenci tarafından doldurulan KİT örneği EK-1’de yer almaktadır.

Veri analizi

Araştırma verileri Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından önerilen kesme aralıkları tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu tekniğe göre, KİT’teki herhangi bir anahtar kavram için verilen cevap kelime sayısının, belli sayıda aşağısı kesme noktası olarak kabul edilir. Bu sayının üstünde frekansa sahip olan cevap kelimeler, kavram ağının ilk bölümüne yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli bir sayıda aşağıya çekilir ve tüm cevap kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işleme devam edilir. Her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan cevap kelimeler, o aralıkta belirtilen sayı kadar öğrenci tarafından üretilmiş demektir (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011). Bu araştırmada da bu yolla kavram ağları oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

KİT’in cümle oluşturma bölümünde elde edilen veriler dört kategori altında sınıflandırılmıştır. Cümleler sınıflandırılırken Gürkan (2019) tarafından geliştirilen kategorilerden yararlanılmıştır. Bu kategoriler *kavramla ilişkili ve bilimsel açıdan doğru cümle*, *kavram yanılısı içeren cümle*, *öznel ve gündelik bilgi içeren cümle* ve *kavramla ilişkisiz ifade* olarak sıralanmıştır. Cümleler iki

araştırmacı tarafından içerdikleri bilgi ve anlam açısından incelenmiş, kodlanmış ve uygun bir şekilde gruplandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılmış, farklı kategorilere yerleştirilen cümleler tespit edilmiş ve daha sonra bu cümleler tartışılarak görüş birliğine ulaşılmıştır.

Araştırmanın geçerlik, güvenilirlik ve anlaşılabilirliğin sağlanması amacıyla çeşitli başarı düzeylerine sahip 60 öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulama öncesinde ve sırasında yapılacak açıklamalar belirlenmiş ve her araştırmacının farklı sınıflarda yaptıkları açıklamaların bir örnek olması sağlanmıştır. Veri analizi sürecinde iki farklı araştırmacı tarafından 60 uygulama birlikte değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ve asıl uygulama sonrasında 212 uygulama iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar karşılaştırılarak benzer kodlar belirlenmiştir. KİT'te yer alan üç anahtar kavrama yönelik toplam 1136 farklı cevap kelime yazılmıştır. Bu kelimeler üzerinde 16 kelimedeki farklılık, 1120 kelimedeki görüş birliği ortaya çıkmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından geliştirilen *Güvenirlik* = $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülüyle belirlenmiştir. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik, %99 olarak belirlenmiştir. İki kodlayıcının farklı bir biçimde kodlamış olduğu 12 kelime üçüncü uzmana sunulmuş ve üçüncü uzmanın görüşü doğrultusunda dört kelime araştırmaya dahil edilmiştir.

Bulgular

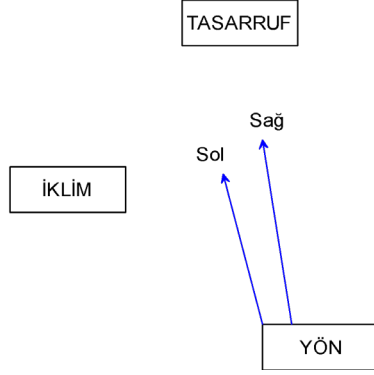
Anahtar kavramlarla ilişkilendirilen cevap kelime sayıları öğrencilerin başarı düzeylerine göre Tablo 1'de verilmiştir. Kavram ağının oluşturulduğu ayrıntılı frekans tablosu ise EK-2'de yer almaktadır.

Tablo 1.

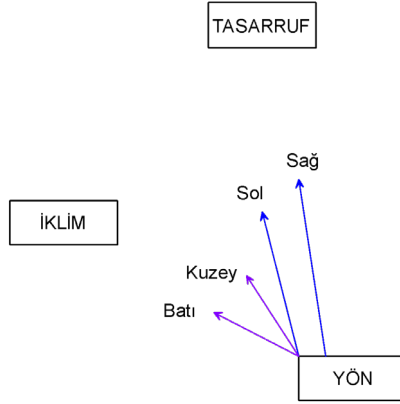
Anahtar Kavramlar Şeklinde Verilen Cevap Kelime Sayıları

Anahtar Kavramlar	Kelime Sayıları			
	Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
İklim	133	136	151	420
Yön	112	129	107	348
Tasarruf	98	128	130	356

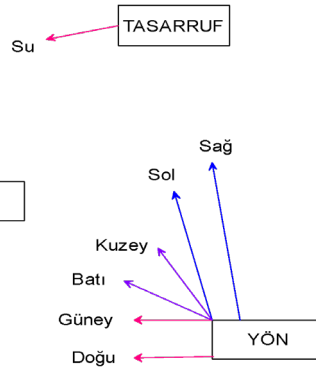
Tablo 1'de görüldüğü gibi iklim kavramı ile ilişkilendirilen toplam cevap kelime sayısı 420; yön kavramı ile ilişkilendirilen toplam cevap kelime sayısı 348; tasarruf kavramı ile ilişkilendirilen toplam cevap kelime sayısı 356'dır. Bununla birlikte yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin en çok cevap kelime ile ilişkilendirdiği kavramlar iklim ve tasarruf olmuştur. Orta başarı düzeyine sahip öğrenciler en çok yön kavramıyla cevap kelime arasında ilişkilendirme yapmışlardır. Düşük başarılı öğrenciler ise en fazla iklim kavramına ilişkin cevap kelime sunmuşlardır. Frekans tablosu dikkate alınarak oluşturulan ve öğrencilerin bilişsel yapısını ortaya koyan kavram ağı Şekil 2'de verilmiştir:



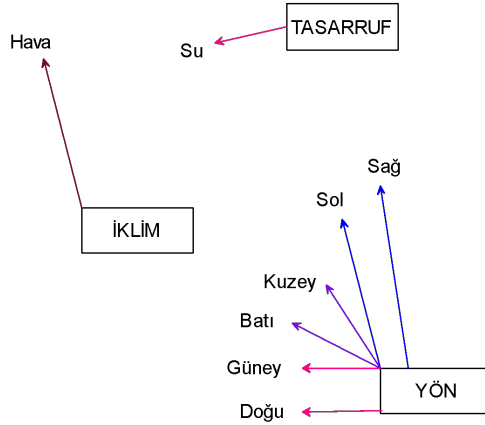
Kesme noktası 91 ve üzeri



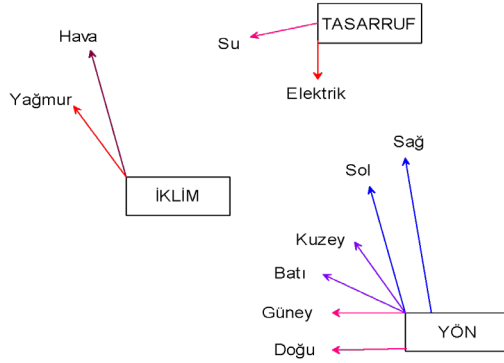
Kesme noktası 81-90 arası



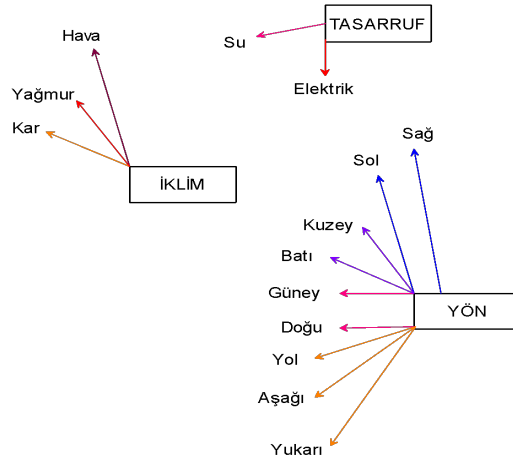
Kesme noktası 71-80 arası



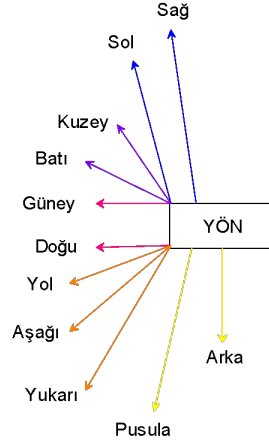
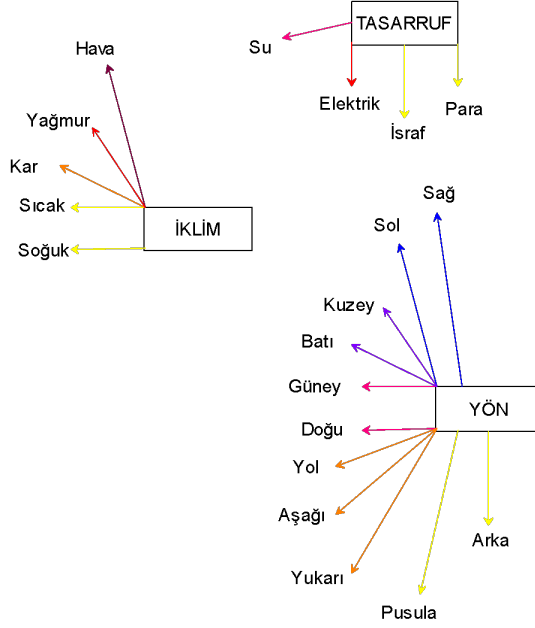
Kesme noktası 61-70 arası



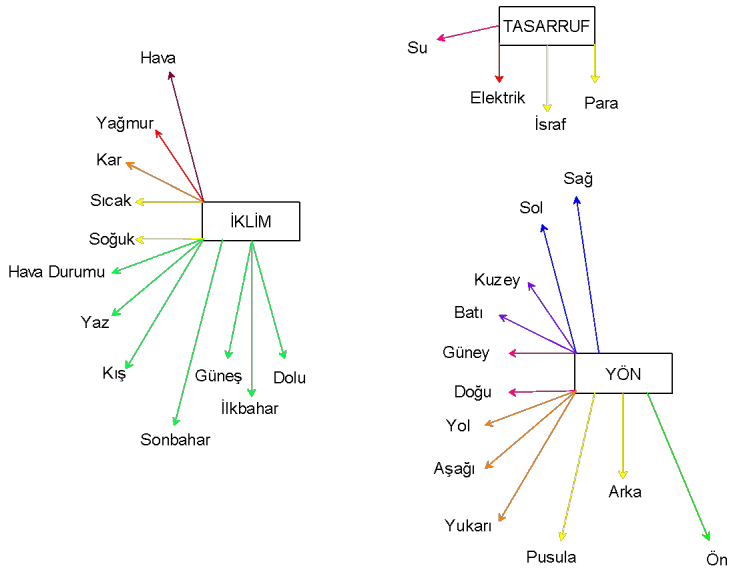
Kesme noktası 51-60 arası



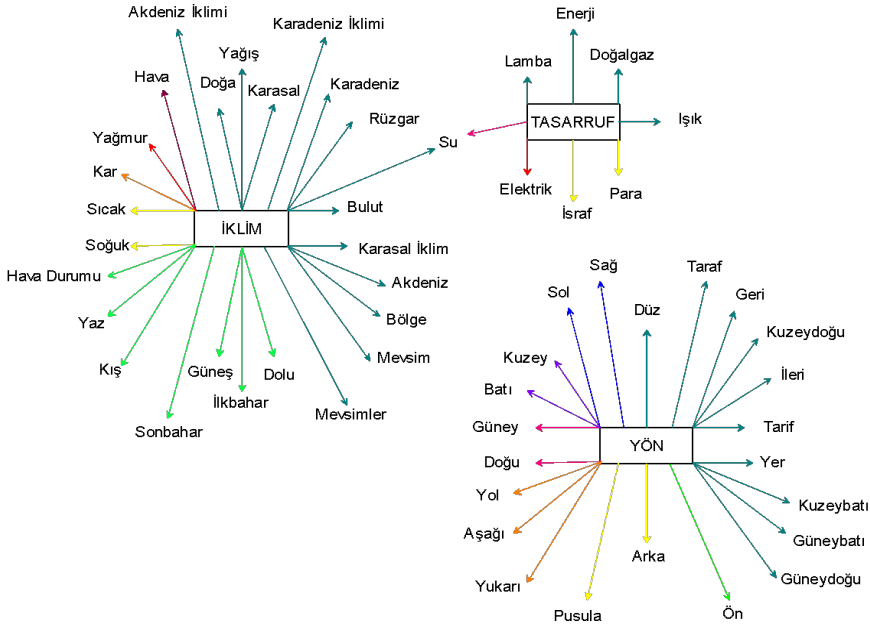
Kesme noktası 41-50 arası



Kesme noktası 31-40 arası



Kesme noktası 21-30 arası



Kesme noktası 10-20 arası

Şekil 2. Anahtar Kavramlara Göre Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 2'de verilen kelime ilişkilendirme testinden elde edilen kavram ağı şu şekilde yorumlanabilir:

- Kesme noktası 90 ve üzeri kesme noktası dikkate alındığında yön ile ilgili iki kelime (Sağ, Sol) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Kesme noktası 81-90 kesme noktası dikkate alındığında, yön ile ilgili iki kelime (Kuzey, Batı) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Kesme noktası 71-80 kesme noktası dikkate alındığında tasarrufla ilgili bir kelime (Su), yön ile ilgili iki kelime (Güney, Doğu) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Kesme noktası 61-70 kesme noktası dikkate alındığında iklimle ilgili bir kelime (Hava) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Kesme noktası 51-60 kesme noktası dikkate alındığında tasarrufla ilgili bir kelime (Elektrik), iklimle ilgili bir kelime (Yağmur) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Kesme noktası 41-50 kesme noktası dikkate alındığında iklimle ilgili bir kelime (Kar), yön ile ilgili üç kelime (Yol, Aşağı, Yukarı) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

- Kesme noktası 31-40 kesme noktası dikkate alındığında tasarrufla ilgili iki kelime (İsraf, Para), iklimle ilgili iki kelime (Sıcak Soğuk), yön ile ilgili iki kelime (Pusulula, Arka) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Kesme noktası 21-30 kesme noktası dikkate alındığında iklimle ilgili yedi kelime (Hava Durumu, Yaz, Kış, Sonbahar, Güneş, İlkbahar, Dolu), yön ile ilgili bir kelime (Ön) üretilmiş ancak disiplinler arası bu kavramlar arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Kesme noktası 10-20 kesme noktası dikkate alındığında tasarrufla ilgili dört kelime (Lamba, Enerji, Doğalgaz, Işık), iklimle ilgili 14 kelime (Akdeniz İklimi, Doğa, Yağış, Karasal, Karadeniz İklimi, Karadeniz, Rüzgâr, Su, Bulut, Karasal İklim, Akdeniz, Bölge, Mevsim, Mevsimler), yön ile ilgili 10 kelime (Taraf, Geri, Kuzeydoğu, İleri, Tarif, Yer, Kuzeybatı, Güneybatı, Güneydoğu) üretilmiştir. “Su” cevap kelimesi tasarruf ve iklim anahtar kelimeleriyle ortak olarak ilişkilendirilmiştir.

Öğrencilerin her bir anahtar kavramla oluşturdukları cümleler incelenerek içerdikleri anlamlara göre sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler *kavramla ilişkili ve bilimsel açıdan doğru cümle*, *kavram yanılığısı içeren cümle*, *öznel ve gündelik bilgi içeren cümle* ve *kavramla ilişkisiz ifade* olarak sıralanmıştır.

Kavramla ilişkili ve bilimsel açıdan doğru cümle kategorisinde, kavramın en az bir özelliğini ve örneğini içeren veya anahtar kelimelerle bağlantılı bilimsel açıdan doğru cümlelere yer verilmiştir. Örneğin öğrencilerin iklim anahtar kavramı için oluşturdukları “İklimler ülkemizde üç tanedir.” ve “Biz Akdeniz ikliminde yaşıyoruz”, yön için oluşturdukları “Pusulula yönümüzü bulmaya yarayan bir araçtır.” tasarruf için oluşturdukları “Tasarruf masraftan korur” ve “Evide tasarruf olmadığı için elektrik ve su parası fazla geldi.” cümlelerine bu kategori altında yer verilmiştir.

Kavram yanılığısı içeren cümle kategorisinde, kavramın özelliğini ve örneğini içermeyen cümlelere yer verilmiştir. Örneğin iklim anahtar kavramı için “Akdeniz iklimi makidir”, yön için oluşturdukları, “Annem bana yön verdi.” ve “Yönümü gördüm”, tasarruf için oluşturdukları “Tasarruf yapılırsa bir anda yapılır” cümlelerine bu kategori altında yer verilmiştir.

Öznel ve gündelik bilgi içeren cümle kategorisinde, kişisel görüş, düşünce ve inanç yansıtan, gündelik bilgi özelliği gösteren cümlelere yer verilmiştir. Örneğin iklim anahtar kavramı için “İklim önemlidir” ve “Bugün iklimle ilgili ders işledik”, yön için oluşturdukları, “Yönlerimizi iyi bilmeliyiz.”, tasarruf için oluşturdukları “Ben çok tasarrufluyum.” ve “Tasarruflu olmak çok önemlidir” cümlelerine bu kategori altında yer verilmiştir.

Kavramla ilişkisiz ifade kategorisinde, kavram ve anahtar kelimelerin kullanılmadığı, kavramı açıklamayan, kavramla ilişkisiz veya cümle olmayan ifadelere bu kategori altında yer verilmiştir. Örneğin iklim anahtar kavramı için “İklim çok sıcak yerler” ve “Bugün hava çok güzel”, yön için oluşturdukları, “Bir yön bir insan.” ve “Sağa dönelim.”, tasarruf için oluşturdukları “Suyu boşuna akıtmamak” ifadelerine bu kategori altında yer verilmiştir.

Tablo 2.*Anahtar Kavramlara İlişkin Öğrencilerin Kurduğu Cümlelerin Frekans Tablosu*

Anahtar kavramlar	Kavramla ilişkili ve bilimsel açıdan doğru cümle	Kavram yanlışlığı içeren cümle	Öznel ve gündelik bilgi içeren cümle	Kavramla ilişkisiz ifade
İklim	75	49	61	27
Yön	105	18	62	27
Tasarruf	79	9	109	15

Tablo 2’de görüldüğü gibi “iklim” anahtar kavramına yönelik en fazla (f. 75) kavramla ilişkili ve bilimsel açıdan doğru cümle kurulmuştur. Öğrencilerin 61’i “iklim” kavramı için öznel ve gündelik bilgi içeren cümle kurarken, 49 öğrenci kavram yanlışlığı içeren cümle kurmuştur. Öğrencilerin 27’si ise kavramla ilişkisiz ifadelere yer vermiştir. “Yön” anahtar kavramına yönelik en fazla (f. 105) kavramla ilişkili ve bilimsel açıdan doğru cümle kurulmuştur. Öğrencilerin 62’si “yön” kavramı için öznel ve gündelik bilgi içeren cümle kurarken, 18 öğrenci kavram yanlışlığı içeren cümle kurmuştur. Öğrencilerin 27’si ise kavramla ilişkisiz ifadelere yer vermiştir. “Tasarruf” anahtar kavramına yönelik en fazla (f. 109) öznel ve gündelik bilgi içeren cümle kurmuştur. Öğrencilerin 79’u “tasarruf” kavramı için kavramla ilişkili ve bilimsel açıdan doğru cümle kurarken, 9 öğrenci kavram yanlışlığı içeren cümle kurmuştur. Öğrencilerin 15’si ise kavramla ilişkisiz ifadelere yer vermiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, birden fazla disiplinin konusu olan ve aralarında bağlantı kurulmasının mümkün olduğu disiplinler arası kavramlara ilişkin öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin kavramsal bağlantıların zihinsel resminin çıkartılması sağlanmış ve böylece disiplinler arası öğretime yönelik çıkarımlarda bulunulacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda disiplinler arası “tasarruf”, “yön” ve “iklim” kavramları seçilmiş ve 5. sınıfta öğrenim gören 212 öğrenciye KİT uygulanmıştır. KİT sonuçlarına göre öğrenciler, iklim kavramıyla 420, tasarruf kavramıyla 326, yön kavramıyla 348 cevap kelime ilişkilendirmişlerdir. Aşağıda sırasıyla iklim, tasarruf ve yön kavramlarına ilişkin araştırma sonuçlarına ve tartışmalara yer verilmiştir.

İklim kavramı ile en çok ilişkilendirilen cevap kelimeler; “*Hava* (63), *Yağmur* (52), *Kar* (45), *Sıcak* (31), *Soğuk* (31) ve *Hava Durumu* (29)” olarak belirlenmiştir. Bu cevap kelimeler daha çok günlük hava olaylarını kapsamaktadır. İklim çeşitlerini içeren cevap kelimeler (Akdeniz İklimi, Karadeniz İklimi, Karasal İklim) kesme noktası 10-20 arasında ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin iklim kavramını yeterince kavrayamadıklarının bir göstergesi olabilir. Benzer bir şekilde Coşkun’un (2010) lise öğrencilerinin iklim kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin iklim kavramıyla ilgili çok fazla imgeleme yapmadığı; iklim kavramıyla yağış, rüzgâr ya da mevsim gibi kavramlar arasında benzerlik kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Doğan ve Başibüyük’ün (2005) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da öğrencilerin hava ve iklim olayları konusunu yeterince kavrayamadıkları tespit edilmiştir. İlkokul ve ortaokul programlarında iklim kavramına, Hayat Bilgisi dersinde 2. sınıfta (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a), Sosyal Bilgiler dersinde 5. sınıfta (MEB, 2018b) yer verilmeye

başlanmıştır. Türkçe dersinde ise iklim kavramı “önerilen tema ve konu örnekleri” bölümünde (MEB, 2019) yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersi 2. sınıfta ve Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıfta sadece iklimin insan faaliyetleri üzerindeki etkinlikleri üzerinde durulmakta, iklim elemanları ve iklim çeşitleri ele alınmamaktadır. Bu durum öğrencilerin iklim kavramını yeterince kavrayamamalarının bir nedeni olabilir. Ayrıca iklim kavramına yönelik öğrencilerin algıları daha çok günlük hava durumu bilgisi şeklinde veya yüzeysel denebilecek formda olabilir. Öğrenme sürecinde iklimin oluşum nedenlerinin ve iklimi etkileyen faktörlerin bütüncül bir anlayışla ele alınmamış olması öğrencilerin kavrama yönelik bilişsel düzeylerinin günlük hava durumunu niteleyen ifadelerle sınırlanmasının nedeni olabilir.

Tasarruf kavramı ile en çok ilişkilendirilen cevap kelimeler; “*Su (79), Elektrik (56), İsrif (36) ve Para (35)*” olarak belirlenmiştir. Tasarruf kavramıyla en çok ilişkilendirilen cevap kelimelerin su ve elektrik olması, öğrencilerin su ve elektrik tasarrufunu deneyimlemiş olduğunun veya su ve elektrik tasarrufuna duyarlılıklarının yüksek olduğunun göstergesi olabilir. Çünkü çeşitli çalışmalarda öğrencilerin su ve elektrik tasarrufuna yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir (Çetin Balcı, 2012; Yaşaroğlu ve Akdağ, 2013). Bireylerin tasarruf bilincine sahip olması ve bunu sürdürebilmesi hem ülkenin ekonomik kalkınması hem de doğal kaynaklarının kullanımını açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle küçük yaşlardan başlanarak çocuklarda tasarruf bilinci oluşturulmalıdır (Taş, 2012). İlkokul ve ortaokul programlarında öğrencilerde tasarruf bilincinin oluşturulması vurgulanmıştır. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinde 1. ve 2. sınıf düzeyinde elektrik, su, temizlik malzemeleri ve okula ait araç gereçlerin tasarruflu kullanılması üzerinde durulmuştur (MEB, 2018a). Matematik dersinde 3. sınıf düzeyinde yer alan “paralarımız” konusunda tasarrufa vurgu yapılması önerilmiştir (MEB, 2018c). Sosyal Bilgiler dersinde 4. sınıf düzeyinde “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır” kazanımına yer verilmiş ve bu kazanım ele alınırken tasarrufun vurgulanması önerilmiştir (2018b). Fen Bilimleri dersinde ise 4. sınıf düzeyinde, aydınlatma araçları, elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasına yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2018d). Buna karşın bu çalışmada öğrenciler, tasarruf kavramına yönelik kesme noktası 10 ve üzerinde üretilen cevap kelime sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca kesme noktası 71-80 arasında kadar tasarruf anahtar kavramına yönelik herhangi bir cevap kelime üretilmemiştir. Bu sonuç öğrencilerin tasarruf üzerinde yeterince düşünmediklerinin ve tasarruf yapılabilecek kaynak türlerinin farkında olmadıklarının göstergesi olabilir. Ayrıca iklim ve tasarruf arasında da bağlantı vardır. İnsanlar yaşam alanları tercihlerinde, yerleşim yerinin iklim koşullarına bağlı olarak barınma, ısınma, elektrik ve su gibi temel ihtiyaçlarının tasarruf sağlayacak şekilde karşılanmasına dikkat ederler. Örneğin, insanlar yerleşim alanlarını oluştururken, iklim koşullarını göz önüne alarak evlerini konumlandırır ve evlerin yapımında kullanılan yapı malzemeleri tercihlerini de etkiler. İklimde uygun olmayan yapı malzemelerinin seçilmesinde öncelikle ısınma konusunda fazla tüketim yaşanabilmektedir. Aynı şekilde soğuk iklimde sahip bir ilde, bir apartman dairesinin özellikle güney ve batı yönde olması ısınma giderlerinin minimum seviyede olması nedeniyle tercih sebebiyken, sıcak bir iklimde sahip bir ilde evin genellikle kuzey yönde olması tercih edilmektedir. Öğrencilerin bu gibi ilişkilendirmelerde bulunamaması öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kuramadıklarını, günlük hayatlarıyla bağlantı sağlayamadıklarını veya genel olarak akıl yürütemediklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin

tasarruf konusunda farkındalığa sahip olmaları ve tasarruf bilincini kazanmaları için hem okul hem de ev ortamında daha fazla etkinliğin yapılması, gerçek yaşam bağlamlarının vurgulanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Yön kavramı ile en çok ilişkilendirilen cevap kelimeler; “*Sağ (128), Sol (127), Kuzey (82), Batı (81), Güney (79), Doğu (78) ve Yol (50)*” olarak belirlenmiştir. Bu cevap kelimeler daha çok yön adlarını kapsamaktadır. Yön belirleme yöntemlerine ilişkin kavramlarla az sayıda ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Bu sonuç Özgün’ün (2009) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yön kavramına ilişkin algıları incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonunda öğrencilerin ana yön ve ara yönleri harita üzerinde doğru gösterebildikleri, buna karşın yönlerin neye göre belirlendiğine ilişkin yanlış kavramaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın ilkokul ve ortaokul programlarında çeşitli derslerde yön kavramına yer verilmiştir. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinde 1. sınıf düzeyinde “Sınıfının okul içerisindeki yerini bulur” kazanımı altında yön ile ilgili kavramların (sağ, sol, ön arka, alt, üst, yanı, karşısı) üzerinde durulması; 2. sınıf düzeyinde ise “Güneş’i gözlemleyerek yönleri gösterir” kazanımı altında ana yönlerden bahsedilmesi önerilmiştir (MEB, 2018a). Matematik dersinde 1. ve 2. sınıf düzeyinde uzamsal ilişkiler konusunda, 5. sınıf düzeyinde ise geometri ve ölçme ünitesinde (MEB, 2018c); Fen Bilimleri dersinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde kuvvet, ışık ve ses konularında, 5. sınıf düzeyinde Güneş, Dünya ve Ay’ın hareketleri konusunda yön kavramı kullanılmıştır (MEB, 2018d). Sosyal Bilgiler dersinde 4. sınıf düzeyinde “çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunulur” kazanımı verilirken doğal ve teknolojik aletlerle yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilmesi önerilmiştir (MEB, 2018b). İlkokul ve ortaokul programında yön kavramına farklı konular içerisinde yer verilmesine karşın, bu çalışmada üretilen kelimeler sınırlı bir alanda yer almaktadır. Bu sonuç aynı kavramın bütünsel bir yaklaşımla öğretilmediğinin bunun da öğrencilerin yön kavramını farklı alanlarla ilişkilendiremediklerinin göstergesi olabilir. Bu nedenle özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde disiplinler arası çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır.

Anahtar kavramlarla ortak ilişkilendirilen cevap kelimeler incelendiğinde iklim ve tasarruf kavramları arasında “Su” kavramıyla bağ kurulduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın yön kavramının ayrı olarak yapılandırıldığı ve öğrencilerin iklim, tasarruf ve yön kavramları arasında herhangi bir bağ kuramadıkları tespit edilmiştir. Kavramlar doğası gereği farklı durum, olay veya bilgileri anlamlı bir şekilde bütünleştirildiği bir yapıya sahiptir. Bu nedenle kavramların disiplinler arası öğretilmesi, farklı alanlardaki bilgileri bir çatı altında birleştirerek anlamlı bütünler elde edilmesini sağlamaktadır (Bolat ve Karakuş, 2017). Erickson (1995) disiplinler arası yaklaşıma dayanan programlarda dersler arasında bağlantılar sağlandığını, öğrenmenin derinleştiğini, kavramsal anlamın sağlandığını, öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurabildiklerini belirtmektedir. Bu çalışmada iklim, yön ve her iki kavramla da ilgili tasarruf kavramının birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmış olması oldukça dikkat çekicidir. Öğrenmenin anlamlılığı kurulan ilişkiler ve yakalanan anlamlara bağlıdır. Kavramlar arasında ilişki kurulmaması durumların bütünsel algılanmadığına işaret etmektedir. Ayrıca her kavramın kendi bağlamında tek bir disiplin sınırları içinde kaldığı da görülmektedir. Bu durum bu kavramların bağlantılardan uzak öğretilmesinden ve disiplinler arası öğretime dayalı etkinliklerle desteklenmemesinden kaynaklanabilir.

Anahtar kavramlar kullanılarak oluşturulan cümleler incelendiğinde öğrencilerin, bilimsel açıdan doğru kabul edilebilir cümleyi en fazla “yön” kavramı ile kurabildikleri, bu kavramı sırasıyla “tasarruf” ve “iklim” kavramlarının takip ettiği görülmüştür. Öznel ve gündelik bilgi içeren cümleler en fazla “tasarruf” kavramı ile kurulmuştur. Kavramla ilişkisiz ve kavram yanlışlığı içeren cümleler ise en fazla “iklim” kavramı ile kurulurken, ikinci sırada “yön”, üçüncü sırada ise “tasarruf” kavramları ile kurulmuştur. En fazla iklim kavramına yönelik kavram yanlışlığı içeren cümlenin kurulmasının nedeni olarak, bu kavramın öğrenciler için daha soyut olması söylenebilir. Bitlis (2014) ve Gülüm'e (2009) göre öğrenciler iklim kavramını soyut olması nedeniyle anlamada zorlanmaktadır. Ayrıca Doğar ve Başıbüyük'e (2005) göre medyada daha çok hava durumu kavramının kullanılması öğrencilerin iklim kavramına yönelik kavram karmaşasının oluşmasına neden olmaktadır. Coştı, Ayas ve Ünal'a (2007) göre, kavram yanlışlarının oluşmasının nedenleri, öğrencilerin önceki deneyimleri ve düşünceleri, kavrama yönelik bilgi eksiklikleri, öğretmenlerin konuları sunuş biçimleri, somutlaştırma amaçlı deneylerin yapılmaması ve ders kitaplarında kavramın eksik ya da hatalı yer alması olarak sıralanabilir. Ayrıca tasarruf kavramına yönelik, en az kavram yanlışlığı içeren cümlelerin, en fazla öznel ve gündelik bilgi içeren cümlelerin kurulması, öğrencilerin bu kavram ile gündelik yaşantılarında sık sık karşılaştığını ancak bilimsel açıdan bir açıklama yapamadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kavramları anlayabilmeleri için günlük yaşamlarındaki deneyimlerin sınıf ortamında tartışılması böylece öğrencilerin kavramın doğru ve yanlış örneklerini ayırt etmelerinin sağlanması, ayrıca disiplinler arası çalışmalar yürütülerek kavramın tüm özelliklerinin ele alınması önerilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “tasarruf, iklim ve yön” disiplinler arası kavramlara ilişkin bilişsel yapıları ortaya çıkartılmıştır. Disiplinler arası öğretim farklı disiplinler arasında kavramsal ilişkilerin kurulmasına müsaittir. Dolayısıyla yeni araştırmalarda öğrencilerin bu kavramların dışındaki disiplinler arası kavramlara dayalı bilişsel yapıları incelenebilir.
- Öğrenme ortamlarında, tasarruf, iklim ve yön kavramlarının farklı disiplinlerde ayrı ayrı ele alınmasından ziyade birbirleriyle ve diğer kavramlarla ilişkileri göz önünde bulundurularak öğretilmesi sağlanabilir.
- Yapılan araştırmada öğrencilerin disiplinler arası kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının oldukça zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kavramlar arasında bağlantılar kurmaları ve disiplinler arası öğretimi güçlendirmeleri sağlanabilir. Öğretmenler için kaynaklar ve etkinlik kılavuzları hazırlanabilir ya da eğitimler verilebilir.
- Uygulanmakta olan ilköğretim programı disiplinler arası öğretim anlayışına göre tasarlanmıştır. Disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin bilişsel yapılarının güçlendirilmesi ve bu süreçte çıkan problemleri çözerek daha etkili bir programın oluşturulması amacıyla eylem araştırmaları tasarlanabilir.
- Disiplinler arası öğrenme sürecinin beyin temelli öğrenme ilkesine uyumlu olduğu belirtilmektedir. Teknolojik tasarımlardan yararlanılarak disiplinler arası bağlantılar

sırasındaki beyin hareketleri incelenebilir. Böylece teorik olarak ortaya atılan savların kanıtlanması yoluna gidilebilir.

Kaynakça

- Akkuş, A. (2010). *Genel fiziki coğrafya*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aybek, B. (2001). Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Bahar, M., & Özath, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141. DOI: 10.1080/00219.266.1999.9655653
- Beck, R. H., Copa, G. H., & Pease, V. H. (1991). Vocational and academic teachers work together. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_beck.pdf adresinden erişilmiştir.
- Bilgin, İ., Aktaş, İ., & Çetin, A. (2014). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1352-1372. Doi: 10.17051/io.2014.29266
- Bitlisli, N. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Bolat, Y., & Karakuş, M. (2017). Kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin kavramların kazandırılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Bozkurt, B. Ü., & Uzun, G. L. (2017). Kavramlaştırma üzerine veri tabanlı bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(1), 87-127.
- Budak Coşkun, S., & Altun, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122. DOI: 10.23863/kalem.2017.14
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C., & Henning, M. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 179-186.
- Chrysostomou, S. (2004). Interdisciplinary approaches in the new curriculum in Greece: A focus on music education. *Arts Education Policy Review*, 105(5), 23-30.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin "iklim" kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies*, 5(3). DOI: 10.7827/TurkishStudies.1255
- Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- Çetin Balcı, E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 395-407.
- Dervişoğlu, S., & Soran, H. (2003). Ortaöğretim biyoloji eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 48-57.
- Doğar, Ç., & Başbüyük, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 347-358.

- Ekici, G., Gökmen, A., & Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 357-401. DOI: 10.17152/gefad.43887
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Erickson, H. L. (1995). *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction*. California: Corwin Press, Inc.
- Ersoy, A. F., & Demirci, A. (2007). Geçmişten günümüze Türk ailesinde tasarrufa ilişkin değişimler, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 10-15 Eylül, Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara, 295-304.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application* (8th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Göker, F. (2012). *Ekonomi sözlüğü*. Ankara: Paradigma Kitapevi Yayınları.
- Gülüm, K. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyi ve kavram yanlılıkları üzerine bir çalışma. *Education Sciences*, 4(3), 1067-1079.
- Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının “eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme” kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 633-645. DOI: 10.24106/kefdergi.2621
- Hough, D. L., & Clair, B. S. (1995) The effects of integrated curricula on young adolescent problem-solving. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19(1), 1-25. DOI: 10.1080/10848.959.1995.11670058
- Işıklı, M., Taşdere, A., & Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(7), 50-72.
- İşler, A. Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinler arası tematik yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 43-54.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş Coşkun, M. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Karatekin, K. (2006). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zekâ kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. F., & Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: Kelime ilişkilendirme testi (KİT). *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 803-820. DOI: 10.7827/TurkishStudies.9499
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğiyle “osmoz” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 809-829. DOI: 10.7827/TurkishStudies.5637
- Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The Review of Higher Education*, 28(1), 23-48.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). California: SAGE Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018c). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018d). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

- Morris, R. V. (2007). Social studies around the blacksmith's forge: Interdisciplinary teaching and learning. *Social Studies*, 98(3), 99-104. DOI: 10.3200/TSSS.98.3.99-104
- Özgün, B. (2009). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yön kavramını algılamaları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 97-120. DOI: 10.12973/nefmed155
- Repko, A. F. (2008). Assessing interdisciplinary learning outcomes. *Academic Exchange Quarterly*, 12(3), 171-178.
- Shavelson, R. J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(3), 231-249. DOI: 10.1002/tea.366.011.0307
- Taş, H. U. (2012). Tasarruf bilinci oluşturmada coğrafya eğitiminin yeri ve önemi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TDK. (2019). Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Uzun, N., Özsoy, S., & Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 85-91.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ültay, N. (2014). 12. sınıf öğrencilerinin atomlar arası bağlar ve moleküller arası çekim kuvvetleri hakkındaki kavram yapılarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 1-21.
- Yaşaroğlu, C., & Akdağ, M. (2013). İlköğretim birinci kademe (ilkokul) öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 2(4), 50-65.
- Yazıcı, H., & Koca, N. (2014). *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yüce, Z., & Önel, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe ilişkin kavramsal ilişkilendirme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 326-340.

EK-1.

Kelime İlişkilendirme Testi Örneği

Kelime İlişkilendirme Testi 1. Sayfa

“Tasarruf” kavramıyla aklınıza ilk gelen kelimeleri aşağıya sıralayınız.

1. Bosa harcama.....
2. Su.....
3. Elektrik.....
4. Doğal kaynaklar.....
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Aşağıya “Tasarruf” kavramını kullanarak bir cümle yazınız.

Cümle: Bosa açılan ısıkları kapatmakta tasarruf sağlırımı?

Kelime İlişkilendirme Testi 2. Sayfa

“Yön” kavramıyla aklınıza ilk gelen kelimeleri aşağıya sıralayınız.

1. Sağ.....
2. Sol.....
3. Ön.....
4. Arka.....
5. Kuzey.....
6. Güney.....
7. Batı.....
8. Doğu.....
9. Araba.....
10. Yol tarifi.....

Aşağıya “Yön” kavramını kullanarak bir cümle yazınız.

Cümle: Beni bu tarafa yönlendirmişti.

EK-1. (devam)

Kelime İlişkilendirme Testi 3. Sayfa

“İklim” kavramıyla aklınıza ilk gelen kelimeleri aşağıya sıralayınız.

1. Güneş.....
2. Mevsimler.....
3. Sosyal Bilgiler.....
4. Dünya.....
5. Sıcak.....
6. Soğuk.....
7.
8.
9.
10.

Aşağıya “iklim” kavramını kullanarak bir cümle yazınız.

Cümle: Akdeniz ikliminden dolayı çok sıcaktır.....

EK-2.

Kavram Ağının Oluşturulduğu Ayrıntılı Frekans Tablosu

Anahtar Kavramlar	Cevap Kelimeler
	Hava (13,25,25); Yağmur (10,30,12); Kar (10,24,11); Sıcak (9,11,11); Soğuk (10,10,11); Hava Durumu (6,13,10); Yaz (11,12,6); Kış (11,12,5); Güneş (0,16,10); Sonbahar (9,10,5); İlkbahar (8,9,6); Dolu (7,10,5); Mevsim (2,5,13); Mevsimler (5,7,8); Bölge (3,3,10); Akdeniz (2,6,6); Akdeniz İklimi (5,2,7); Karasal İklim (3,4,7); Su (5,8,1); Bulut (0,10,3); Karadeniz (2,6,5); Karadeniz İklimi (5,2,6); Rüzgar (1,8,4); Karasal (1,4,7); Yağış (0,3,9); Doğa (5,2,3); Yer (4,1,4); Bitki Örtüsü (1,0,7); Dünya (0,1,7); Sosyal (0,4,4); Toprak (3,5,0); Çiçek (2,2,3); Hava Koşulları (2,2,3); Kurak (1,0,6); Orman (3,2,2); Koşul (1,1,4); Sel (3,3,0); Fırtına (1,2,2); Harita (2,2,1); Küresel Isınma (0,0,5); Sıcaklık (2,1,2); Soğukluk (1,1,3); Sosyal Dersi (0,1,4); Tarım (2,3,0); Yer Yüzü Şekilleri (0,0,5); Çevre (1,0,3); Dağ (3,1,0); Hava Olayları (1,1,2); Hava Şartları (2,2,0); Kuraklık (0,2,2); Meteoroloji (1,1,2); Şehir (2,1,1); Şimşek (0,4,0); Aylar (3,0,0); Bölgeler (0,1,2); Bozkrak (0,0,3); Çimen (2,1,0); Çöl (0,1,2); Deprem (0,3,0); Doğu Anadolu Bölgesi (0,0,3); Güneşli (0,1,2); Hayat (2,1,0); İlk (1,0,2); İklim Değişikliği (0,2,1); İnsan (0,0,3); Kavram (2,0,1); Maki (0,0,3); Ova (2,0,1); Sanayi (3,0,0); Yağışlı (0,1,2); Yeşillik (1,0,2); Ağaç (0,1,1); Atkı (0,2,0); Bir Yerin İklimi (1,1,0); Bitki (1,0,1); Böcek (0,0,2); Dağlar (2,0,0); Deprem (2,0,0); Dere (1,0,1); Derece (0,0,2); Değişiklik (0,0,2); Ege İklimi (2,0,0); Göl (2,0,0); Hayvan (1,0,1); Hayvançılık (1,0,1); Heyelan (0,2,0); Hortum (0,1,1); İlman (0,0,2); İklim (0,2,0); Kasırga (0,0,2); Koşular (2,0,0); Meyve (1,0,1); Pamuk (2,0,0); Parçalı Bulutlu (0,1,1); Portakal (2,0,0); Rüzgarlı (1,1,1); Serin (2,0,0); Sis (0,0,2); Sulak (0,0,2); Toprak Kayması (1,1,0); Türkiye (1,1,0); Ülke (0,2,0); Yaşamak (2,0,0); Yemek (0,1,1); Yer Koşulları (1,0,1); Yerler (1,1,0); Yeryüzü (0,1,1); Yıldırım (0,2,0); Yıllar (1,0,1); Yön (1,0,1); Ada (1,0,0); Ada parçası (1,0,0); Akdeniz Bölgesi (0,0,1); Akdeniz İklimleri (1,0,0); Antalya (0,0,1); Artması (0,0,1); Asit Yağmuru (0,0,1); Arılar (0,1,0); Arkadaş (0,1,0); Ay (0,1,0); Aylar (0,0,1); Ayakkabı (0,1,0); Bağ (0,0,1); Bahçe (0,0,1); Balkanlar (0,1,0); Belediye (1,0,0); Bere (0,1,0); Besinler (0,1,0); Bilinçsiz (0,0,1); Biyoçeşitlilik (0,0,1); Bir Ülke (1,0,0); Bir Ülkenin Yeri (1,0,0); Bir Harita (0,1,0); Bir Yerin Havası (0,1,0); Bitki Üretimi (0,0,1); Bitkiler (0,0,1); Bol (1,0,0); Böcek (1,0,0); Bölgeye Ait Sıcaklık (0,0,1); Bulutlu Hava (0,1,0); Canlı (0,0,1); Ceviz (1,0,0) Cumhurbaşkanı (1,0,0); Cumhuriyet (1,0,0); Coğrafya (0,1,0); Coğrafi Bölge (0,0,1); Çay (1,0,0); Çiğ (0,1,0); Çiçekler (0,1,0); Çocuk (0,1,0); Dağlık Yerler (0,0,1); Dağıtım (1,0,0); Deniz (0,1,0); Değişik (0,0,1); Değişiklikler (0,0,1); Değişken (0,0,1); Dikkat (0,0,1); Doğa Olayı (0,1,0); Doğal (0,0,1); Doğal Afet (1,0,0); Doğal Sebze (0,0,1); Doğal Çevre (0,0,1); Doğru (1,0,0); Doğru Temsil (1,0,0); Doğu Anadolu (1,0,0); Dondurma (0,1,0); Donma (1,0,0); Ege (0,1,0); Ege Bölgesi (0,0,1); Ege Deniz (1,0,0); Eldiven (0,1,0); Ekinler (0,0,1); Enerji (0,1,0); Ekvator (0,0,1); Ekonomi (0,0,1); Eşya (0,0,1); Elma (1,0,0); Etken (0,0,1); Etkileri (0,1,0); Erime (1,0,0); Ev Yapımı (0,0,1); Faaliyet (0,0,1); Fabrika (1,0,0); Fırtınalı (0,0,1); Fotosentez (0,1,0); Gelişim (0,1,0); Gökyüzü (0,0,1); Gül (0,1,0); Güneydoğu (1,0,0); Güneydoğu Anadolu Bölgesi (0,0,1); Güzellik (0,0,1); Hava Koşulu (0,0,1); Hava Isısı (0,1,0); Hava Olayı (0,1,0); Hava Sıcaklığı (0,1,0); Hava Şekilleri (0,1,0); Hava Çeşitliliği (0,0,1); Hava Değişikliği (0,0,1); Havalar (0,1,0); Hayvanlar (1,0,0); Isı (0,1,0); Isısı (0,0,1); Ilımlı (0,0,1); İç Anadolu (0,0,1); İç Anadolu Bölgesi (0,0,1); İç Kesimler (1,0,0); İhtiyaç (0,0,1); İklim değişimi (0,1,0); İklim Şartları (0,0,1); İklim Şekli (0,0,1); İlk (1,0,0); İlkbahar İklimi (1,0,0); İsim (1,0,0); İş (0,0,1); Kahve (1,0,0); Kalıcı Hava (0,1,0); Kar Tanesi (0,0,1); Kalın Elbise (0,1,0); Karadeniz Bölgesi (0,0,1); Karasal İklimler (1,0,0); Kardan Adam (0,1,0); Karlar (1,0,0); Karlı (0,0,1); Karlı Taş (0,1,0); Kayseri İklimi (1,0,0); Kısa Kollu Elbise (0,1,0); Kış İklimi (1,0,0); Kıyafet (0,1,0); Kıyafetler (0,1,0); Kirli Ortam (1,0,0); Kötülük (0,0,1); Köy (0,1,0); Kuraklar (1,0,0); Kutuplar (0,0,1); Lale (0,1,0); Maden (1,0,0); Madencilik (1,0,0); Marmara İklimi (1,0,0); Meryem Hoca (0,1,0); Muson (0,0,1); Nüfus (0,1,0); Okul (0,1,0); Olayları (0,1,0); Olumlu (0,1,0); Olumsuz (0,1,0); Önlem (0,0,1); Ölçek (0,1,0); Önemli (0,1,0); Papatya (0,1,0); Park (0,1,0); Patlama (0,1,0); Pusula (0,1,0); Plato (1,0,0); Renk (0,1,0); Sahil (0,1,0); Sera (0,1,0); Sera Etkisi (0,0,1); Soğuk Havalar (1,0,0) Sonbahar İklimi (1,0,0); Sosyal Bilgiler (0,0,1); Sulak Alan (0,0,1); Su Kaynağı (1,0,0); Susam (1,0,0); Şartlar (0,0,1); Şehirler (0,1,0); Tarla (1,0,0); Taş (1,0,0); Termometre (0,1,0); Temiz Ortam (1,0,0); Turizm (1,0,0); Tv (0,1,0); Üretim (1,0,0); Vatan (0,1,0); Yağmurlu (0,0,1); Yağışlar (0,1,0); Yanlış (1,0,0); Yapay (0,0,1); Yaşam (0,1,0); Yaşam Alanı (0,0,1); Yaşam Denizi (0,1,0); Yaz Günü (0,1,0); Yaz İklimi (1,0,0); Yer Şekilleri (0,0,1); Yeraltı Kaynakları (0,0,1); Yıl (0,1,0); Yükseklik Çizgisi (0,1,0); Yokuş (1,0,0); Yol (1,0,0); Yönler (1,0,0); Zaman (1,0,0).
İklim	

Yön	<p>Sağ (40,50,38); Sol (40,49,38); Kuzey (19,27,36); Batı (19,26,36); Güney (18,26,35); Doğu (17,26,35); Yol (15,18,17);Aşağı (17,16,14); Yukarı (17,15,14); Pusula (5,17,14); Arka (12,8,11); Ön (10,7,11); Güneydoğu (3,3,13); Güneybatı (3,2,12); Kuzeybatı (2,3,12); Yer (4,5,7); Tarif (2,5,8); İleri (3,6,5); Kuzeydoğu (2,0,11); Geri (4,5,4); Taraf (3,2,7);Dünya (1,1,2); Çapraz (4,0,4);Araba (0,6,1); Kutup Yıldızı (1,2,3); Harita (0,4,1); Saat (0,4,1); Sokak (1,2,2); Yosun (0,3,2);Dünya (1,1,2); Etraf (0,2,2); Güneş (1,1,2); İnsan (0,2,2); Üst (1,2,1); Yol Tarifi (0,2,2);Yön Tarifi (1,2,1);Adres (0,2,1); Ara Yönler (0,1,2);Cadde (1,1,1);Doğru (1,2,0); Dönüş (1,1,1);Düz Yol (2,1,0);Hareket (1,1,1);Işık(0,2,1);İyi (0,3,0);İyilik (2,0,0); Kötü (0,3,0); Navigasyon (0,1,2); Trafik (0,3,0); Ağaç (0,1,1); Alan (0,2,0); Alt (0,1,1); Ana Yönler (0,1,1); Birim (0,2,0);Bölge (1,0,1); Bulut (0,2,0); Çevre (1,1,0); Dön (0,1,1); Fikir (1,0,1); Kavram (0,0,2); Koyun (0,1,1); Mahalle (0,2,0); Ok (1,0,1); Orman (0,2,0); Ön Taraf (0,2,0); Polis (0,2,0);Şehir (0,1,1);Yardım (0,1,1); Yön (1,1,0); Yörüngen (0,1,1); Zaman (0,2,0); Ağaçların Yeşillikleri (0,1,0); Allah'ın Yolu (0,0,1);Ana (0,0,1); Ana Yön (0,0,1); Ara (0,0,1); Ara Yön (0,0,1); Araba (1,0,0);Araba Tarifi (0,0,1); Arabalar (1,0,0); Arka Taraf (0,1,0);Ay (0,1,0); Babam (0,1,0); Bağırsak (0,0,1); Beden Eğitimi (0,1,0);Bina (0,1,0); Bir Yer (1,0,0); Bisiklet (1,0,0); Cami (0,1,0); Çaprazlar (0,0,1);Çinliler (0,0,1); Çizim (1,0,0); Çoban Yıldızı (0,1,0); Dağ (0,0,1); Daire (0,1,0); Doğru Yol (1,0,0);Doğruluk (1,0,0); Dolu (1,0,0); Düşünce (0,0,1); Düz Yön (1,0,0); Düzen (1,0,0);Eğri (1,0,0); Eşya (0,0,1); Ev (0,0,1); Fren (1,0,0); Geçit (0,1,0); Gemi (0,1,0); Gemicilik (0,1,0); Geriye (0,1,0); Gidiş (1,0,0); Güvenlik (1,0,0); Hayat (0,1,0);Her Yer (1,0,0); Hızlı (0,1,0); İbre (0,0,1); İlçe (0,0,1); İleriye (0,1,0); İşaret (0,0,1);İşaret Yönü (1,0,0); Kaldırım (0,1,0);Kamyon (1,0,0); Kar (1,0,0);Karıncı Yuvası (0,0,1); Kat (0,1,0); Kavşak (0,1,0); Kaza (0,1,0); Kible (0,0,1); Kirli Kale (0,1,0); Konum (0,0,1); Kötülük (1,0,0); Köy (0,1,0); Kutuplar (0,0,1);Kuzey Yıldızı (0,0,1); Levha (0,1,0); Miknats (0,0,1); Minibüs (0,1,0); Motor (0,1,0); Namaz (0,1,0); Ok İşareti (0,1,0); Ok Yönü (0,0,1); Otobüs (0,1,0); Ölüm (0,1,0); Para (0,1,0); Rota (0,0,1); Sağ Yön (1,0,0); Sağ Yönü (1,0,0); Sıcaklık (1,0,0);Sinyal (0,0,1); Sol Yön (1,0,0); Sol Yönü (1,0,0);Sosyal Bilgiler Dersi (0,1,0); Şerit (0,1,0); Şu Yön (1,0,0); Tabela (0,0,1); Tarih (0,1,0); Tavsiye (1,0,0); Telefon (0,1,0);Temiz Kalp (0,1,0);Ters (0,0,1); Trafik İşaretleri (0,0,1);Trafik Kuralları (0,0,1); U Dönüşü (0,1,0); Uçak (0,1,0); Uzaklık (0,1,0);Ülke (0,0,1);Yan (0,1,0); Yatay (0,0,1); Yavaş (0,1,0); Yaya (0,1,0);Yelkovan (0,0,1); Yer Tarifi (0,0,1); Yerler (0,1,0);Yokuş (0,1,0); Yol Haritası (0,1,0); Yollar (1,0,0); Yön Tabelası (0,0,1);Yönler (0,1,0); Zaman Dilimi (1,0,0).</p>
Tasarruf Tasarruf (devam)	<p>Su (22,34,23); Elektrik (12,28,16); İsrif (13,9,14); Para (7,18,10); Işık (6,7,3); Doğalgaz (5,7,2); Enerji (2,4,6); Lamba (4,6,1);Tutumluluk (1,4,4); Su Tasarrufu (2,2,4); Yemek (1,6,1); Elektrik Tasarrufu (2,2,3); Az (2,1,3); Ekmek (1,5,0); İhtiyaç (4,0,2); Kaynak (4,0,2); Bilinçli (0,0,5); Fatura (0,3,2); Hayat (0,1,4); Kağıt (0,2,3); Bilinçli Tüketici(0,0,4); Dünya (0,0,4); İdare (0,1,3); İnsan(0,3,1); İyilik (0,1,3); Musluk (0,1,3); Ampul (1,2,0); Ağaç (0,2,1); Bilgili (0,0,3); Birikim (0,1,2); Kumbara (0,0,3); Sağlık (0,1,2); Tüketici (0,0,3); Bilinç (0,0,2); Düzen (0,0,2); Düzenlilik (0,2,0);Eşitlik (2,0,0); Eşya (1,1,0); Gaz (0,2,0); Gereksiz (0,1,1);Geri Dönüşüm (0,0,2); Harcama (0,2,0); Hesaplama (0,2,0); Işık Tasarrufu (0,1,1); İstek (0,1,1); İhtiyaç (0,2,0); İnternet (0,2,0); İyi (0,0,2); Katkı (0,0,2); Tasarruf (1,1,0); Toprak (1,0,1); Tutum (0,1,1); Yiyecek (1,1,0); Açlık (0,1,0); Alışveriş (0,1,0); Alaka (0,0,1); Alma (0,1,0); Alternatif (0,0,1); Aile (0,0,1); Aşırı (0,0,1); Ay (0,1,0); Ayrık (0,1,0);Az Elektrik (0,1,0); Az Tüketim (0,0,1); Azar Azar (0,0,1); Bardak (1,0,0); Bağımsızlık (0,1,0); Banyo (0,1,0); Beslenme (0,1,0); Bidon (1,0,0); Bilgi (0,0,1); Bilgisayar (0,1,0); Boşluk (1,0,0); Bütçe (0,0,1); Caiz (1,0,0); Çevre (0,0,1); Ceyran (1,0,0); Çanta (1,0,0); Damla (0,0,1); Dayanıklık (0,0,1); Defter (1,0,0); Denge (0,0,1); Dikkat (0,0,1); Din (0,1,0); Doğal Kaynaklar (0,0,1); Doğal Gaz Tasarrufu (1,0,0); Doğalgaz Tasarrufu (0,0,1); Düşünceli (0,0,1); Düzenlilik (0,0,1); Eksik (1,0,0); Emek (1,0,0); Enerji Tasarrufu (0,0,1); Evsizlik (0,1,0); Fakirlik (1,0,0); Fayda (0,0,1); Fen Dersi (0,1,0); Fil (0,1,0); Floresan (1,0,0); Gelecek (0,0,1); Gerekli (0,0,1) Gerekli Kullanım (0,0,1); Girişimci (1,0,0); Gün (0,1,0); Güç (1,0,0); Günah (1,0,0);Güzellik (0,0,1); Hamur (1,0,0); Haram (0,1,0); Hava (0,0,1); Hz. Muhammet (0,0,1); Isı (1,0,0); İçecek (1,0,0); İsrafsız (0,0,1); İsrafsızlık (0,0,1); İş Yeri (0,1,0); İletişim (0,1,0); İyi Kalplilik (0,1,0); Kağıt İsrافی (0,0,1); Kaplan (0,1,0); Kazanç (0,0,1); Kıyafet (1,0,0); Kolaylık (1,0,0); Kuran-I Kerim (0,1,0); Kullanım (1,0,0); Kuraklık (0,0,1); Laf (1,0,0); Maden (0,1,0); Manav (0,1,0); Marketler (0,1,0); Masrafsız (0,0,1); Meyve (0,1,0); Mutluluk (0,1,0); Muhtaçlık (1,0,0); Okul Elbise (0,1,0); Organ (0,0,1); Öğretmenler (0,1,0); Öksüzler (0,1,0); Para Tasarrufu (0,0,1); Parası İyi (1,0,0); Pet Şişe (1,0,0); Simit (1,0,0); Saat (0,1,0); Sadaka (0,1,0); Sayı (0,1,0); Sebze (0,1,0); Sepap (0,1,0); Sevinç (0,0,1); Sigorta (0,1,0); Siyah (0,1,0); Su Birikintisi (0,0,1); Su İsrافی (0,0,1); Susuzluk (0,1,0); Sürahi (1,0,0); Süperonline (0,1,0); Televizyon (0,1,0); Temiz (0,1,0); Temizlik (0,1,0); Tutarlık (0,0,1); Tutumlu (0,0,1); Tüketim (1,0,0); Tükenebilir Kaynak (0,0,1); Uç (0,1,0); Ücret (0,0,1); Üretici (0,0,1); Wifi (0,1,0); Verimli (0,0,1); Verimsizlik (1,0,0); Yaz (0,0,1); Yeterli (0,1,0); Yeterli Kullanım (0,1,0); Yükseliş (0,1,0); Zaman (0,1,0); Zenginlik (0,0,1).</p>

İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyer Giriş Evresinde Yaşadıkları Sorunlar*

Problems of District National Education Directors in Career Entry Phase

Ömer YAHŞİ** 

Öz

Bu çalışmada ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın, nicel örneklem grubunu 279 ilçe millî eğitim müdürü oluşturmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kariyer Giriş Evresi Sorunları Ölçeği’ kullanılmıştır. İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik hazırlanan ölçek, yedi faktörlü ve 51 maddeden oluşmaktadır. Nitel veri toplama sürecinde ise 8 odak grup görüşmesine katılan 62 ilçe millî eğitim müdürünün görüşleri incelenmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında özel hayata yeterli zaman ayıramama, aile – iş çatışması, deneyimsizlikten kaynaklanan yönetsel sorunlar, mesleğe yönelik hazırlık ve yetiştirme evresinin olmayışı, meslekî gelişimde yaşanan sorunlar, stres, örgüt içi iletişim sorunu, çift basamaklı kariyer yaklaşımından kaynaklanan sorunlar ve kariyer platosu hissi bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında ise kariyere giriş evresinde yaşanan sorunlar arasında en etkili olan meslekî gelişim değişkenidir. 55 yaş ve üstü katılımcılarda stres sorununun daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlçe millî eğitim müdürleri, kariyer evreleri, kariyer sorunları

Abstract

In this research, it is aimed to examine the problems of the district national education managers in the career entrance phase. For the purposes of the study, a mixed method research approach was used. The quantitative sample of the study was composed of 279 district national education managers. ‘The Career Entry Phase Problems Scale’ was used as a quantitative data collection tool which was developed by the researcher. The scale, which was developed to determine the problems experienced by the

* Bu çalışma İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyer Giriş Evresinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları (İlk 5 Yıl) başlıklı doktora tezinin genişletilmesiyle hazırlanmıştır.

** Dr., İzmir İl Millî Eğitim Müdürü, E-posta: oyahsi@gmail.com

district national education managers during the career entrance phase, has 51 items and seven factors. In the qualitative data collection process, the opinions of 62 district national education managers who participated in 8 focus group interviews were analyzed. For the qualitative data analysis, content analysis and descriptive statistical techniques were used. In the qualitative part of the research, the inability to spend enough time to private life, the family-work conflict, the administrative problems arising from inexperience, the lack of preparation and training for the profession, the problems experienced in professional development, the problems of communication within the organization, the problems arising from the double-digit career approach and findings of feeling of career plateau were found as problem areas. In the quantitative findings of the study, the problems that they faced in their career entrance phase revealed the professional development variables. Stress problems were found to be lower in participants aged 55 years or older.

Keywords: provincial director of national education, career stages, career problems

Summary

Introduction

In the Turkish education system, administrators are primarily responsible for effectively implementing the education policies and objectives set by the Ministry of National Education. The education activities that are carried out under the Ministry of National Education are coordinated and supervised by the provincial and district national education directorates affiliated to the Ministry. The education activities in 81 provinces and 919 districts in Turkey, are managed and directed by provincial and district national education directorates.

There can be experiencing problems due to various reasons, especially district national education director who is at the beginning phase of his/her career may encounter various problems. In terms of being at the critical phase of the professionalization process, the 5-year working period is important in terms of beginning a new career. However, there are not enough scientific studies on career-oriented problems encountered in the first 5 years and solutions for them.

When we consider the issues related to education, it is seen that there is a need for a systematic analysis of the problems encountered in Turkey. In this study, the problems related to understanding of education and administration changing with modernization, bureaucracy that makes practical functioning difficult, and the problems faced by the district national education directors in the field and the problems they encounter during the career entry phase are discussed.

In order to obtain data on the qualitative dimension of the research, “What are the problems that district national education managers experience during their career phase? “What are the solution strategies related to the problems faced by district national education managers at the career entry phase?” “What are the solution strategies regarding the problems faced by district national education directors in the career entry phase?” were asked.

In order to obtain data on the quantitative dimension of the research, answers were sought to the question of “is there any difference according to the demographic characteristics (professional experience, previous duty, level of education, region of employment) of the district national education managers during their career entry phase?”

With the determination of the problems experienced by the district national education directors who have an active role in educational management in the beginning phase of their careers, it will contribute to the solution of some problems in the field of education in our country.

Method

In the qualitative dimension of the research, 8 focus group interviews were held with 62 district national education managers to investigate the problems faced by district directors of national education during their career entry phase. Data was analyzed by content analysis.

The quantitative data source of the research was obtained with the scale forms applied to the district national education directors who work in different provinces. In the research, "District National Education Directors' Career Development Period Challenges Scale" developed by the researcher was used as a quantitative data collection tool.

In the focus group interviews conducted according to the purposes of the research, a total of 62 district national education directors were included. Focus group interviews were conducted with district director of national education working in Istanbul, Izmir, Manisa, Kocaeli, Sakarya and Balikesir provinces. 957 district director of national education work in the universe. With the sampling method selected from the universe of the study, 279 individuals were included in the study as a sample group. "District National Education Directors' Career Development Period Challenges Scale" developed by the researcher was used as a quantitative data collection tool. In the literature, there is no data collection tool regarding the problems faced by district director of national education during their career development periods.

Findings

In the analysis of the data, the sentences used by the participants were considered as the unit of analysis. To prevent data loss, a voice recorder was used with the permission of the participants. A total of 8 interviews were held within the framework of 3 main topics.

54.8% of the district directors of national education in the research group stated that they could not spend enough time for their private lives in the first 5 years of their careers. According to the results, it can be said that the group had difficulties in establishing the balance of work life and private life in the first years of their careers.

50% of the participants stated that they sometimes experienced administrative problems due to inexperience in performing their duties. 43.5% of the managers in the research group consider the lack of preparation and training stages for the profession as a problem. 32.3% of the participants stated that they had adaptation problems in the first years of their profession. 32.3% of the group stated that they had problems in developing themselves professionally. 30.6% of the participants stated that they experienced a significant work stress in the first five years of their careers, and 27.4% stated that they experienced work-family conflict in the first five years of their career. 21% of the participants stated that they had a lack of communication with employees within the institution. 6.4% of the participants stated that they had the feeling of a career plateau after the third year of their duties.

It was observed that as the age of the participants increased, the level of stress they experienced due to work was lower. It can be said that the stress decreases as the professional experience increases for the district directors of national education. Participants with undergraduate level started to work with higher motivation than the participants with a postgraduate level. According to the results, it can be said that district directors of national education working in the Eastern Anatolia Region started their careers with higher motivation.

Discussion

At the end of the research, the problems faced by the participants were determined as follows: Inadequate time for private life, administrative problems arising from inexperience, lack of preparation for the profession, lack of training stage, adaptation, professional development, stress, work-family conflict, double-step career, bureaucratic obstacles, the burdens of the dual career approach, the feeling of a career plateau.

Participants who experienced administrative problems arising from inexperience saw the absence of a preparation and training phase for the profession when they started to work as a district director of national education.

Some of the participants in the research group stated that they had some administrative problems arising from the lack of communication within the institution and they tried to create a democratic environment in relation to the problem. It can be said that the clear, effective use of communication, which is one of the most important processes of the administration, will help the solution strategies implemented by district directors of national education to be successful.

The research findings revealed that as the professional experience increased in district director of national education, stress decreased. The study is important in terms of revealing the possible problems faced by the district national education directors in the first 5 years and reflecting their thoughts. Although this study gives results in parallel with the results of other studies in this field, it also revealed some different findings. Especially bureaucratic obstacles, high workload, insufficient legislative knowledge, and lack of a consultancy at the beginning phase are the primary problems that the directors face during their career.

Giriş

Türk eğitim sisteminde yöneticiler, temel olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim politikalarını ve amaçlarını etkili bir şekilde uygulamakla yükümlüdür. Türk eğitim sistemini düzenleyen, eğitimin sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlayan Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli kademelerde görev alan çok sayıda personeli bulunmaktadır. Diğer bütün resmî kurumlar gibi belirli bir hiyerarşik düzenle işleyen Millî Eğitim kurumlarında da, görev alanların çalışma hayatı boyunca kariyerlerinde yükselmeleri söz konusudur.

Millî Eğitim kurumlarında yöneticilik konumunda bulunan kişilerin kariyer geçmişlerine bakıldığında, eğitimcilik tecrübesinden sonra yöneticilik alanında görev yapmaya başladıkları görülmektedir; ancak bu aşamada, bireyler yöneticiliğin gerektirdiği görevleri yerine getirirken bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Örgüt hayatının belirli dönemlerinde yaşanan problemlerin belirlenmesi; gerekli çözüm önerilerinin oluşturulması açısından önemlidir. Bakioglu (2015), çalışmasında öğretmenlerin ilk göreve başladıklarında yaşadıkları şoku, ihtiyaç duydukları mentorluluğu dile getirerek öğretmenlerin meslektaşlarını taklit ederek mesleki zorlukları aşmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Toplumun beklentileri değiştiğçe eğitim örgütlerinin de bu değişime ayak uydurması hayati önem taşımaktadır (Can, 2013). Çalışma tecrübelerinin artmasıyla birlikte bireylerin profesyonelleştiği hassas bir çalışma alanı olan eğitim yönetimi sürecinde eğitimcilerden yöneticiliğe yönelen veya geçiş yapan bireyler, yönetim sürecine alışma dönemlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Kariyer yönetim sürecinde ise birey ve örgüt kimi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Kariyer sorunları çalışma hayatında olumsuzluklar getirebilmekte, bunun sonucunda örgütün hedeflerine ulaşmasına, bireylerin beklentilerinin gerçekleşmesine mani olmaktadır. “Kariyer yönetiminin amacı çalışanlara farklı kariyer tercihleri sunarak çalışanların örgüte bağlılığını artırmak, örgütün ilerlemesine olanak sunmak ve en nihayetinde de kurum hedeflerine en verimli şekilde ulaşmayı sağlamaktır” (Aytaç, 1997, s. 69). Ereş (2004), Millî Eğitim Bakanlığında bireysel ve örgütsel kariyer yönetimini merkez teşkilatında görevli 354 yönetici ile incelediği araştırmasında yöneticilerin bireysel kariyer planlama öncesi tarz, motivasyon, beceri ve iç engeller unsurlarını değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2007), öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarının adaletsiz ama gerekli gördüğünü göstermiştir. Çiftçi (2007) okul müdürlerinin tercih ettikleri liderlik model algılarını araştırdığı çalışmasında farklı kariyer aşamalarında bulunan okul müdürlerinin tercih ettiği liderlik modellerinin farklı olduğu sonucuna ulaşmış ve kariyere giriş, devamlılık aşamalarında benzer ve dönüşümcü liderlik modelini benimsediklerini ortaya koymuştur.

Şahin (2007) Türk Millî Eğitim Sisteminde kadınların sayısal olarak üstünlüğü olmasına rağmen yönetim kademelerinde bulunma durumlarının oldukça düşük olması gerçeğinden yola çıkarak gerçekleştirdiği çalışmasında kadın yöneticilerin, doğum gibi nedenlerden ötürü çalışma hayatına ara vermek zorunda kalmalarını, terfilerde gözetilen cinsiyet ayrımcılığını kadın yöneticilerin kariyer sorunları olarak ifade etmiştir.

Kamu görevlilerinin çalışma şartları, nitelikleri, atamaları, görevde yükselmeleri, görev ve yükümlülükleri, özlük hakları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile belirlenmektedir. Aynı kanunun 3. Maddesinde yer alan “Kariyer ilkesi” ne göre devlet memurları buldukları hizmet sınıfında en yüksek dereceye kadar ilerleme imkânına sahiptir. Eğitim yöneticiliği, belli seviyede ve nitelikte öğrenim, belli yaş ve özel giriş şartları, nitelikleri gerektiren, bir yarışma sınavıyla girilen, ilerleme ve yükselmenin ehliyet, kıdem, özel eğitim ve yetiştirme şartlarına bağlandığı, içinde kendine has ilerleme, yükselme basamaklarının bulunduğu, önceden detaylı biçimde düzenlenmiş bir meslek ve hizmet sınıfıdır. Burada birey, yalnızca belli bir iş sahibi değil, aynı zamanda belli bir kariyer sahibi

veya bir kariyer mensubudur. “Kariyer, sahibine bir güvence getirir, nesnel koşullarda hizmet verme ve yükselme olanağı sağlar, dış etkilenmelere karşı direncini artırır” (Tortop, 1999, s. 69).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde sürdürülen eğitim çalışmaları, Bakanlığa bağlı il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince koordine edilmekte ve denetlenmektedir. Türkiye’deki 81 il ve 919 ilçede sürdürülen eğitim çalışmaları, buldukları il ve ilçelerin millî eğitim müdürlerince yönetilmekte ve yönlendirilmektedir. İlçe millî eğitim müdürlükleri sorumlu oldukları hizmetlerin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi, eğitim hizmetlerindeki niteliğin artırılması, yerinden yönetimin sağlanması konusunda çalışmalar yürütmektedir.

Türkiye genelindeki ilçe millî eğitim müdürlüklerinde, çeşitli sebeplerden kaynaklanan sorunlar yaşanabilmekte, özellikle göreve yeni başlayan ilçe millî eğitim müdürleri çeşitli sıkıntılarla karşılaşabilmektedir. Profesyonelleşme sürecinin kritik aşaması olması bakımından, bir göreve gelmesi itibarıyla 5 yıllık çalışma süreci önemlidir. Yeni bir atanma/görevlendirme ile ilçe millî eğitim müdürlüğü görevine gelmiş eğitim yöneticileri bu süreçte yeni bir kariyer gelişim evresine girmiş olmaktadır. Ancak ilk 5 yılda karşılaşılan kariyer odaklı sorunlar, bunlara yönelik çözüm yollarıyla ilgili yeterli düzeyde bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Yaygın olarak gözlemlenip tecrübe edildiği üzere, sorunların çözümü öğretmenlerde olduğu gibi doğaçlama yöntemlerle sürdürülebilmektedir.

Eğitimle ilgili sorunlar, toplumsal değişim süreci ekseninde güncel olduğundan ve yerelden genele fark gösterdiğinden, Türkiye genelinde karşılaşılan sorunların da sistemli bir analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, modernleşmeyle birlikte değişen eğitim ve yönetici anlayışı, pratik işleyişi zora sokan bürokratik ağırlık ve güncellenmemiş bilginin ortaya çıkardığı sorunlar, ilçe millî eğitim müdürlerinin merkezden gelen kuralları uygularken sahada karşılaştıkları sorunlar, kariyer giriş evresinde karşılaştıkları problemler ele alınmış olup, Türkiye genelindeki ilçe millî eğitim müdürlerinin göreve gelmeleri itibarıyla ilk 5 yılda karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri elde etmek amacıyla “İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyer evrelerinden kariyere giriş evresinde yaşadıkları sorunlar nelerdir? İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm stratejileri nelerdir?,” “İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm stratejileri üretmelerini etkileyen faktörler nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verileri elde etmek amacıyla ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde yaşadıkları sorunlar, demografik özelliklerine (mesleki deneyim, bir önceki görevi, eğitim seviyesi, çalıştığı bölge) göre fark var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

Eğitim yönetiminde etkin rolleri bulunan ilçe millî eğitim müdürlerinin, kariyerlerinin ilk evresinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesiyle, ülkemizde eğitim alanında yaşanan kimi sorunlara çözüm üretilmesine katkı sağlanacaktır. Çalışma, ilçe millî eğitim müdürlerinin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin adımlar atılması ve böylece çalışma veriminin artırılması bakımından katkı sunacağı düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Kavram olarak “kariyer”, İngilizce “career” (meslek), Latince “carrus” (at arabası) Fransızca “carrière” (yarış yolu) kelimelerinden gelmektedir. Türkçede “kariyer” kelimesinin sözlük anlamı “taş ocağı”, “koşu yeri” dir, kelimenin mecazi anlamı ise “yaşam”, “ömür”, “meslek”tir (Aytaç, 1997; Bilen, 1998).

Mirvis ve Hall (1994) kariyeri, bireyin sahip olduğu işe yönelik edindiği tecrübelere, faaliyetlere yönelik tutum ve davranışlarının bütünü olarak tanımlamaktadır. Werther ve Davis (1989) kariyeri bireyin yaşamı boyunca devam ettiği işlerin tamamı olarak ifade etmektedir. Sullivan ve Baruch (2009: 1543), kariyer kavramını “Bireyin ömrü boyunca işin içindeki ve dışındaki diğer ilgili deneyimler, yani bireylerin kendi içinde ve dışında, üzerinde eşsiz bir kalıp oluşturan, bir meslek “ olarak tanımlar. En yaygın tanım; seçilen bir iş hayatında ilerlemek; bunun sonucunda daha fazla para kazanmak, daha fazla sorumluluk üstlenmek, daha fazla statü, güç, saygınlık elde etmektir (Taşçıoğlu, 2006, Can ve Akgün 2001).

Bir çalışanın kariyeri, iş yaşamı boyunca işle ilgili edindiği deneyim, tutum ve davranışlarını kapsamaktadır. “Kariyer, bireyin iş hayatında yer aldığı yükselme adımlarını ve işte gerçekleştirdiği bütün eylemleri ve bulunduğu pozisyonla ilgili tutum ve davranışlarını içeren bir süreçtir” (Aytaç, 1997: 20).

“Kariyer, başarıma duygusu, psikolojik ödüller, karşılaşılabilecek olanaklar ve daha iyi yaşam biçimi gibi pek çok hususla yakından ilgilidir” (Demirbilek, 1994: 72). Kariyer başarısı, bireylerin iş deneyimleriyle ilgili gerçek veya algılanan başarılarının birikimi (Judge, Higgins, Thoresen ve Barrick. 1999, Baruch, 2006), çeşitli bireysel kariyer hedefleri, mesleki etkenler, psikolojik bakış açıları olarak tanımlanmıştır. Geleneksel kariyer modellerinde kariyer başarısı, terfiyle ilerlemenin ve her zamankinden daha yüksek performans seviyelerine bağlı artan ücret artışları gibi nesnel ödüllerin kazanılmasıyla ilişkilendirilmiştir (Arnold, 1997).

Kariyer kavramı, ilk kez 1956 yılında “Meslekler Psikolojisi” adlı kitapta Anne Roe tarafından tanımlanmış sonrasında Donald Super (1957), Tiedeman ve Ohara (1963) ve John Holland (1966) kariyer kavramını tanımlamıştır (Akt. Özgen, Öztürk, Yalçın, 2005). Roe (1957), Super (1957), Ginzberg ve arkadaşları (1959) ve psikoanalitik düşünce hep birlikte genel olarak insanlığın genel gelişimi kavramları bağlamında her şeye özgü davranışları tanımlar. Super, benliğin nasıl şekillendiğini vurgular ve uyum sağlama, yaşamın her aşaması, bireysel mesleki davranışlar da dâhil olmak üzere insanlık dışı davranışlara dair kendi özgülleri ortaya koymaktadır.

Ginzberg yaklaşımı, Super’ e (1957) benzer bir şekilde, kariyer gelişimini öngörülebilir sıradaki bir dizi olay olarak tanımlar. Kişinin bireysel olarak alacağı meslekle ilgili davranışı tahmin etmesine olanak tanıdığı için, işgücünün öngörülemez olduğunu ifade eder.

Kariyer kavramına getirilen yeni anlayış “çok yönlü kariyer”dir. “Çok yönlü kariyerde, bireyin kariyer yönetiminde sorumluluğu bizzat kendisinin üstlendiğini görmek mümkündür” (Noe, 1999: 69). Birey, örgütün beklentilerinin yanında şahsi sorumluluklarının farkında, kendini geliştirmeye devam ettikçe kariyer ilerlemesi olacağını düşünmekte, buna göre tasarrufta bulunmaktadır (Hall, 1976). Faaliyet

gösterdikleri kariyer bağlamının niteliğine veya kariyerlerinin nesnel biçimine bakılmaksızın, bireylerin bir değişken zihniyetini benimsemeleri (Hall, 1976) ve kendi kariyer sonuçlarına ulaşmak için girişimi ele geçirmeleridir. Bu kariyer geri dönüşümü veya kariyer yenilenmesi ile gerçekleştirilebilir. Kariyer geri dönüşümünü, Super (1984) bireylerin kariyer seçimlerini yeniden gözden geçirmeleri ve kariyerlerinin bazı yönlerini değiştirmek için harekete geçmeleri, bir iş değişimi sonucunda kariyerde daha önceki bir aşamaya geri dönme sürecini açıklamak olarak tanımlar. Sullivan, Martin, Carden ve Mainiero (2003) bir süreç anlamına gelmek üzere genişletilen bir kavram olarak tanımlamaktadır. Power (2009: 115), kariyer yenilenmesi kavramıyla, kariyer pozisyonunu iyileştirmek için bazı eylemlerde bulunan kişilerin “olumlu iş katılımı ve/ veya öznel kariyer başarı duygularında daha önceki seviyelerden bir düşüş algılamasıyla” ilişkili olduğunu ileri sürmüştür.

Wilson ve Davies’in (1999) en az 15 yıllık yönetim tecrübesi olan bireylerin değişen kariyer stratejilerine odaklanan çalışmasında bireysel olarak üç önemli yön görülmüştür: işle ilgili olaylar, bireyin dengeyi elde etme ve korumaya odaklanan bireyler ile çalışma ve genel yaşam tarzlarıdır.

Geleneksel anlayışta uzmanlığın gerektirdiği formal eğitim, bu eğitime duyulan güven, yerini insan ilişkilerine ve iş tecrübelerine güvenmeye bırakmıştır. Özden (2001: 28) “kariyeri işiyle ilgili tutum, deneyim ve ihtiyaçlarını giderme isteği” olarak tanımlarken, kariyerin odak noktasını ise ihtiyaçların giderilmesinin oluşturduğu ifade eder.

Kariyer evreleri

Kariyere Giriş Evresi (Keşif)

Bireylerin kendilerini anlamaya çalıştıkları, iş dünyasında yerlerini buldukları dönemdir. Schuler (1993)’e göre çoğunlukla yirmili yaşlara kadar süren, öğretimden iş hayatına geçişle tamamlanan dönemdir. Kendini ispatlama, önüne çıkan alternatifleri değerlendirme zamanı olarak değerlendirilir.

Bu aşamada üç kariyer geliştirme görevi vardır. “Birincisi, bir kariyer tercihinin belirginleşmesi, geçici bir mesleki hedef geliştirmek ve planlamaktır. İkincisi, kariyer tercihinde belirlenen kriterleri belirli bir tercihe, sıkı bir mesleki hedefe dönüştürmektir. Üçüncüsü meslek görevi, uygun eğitimi tamamlayarak, seçilen meslekte bir pozisyonu güvence altına alarak bir kariyer tercihinin uygulanmasıdır” (Super, 1980: 283)

Kurulma Aşaması (Durulma)

Yaklaşık 25 yaşlarında başlayıp 30’lu yaşların sonuna kadar devam eden ilerlemenin gerçekleştiği dönemdir. Bu dönemde, başarı, özerklik, saygınlık ihtiyacı ön plana çıkmaktadır. “Çalışanda terfi ve ilerleme için sorumluluk alma, bağımsız karar verme bu dönemin özellikleri arasındadır” (Ivancevich, 1983: 101). Çalışan işe başladığı senelerdeki beklenti ve değerlerini ölçmeye, değerlendirmeye başlar. Çalışanda, kariyer olarak ilerleme düşüncesi şekillenmeye, kendini geliştirme ihtiyacı belirlemeye başlar, mevcut becerilerinin yanı sıra farklı konularla ilgilenmeye yönelir. Bireyler, kurulma aşamasında, örgüt içinde yer edinerek sorumluluk üstlenirler. Bireyin, başlangıçtaki pozisyonu güvence altına almak, daha fazla ilerleme şansı yakalamak için çabaladığı dönemdir. “Bu aşamada üç gelişim görevi vardır. İlki, kuruluşun gereksinimlerine uyum sağlayarak iş görevlerini tatmin edici bir şekilde yerine

getirerek, kurumda bir yeri korumak veya güvence altına almaktır. Sonraki görev, olumlu çalışma davranışları, verimli alışkanlıklar edinerek işe karşı olumlu tutum geliştirmek birey ve örgüt konumunu bütünleştirmektir. Üçüncü görev ise yeni sorumluluk seviyelerine ulaşmaktır” (Super, 1980: 283-284).

Kariyer Ortası Dönemi

Bu dönem sürekli devam eden, sürdürme, yenilik yapma kariyer geliştirme görevlerini içerir. “Bireyler, elde ettikleri kariyer başarısını sürdürmek için çabalamaktadır. Bu nedenle bireyler yetkinliklerini güncellemekte, iş rutinlerini gerçekleştirmenin yenilikçi yollarını bulma arayışındadırlar. Bu dönemde uygulanan yeni stratejiler uygulamada yeni zorlukları beraberinde getirebilmektedir” (Super, 1980: 284-286).

Kariyer Sonu Dönemi

Bireyin 45 – 65 yaşları arasını kapsayan bu aşamada yavaşlama, emeklilik planlaması, emeklilik yaşantısı gibi gelişimsel görevlerle karşılaşılır. “Azalan enerji, mesleğe olan ilginin düşüşüyle, insanlar mesleki faaliyetlerinden yavaş yavaş ayrılır, emeklilik planlamasına yoğunlaşır. Zamanla, yeni yaşam örüntülerini organize etmenin zorluklarıyla yüzleşerek emeklilik yaşamına geçiş yaparlar” (Super, 1980: 286-288).

Super’in modeli, hem yaş sınırları hem de başarılması gereken görevler yardımıyla aşamalara ayırır. Başlangıçta, Super, aşamaları kronolojik olarak görse de daha sonra yaştan bağımsız olduğunu, görev merkezli aşamaların varlığını kabul etmiştir (Super, 1980).

Kariyer sorunları

Kariyer sorunları çalışma hayatında olumsuzluklar da getirebilmekte, sonucunda örgütün hedeflerine ulaşmasına, iş görenlerin beklentilerinin gerçekleşmesine mani olmaktadır.

Cinsiyetten Kaynaklanan Sorunlar

Günümüzde örgütlerde kadın yöneticilerin sayısı gitgide artmaktadır. Fakat kadın yöneticilerin örgütün üst düzey yönetime gelmesinde birtakım sorunlar yaşanmaktadır, belki de bu yüzden, kadın üst düzey yönetici sayısı belirgin şekilde azdır. Yapılan araştırmalarda Türkiye’de 1960’lı yıllardan bu yana kadın yöneticilerin sayısının arttığı görülmektedir “Böyle olmakla birlikte çalışan kadınların %33’ü yönetim kademelerinde yer almasına karşın, bunlardan yalnızca %6’sı üst düzeydedir” (Aldemir ve Budak, 2001). Kadınlar erkeklerin karşılaştığı sıradan kariyer sorunlarıyla karşılaşmaz; aile, sosyal ve iş hayatı beklentilerini dengelemek için erkeklerden daha fazla baskıyla yüz yüze gelirler (Astin, 1984; Betz ve Fitzgerald, 1987; Richie ve arkadaşları 1997).

Eşlerin Çift Kariyerliliği

Çift kariyerlik çalışan eşlerin kariyer hedefleri doğrultusunda ilerlemeye çalışmasıdır. Çift kariyerli eşlerde, birinin kariyerine öncelik verilmesi, bazı sorunları beraberinde getirir. Böyle bir durumda çoğunlukla erkeklerin kariyerinde ilerlemesi, kadınların ise aile ile ilgili rollerine ağırlık vermesi zorunlu görülür. “Geleneksel kültür açısından, ülkemizde de ekseriyetle kadınların ailelerine öncelik vermesi sonucu, kariyer ilerlemesi fırsatı erkeklere verilmektedir. Bilhassa aynı örgütte çalışan eşlerin kariyerlerinde ilerlemeleri bu sorunu daha çok pekiştirmektedir” (Özden, 2007: 95).

Ay Işığı Sorunu

Ay ışığı kavramı, bireyin bir örgüte bağlı olarak çalışması haricinde, haftada on iki veya daha fazla saatte başka bir işte düzenli olarak çalışmasıdır. “Bireyin, yatırım yapması, başka bir işte daha çalışması, hobileriyle ilgilenmesi olarak açıklamak mümkündür. Bu sorunun temel nedeni ekonomik yetersizlik yahut temel işin kaybedilmesi ihtimalidir” (Aytaç, 1997: 225). Temel işte kullanılması gereken enerjinin diğer bir işte kullanılıyor olması ise kariyer engeli olarak görülmektedir. Bu durum, “yöneticiler tarafından bireylerde düşük performans, işe geç gelme, erken ayrılma ya da devamsızlığa ve iş sadakatini azaltmaya yol açtığı iddiasıyla pek kabul görmemekte ve iki işte çalışanların işletme içindeki kariyer ilerlemeleri engellenmektedir” (Tunçer, 2012: 223)

Çift Kariyerlik

Bireyin birden fazla uzmanlık alanına sahip olması durumudur. “Bireyin birden fazla alanda eğitim almış olması, bu eğitim sonucunda belli bir uzmanlık ve tecrübe kazanmış olmasıdır, bu bireye belli bir statü ya da kariyer sağlıyorsa bu durum, çift kariyerli olarak kabul edilir” (Özden, 2007: 104). “Çift kariyerlik, çalışanın hangi kariyerin kendisi için daha önemli olduğuna karar verme konusunda zorlanmasıdır. Zira bireyin her iki kariyeri birlikte ilerletmeye çalışması güçtür” (Aytaç, 1997: 227).

Kariyer Dönemi Sorunları

Çalışma hayatında kariyer aşamalarını izlerken, bireyler, kariyerlerinin başlangıcında, kariyer sürecinde veya kariyer sonunda sorunlar yaşayabilir. Kariyer başlangıç döneminde bireyler, ideallerini gerçekleştirerek hedeflerine ulaşmak isterler. “Bireyin çalışma yaşamına başlamadan evvel tasarladığı halde, işe başlamasından sonra gerçekleştirmediği planları, kendisinde kariyer şoku sendromunu ortaya çıkarır” (Enes ve Çalık 2006: 199). Kariyer ortası sorunları ise kariyer düzleşmesi ile yetenek demodeliği olarak ikiye ayrılmaktadır. “Kariyer düzleşmesi (kariyer platosu), çalışan bireyin uzun süre boyunca beceri yetersizliği veya farklı kusurları sebebiyle aynı pozisyonda kalarak, daha üst düzey görevlere yükselme imkânlarının zayıflaması şeklinde tanımlanır” (Ataol, 1989: 31). Kariyer platosu, “kariyer ilerleyişinin durduğu bir durumdur” (FERENCE, Stoner ve Warren, 1977: 602), işverenlerin artık belirli çalışanları ödüllendirmediği veya kademeli olarak ödüllendirmediği bir durumdur. Her ne kadar platolar bireyin kariyerinin herhangi bir aşamasında meydana gelse de yaşlı bireylerde ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir (Armstrong-Stassen ve Schlosser, 2008) ve genellikle olumsuz bir olgu olarak kabul edilmektedir (Near, 1984). “Kariyer platosunun temelde iki sebebi vardır: üst düzey yönetimde kadronun az olması ve üst düzey yönetim görevi olmasına rağmen yöneticinin bu görevi yerine getirebilecek kabiliyetinin olmaması ya da bu tür bir görev almak istememesidir” (Ivancevich, 1983: 251). “Beceri ve yeteneğin yitirilmesi (yetenek demodeliği); kariyer ortası ve sonlarında yaşanan, çalışanın bazı beceri ve yeteneklerini kaybetmesi durumudur” (Özden, 2007: 197). Çalışan, bilgi yönünden demode olmuş durumdaysa, hem örgüt hem de birey zarar görecektir. Kariyer sürecinin son aşamasında, çalışanlar için kariyer sonu sorunlarının en önemlisi emekliliktir. “Yaşlanma, buna bağlı olarak becerilerin yitirilmesi, örgüt içinde üretici olamamanın kabullenilmesi, çalışanları depresyona sürükleyebilmektedir” (Aldemir ve Budak, 2001: 208). Emeklilik dönemi yaklaştıkça, birey mutsuz olmakta, işe yaramadığını düşünmektedir.

Kariyer Engelleri

Kariyer yol ve araçları, bireylerin kariyerlerinde ilerlemeleri bağlamında ne tür faaliyetlere konsantre olacaklarına karar vermede yardımcı olduğundan, başarı için iyi bir faktördür. Çalışanlarda motivasyonun, tatminin ve verimliliğin kalıcı olmasına yardımcı olur. Etkili yönetilen kariyer sonucunda, çalışanlar işlerinden doyum sağlayarak yüksek seviyede motive olurlar. Bu durum hem bireyin hem örgütün hedeflerine kısa sürede ulaşmasına yardımcı olur. Kariyer sürecinde çalışanın karşılaşması muhtemel bazı sorunlar, kariyerde ilerlemeye engel olmaktadır. Bu sorunlardan bazıları; stres ve tükenmişlik, gözden düşme, engellenme ve işten çıkartılmadır. Gözden düşme, “yönetim kademesinde yükselmeyi bekleyen bir yöneticinin çeşitli nedenlerle motivasyonunun azalması sonucu, bir alt kademeye indirilmesi ya da orta kademede durağanlığa girmesi durumudur” (Tunçer, 2012: 236). İşten çıkartılma, çalışanın isteği dışında işinden ayrılması durumudur. Yasal iş güvencesi hakkından yararlanan çalışanlar için böyle bir korkunun varlığı azdır. “İş güvenliği, terfi ve transfer beklentisi, yetersiz bir terfi, bireyin kapasitesini aşan bir terfi, bozuk iletişim, aşırı çalışma, monotonluk, belirsizlik, bireyler arasında rekabet ve çatışma, kariyer düzleşmesi, gözden düşme, engellenme, işten çıkartılma gibi çalışma hayatında karşılaşılan birçok durum stres kaynağı olabilir” (Tunçer, 2012: 229). Tükenmişlik duygusu, duygusal tükenme, duyarsızlaşma kişisel başarıda düşme olarak kendini göstermektedir (Aytaç 1997). Bir diğer sorun, engellenmedir. “Bireyin, örgüte girdikten bir süre sonra kişisel gelişme kaydetmesi, örgüt ve birey için iki sonuç doğurur: Şayet örgütlere karşı tutumu hâlâ olumlu ise ve örgüt hâlâ her yönden bireyi tatmin edici görünüyorsa, bu durumda örgütle bütünleşecek ve psikolojik akit gerçekleşerek birey örgütte kalacaktır. Örneğin üst yönetiminin değişmesi gibi örgütte meydana gelebilecek değişimler kişinin örgütten beklentilerini karşılayamamasına sebep olacak, bu durum da bireyin hedefine ulaşması engellenmiş olacaktır” (Aytaç, 1997: 241).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak tanımlanan karma yöntem kullanılmıştır (Creswell, 2003). Öncelikle nitel veriler toplanmış ve böylelikle nicel verilerin toplanmasına yön verilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada karma yöntemlerden keşfedici desen kullanılmıştır. Creswell (2003), keşfedici deseni nitel araştırma yönteminin yön verdiği nicel yöntemler olarak tanımlamaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel çalışmada ana amaçlardan birinin çalışmaya dâhil edilen bireylerin araştırma konusuna ilişkin algılarını ve deneyimlerini saptamaya yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde karşılaştıkları sorunlar temel alınmış ve bir olgu üzerinde derinlemesine veri toplamaya uygun olan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde yaşadıkları sorunları araştırmak üzere 62 ilçe millî eğitim müdürü ile 8 odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. Araştırma sorularına kaynaklık etmesi için içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel veri kaynağı, farklı illerde görevlerini sürdürmekte olan ilçe millî eğitim müdürlerine uygulanan ölçek formları ile elde edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Türkiye'nin toplam 957 ilçesinde görev yapmakta olan ilçe millî eğitim müdürleri araştırma evreni olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde toplamda 62 ilçe millî eğitim müdürünün görüşüne başvurulmuştur. Odak grup görüşmeleri İstanbul, İzmir, Manisa, Kocaeli, Sakarya ve Balıkesir illerinde görevli ilçe millî eğitim müdürleri ile yürütülmüştür. Bu iller ulaşılabilirlik kriterine göre seçilmiştir. Bu kişilere ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Odak Grup Görüşmelerine Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	0	0
	Erkek	62	100
Yaş	31-40 yaş aralığında	15	24,2
	41-50 yaş aralığında	19	30,6
	50 üzeri	28	45,2
İlçe Millî Eğitim müdürlüğü görevindeki mesleki kıdemi	0-5 yıl	15	24,2
	6-10 yıl	23	37,1
	10 yıldan fazla	24	38,7
İlçe millî eğitim müdürlüğü görevinden önceki görevi	Okul müdürü	26	41,9
	İlçe MEM'de Şube müdürü	19	30,6
	İl MEM'de Müdür Yardımcısı	17	27,4
Medeni Durum	Evli	58	93,5
	Bekâr	4	6,5
Eğitim düzeyi	Lisans	34	54,8
	Yüksek lisans	22	35,5
	Doktora	6	9,7
Bağlı olduğu İl MEM	İstanbul-Anadolu yakası	11	17,7
	İstanbul-Avrupa yakası	10	16,1
	İzmir	14	22,6
	Sakarya	8	12,9
	Manisa	6	9,7
	Balıkesir	7	11,3
	Kocaeli	6	9,7

Evrende 957 ilçe millî eğitim müdürü görev yapmaktadır. Nicel veri toplamak için alınacak örneklem sayısı, +/ - %5 örnekleme hatası ile 274 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın evreninden seçkili örnekleme yöntemi ile 279 birey örneklem grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Nicel verilerin toplandığı örneklem grubuna ait demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur. Katılımcıların tamamı erkek olduğu için cinsiyet değişkeni bilgileri tabloda yer almamıştır.

Tablo 2.

Nicel Verinin Toplandığı Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Yaş	F	%
35-45 yaş aralığında	108	38,7
45-55 yaş aralığında	99	35,5
55'den yaşından daha büyük	72	25,8
Mesleki kıdem	F	%
15-20 yıl	58	20,8
20-25 yıl	137	49,1
25 yıldan daha fazla	84	30,1
İlçe millî eğitim müdür olmadan önceki görevi	F	%
Okul müdürü	121	43,4
İlçe MEM'de şube müdür	80	28,7
İl MEM'de müdür yardımcısı	78	28,0
Eğitim seviyesi	F	%
Lisans	218	78,1
Yüksek lisans	55	19,7
Doktora	6	2,2
Çalıştığı bölge	F	%
Ege Bölgesi	47	16,85
Marmara Bölgesi	59	21,15
İç Anadolu Bölgesi	36	12,90
Karadeniz Bölgesi	34	12,19
Akdeniz Bölgesi	33	11,83
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	33	11,83
Doğu Anadolu Bölgesi	37	13,26

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Karma yöntem araştırması olan bu çalışmada hem nitel hem nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma alanyazın taramasından sonra nitel veri toplama süreci ile başlamıştır. Veri toplama süreci öncesinde, etik kurul izni ve millî eğitim müdürlüklerinden araştırma uygulama izinleri alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde, uzman görüşü alınarak hazırlanan sorular katılımcılara

yöneltilmiş, cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma pilot uygulama ile başlamış olup ardından odak grup çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ilçe milli eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde yaşadıkları sorunlar araştırılmıştır.

Bu görüşmeden araştırmacının tecrübe edinmesinin yanı sıra görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve katılımcıların cevap verme durumları gözlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama, alan yazın temel alınarak hazırlanmış olan nicel veri toplama aracının madde havuzunu doğrulamak, eklenebilecek olası maddeleri belirlemek için gerçekleştirildiğinden, görüşme soruları alanyazın çerçevesinde ve deneyim odaklı olarak hazırlanmıştır. Çalışmada güvenilirlik sağlamak için çözümlenen verilerin farklı zamanlarda tekrar kontrol edilmesi, kodlama sürecinde kodların tanımlanmasında sapma olmaması için verilerin sürekli olarak karşılaştırılması ve farklı bir araştırmacı tarafından verilerin çapraz kontrolünün sağlanması önemlidir (Gibbs, 2007). Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için verilerin tekrar kontrolü ve sürekli karşılaştırması yapılmıştır. Çözümlenen verilerin çapraz kontrolü farklı bir araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İlçe Millî Eğitim Müdürleri Kariyer Gelişim Dönemi Zorlukları Ölçeği” kullanılmıştır. Alan yazında ilçe milli eğitim müdürlerinin kariyer gelişim dönemlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin güncel bir veri toplama aracı bulunmamaktadır. Oluşturulan madde havuzları konu alanı uzmanı, ölçme ve istatistik alanında uzman kişi ve bir dil uzmanına uzman görüşüne sunulmuş, görüşler doğrultusunda taslak madde havuzu hazırlanmıştır. Taslak ölçek için, katılımcılara yönelik araştırmacının amacı ve ölçeğin doldurulmuş şeklini açıklayan bir yönerge hazırlanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin görüşler, beşli likert tipi derecelemeler olup; “1=Kesinlikle Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “3=Kararsızım”, “4=Katılıyorum”, “5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Maddelerin hedef kitlece anlaşılabilirliği 60 kişilik ikinci bir pilot uygulama ile test edilmiştir. Pilot uygulamanın ardından son hali verilen madde havuzuyla veri toplanarak açımlayıcı faktör analizi ile faktör yapısı oluşturulmuştur. Ardından ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak için LISREL programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e göre (2012) doğrulayıcı faktör analizi ile tanımlanmış ve sınırlandırılmış ölçeğin bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test edilir.

Faktör analizi öncesinde 58 maddelik taslak ölçek üzerinde madde istatistikleri yapılmış, taslak ölçekte yedi maddenin madde toplam korelasyonlarının .40'tan küçük olduğu saptanmıştır. Bu yedi madde çıkarıldığında Cronbach Alfa (α) değeri de yükseldiğinden bunlar çıkartılmış ve geriye kalan 51 maddeden oluşan ölçek, araştırmacının nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama stratejisine ilişkin olarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları nitel ve nicel veri toplama süreçleri için ayrı ayrı yürütülmüştür.

Nitel bir araştırmada geçerlik, elde edilen sonuçların doğruluğunu teyit etmek için araştırmacı kontrolünü; güvenilirlik ise, araştırmayı yürüten kişinin yaklaşımının ne kadar tutarlı olduğuna işaret

etmektedir (Gibbs, 2007). Creswell (2003), nitel araştırmalarda geçerlilik için *katılımcı kontrolü, akran değerlendirmesi ve dışarıdan başka birinin denetimi gibi yolların izlenebileceğini vurgulamaktadır*. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için; katılımcı teyidi, akran değerlendirmesi ve dış denetleyici stratejileri izlenmiştir.

“Çalışmada güvenilirlik sağlamak için çözümlenen verilerin farklı zamanlarda tekrar kontrol edilmesi, kodlama sürecinde kodların tanımlanmasında sapma olmaması için verilerin sürekli olarak karşılaştırılması ve farklı bir araştırmacı tarafından verilerin çapraz kontrolünün sağlanması önemlidir” (Gibbs, 2007, s:36). Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için verilerin tekrar kontrolü, sürekli karşılaştırmasının yanısıra çözümlenen verilerin çapraz kontrolü farklı bir araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Nicel veri seti için ise ilk olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi ile test edilmiştir. Test sonuçları ölçeği oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu, ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymuştur ($KMO=0.913$, $sd=279$ ve $p<0,001$).

Faktör analizlerinde Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerde Eigen değeri (öz değer) 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 7 alt boyutta gruplandığı belirlenmiştir. Yedi alt boyutla toplam varyansın % 50.756’sının açıklandığı tespit edilmiştir. Veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Öz değer (Initial Eigenvalues)			Karesi Alınmış Yük Toplamlarının Döndürülmesi		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde
1	9,233	34.096	34.096	8,923	33,215	33,215
2	5,231	5.203	39.299	5,011	4,701	37,916
3	2.885	4.247	43.546	2.185	3,216	41,132
4	2,704	3.189	46.735	1,914	3,701	44,833
5	1.746	2.362	49.097	1.241	2,103	46,936
6	1.242	2.310	51.407	0,917	1,918	48,854
7	1.106	2.215	53.622	0,861	1,902	50,756

Metot: Principal Component Analizi

Alt boyutların (faktör) maddeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaya yönelik olarak *alpha* modeli kullanılmıştır. Alt boyutlar için bulunan *Cronbach’s Alpha* değerlerine göre maddeler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Kariyer giriş evresi sorunları ölçeği alt boyutlarını oluşturan yedi faktörün, dâhil ettikleri maddelerin genel özellikleri düşünülerek faktör grupları şu şekilde adlandırılmıştır:

Faktör 1	Mesleki yeterlilik-Gelişmeye açık olma
Faktör 2	Deneyimsizlik
Faktör 3	İş-aile çatışması
Faktör 4	Adaptasyon
Faktör 5	Stres
Faktör 6	Motivasyon
Faktör 7	Baskı grupları

Verilerin Çözümlemesi

Nitel Bulgular

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre içerik analizinde amaç, nitel verileri anlamlı hale getirecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için, birbirine benzer olanları bir arada yorumlamaktır. Verilerin analizinde, katılımcıların kullandıkları cümleler analiz birimi olarak ele alınmıştır. Veri kaybını önlemek için, katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her görüşmede görüşmeye ilişkin kayıtlar ve bulgular, gruplardaki birer katılımcıya teyit ettirilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcılardan aktarılan alıntılar anlatımlarla desteklenmiştir.

Çalışmanın odak grup görüşmelerinden oluşan ön uygulamasında ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde yaşadıkları sorunların tespitine yönelik olarak 3 ana başlık çerçevesinde toplam 8 görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan ilçe millî eğitim müdürlerinin %54,8'i kariyerlerinin ilk 5 yılında iş yoğunluğu nedeniyle özel hayatlarına yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmiştir. Sonuçlara göre, grubun kariyerlerinin ilk yıllarında iş hayatı ve özel yaşam dengesini kurmada zorlandıkları söylenebilir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“İş sorumluluğumuz çok fazla. Bazen özel hayatımızdan çalıp iş hayatına odaklanıyoruz. Bireysel olarak aileme yeterince zaman ayıramadığım dönemler oldu” (K 42)

“İlçe millî eğitim müdür olmadan önce, hafta sonları çocuklarımla balığa giderdik. Şimdi ise kurumun yetişmeyen işlerini takip ediyoruz, sınav görevlerinde koşturuyoruz. En son ne zaman balığa gittiğimi hatırlamıyorum.”(K 38)

Katılımcıların %50'si görevlerini yerine getirmelerinde bazen deneyimsizlikten kaynaklanan yönetsel sorunlar yaşadığını ifade etmiştir:

(...) “ilçe millî eğitim müdürü olmadan önce her ne kadar yıllarca okul müdürlüğü, şube müdürlüğü yapmış olsak da ilçe millî eğitim müdürü olunca ilk yıllarda acemilik çektik. Bu da bazen işlerin daha yavaş yürütmesine neden oldu...” (K 11)

(...) “ Okul müdürü olmak ile ilçe mili eğitim müdürü olmak arasında gerek sorumluluk bağlamında, gerekse iş yükü bağlamında çok fark var. E tabi, bu koltuğa oturmak birçok anlamda donanımlı olmayı gerektirdiği için ilk zamanlar bir acemilik çektik.” (K 13)

Araştırma grubunda yer alan yöneticilerin % 43,5'i mesleğe yönelik hazırlık, yetiştirme evresinin olmamasını sorun olarak görmektedir. Bazı yöneticilerin görüşü şu şekildedir;

“Okul müdürü olarak görev yaparken, ilçe millî eğitim müdürlüğü görevine atandım. Bu kendi isteğimle gerçekleşti tabii. Öncesinde nitelikli bir eğitim verilmesi iyi olurdu. Bir yanımız eksik olarak işe başladık. Bazı şeyleri görev sırasında öğrendik” (K 29)

“İlk acemiliği eğitim ile aşmak doğru bir yaklaşım olurdu. Hatalar yapmazdık. Daha hızlı bir adaptasyon süreci yaşadık... Maalesef ülkemizde bu işler biraz böyle yürüyor” (K 9)

Katılımcıların %32,3'ü mesleklerinin ilk yıllarında adaptasyon sorunu yaşadığını ifade etmiştir.

“ İlk birkaç ay adaptasyon sorunu yaşadığımı söyleyebilir. Bunu normal bir süreç olarak değerlendiriyorum. Kurum çalışanlarına, kuruma, göreve alışmak biraz zaman aldı diyebilirim.” (K 13)

“Hangi işe başlarsanız başlayın mutlaka bir adaptasyon süreci oluyor. Göreve ilk başladığımda ilçedeki çalışanların benim tarzıma bir alışması zaman aldı. Benim de kuruma alışmam zaman aldı. İki taraf içinde zor olduğunu söyleyebilirim.” (K 28)

Grubunun %32,3'ü meslekî anlamda kendilerini geliştirmede sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

“Yoğun bir iş temposu ile çalışmaktayız. Onlarca okulun sorumluluğu altında kendimizi geliştirme fırsatı bulamayabiliyoruz.”(K 43)

“ ...eğitim ile ilgili olarak değişen/çıkan her mevzuatı yakından takip etmek durumundayız. Bunun yanında ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri, çeşitli kuruldaki görevlerimiz, okul denetimleri, personel işlemleri gibi birçok işe ilgilenirken kendimizi yenilemeyi göz ardı edebiliyoruz. Oysa dışarda sürekli değişen, gelişen bir dünya var”(K 57)

Katılımcıların %30,6'sı kariyerlerinin ilk beş yılında belirgin bir iş stresi yaşadığını, %27,4'ü meslek hayatlarının ilk beş yıllık döneminde iş-aile çatışması yaşadığını ifade etmiştir.

“Yaptığımız iş çok önemli. Attığımız adımlar bazen binlerce yavruyu yakından ilgilendiriyor. Bu sorumluluğu omuzlarımda hissediyorum. Bu da stresi beraberinde getiriyor.”(K 33)

“Yoğun geçen haftanın ardından strese bağlı sinirsel gerginlikle yaşadığım oldu. Boyun ağrımın gerçek nedeninin stres olduğunu sonradan öğrenmiştim.”(K 21)

“Eşimin ilk dönemler serzenişleri oldukça fazlaydı, zira uzun süren iş koşuşturmalarından onları ihmal ettiğim zamanlar oluyordu. Şimdi biraz onlar alıştı birazda ben dengeyi öğrendim.” (K 14)

“İlçe millî eğitim müdürlüğü görevimin henüz ilk üç ayındayken annem bir gün beni aradı ve artık onu eskisi gibi aramadığımı söyleyip nedenini sordu. O zaman çok üzülmüştüm zira haklıydı. Annemi öncesinde daha sık arardım.” (K 25)

Katılımcıların %22,6'sı eşlerinin de iş hayatında olması nedeniyle zaman zaman evde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların %21'i kurum içerisinde çalışanlardan kaynaklı iletişim eksikliği yaşadığını, bu durumun yönetsel zafiyetlere neden olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %16,1'i çift basamaklı kariyer yaklaşımının getirdiği yük nedeniyle sorun yaşadığını dile getirmiştir. Yöneticilerin sahip oldukları uzmanlık alanı yanında, eğitim yönetimi alanında lisansüstü derecesinde eğitim alarak uzmanlaşmak istemesinin bazen yorgunluğa sebep olduğu görülmüştür.

“Eşim bir sağlık kurumunda hemşire olarak görev yapıyor. O da kurumunda yönetici pozisyonunda görev alınca evde işler sarpa sarmaya başladı. Üniversitede okuyan çocuklarımız var, yetişkin sayılırlar ancak yine de annelerine bağımlılar. İkimizin de farklı kariyer basamaklarında görev almamız nedeniyle çocuklara yeterince zaman ayıramadık” (K54)

“Görevin özellikle ilk aylarında, kurum çalışanları doğal olarak bana karşı temkinli yaklaşıyorlardı. Bu durum kurum personelinin informal iletişimi önünde bir engeldi. İletişim sorunu ise zaman zaman yönetsel sorunlara neden oluyordu.” (K 38)

“Lisans mezuniyetinden sonra eğitim yönetimi alanında yüksek lisansa başladım. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ile ilçe milli eğitim müdürlüğüm aynı döneme gelmişti. Eğitim yönetimi alanında uzmanlaşmak gerekiyordu. Bu ağır bir yük getirmişti o dönem” (K7)

Araştırma grubuna dâhil edilen katılımcıların %6,4'ü görevlerinin üçüncü yılından sonra kariyer platosu hissine kapıldığını belirtmiştir. Kariyer platosu, “kariyer ilerleyişinin durduğu bir durumdur” (Fence, Stoner ve Warren, 1977, s. 602), işverenlerin artık belirli çalışanları ödüllendirmediği veya kademeli olarak ödüllendirmediği bir durumdur. Kişinin, çeşitli nedenlerden dolayı kariyerinde daha fazla ilerleyemeyeceği düşüncesine sahip olmasıdır. Gruptaki bazı katılımcılar kariyerleriyle ilgili olarak yatay-dikey pozisyonlarda hareket olanağı bulamayacakları düşüncesiyle mesleklerinde durağan bir yapıya dönüşmeye başladıkları hissine kapıldıklarını belirtmiştir.

“İsteyerek gelmiş olduğum bu pozisyonda görevime motive olmuş bir şekilde başladım. Bir ara bundan sonrası ne olacak düşüncesine kapıldım. Bunun daha ilerisi yok gibi görünüyor. Bu durumda, daha fazla çaba göstermenin iş pozisyonuma bir katkısı olmayacaktı. Bu yanlış bir düşünce tabii olarak. Motivasyonumu düşürüyordu. Ama çok fazla etkisinde kaldığımı söyleyemem.”

Katılımcıların kariyer giriş evresinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin ardından bunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm stratejileri analiz edilmiştir.

Özel hayatına iş yoğunluğu nedeniyle daha az zaman ayırdığını ifade eden katılımcılar (n=34) bu sorunu zamanla aştıklarını belirtmişlerdir. Bir kısmı ise iş-aile çatışması yaşadığını (n=17) ifade etmiştir. Anahtar çözümün iş deneyimlerinin artması olduğu görülmüştür ancak bu katılımcıların kendi geliştirdikleri bir çözüm olarak değerlendirilemez. Katılımcılar bu sorunlara ilişkin çözüm stratejisi olarak iş planı yapmayı (n=7) ve özel hayatına ilişkin aktivite planı yapmayı (n=8) denediklerini, aile ile daha nitelikli zaman geçirmek için ortak aktiviteler planlamayı (n=13) ve aile içi iletişimi güçlendirme çabası sergilediklerini (n=9) ifade etmişlerdir. Bu soruna herhangi bir

çözüm getirmeyi düşünmemiş olan katılımcılar (n=5) zamanla işlerin düzene girdiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar (n=8) iş hayatının yoğunluğu nedeniyle hala çözüm bulamadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların yarısı (n=31) deneyimsizlikten kaynaklanan yönetimsel sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu sorunu yaşayan katılımcılardan çoğunluğu (n=23) daha deneyimli meslektaşlarını arayıp fikir aldığını belirtmiştir. Katılımcıların bazıları (n=19) çözüm stratejisi olarak, araştırma yaptığını, bol bol okuduğunu ifade etmiştir. Alt kademedeki şube müdürleriyle toplantı yaparak fikir aldığını, deneyim eksikliğini beyin fırtınası yöntemiyle çözüm aradığını ifade eden (n=11) katılımcılar da olmuştur.

Araştırma grubunda yer alan katılımcılar (n=27) görevlerine başladıklarında mesleğe yönelik olarak bir hazırlık, yetiştirme evresinin olmamasını sorun olarak görmüştür. Bu soruna paralel olarak, mesleki gelişim sorunu katılımcılar tarafından (n=20) dile getirilmiştir. Katılımcılar deneyimsizliğe bağlı sorunları aşmada kullandıkları çözüm stratejilerinin deneyimsizlikten kaynaklanan yönetimsel sorunlar için geliştirdikleri çözüm stratejilerine benzer olduğunu ifade etmiştir. Mesleğe yönelik bir hazırlık evresinin olması gerektiğini ifade eden katılımcıların çoğu (n=19) bu sorunu araştırma yaparak aştığını belirtmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı (n=17) deneyimli meslektaşlarıyla fikir alış verişini yaparken, astlarıyla toplantılar yaparak çözüm stratejisi üretmeye çalışan katılımcılar da (n=14) söz konudur.

Katılımcıların bir kısmı (n=19) kariyere başlangıç döneminde iş stresi yaşadığını ifade etmiştir. Buna yönelik olarak, katılımcıların geliştirdikleri çözüm stratejileri; işteki stres kaynaklarını saptamak (n=11), kurumda görev dağılımını doğru yapmak (n=9), ast ve üstlerle güçlü iletişim bağı kurmak (n=15), sosyal ilişkileri güçlendirmek (n=6), acil olmayan işleri öteleme (n=3) olarak sıralanmıştır.

Katılımcı grubun bir kısmı (n=14) çift kariyerli eş nedeniyle, yani eşinin iş hayatında olması ve kendi kariyer beklentilerinden dolayı bazı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Katılımcılar çözüm stratejilerini; eşle sorumluluk paylaşımı (n=9), ev işleri için yardımcı hizmeti alma (n=8), iletişim bağına güçlendirme (n=8) olarak belirtmiştir.

Araştırma grubundaki katılımcıların bir kısmı (n=13) kurum içi iletişim eksikliğinden kaynaklanan bazı yönetimsel sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Buna ilişkin olarak katılımcılardan bir kısmı (n=7) kurum içerisinde demokratik bir ortam oluşturma çabası sergilediğini; bazıları ise (n=6) kurum personeline yönelik dışarıda yemek, doğa yürüyüşü gibi sosyal etkinlik düzenleyerek kurum içi iletişimin güçlenmesi için çaba harcadığını ifade etmiştir.

Diğer yönetici kademelerinde uzmanlaşmış olan katılımcıların ilçe millî eğitim müdürü olduklarında yeni bir alanda daha uzmanlaşması beklenmektedir. Bu durum, alınyazında çift kariyer yaklaşımı olarak nitelendirilmektedir. Buna ilişkin olarak katılımcıların bazıları (n=6), çözüm stratejisi olarak yoğun bir tempoyla yeni kariyerine odaklanma ve alanda uzmanlaşmayı seçtiğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise (n=3) eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitime başlayarak, yeni yönetim alanında daha donanımlı, hazır olmayı amaçlamıştır.

Bazı katılımcılar (n=4) ilçe millî eğitim müdürlüğü görevinin üçüncü yılından sonra kariyer platosu hissi yaşadıklarını ifade etmiştir. Kariyer platosu hissi kişinin kariyerinde üst noktaya

geldiğini ve daha fazla ilerleyemeyeceğini düşünmesidir. Bu soruna ilişkin getirilen tek çözüm önerisi ise kendilerini güdüleyici işlere yönelmeleri olmuştur.

Kariyerlerinin giriş evresinden, özel hayatına yeterli zaman ayıramayan, iş-aile çatışması yaşayan katılımcıların bu soruna yönelik çözümü iş planı yapma, aile ortak zaman geçirme, aile içi iletişimi güçlendirme çabaları ve özel hayat dair planlı yaşam şeklindedir. Bu çözüm stratejilerini geliştirirken katılımcıların bir kısmı (n=16) anlık gelen, planda olmayan işler nedeniyle iş planında sapmalar yaşadığını belirtmiştir. İş yoğunluğu nedeniyle aileyle ortak zaman geçirmeyi ertelemek zorunda kalan katılımcılar da (n=15) söz konusudur. Çevresel nedenlerden dolayı aile içindeki bireyler arasında yaşanan çatışmalar da, bazı katılımcılara göre (n=4) iş-aile çatışması için üretilen çözüm stratejilerini olumsuz etkilemektedir.

Katılımcı grup, kariyerlerinin giriş evresinde deneyimsizlikten kaynaklanan yönetimsel sorunlar, mesleğe yönelik hazırlık evresi eksikliği, mesleki gelişim sorunlarını yaşamıştır. Katılımcılar meslektaşlarından fikir alma, astlarla görüşme ve araştırma yapma çözüm stratejilerini geliştirmişlerdir. Örneklem grubunda yer alan bazı katılımcılar, geliştirdikleri çözüm stratejilerini engelleyen bazı durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar, yeni gelişen durumlara ilişkin örnek davranış modellerine her zaman rastlayamama (n=36), bazen deneyimli meslektaşların bilgi paylaşımına açık olmayışı (n=5), astların etkili katılımının sağlanamaması (n=6) şeklindedir.

Katılımcı grup kariyer giriş evresinde stres yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerine göre stres kaynağı olarak birden fazla parametrenin rol alması nedeniyle stres kaynağını saptayamama (n=6), kurum personelinin her zaman etkili olamaması (n=9), mekanik örgüt yapısı nedeniyle iletişimin yukarıdan aşağıya tek yönlü olması, zaman sınırlaması olan işlerin kişiler üzerinde yaptığı baskı (n=8) ve insanların sosyalleşmeden uzaklaşmak istemesi (n=11) gibi durumları çözüm stratejilerini olumsuz etkilemektedir.

Çalışan eşler nedeniyle kariyer giriş evresinde sorun yaşayan bazı katılımcılar, eş ile sorumluluk paylaşımı, yardımcı personel hizmeti alma ve eş ile iletişimi güçlendirme çabaları gibi çözüm stratejileri geliştirilmiştir. Buna ilişkin olarak katılımcılar, ev işi sorumluluklarını yerine getirmede eşlerin benzer becerilere sahip olmayışı (n=6) ve ekonomik kısıtlılık (n=7) gibi engellerle karşılaşmışlardır.

Örgüt içi iletişim sorunu yaşadığını belirten katılımcılar çözüm olarak demokratik yaklaşım sergileme, ortak sosyal aktiviteler düzenleme gibi yollara başvurmuşlardır. Ancak mekanik örgüt yapısı nedeniyle klasik yönetim anlayışından tam olarak uzaklaşamama (n=8), her çalışan için ortak boş zaman ayarlayamama nedeniyle sosyal aktivitelere tam katılımın sağlanamaması (n=6) gibi engellerle karşılaşmışlardır.

Kariyerlerinin giriş evresinde çift basamaklı kariyer yaklaşımının getirdiği yük sorun olarak tanımlanmıştır. Çözüm stratejisi olarak, lisansüstü eğitime devam etme, kendini geliştirme, yetiştirme çabaları belirtilmiştir. Katılımcılar bu çözüm stratejilerini uygularken, iş yoğunluğu nedeniyle lisansüstü eğitime devam edemediklerini (n=3) ve tek başına kendini yetiştirme ve geliştirmenin zorluğu çektikleri (n=6) ifade etmiştir.

Nicel Bulgular

Katılımcı grubun, kariyerlerinin giriş evresinde deneyimsizlikten kaynaklanan yönetsel sorunlar, mesleğe yönelik hazırlık evresinin eksikliği, mesleki gelişim sorunları yaşadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyerlerinin giriş evresinde karşılaştıkları sorunların alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test edebilmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlı bir farkın olduğu durumlarda fark kaynağını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı test olarak Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyerlerinin Giriş Evresinde Karşılaştıkları Sorunların Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamalarında Yaşa Göre Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA ve Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	X	Ss	ANOVA		Post Hoc Scheffe Testi
					F	Sig.	
Mesleki yeterlilik – gelişime açıklık	35-45 yaş aralığında(1)	108	48,84	4,73	1,360	,258	-
	45-55 yaş aralığında(2)	99	48,16	5,34			
	55'den büyük(3)	72	47,57	5,45			
Baskı grupları	35-45 yaş aralığında(1)	108	16,52	3,16	1,052	,351	-
	45-55 yaş aralığında(2)	99	16,05	3,01			
	55'den büyük(3)	72	15,92	2,72			
Stres	35-45 yaş aralığında(1)	108	20,15	2,98	21,032	,000	3 ile 1,2
	45-55 yaş aralığında(2)	99	17,82	5,61			
	55'den büyük(3)	72	15,42	5,81			
Adaptasyon	35-45 yaş aralığında(1)	108	21,11	2,97	6,383	,602	-
	45-55 yaş aralığında(2)	99	21,20	3,06			
	55'den büyük(3)	72	20,63	3,01			
İş-aile çatışması	35-45 yaş aralığında(1)	108	27,49	2,92	14,293	,000	3 ile 1,2
	45-55 yaş aralığında(2)	99	27,76	3,87			
	55'den büyük(3)	72	24,68	5,44			
Motivasyon	35-45 yaş aralığında(1)	108	24,00	3,32	,397	,673	-
	45-55 yaş aralığında(2)	99	23,66	4,41			
	55'den büyük(3)	72	24,15	3,57			
Deneyim	35-45 yaş aralığında(1)	108	18,96	2,52	22,045	,000	3 ile 1,2
	45-55 yaş aralığında(2)	99	18,92	2,90			
	55'den büyük(3)	72	15,90	4,73			

Tablo 4, ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde karşılaştıkları sorunlardan "stres" alt boyutuna verdikleri toplam puanlarda yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda fark olduğunu göstermektedir ($F_{(sd-sd)} = 21,032, p < 0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamamlayıcı Post Hoc Scheffe testine göre, 55 yaş ve daha üstündeki grup kendinden daha genç olan diğer yaş aralığındaki gruplara göre stres alt boyutunu daha düşük puanla

değerlendirmiştir. Katılımcıların yaşları arttıkça, iş dolayısıyla yaşadıkları stres düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Katılımcıların “iş-aile çatışması” alt boyutuna verdikleri toplam puanlarda, 55 yaşından daha genç olan gruplar lehine fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(sd-sd)}=14,293$ ve $p<0,05$). “Deneyim” alt boyutuna verdikleri toplam puanlarda, yine 55 yaşından daha genç olan gruplar lehine fark olduğu görülmüştür ($F_{(sd-sd)}=22,045$ ve $p<0,05$).

Örneklem grubunun kariyerlerinin giriş evresinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin alt boyutlara verdikleri puanların, meslekî deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlı bir farkın olduğu durumlarda fark kaynağını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı test olarak Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

İlçe Eğitim Millî Müdürlerinin Kariyerlerinin Giriş Evresinde Karşılaştıkları Sorunların Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamalarında Meslekî Deneyim Açısından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA ve Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Meslekî Deneyim	N	X	Ss	ANOVA		Post Hoc Scheffe Testi
					F	Sig.	
Mesleki yeterlilik-mesleki gelişime açıklık	15-20 yıl	58	47,48	4,62	1,863	,157	
	20-25 yıl	137	48,86	5,13			
	25 yıldan fazla	84	47,86	5,46			
Baskı grupları	15-20 yıl	58	15,95	2,64	,302	,740	
	20-25 yıl	137	16,21	3,21			
	25 yıldan fazla	84	16,35	2,91			
Stres	15-20 yıl	58	20,26	2,67	12,852	,000	1 ile 2,3
	20-25 yıl	137	18,43	5,38			
	25 yıldan fazla	84	16,07	5,41			
Adaptasyon	15-20 yıl	58	21,26	2,87	2,908	,056	
	20-25 yıl	137	20,96	3,22			
	25 yıldan fazla	84	20,08	3,29			
İş-aile çatışması	15-20 yıl	58	27,45	2,28	1,029	,359	
	20-25 yıl	137	26,88	3,69			
	25 yıldan fazla	84	26,42	5,77			
Motivasyon	15-20 yıl	58	23,64	3,80	,306	,736	
	20-25 yıl	137	23,90	4,10			
	25 yıldan fazla	84	24,14	3,26			
Deneyim	15-20 yıl	58	19,10	2,14	9,287	,000	1 ile 2,3
	20-25 yıl	137	18,58	3,31			
	25 yıldan fazla	84	16,82	4,40			

Tablo 5'e göre, örneklem grubun "Stres ve Deneyim" alt boyutlarına verdikleri puanlar, meslekî deneyimlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Meslekî deneyimi 15-20 yıl aralığında olan grup kendinden daha fazla meslekî deneyime sahip olan gruplara göre stres boyutunu daha yüksek puanla cevaplamıştır ($F_{(sd-sd)}=12,852$ ve $p<0,05$). İlçe millî eğitim müdürlerinde meslekî deneyim arttıkça stresin azaldığı söylenebilir. Deneyim sorunu boyutunu, 15-20 yıl aralığında meslekî deneyime sahip olan grup kendinden daha deneyimli olan gruba göre daha yüksek puanla değerlendirmiştir ($F_{(sd-sd)}=9,287$ ve $p<0,05$).

Örneklem grubun önceki görev türüne ilişkin bulgular ANOVA testi uygulanarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyerlerinin Giriş Evresinde Karşılaştıkları Sorunların Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamalarında Bir Önceki Kariyerlerine Göre Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova ve Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Önceki pozisyonu	n	X	Ss	ANOVA		Post Hoc Scheffe Testi
					F	Sig.	
Meslekî yeterlilik-meslekî gelişime açıklık	Okul müdürü	121	48,07	4,66	1,561	,212	
	İlçe MEM'de şb. Mdr	80	49,10	5,42			
	İl MEM'de müdür yard.	78	47,73	5,54			
Baskı grupları	Okul müdürü	121	15,85	2,49	1,567	,211	
	İlçe MEM'de şb. Mdr	80	16,59	3,41			
	İl MEM'de müdür yard.	78	16,33	3,25			
Stres	Okul müdürü	121	17,48	5,48	2,332	,099	
	İlçe MEM'de şb. Mdr	80	18,08	5,38			
	İl MEM'de müdür yard.	78	19,09	4,25			
Adaptasyon	Okul müdürü	121	20,55	3,16	1,186	,307	
	İlçe MEM'de şb. Mdr	80	20,61	3,02			
	İl MEM'de müdür yard.	78	21,23	3,41			
İş-aile çatışması	Okul müdürü	121	26,00	4,16	7,270	,001	3 ile 1,2
	İlçe MEM'de şb. Mdr	80	26,78	4,87			
	İl MEM'de müdür yard.	78	28,28	3,15			
Motivasyon	Okul müdürü	121	24,38	3,10	9,408	,000	3 ile 1,2
	İlçe MEM'de şb. Mdr	80	24,70	3,40			
	İl MEM'de müdür yard.	78	22,40	4,66			
Deneyim	Okul müdürü	121	18,04	3,76	,115	,892	
	İlçe MEM'de şb. Mdr	80	18,23	3,23			
	İl MEM'de müdür yard.	78	18,27	3,71			

Tablo 6' da belirtilen önceki görev türüne ilişkin bulgulara göre, daha önce İl MEM'de müdür yardımcılığı görevinde bulunmuş olan ilçe millî eğitim müdürleri iş-aile çatışma boyutunu diğer görev türlerinde çalışan katılımcılara göre daha yüksek puanla cevaplamışlardır ($F_{(sd-sd)}=7, 270$ ve $p<0,05$). Aynı grup, motivasyon alt boyutunu, daha önce okul müdürlüğü görevinde bulunmuş olan grup, İlçe MEM'de şube müdürlüğü görevini yapan gruplara göre daha olumlu değerlendirmiştir. ($F_{(sd-sd)}=9, 408$ ve $p<0,05$).

İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyerlerinin giriş evresinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin alt boyutlara verdikleri puanların, ilçe millî eğitim müdürü olmadan önceki kariyerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar T-testi uygulanmıştır. Kariyer giriş evrelerinde yaşadıkları sorunlar, eğitim seviyelerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 7.

İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyerlerinin Giriş Evresinde Karşılaştıkları Sorunlarının Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamalarında Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Fark Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları

Maddeler	Eğitim	n	X	Ss	t-test		
					t	Sd	p
meslekî yeterlilik-meslekî gelişime açıklık	Lisans	218	48,34	5,16	,411	277	,682
	Lisansüstü	61	48,03	5,13			
Baskı grupları	Lisans	218	16,14	2,99	-,626	277	,532
	Lisansüstü	61	16,41	3,05			
Stres	Lisans	218	17,98	5,30	-,754	277	,452
	Lisansüstü	61	18,54	4,66			
Adaptasyon	Lisans	218	20,78	3,33	,197	277	,844
	Lisansüstü	61	20,69	2,68			
İş-aile çatışması	Lisans	218	26,67	4,61	-1,393	277	,165
	Lisansüstü	61	27,52	2,27			
Motivasyon	Lisans	218	24,27	3,43	2,982	277	,003
	Lisansüstü	61	22,66	4,68			
Deneyim	Lisans	218	18,03	3,74	-1,146	277	,253
	Lisansüstü	61	18,62	3,00			

Tablo 7'de katılımcıların eğitim seviyeleri lisans ve lisansüstü olarak iki grup altında ele alınmıştır. Buna göre; katılımcıların eğitim seviyeleri, kariyer giriş evresi sorunlarına ilişkin oluşturulan alt boyutlardan sadece motivasyon alt boyutuna verdikleri puanda etkili olmuştur ($t_{(sd)}=2,982$ ($_{(277)};p<0,05$). Lisans seviyesinde eğitim düzeyine sahip katılımcılar, lisansüstü seviyede eğitimi olan katılımcılara göre daha yüksek motivasyonla göreve başlamışlardır.

Katılımcı grubun kariyerlerinin giriş evresinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin alt boyutlara verdikleri puanların, görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere ANOVA-testine ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyerlerinin Giriş Evresinde Karşılaştıkları Sorunların Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarında Görev Yaptıkları Bölge Değişkenine Göre Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA ve Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalıştığı Bölge	n	X	Ss	ANOVA		Post Hoc Scheffe Testi
					F	Sig.	
Mesleki yeterlilik-mesleki gelişime açıklık	Ege Bölgesi (1)	47	49,47	3,73	5,905	,000	6 ile diğer gruplar
	Marmara Bölgesi (2)	59	47,22	4,82			
	İç Anadolu Bölgesi (3)	36	49,47	4,44			
	Karadeniz Bölgesi (4)	34	46,06	5,71			
	Akdeniz Bölgesi (5)	33	49,55	5,05			
	Güneydoğu Anadolu (6)	33	45,55	5,15			
	Doğu Anadolu (7)	37	50,59	5,53			
Baskı grupları	Ege Bölgesi (1)	47	15,81	3,25	2,197	,054	
	Marmara Bölgesi (2)	59	15,80	3,10			
	İç Anadolu Bölgesi (3)	36	16,67	2,55			
	Karadeniz Bölgesi (4)	34	16,21	2,84			
	Akdeniz Bölgesi (5)	33	15,85	2,71			
	Güneydoğu Anadolu (6)	33	15,67	3,26			
	Doğu Anadolu (7)	37	17,65	2,78			
Stres	Ege Bölgesi (1)	47	18,64	4,71	1,196	,308	
	Marmara Bölgesi (2)	59	16,59	5,53			
	İç Anadolu Bölgesi (3)	36	18,69	6,34			
	Karadeniz Bölgesi (4)	34	18,38	4,29			
	Akdeniz Bölgesi (5)	33	18,45	4,72			
	Güneydoğu Anadolu (6)	33	17,88	4,91			
	Doğu Anadolu (7)	37	18,86	5,06			

Adaptasyon	Ege Bölgesi (1)	47	20,55	2,78	3,831	,061	
	Marmara Bölgesi (2)	59	20,58	3,51			
	İç Anadolu Bölgesi (3)	36	20,61	3,22			
	Karadeniz Bölgesi (4)	34	22,26	2,94			
	Akdeniz Bölgesi (5)	33	20,45	3,21			
	Güneydoğu Anadolu (6)	33	22,21	3,00			
	Doğu Anadolu (7)	37	20,03	2,79			
İş-aile çatışması	Ege Bölgesi (1)	47	26,51	3,90	1,940	,075	
	Marmara Bölgesi (2)	59	26,64	4,59			
	İç Anadolu Bölgesi (3)	36	25,06	4,30			
	Karadeniz Bölgesi (4)	34	27,62	3,73			
	Akdeniz Bölgesi (5)	33	27,24	3,65			
	Güneydoğu Anadolu (6)	33	28,03	4,04			
	Doğu Anadolu (7)	37	27,32	4,63			
Motivasyon	Ege Bölgesi (1)	47	23,21	3,30	11,151	,000	7 ile diğer grupla
	Marmara Bölgesi (2)	59	24,59	3,02			
	İç Anadolu Bölgesi (3)	36	25,97	2,87			
	Karadeniz Bölgesi (4)	34	22,62	4,20			
	Akdeniz Bölgesi (5)	33	22,64	3,89			
	Güneydoğu Anadolu (6)	33	21,24	4,44			
	Doğu Anadolu (7)	37	26,46	2,32			
Deneyim	Ege Bölgesi (1)	47	18,38	3,61	,521	,792	
	Marmara Bölgesi (2)	59	17,68	4,17			
	İç Anadolu Bölgesi (3)	36	17,94	3,91			
	Karadeniz Bölgesi (4)	34	18,88	2,43			
	Akdeniz Bölgesi (5)	33	18,06	3,24			
	Güneydoğu Anadolu (6)	33	17,94	4,49			
	Doğu Anadolu (7)	37	18,46	2,50			

Tablo 8'e göre, meslekî gelişim ve gelişime açıklık alt boyutuna verdikleri puanlar çalıştıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde çalışan grup, diğer bölgelerde çalışan gruplara göre meslekî gelişim ve gelişime açıklık alt boyutunu daha düşük puanla değerlendirmişlerdir ($F_{(sd-sd)}=5,905$ ve $p<0,05$). Doğu Anadolu Bölgesinde çalışan grup, motivasyon boyutunu diğer bölgelerde çalışan ilçe millî eğitim müdürlerine göre daha yüksek puanla değerlendirmişlerdir ($F_{(sd-sd)}=11,151$ ve $p<0,05$). Doğu Anadolu Bölgesinden çalışan ilçe millî eğitim müdürleri kariyerlerine daha yüksek motivasyon ile başladıkları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın nitel bölümünde ilçe millî eğitim müdürlerinin mesleklerinin ilk beş yılında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik kullanılan stratejilerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma sonunda ise sorunlar sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: Özel hayatına yeterli zaman ayıramama, deneyimsizlikten kaynaklanan yönetimsel sorunlar, mesleğe yönelik olarak bir hazırlık olmaması, yetiştirme evresinin olmayışı, adaptasyon, meslekî gelişim, stres, iş-aile çatışması, çift basamaklı kariyer, bürokratik engeller, çift basamaklı kariyer yaklaşımının getirdiği yükler, kariyer platosu hissi.

Özel hayatına iş yoğunluğu nedeniyle daha az zaman ayırdığını ifade eden yöneticiler bu sorunu zamanla aştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı iş-aile çatışması yaşadıklarını; iş deneyimlerinin artmasıyla sorunun çözüme ulaşacağını ifade etmiştir. Araştırma bulgularında deneyimsizlikten kaynaklanan yönetimsel sorunlar yaşayan katılımcılar, ilçe millî eğitim müdürlüğü görevine başladıklarında mesleğe yönelik olarak bir hazırlık, yetiştirme evresinin olmayışını sorun olarak görmüşlerdir.

İlçe millî eğitim müdürlerinin en çok yaşadığı sorun olarak belirtilen özel hayata zaman ayıramama sorunu zamanla etkili şekilde kullanılamamasından kaynaklanabilir. İş hayatında zaman yönetimi önemli bir yer tutmaktadır. Zamanın etkili kullanılamaması, iş ve özel hayat arasındaki dengenin sağlanamaması, her ikisinde de sorumlulukların yerine getirilememesine neden olabilir. Adaptasyon süreci, yeni kariyerde deneyimsizlikten kaynaklanan yönetimsel sorunlar ve mesleğe yönelik mesleki hazırlık/yetiştirme imkânlarının bulunmama ise diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Bu aşamada ilçe millî eğitim müdürlerinin göreve başlarken, yeni görevleriyle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim veya yetiştirmeye tabi tutulmamasının bu sorunların oluşmasına zemin oluşturduğu düşünülebilir. Bu nedenle bu iki sorun birbiriyle yakından ilişkili olarak görülebilir.

(Hall & Moss, 1998) kariyerde ilerleme için zorlayıcı görevlerin gerekliliğini ifade etmektedir. İlçe millî eğitim müdürlerinin yeni kariyerlerinde karşılaştıkları işe yönelik sorunlarla ilişkilendirildiğinde, ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde başarılı bir şekilde adapte olarak meslekî zorlukları aşmaları kariyer başarısını beraberinde getirecektir. Hizmetiçi eğitim sonucunda memurların, görevde yükselmelerini sağlayarak bilgi, beceri ve bakış açılarını zenginleştirme hedeflenir (Oğuzkan, 1993).

Stres sorununa yönelik olarak, katılımcıların işteki stres kaynaklarını saptamak, kurumda görev dağılımını doğru yapmak, ast ve üstlerle güçlü iletişim bağı kurmak, sosyal ilişkileri güçlendirmek, acil olmayan işleri öteleme sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularında stres, kariyere giriş evresinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Stres iş veya özel yaşamda herhangi bir zamanda karşılaşılabilecek yaygın bir sorundur. (Tunçer, 2012) iş güvenliği, terfi beklentisi, yetersiz bir terfi, bireyin kapasitesini aşan bir terfi, bozuk iletişim, aşırı çalışma, monotonluk, belirsizlik, bireyler arasında rekabet ve çatışma, kariyer düzleşmesi, gözden düşme, engellenme, işten çıkartılma gibi çalışma hayatında karşılaşılan birçok durumun stres kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Araştırma bulguları yerel politika uygulayıcısı olan ve

sorumluluğundaki ilçedeki öğrencilerin bütününe etki edecek kararları alan bireyler olarak ilçe millî eğitim müdürlerinin sorumluluklarından dolayı stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma grubunda yer alan katılımcıların bir kısmı kurum içi iletişim eksikliğinden kaynaklanan bazı yönetsel sorunlar yaşadığını ve soruna ilişkin olarak kurum içerisinde demokratik bir ortam oluşturma çabası sergilediklerini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise kurum personeline yönelik dışarıda yemek, doğa yürüyüşü gibi sosyal etkinlikler düzenleyerek kurum içi iletişimin güçlenmesi için çaba harcadığını ifade etmiştir. Yönetimin en önemli süreçlerinden biri olan iletişimin açık, etkili bir şekilde kullanımı ilçe millî eğitim müdürlerinin uyguladığı çözüm stratejilerinin başarılı olmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularında ilçe millî eğitim müdürlerinin çift basamaklı kariyer yaklaşımıyla beraber gelen yüklerle birlikte kariyere giriş evresinde sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Lisans eğitimi alan yöneticilerin sahip oldukları uzmanlık alanı yanında, eğitim yönetimi alanında lisansüstü derecede eğitim alarak uzmanlaşmak istemeleri ve farklı bir alana enerji harcamaları; yöneticiler tarafından sorun olarak dile getirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen grup çift basamaklı kariyer yaklaşımının kendilerine bir yük getirdiğini ifade etmişlerdir. “Bireyin, enerjisini diğer işlerde de kullanması kariyer engellerinden ay ışığı sorununu çağrıştırmaktadır” (Aytaç, 1997, s. 227), böyle bir durumda, çalışanın istihdam edildiği örgütte yeterli performansla çalışamayacağını ifade eder. Çalışma bulgularının Aytaç’ın (1997) görüşlerini destekler nitelikte olduğunu ifade etmek mümkündür. Yöneticilerin ay ışığı sendromu yaşamamaları için, çift kariyer yaklaşımında entegrasyonunu sağlamaları, profesyonel olarak yapılan işin sorumluluklarını yerine getirmeyi ihmal etmemeleri gerekmektedir.

İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bölümden elde edilen son sorun ise kariyer platosu hissidir. İlçe millî eğitim müdürlerinin yeni kariyerin ilk yıllarında kariyer platosu hissini yaşamaları dikkat çekici görünse de; kariyer platosu kariyerin herhangi bir evresinde görülebilmektedir. Kariyer platosu, “kariyer ilerleyişinin durduğu bir durumdur” (FERENCE, Stoner & Warren, 1977, s. 602), işverenlerin artık belirli çalışanları ödüllendirmediği veya kademeli olarak ödüllendirmediği bir durumdur. Bazı katılımcılar, kariyerleriyle ilgili olarak yatay-dikey pozisyonlarda hareket olanağı bulamayacakları düşüncesiyle mesleklerinde durağan bir yapıya dönüşmeye başladıkları hissine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığının hiyerarşik yapısı, kariyer ilerlemesinde belirlediği kurallar ve nesnel kariyer enstrümanlarının belli bir düzeye kadar artması bireyde kariyer platosu hissine neden olabilir. Bunun yanında geleneksel kariyer yaklaşımının çok yönlü kariyer yaklaşımından daha çok benimsenmiş olması da etkili olabilir. Millî eğitim müdürlükleri bürokrasinin yoğun olarak işlediği örgütlerdir. Bu nedenle çalışanlar da sistemin içinde kariyere geleneksel bir bakış açısıyla yaklaşabilir. Armstrong-Stassen ve Schlosser (2008) araştırmasında kariyer platosunun kariyerin herhangi bir aşamasında oluşabileceğini ifade etmekle beraber daha çok yaşlı bireylerde görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu noktada araştırma bulguları Armstrong-Stassen & Schlosser’in (2008) araştırması ile benzerdir. Ettington (1998) ise hiyerarşik yapıya sahip örgütlerin dışsal faktörler aracılığıyla bireylerin kariyer beklentilerini etkilediğini ve sonuçta kariyer platosuna neden olduğunu ifade eder.

Bu bilgi doğrultusunda ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyer platosu hissi yaşamalarının nedeni içinde bulunduğu örgüt yapısından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde karşılaştıkları sorunlardan “stres” alt boyutunu 55 yaş ve daha üstündeki grup kendinden daha genç olan diğer yaş aralığındaki gruplara göre daha düşük puanla değerlendirmişlerdir, yaş arttıkça, iş dolayısıyla yaşadıkları stres düzeyinin daha düşük olduğu söylenebilir. İlçe millî eğitim müdürlerinde yaş arttıkça iş ve aile arasında çatışmaların azaldığı, müdürlerin kariyer giriş evresinde daha az deneyimsizlik sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularında, meslekî deneyimin katılımcıların kariyer giriş evresinde yaşadıkları sorunlarda etkili olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, ilçe millî eğitim müdürlerinde meslekî deneyim arttıkça stresin azaldığı ve daha az deneyimsizlik sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilçe millî eğitim müdürü olmadan önce il millî eğitim müdür yardımcısı olarak görev yapan katılımcılar, okul müdürlüğü veya ilçe millî eğitim şube müdürlüğü görevinden gelerek ilçe millî eğitim müdürü olan katılımcılara göre daha fazla iş-aile çatışması yaşamaktadır. İl millî eğitim müdür yardımcılığı görevinden gelen grup, okul müdürlüğü görevinden gelen katılımcılara göre daha yüksek motivasyonla göreve başlamıştır. Araştırma bulguları ilçe millî eğitim müdürlerinin kariyere giriş evresinde yaşadığı sorunlarında çift kariyerli eşler ve iş aile çatışmasının da yer aldığını göstermektedir. İş aile çatışmasının yeni kariyer basamağının getirdiği iş yükü, iş yemekleri ve toplantılar mesai saatleri dışına taşan etkinliklerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Eşlerin kendi kariyer rotalarına sahip olması ise evli eşlerde sıklıkla ortaya çıkmaktadır. “Geleneksel kültür açısından, ülkemizde de ekseriyetle kadınların ailelerine öncelik vermesiyle, kariyer ilerlemesi fırsatı erkeklere verilmektedir. Bilhassa aynı örgütte çalışan eşlerin kariyerlerinde ilerlemeleri bu sorunu daha çok pekiştirmektedir” (Özden, 2007, s. 95).

Araştırma sonuçlarına göre, lisans seviyesinde eğitim almış olan katılımcılar, lisansüstü seviyede eğitimi olan katılımcılara göre daha yüksek motivasyonla göreve başlamışlardır. Bunun nedeni olarak, eğitim seviyesi yükseldikçe görev sorumluluğunun artması gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde çalışan ilçe millî eğitim müdürleri, Türkiye'nin diğer bölgelerinde çalışan gruplara göre mesleki gelişim ve gelişime açık olma alt boyutunu daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Ayrıca Doğu Anadolu Bölgesinden çalışan katılımcıların, kariyerlerine daha yüksek motivasyonla başladıkları sonucu elde edilmiştir. Doğu Anadolu Bölgesinin daha az öğrenci nüfusuna sahip olması, eğitimle ilgili sorunlara daha az neden olacağı ve bunun da eğitim yöneticilerinde motivasyon kaybını engelleyeceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışma, ilçe millî eğitim müdürlerinin ilk 5 yılda karşılaşılması olası sorunları ortaya koyması ve düşüncelerini yansıtmaları bakımından önemlidir. Bu çalışma, bu alanda yapılan diğer çalışmalardaki sonuçlara paralel sonuçlar vermekle birlikte, değişik bazı bulguları da ortaya koymuştur. Özellikle bürokratik engeller, iş yükünün fazla olması, mevzuat bilgisinin yetersizliği, işe başlandığında bir danışman olmaması müdürlerin kariyer evrelerinde yaşadıkları sorunların başında gelmektedir.

Yukarıda belirtilen sorunların çözülmesine yönelik çözüm önerilerini şöyle sıralanabilir:

1. İlçe millî eğitim müdürleri, göreve başlamadan önce daha düzenli ve daha sıkı bir hizmet için eğitimden geçirilmeli, bu alanda hizmet etmeye hazırlıksız yakalanmamalıdır.
2. İlçe millî eğitim müdürlerine, görev alanlarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda başvurabilecekleri bir tür danışmanlık/rehberlik hizmeti sunulmalıdır.
3. İlçe millî eğitim müdürlüklerine yapılacak atamalar eğitim camiasının içinden olmalıdır.
4. İlçe millî eğitim müdürleri mevzuat konusunda bilgilendirilmeli, bunun için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
5. Eğitim sorunları üzerine biraz daha eğilebilmek, öğretmen ve öğrencilerle biraz daha yakından ilgilenebilmek, okulları biraz daha ziyaret edebilmek için ilçe millî eğitim müdürleri üzerindeki iş yükü azaltılmalı, bürokratik işler hafifletilmelidir.

Kaynaklar

- Aldemir, C. & A. Budak. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İzmir: Barış Yayınları.
- Arnold, J. (1997), *Managing Careers into the 21st Century*, London: Paul Chapman Publishing.
- Armstrong-Stassen, M. & Schlosser, F. (2008), Benefits of a supportive development climate for older workers, *Journal of Managerial Psychology*, 4(23), 419-437.
- Astin, H.(1984) The Meaning of Work in Women's Lives A Sociopsychological Model of Career Choice and Work Behavior, *The Counseling Psychologist*, 12 (4): 117-126
- Ataol, A. (1989). *Kariyer Yönetimi*. İzmir: Hava Teknik Okullar Komutanlığı Basımevi.
- Aytaç: (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer*. İstanbul: Epsilon Yay.
- Bakioglu, A. (2015). *Eğitimde Mentorluk*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baruch, Y. (2006), Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints, *Human Resource Management Review*, 2(16), 125-138.
- Betz, N. E., & Fitzgerald, L. F. (1987). *The career psychology of women*. Academic Press.
- Bilen, D. (1998). *Örgütlerde Kariyer Geliştirme ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. & A. Akgün. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 116-124.
- Çiftçi, B. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi / Kariyer Planlaması*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler İçin Çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. Baskı.) Ankara: PEGEM-Akademi.
- Demirbilek,T.(1994). *Örgütlerde Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, 9, (11).
- Enes, F. & Çalık, T. (2006). *Kariyer Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Ereş, F. (2004). Milli Eğitim Bakanlığında Kariyer Yönetimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ettington, D. R. (1998), Successful Career Plateauing, *Journal of Vocational Behavior*, 52(1),72-88.
- Ference, T. P., Stoner, J. & Warren, E. (1977), Managing the Career Plateau, *Academy of Management Review*, 2, s.602-612.
- Gibbs, G. (2007) *Analysing Qualitative Data*. SAGE Publications Ltd., New York, USA.
- Ginzberg, E., Ginsburg, W. & Herma, J. L. (1959). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia Univer. Press,
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*, Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, D.T. & Moss, J.E, (1998). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt, *Organizational Dynamics*, Winter, 22-37.
- Ivancevich, J. (1983). *ManagingforPerformance*. Texas: Business Publications Inc.
- Judge, T. A. Higgins, C. A., Thoresen, C. J., and Barrick, M. R. (1999), The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span, *Personnel Psychology*, 52 (3), 621-652.
- Kurt, M. (2007). Öğretmen ve yöneticilerin “öğretmenlik kariyer basamakları” uygulamasına yükledikleri anlamlar. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde
- Near, J. P. (1984), *Reactions to the Career Plateau*, *Business Horizons*, 27 (4),75-79.
- Noe, R. (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi*. (Çev: Canan Çetin) Ankara: Betya Yayıncılık
- Oğuzkan, F. (1993), Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Emel Matbaacılık
- Özden, C. (2007). *Bireysel Kariyer Yönetimi*. İstanbul: Akis Kitap
- Özden, M.C., (2001) Bireysel Kariyer Yönetimi. Ankara: Ümit Yayıncılık
- Özgen, H., A. Öztürk & A. Yalçın. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi*.Adana: Nobel Kitabevi.
- Power. S. (2009). *Midcareer renewal: A research agenda for the twenty-first century*, in: Baugh: G.& Sullivan.E (eds), Maintaining focus, energy and options over the career. Charlotte, North Carolina:Information Age Publishing, Inc, 107-134)
- Richie, B. S., Fassinger, R. E., Linn, S. G., Johnson, J., Prosser, J., ve Robinson, S. (1997). Persistence, connection and passion: A qualitative study of the career development of highly achieving African American-Black and White Women. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (2), 133-148.
- Roe, A. (1957). *Early determinants of vocational choice*. J. Counsel. Psychol.,4, 212-217.
- Schuler, R. (1993). *Personnel& Human Resource Management*. New York: John Willey and Sons
- Stroh, L., Brett, J., & Reilly, A. (1992), All the right stuff: A comparison of female and male managers career progression, *Journal of Applied Psychology*, 77(3), 251-260.
- Sullivan: , Martin, D., Carden, W. & Mainiero, L. (2003), The road less traveled: How to manage the recycling career stage, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(2), 34-42.
- Sullivan, Baruch, Y. (2009) Advances in Career Theory and research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration, *Journal of Management*, 35(6),1542-1571
- Sullivan: E. (2009), *Maintaining focus, energy and options over the career*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc, 107-134.
- Super, D. E. (1957), *The psychology of careers*, Harper, New York.
- Super, D. E. 1980. “A Life-span, Life-space Approach to Career Development.” *Journal of Vocational Behavior* 16, 282-298.
- Super, D.E. (1984) Career and life development, in: Brown, D. and Brooks, L. (eds), *Career choice and development*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Şahin, G. (2007). Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Taşçıoğlu, C. (2006). Eğitim Sektöründe Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Performans Üzerindeki Etkileri: Teori ve Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi*. Ankara. Yargı Yayınları.
- Tunçer, P. (2012). Değişen İnsan Kaynakları Yönetimi Anlayışında Kariyer Yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 31(1), 203-233.
- Werther, W.B ve Davis, K (1989) *Human Resources and Personel Management*. McGraw-Hill International Editions,
- Wilson, T. & Davies, G. (1999), The changing career strategies of managers, *Career Development International*, 4(2)s.101-107.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Ergenlerde Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi Ve Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi*

Examining the Predictive Relationship Among Identity Development, Achievement Goal Orientation, and Cognitive Complexity in Adolescents

Ahmet KALAFAT** 
Bülent DİLMAÇ*** 

Öz

Bu araştırma ergenlerin kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ ilinde öğrenim gören 258'i (%45.8) kız, 305 i (%54.2) si erkek öğrenciden oluşan toplam 563 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler “Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği” (KGBÖ), “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” (BAYÖ) ve “Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği” (BKÖ) ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ergenlerin kimlik gelişimi ile öğrenme amaç yönelimi arasında pozitif yönlü, kimlik gelişimi ile performans amaç yönelimi arasında negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin kimlik gelişimi ile bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde ise, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin öğrenme amaç yönelimi ile bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde de, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin performans amaç yönelimi ile bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde de, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi, Bilişsel Karmaşıklık.

Abstract

This study has been carried out to investigate the relationship among adolescents' identity developmental, achievement goal orientation, and cognitive complexity. The study group consists of

* Bu makale, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Ergenlerde Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi Ve Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin özetidir.

** Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: ahmet.kalafat28@hotmail.com

*** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, E-posta: bulentdilmac@gmail.com

563 high school students studying in Tekirdağ, of which 258 (45.8%) are female and 305 (54.2%) are male. The data related to the research have been collected using the Identity Development Dimensions Scale, Achievement Goal Orientation Scale, and Cognitive Complexity Scale. According to the findings obtained from the research, a positive linear relationship is observed to exist between adolescents' identity development and the sub-dimension of learning goals orientation and a negative linear relationship to exist between identity development and the sub-dimension of performance goals orientation. When examining the predictive relationships between adolescent identity development and cognitive complexity, they are seen to have a negative linear relationship. When examining the predictive relationships between adolescents' learning goals orientation and cognitive complexity, they are seen to have a negative linear relationship. When examining the predictive relationships between adolescents' performance goals orientation and cognitive complexity, they are seen to have a positive linear relationship.

Keywords: Identity development, Achievement goal orientation, Cognitive complexity

Summary

Introduction

Adolescence refers to the developmental period between childhood and adulthood. It is a process in which social, cognitive, and biological changes are experienced (Santrock, 2017, p. 16).

The most important developmental task of adolescence is the formation of identity. Adolescents question their place in the society in this period. Healthily completing adolescence positively contributes to adolescents' attaining their identity. Identity acquisition begins in the first years of one's life, and those who successfully survive the crisis of adolescence can then easily switch to their adult identity. Those who cannot healthily transition may experience identity confusion or reverse identity (Erikson, 1968).

Another developmental task adolescents have is cognitive development. Cognitive development affects adolescents' selves, peers, and friends as well as their system of thinking with regard to social, moral, and political values. This thought system is formed by obtaining and organizing information about one's social life. Research on thought systems has used the concept of schema as a primary concept. Schema can be defined as individuals' organized feelings and beliefs about any situation. When individuals face a new situation, they correlate cognitive schemas by filtering the situation or integrating it within existing cognitive structures (Baron & Byrne, 1984).

Individuals' achievement goals orientations differ from one another. While some individuals' main goal is to learn something, others may need to prove that their aim is to become talented, or in other words, to avoid appearing unskilled. Different reasons underlie these situations. The reasons that affect students' goal orientation vary according to the goals the teachers and school offer. The school model, which supports a competitive environment and grading achievement among students, is related to the sub-dimension of performance goals orientation, while the school environment that supports asking questions and emphasizes measuring student interest and effort is associated with the sub-dimension of learning goals orientation (Young, 1997).

Method

The study group of the research consists of 497 students, 236 of whom are girls and 261 of whom are boys, who study in different high schools in Tekirdağ province in 2017-2018. The participants' ages vary between 14 and 18 ($M = 16$). The data related to the research have been collected using the Identity Development Dimensions Scale (IDDS), Achievement Goal Orientation Scale (AGOS), and Cognitive Complexity Scale (CCS).

The research has conducted a structural equation modeling analysis in order to determine the relationships among adolescents' identity development, success orientation, and cognitive complexity, using a structural equation model to test the relationships among these variables. Structural equation modeling is a statistical approach for testing a theoretical model and reveals the causal and mutual relationships among the latent variables (Shumacker & Lomax, 2004). Structural equation modeling analysis has been carried out with the program AMOS 19.

Findings

According to the findings, identity development positively affects learning goals orientation ($\beta = 0.45$). Identity development negatively affects performance-approach goals orientation ($\beta = -0.12$), performance-avoidance goals orientation ($\beta = -0.14$), and cognitive complexity ($\beta = -0.17$). Learning goals orientation negatively affects cognitive complexity ($\beta = -0.10$). Performance-avoidance goals orientation positively affects cognitive complexity ($\beta = 0.11$).

Discussion

According to the results obtained in the research, a positive linear relationship is observed to exist between adolescents' identity development and learning goals orientation. Identity development is important in terms of affecting one's psychological health and future adulthood in adolescence.

A negative linear relationship has been observed to exist between identity development and the orientations of performance-approach and performance-avoidance goals. Performance goals orientations (performance-approach and performance-avoidance) are based on demonstrating one's abilities compared to others. The aim is to do better work than other individuals and to not appear incompetent to others (Elliot & Moller, 2003).

A negative linear relationship is observed to exist between adolescents' identity development and cognitive complexity. As adolescents' identity development increases, their cognitive complexity decreases. Arslan's (2005) study, which examined cognitive complexity and problem-solving approaches, found university students with low cognitive complexity to have higher problem-solving scores than students with high cognitive complexity. Higher problem-solving scores indicate a negative approach to problem solving.

A negative linear relationship is found to exist between adolescents' cognitive complexity and learning goals orientations. Adolescents' cognitive complexity decreases as their learning goals

orientation increases. Adolescents who choose the learning goals and performance goals approach to success can be concluded to have chosen a clearer method of expression and thinking compared to those who choose complex and multi-dimensional thinking. Adolescents who adopt the learning-goals orientation are thought to attempt to reach their learning goals directly without producing a large number of schemas. The fact that adolescents' do not produce many schemas should not be considered a negative situation. The situation to be expressed here relates to the fact that an adolescent can reach the target directly during the learning phase. A positive linear correlation has been found between cognitive complexity and performance-avoidance goals orientation. One can interpret the tendency of adolescents who adopt performance-avoidance goals orientation as revealing more causal judgments because they will constantly compare their success with others.

Giriş

Ergenlik dönemi, bireyin çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasındaki gelişimsel dönemi ifade eder. Bu dönem sosyal, bilişsel, biyolojik değişikliklerin yaşandığı bir süreçtir.(Santrock, 2017:16).

Birçok araştırmacı ergenlik döneminin insan hayatının önemli bir dönemi olduğu konusunda görüş birliğine varmıştır. Ergenlik döneminin kolay ya da zor geçeceği konusunda ise uzmanlar arasında görüş ayrılıkları vardır. Gelişim görevlerini zamanında ve başarı ile tamamlayan ergenlerin, sürecin getirdiği kaygı durumunu kontrol edebildikleri ve sosyal hayatta daha az karmaşa yaşadıkları görülmektedir. (Gallatin, 1976: Akt. Kulaksızoğlu, 1998:19-20). Ergen kişiliğini arama, hedefini belirleme, cinsel kimlik oluşturma ve kişilerarası iletişimi geliştirme gayretindedir. Ergenlik döneminde benlik henüz tam olarak gelişmemiştir ve sınırları belirlenmemiştir. Ergen birey bu dönemde sıkça kendisini kimlik arayışında bulur (Tarhan, 2003).

Ergenlik çağının en önemli gelişim görevi kimliğin biçimlenmesidir. Ergen bu dönemde toplumdaki yerini sorgulamaktadır. Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde tamamlanması ergenin kimlik kazanımına olumlu katkı sağlamaktadır. Bireyin kimlik kazanımı yaşamın ilk yıllarında başlar ve ergenlik döneminin bunalımlarını başarıyla atlatan birey artık yetişkin kimliğe kolayca geçiş yapabilir. Geçiş sağlıklı bir şekilde yapamayan bireylerde kimlik karmaşası yaşanabilir ve ya ters kimlik oluşabilir (Erikson, 1968).

Ergen bireylerdeki diğer bir gelişim görevi bilişsel gelişimdir. Bilişsel gelişim ergenin kendisi, akranları, arkadaşları ve sosyal, ahlaki, politik değerler ile ilgili düşünce sistemini etkiler. Bu düşünce sistemi bireyin sosyal yaşamla ilgili bilgileri edinip düzenlemesiyle oluşur. Düşünce sistemleriyle ilgili araştırmalarda şema kavramı temel kavram olarak kullanılır. Şema, bireyin herhangi bir durumla ilgili organize edilmiş duygu ve inançları olarak tanımlanabilir. Bir birey yeni bir durumla karşı karşıya geldiğinde bilişsel şemaları bu durumu süzüp kodlar veya varolan bilişsel yapılarla bütünleştirme yoluna gider (Baron, 1984).

Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson ve Reedet (1986), bireylerin bilişsel şemaları yönüyle birbirinden farklılaştığını ifade etmiştir. Bilişsel süreçler ile davranış arasındaki ilişkiyi değerlendirmek

için bireylerin kullandıkları şemalar üzerinde inceleme yapmak gerekir. Bu farklılıklara ilişkin bilgi elde etmenin yolu bilişsel şemaların karmaşıklık düzeyine göre incelenmesi ile ortaya koyulabilir. Bilişsel karmaşıklık bireyin açıklama gerektiren çevresel bir durum ile karşılaştığında birden çok nedensel düşünceyi ifade etme eylemi şeklinde tanımlanmıştır (Flett, vd., 1994). Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları olaylara farklı yüklemeler yaptıkları görülür. Aynı olaya bazı bireyler bir neden ortaya koyarak değerlendirirken başka bir birey bu olaya birden fazla neden yükleyebilir. Bu farklılıklar yaşantılar sonucunda ortaya çıkar. Örneğin bir birey başarısızlık nedenini sadece kendi performansına bağlarken başka bir birey ise nedenlerin çevreyle ilgili olabileceğini düşünebilir.

Bilişsel karmaşıklık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok kişilik özelliği ve yaşamdaki günlük olaylarla ilişkilendirildiği görülür. Ülkemizde yapılan çalışmalarda Paker (1994) kalıp yargı eğilimleri, Buluş (2000) düşünme stilleri ile bilişsel tutarlılık, Arslan (2005) çatışma çözme ve problem çözme konularının bilişsel karmaşıklıkla ilişkisini incelemiştir.

Bireyin öğrenim hayatının ve öğrencilik yıllarının önemli bir kısmı ergenlik döneminde geçmektedir. Ergen bireyin öğrenim hayatı süresince ailesi, öğretmenleri ve çevresi bakımından başarılı olması beklenir. Başarı, oldukça kapsamlı ve değişkenlik gösteren bir kavramdır. Başarının göstergesi duruma ve kişiye göre değişkenlik gösterir. Başarı, bireyin çevresiyle uyum içinde hayatını sürdürebilmesi, kendi benliğini bulabilmesi için belirli hedeflere ulaşırken sergilediği performanstan olumlu sonuç alması şeklinde tanımlanabilir (Kaşlı, 2009). Eğitim açısından başarı genellikle nota dayalı olan akademik başarı ile ifade edilir. Öğrenci okul tarafından belirlenen davranışlara ulaştığı takdirde akademik olarak başarılı kabul edilir.

Temelini başarı amaç kuramından alan ve geliştirilmesinde sosyal-bilişsel perspektifi dikkate alan başarı amaç yönelimi, bireylerin öğrenmeyi ve performansı kazanma ve geliştirme yöntemlerini ortaya koyan bir kavramdır. Başarı amaç yönelimi, başarıma eyleminin amacı ile ilgilendirilir (Zweig ve Webster, 2004). Bu kuram öğrencilerin kazandıkları başarılarını devam ettirmek için sağladıkları inançları, performans değerlendirme standartlarını ve ölçütlerini açıklamaya çalışmaktadır (Çetin ve Akın, 2009).

Bireylerin başarı amaç yönelimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı bireylerin ana hedefi bir şeyler öğrenebilmekken, bazılarının ise amacı yetenekli olduğunu kanıtlamak ya da başka bir deyişle yeteneksiz görünmekten kaçınma ihtiyacı olabilmektedir. Bu durumların temelinde farklı nedenler yatmaktadır. Öğrencilerin amaç yönelimi üzerinde etkili olan nedenler öğretmen ve okulun sunduğu amaçlara göre değişkenlik gösterir. Öğrenciler arası rekabetçi bir ortamı ve başarı notunu destekleyen okul modeli performans amaçları ile ilgiliyken, soru sormayı destekleyen, öğrencinin ilgi ve çabasını ölçmeyi vurgulayan okul ortamı ise öğrenme amaç yönelimi ile ilişkilidir (Young, 1997).

Kuramsal bilgiler dikkate alındığında ergenlerin başarıya dair hangi amaç yönelimini benimseyeceği kimlik gelişim süreciyle ilişki olacağı söylenebilir. Kimlik gelişim boyutlarıyla paralellik gösteren Marcia'nın kimlik statüleri modeli ile ilgili yapılmış araştırmalar başarıyı etkileyen faktörleri incelediğinde çeşitli benzerliklerin olduğunu ortaya koymuştur (Oral, 2012).

Eğitim sistemimizde öğrenci ortaöğretime geçişte nitelikli bir ortaöğretim kurumuna devam etmek istiyorsa Liselere Giriş Sınavı (LGS)'na girmesi gerekir. Ortaöğretim sonunda üniversiteye devam etmek istiyorsa Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olan Temel Yeterlilikler Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT), yükseköğretim sonunda kamu alanında görev yapmak için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi sınavla girip başarı sağlamak durumundadır. Sınav dönemlerinin önemli bir kısmı bireyin ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergen birey kimlik gelişim sürecine devam ederken okul yaşantısı içerisinde belli başarı beklentileri ile karşılaşmaktadır. Ergen birey okul başarısına ek olarak arzu ettiği üniversite ya da bölüme ulaşmasını sağlayacak başarı hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken bir yandan da ergenlik döneminin getirdiği kimlik bunalımını çözmek için çaba sarf etmektedir. Bireyin hem kimlik bunalımını başarıyla atlattığı hem de hedeflerine ulaşabilmesi için bir amaç yönelimi benimsemesi ve o amaca uygun olan öğrenme yaklaşımını tercih etmesi beklenir. Bu nedenle çalışmada ergen bireylerin kimlik gelişimleri ile başarı amaç yönelimlerinin nasıl bir ilişki içinde olduğunun ortaya konması yararlı olabilir. Bununla birlikte çalışmalar incelendiğinde kimlik gelişimi ve başarı amaç yönelimi çalışırken bilişsel karmaşıklık süreçlerinin incelenmediği görülmüştür. Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada ergenlerin kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma paradigmasına sahip bu çalışmada, ergenlerin kimlik gelişim boyutları, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu değişkenler aralarındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile sınanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla yapılan tarama araştırmalarıdır. Genel tarama modelleri tekil ya da ilişkisel taramalar yapmaya imkân verir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 yılında Tekirdağ ilinde farklı liselerde öğrenim gören 236'sı kız, 261'i erkek toplam 497 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 14-18 arasında olup yaş ortalaması 16'dır.

Veri Toplama Araçları

Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği: Luyckx vd. (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Morsünbül ve Çok (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 5 alt boyut ve toplam 25 madde

bulunmaktadır. “İçsel Yatırımda Bulunma alt boyutu” özdeğeri 8.62 ve açıkladığı varyans %14,25; “Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması alt boyutu” özdeğeri 3.27 ve açıkladığı varyans %14,16; “Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması alt boyutu” özdeğeri 1.59 ve açıkladığı varyans %13,83; “İçsel Yatırımla Özdeşleşme alt boyutu” özdeğeri 1.27 ve açıkladığı varyans %11,05; “Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması alt boyutu” özdeğeri 1.14 ve açıkladığı varyans %10,35 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiz sonucu model uyum indeksi sırası ile $\chi^2/sd=2.90$, GFI=0.95, RMSEA=0.06 olarak bulunmuştur.

Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği: Midgley vd. (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında 1 madde ölçekten çıkarılmış ölçek 17 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları “Öğrenme Amaç Yönelimi alt boyutu” için .77, “Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi alt boyutu” için .79, ve “Performans Kaçınma Amaç Yönelimi alt boyutu” için .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tes – tekrar test güvenilirlikleri ise her bir alt boyut için sırasıyla .95, .91, ve .94 olarak belirlenmiştir.

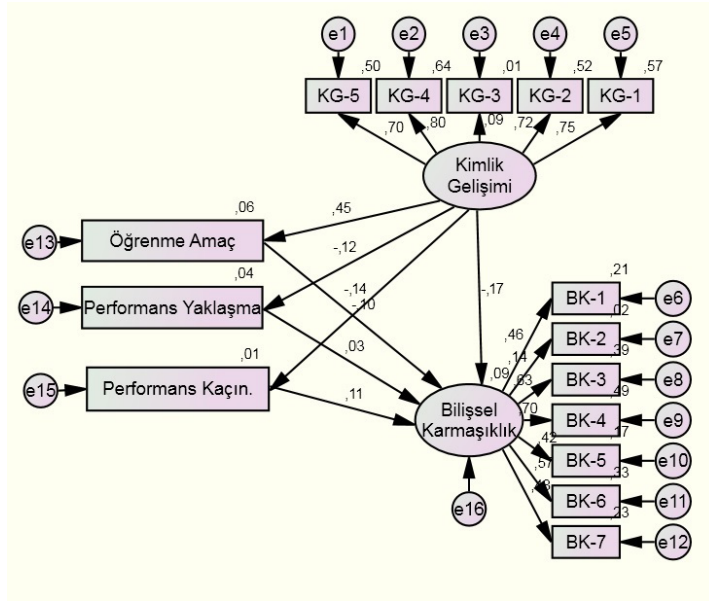
Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği: Fletcher vd. (1986) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlama çalışması, Parker (1994) ve Buluş (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçek 28 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orjinal versiyonu ile Türkçe versiyonu arasındaki pearson korelasyon katsayı değeri .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayı değeri .78 ; “Motivasyon Bileşeni alt boyutu” için .70, “Karmaşık Açıklamaları Tercih Etme alt boyutu” için .51, “Üst Biliş alt boyutu” için .36, “Davranışın Etkileşimlerin Sonucu Oluşu alt boyutu” için .27, “Karmaşık İçsel Açıklamalar alt boyutu” için .28, “Karmaşık Dışsal Açıklamalar alt boyutu” için .30 ve “Zaman alt boyutu” için .47 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ergenlerin kimlik gelişimi, başarı yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu değişkenler aralarındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile sınanması amacıyla yapısal eşitlik modellemesi analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kuramsal bir modeli test etmek için gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri ortaya koyan istatistiki yaklaşımdır (Shumacker ve Lomax, 2004). Yapısal eşitlik modellemesi analizi AMOS 19 Programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Kimlik gelişiminin başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık üzerindeki etkisi ve başarı amaç yöneliminin bilişsel karmaşıklık üzerindeki etki yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Modelde gösterilen yolların her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen modele ait uyum indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür.



BK-1:Motivasyon Bileşeni
BK-2:Karmaşık Açıklamalar
BK-3:Üst Biliş
BK-4:Davranış Etkileşimleri
BK-5:Karmaşık İçsel Açıklamalar
BK-6:Karmaşık Dışsal Açıklamalar
BK-7:Zaman Boyutunu Kullanma

KG-1: İçsel Yatırımda Bulunma
KG-2: Genişlemesine Araştırılma
KG-3:Saplantılı Araştırılma
KG-4:İçsel yatırım ile Özdeşleşme
KG-5:Derinlemesine Araştırılma

Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli Test Sonuçları

Şekil 1'de yer alan modele ait uyum değerleri incelendiğinde, $X^2/sd = 2,99$, $RMSEA = 0,08$, $SRMR = 0,07$, $AGFI = 0,90$, $NFI = 0,95$, $GFI = 0,92$, $CFI = 0,90$, $TLI = 0,91$, olarak bulunmuştur. Genel olarak, modelin istenen düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen tek faktörlü model Şekil 1'de gösterilmiştir. Modele ait standartize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ergenlerin Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi, Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Yönelik Model

Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken	Doğrudan Etki	Standart Hata	Kritik Değer
Kimlik Gelişimi	Öğrenme Amaç Yönelimi	0.45	.04	7.66*
Kimlik Gelişimi	Performans Yaklaşma	-0.12	.12	-2.04
Kimlik Gelişimi	Performans Kaçınma	-0.14	.09	-2.38
Kimlik Gelişimi	Bilişsel Karmaşıklık	-0.17	.06	-2.89*
Öğrenme Amaç Yönelimi	Bilişsel Karmaşıklık	-0.10	.16	-1.79*
Performans Yaklaşma	Bilişsel Karmaşıklık	0.03	Anlamsız	
Performans Kaçınma	Bilişsel Karmaşıklık	0.11	.14	1.87

Elde edilen bu bulgulara göre kimlik gelişimi öğrenme amaç yönelimini ($\beta = 0.45$) pozitif etkilemektedir. Kimlik gelişimi performans yaklaşma yönelimini ($\beta = -0.12$), performans kaçınma yönelimini ($\beta = -0.14$) ve bilişsel karmaşıklığı ($\beta = -0.17$) negatif etkilemektedir. Öğrenme amaç yönelimi bilişsel karmaşıklığı ($\beta = -0.10$) negatif etkilemektedir. Performans kaçınma yönelimi bilişsel karmaşıklığı ($\beta = 0.11$) pozitif etkilemektedir.

Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; ergenlerin kimlik gelişimi ile öğrenme amaç yönelimi arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kimlik gelişimi ergenlik dönemindeki bireyin psikolojik sağlığını ve yetişkinliğe geçiş sürecini etkilemesi açısından önemlidir. Literatürdeki birçok olumlu değişken gibi kimlik gelişimi de öğrenme amaç yönelimini olumlu anlamda yordamaktadır. Benzer çalışmalar incelendiğinde öğrenme amaç yöneliminin, başarı ortamlarında bireylerle bilgi alışverişine açık olma (Poortvliet, Janssen, Van Ypreen ve Van De Vliert, 2007), sosyal uyum ve olumlu ruh haline sahip olması (Kaplan ve Maehr, 2007) ile pozitif yönlü ilişki içinde olduğu görülmektedir. Oral (2012), Kimlik gelişim sürecinde araştırma sürecinde etkin katılım gösteren kişilerin öğrenme amaç yönelimini benimsediklerini ifade etmektedir. Schmitt – Rodermund ve Vondareck (1998), ergenlerin çocukluk çağı teknik ve kültürel aktivitelere katılımların düzeyi ile keşif değerinin kimlik gelişimiyle pozitif yönde hareket ettiği sonucuna varmışlardır. Morsünbül ve Uçar (2017), kimlik stillerinin kimlik işlevleriyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmada kimlik gelişiminin gelecek yönelimi işlevi olan gelecek yönelimi, amaç işlevi ve bireysel kontrol işlevleri ile pozitif yönlü ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bilgilerden hareketle çalışmanın sonuçları önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Kimlik gelişimi ile performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimi arasında negatif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Performans amaç yönelimleri (performans yaklaşma ve performans kaçınma) becerinin diğer bireylere kanıtlanması üzerine kurulur. Amaç diğer bireylerden iyi işler çıkarmak, diğerleri karşısında yeteneksiz görünmemektedir (Elliot ve Moller, 2003). Kimlik gelişimi arttıkça birey kendine özgü değer ve düşünceleriyle kendisini ifade eder. Kendisini çevresindeki insanlarla kıyaslama yoluna başvurmaz. Bu açıklamalardan hareketle kimlik gelişiminin performans amaç yönelimle negatif yönlü ilişki içinde olması beklenen bir sonuçtur.

Ergenlerde kimlik gelişimi ile bilişsel karmaşıklık arasında negatif yönde doğrusal ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Ergenlerin kimlik gelişimleri arttıkça bilişsel karmaşıklıkları azalmaktadır. Arslan (2005), bilişsel karmaşıklık ile problem çözme yaklaşımlarını incelediği araştırmasında bilişsel karmaşıklık düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin, bilişsel karmaşıklık puanı yüksek olan öğrencilere göre problem çözme puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Problem çözme puanının yükselmesi kişinin problem çözme konusunda olumsuz yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Fletcher ve arkadaşları (1986), bilişsel karmaşıklık düzeyi yüksek kişilerin, düşük kişilerden daha çok nedensel yargılar kullandıklarını dolayısıyla problemle karşılaştığında daha fazla çözüm üretme becerisi geliştirdiğini göstermektedir. Piaget'e göre somut işlemlerden soyut işlemlere

geçiş dönemi 11 yaşında başlar ve yetişkinliğe kadar devam eder. Soyut işlemler döneminde ergen daha soyut, idealist ve mantıklı tarzda düşünür. Bu çalışmada kimlik gelişim sürecine devam eden ergenlerin kimlik gelişim puanları ile bilişsel karmaşıklık puanlarının negatif ilişki içinde olması, ergenlerin henüz kimlik gelişimlerini tamamlamamış olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Ergenlerin bilişsel karmaşıklık ile öğrenme amaç yönelimleri arasında negatif yönlü doğrusal ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerde öğrenme amaç yönelimi arttıkça bilişsel karmaşıklık azalmaktadır. Ergenler başarıya ulaşmada öğrenme ve performans yaklaşma amaçlarını seçtikçe karmaşık ve çok boyutlu düşünme yerine daha net ifade ve düşünme yöntemi seçtikleri sonucu çıkarılabilir. Öğrenme amaç yönelimini benimseyen ergenler çok sayıda şema üretmeden doğruca öğrenme hedeflerine ulaşmaya çalıştıkları düşünülmektedir. Ergenlerin çok sayıda şema üretmemiş olmaları olumsuz bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Burada ifade edilmek istenen durum ergenin öğrenme aşamasında doğruca hedefine ulaşabilmesi ile ilişkilidir. Bilişsel karmaşıklık ile performans kaçınma amaç yönelimi arasında pozitif yönlü doğrusal ilişki bulunmuştur. Performans kaçınma amaç yönelimini benimseyen ergenlerin kendilerinin başarısını sürekli diğer bireylerle kıyaslama yoluna gideceği için daha fazla nedensel yargılar ortaya koyma eğiliminde olduğu yorumu yapılabilir. Akın (2006), üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimi ile bilişötesi farkındalık düzeyini incelediği çalışmasında öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimleri ile bilişötesi farkındalık düzeyinin pozitif yönlü ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre ortaöğretim dönemindeki ergenler üniversite çağına geldiklerinde bilişsel karmaşıklık düzeyinin artacağı yorumu yapılabilir.

Damon'a göre amaç, birçok ergenin başarısı için eksik bir unsurdur. 12-22 yaş arasındaki ergenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde ergenlerin sadece yüzde yirmisinin ne başarmak istediklerine ve bu başarıyı neden istediklerine dair belli bir görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir (Damon, 2008: Akt. Santrock, 2017:370). Damon'un ergenlerin amaç yönelimlerine ilişkin tespitleri ergen bilişsel gelişimini de dikkate aldığımızda bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bütün bu bilgiler doğrultusunda yaşamlarının büyük bir kısmını okulda geçiren ergenlerin kimlik gelişimlerini, başarı ama yönelimlerinin ve bilişsel karmaşıklık düzeyini konu alan bu çalışmanın ülkemizin geleceği olan lise gençliğinin daha iyi tanınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın farklı illerde ve farklı ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler ile tekrarlanmasının araştırma sonuçlarının genellenebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akın, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları İle Üst Biliş Farkındalık, Ebeveyn Tutumları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 26, 1-12
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (1984). *Social Psychology*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Çetin, B. ve Akın, A. (2009). An investigation of the relationship between achievement goal orientations and the use of stress coping strategies with canonical correlation. *International Journal of Human Sciences*.243-255.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis* (1. Baskı). New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Fletcher, G. J. O., Danilovics, P., Fernandez, G., Peterson, D. & Reedet , G.D. (1986). Attributional complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 875 884.
- Flett, G.L. ve Blankstein, K.R. (1994). Depression, Self-Esteem And Complex Attributions For Life Problems. *Current Psychology*. Volume: 13, Issue: 3, p. 263.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Contribution and Prospects of Goal Orientation Theory, *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Bas.). Ankara: Nobel Akdemi Yayıncılık.
- Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde işgörenlerin kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Goossens, L. (2010). The path from identity commitments to adjustment: Motivational underpinnings and mediating mechanisms. *Journal of Counseling and Development*, 88(1), 52–60.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. ve Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113 130.
- Morsünbül, Ü., ve Çok, F.(2014). Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Düşünen Adam The Journal Of Psychiatry And Neurological Sciences* , 27,6-14. doi: 10.5350/DAJPN201.427.0101
- Morsünbül, Ü. ve Uçar, E. (2017). Kimlik Stilleri, Süreçleri ve Statülerinin Kimlik İşlevleriyle İlişkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (1), 25-35.
- Oral, T. (2012). *Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Paker, O. (1994). *Atf Karmaşıklığı, Uçlara Kayma ve Kalıp Yargı Kullanma Eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W. & Van De Vliert, E. (2007). Achievement Goals And Interpersonal Behavior: How Mastery and Performance Goals Shape Information Exchange, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1435-1447.
- Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik (Adolescence)*, (Çeviri Ed. Siyez, D.M),Ankara: Nobel Yayınları.
- Schmitt-Rodermund, E. ve Vondracek, F. W. (1998). Breadth of Interests, Exploration, and Identity Development in Adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 55(3), 277-384.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tarhan, N. (2003). *Gençlikte Kimlik Bunalımı*, <http://www.e-psikiyatri.com> (02.03.2005).
- Young, A. L. (1997). I Think, Therefore I'm Motivated: The Relations Among Cognitive Strategy Use, Motivational Orientation And Classroom Perceptions Over Time, *Learning and Individual Differences*, 9, 3, 249-283.
- Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between goal orientation, the big-five personality traits and performance intentions. *Personality and Individual Differences*, 36, 7, 1693-1708.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Özyeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

The Examination Of The Relationships Among Teachers' Multicultural Self Efficacy, School Climate And Teachers' Attitudes Towards Refugee Students

Erhan DOLAPCI** 
Hasan KAVGACI*** 

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilerin eğitiminde öğretmen tutumları arasındaki ilişkileri saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kastamonu ile Karabük il ve ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullardan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 363 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği”, “Okul İklimi Anketi” ve “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” olmak üzere 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algıları ve mültecilere yönelik tutumlarının genelde yüksek düzeyde iken okul ikliminde ise destekleyicilik ve samimilik hariç orta düzeyde bir algı olduğu; hizmetiçi eğitim alma durumuna göre ise okul ikliminde farklılaşma olmazken çok kültürlü özyeterlik algıları ve tutumda farklılık olduğu; araştırmanın bütün değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; çok kültürlü özyeterlik, okul iklimi ve hizmetiçi eğitim değişkenlerinin mültecilere yönelik öğretmen tutumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, araştırma sonuçları tartışılarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, mülteci, özyeterlik, okul iklimi, tutum, hizmetiçi eğitim

* Bu çalışma Dr. Hasan KAVGACI danışmanlığında hazırlanan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Özyeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 2 Mayıs-4 Mayıs 2019 tarihleri arasında düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Erhan DOLAPCI, Müdür Yardımcı/Kastamonu Vali Aydın Arslan Ortaokulu, E-posta: erhan0037@hotmail.com

*** Dr., Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, E-posta: hasankavgaci@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationships between teachers' perceptions of multicultural self-efficacy, school climate, and teachers' attitudes about the education of refugee students and to examine those relationships according to some variables. This study was designed as a correlational study. The sample of the study consisted of 363 teachers employed in primary and secondary schools of Kastamonu and Karabük provinces and their districts in the 2018-2019 academic year. In order to gather data for the study, the Self-Efficacy Perception Scale for Multicultural Education, School Climate Survey, and Refugee Student Attitude Scale were used. Results revealed that teachers' perceptions of multicultural self-efficacy and their attitudes towards refugees are generally high, although their perception of school climate is moderate, except for the sub-dimension of supportiveness and collegiality. According to the in-service training variable, while there is no difference in school climate, there is a difference in multicultural self-efficacy perceptions and attitudes; there were positive relationships between all study variables; and the multicultural self-efficacy, school climate, and in-service training variables were significant predictors of teachers' attitudes towards refugees. Results are discussed within the context of the relevant literature and some suggestions are made for both practitioners and researchers.

Keywords: Multiculturalism, refugee, self-efficacy, school climate, attitude, in-service training.

Summary

Introduction

Turkey is a country that has faced serious immigration waves throughout history because of its geographical, strategic, cultural, and political positions. Internal turmoil and wars occurring especially in neighboring countries have accelerated migration to Turkey. It is known that there are over 3.5 million refugees in Turkey. Women and children make up most of this number (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2017). Therefore, as in all the world, in Turkey the education of refugee students has become a topic of growing importance that remains constantly on the agenda. Since the attitudes of teachers are also related to the adaptation of refugee students to the country to which they have migrated, teachers' attitudes can be considered as one of the important issues in the education of refugees (Sağlam & İlksen Kanbur, 2017). The increasing number of students with the inclusion of refugee students in the education system has also led to cultural diversity and has created a multicultural educational environment. Since teachers are the main variables in a multicultural educational environment, it is thought that teachers should acquire multicultural competencies (Polat, 2009). School climate, which is considered as one of the factors that determine the communication among students, teachers, and parents, is known to be very effective for the stakeholders of the school, especially teachers and students (İhtiyaroğlu, 2014). Therefore, it can be thought that school climate may affect teachers' attitudes towards refugee students.

In this study, the relationships between teachers' multicultural self-efficacy perceptions, school climate, and teachers' attitudes towards the education of refugee students were examined. In this context, the effect of teachers' in-service training for refugees is also taken into account. Considering

that there will be a multicultural educational environment with the increasing numbers of refugee students in schools, this study is expected to fill a gap in the field and contribute to policymakers and practitioners.

Method

This study is a quantitative study designed with a relational screening model. In the study, criterion sampling, which is one of the non-random sampling methods among purposeful sampling methods, has been used. Since the criterion for the sample was teachers who have refugee students in their classrooms, the study group for the research consisted of 363 classroom and branch teachers who had refugee students in their classrooms in primary and secondary schools in Kastamonu and Karabük provinces during the 2018-2019 academic year.

To collect the research data, a data collection form comprising four parts was used. With the first part of the data collection form, it was aimed to obtain demographic information indicating the in-service training status of the participants. In the other three sections, there were three different scales including the Self-Efficacy Perception Scale for Multicultural Education (Yıldırım, 2016), School Climate Questionnaire (Kavgacı, 2010), and Refugee Student Attitude Scale (Sağlam & İlksen Kanbur, 2017).

For the analysis of the obtained data, the data were first extracted and the assumptions were tested before the analysis. Descriptive statistics were then calculated. Whether teachers' multicultural self-efficacy, school climate, and attitudes towards refugee students differed significantly according to the teachers' in-service training on refugees' education was determined by t-test. The relationships between the research variables were examined by calculating Pearson product-moment correlation coefficients (r). Finally, regression analysis was performed to see whether teachers' perceptions of multicultural self-efficacy, in-service training about education of refugees, and school climate were significant predictors of teachers' attitudes towards the education of refugee students.

Findings

Descriptive statistics revealed that the average attitude towards refugees was above average at 2.98 points. In all three sub-dimensions, it was found that the average of the multicultural self-efficacy perceptions of the teachers was high. When the t-test results of the research variables according to the in-service training variable were analyzed, it was seen that the positive attitudes of teachers who received in-service training ($\bar{x} = 3.14$) towards refugees were significantly higher than those of the teachers who had not received in-service training ($\bar{x} = 2.94$). When the relationship of the independent variables of the research with the attitude towards refugees was examined, it was observed that management of cultural differences ($r = 0.48$) was the variable that had the strongest relationship with the attitude towards refugees, and restrictiveness ($r = -.20$), as a sub-dimension of school climate, showed a negative and weakest relationship. This drew attention to the fact that all

relationships between variables were significant, except for the relationships between directiveness and restrictiveness, and restrictiveness and designing activities ($p < 0.05$).

As a result of multiple hierarchical regression analysis, it was seen that designing activities, managing cultural differences, and understanding differences, which are sub-dimensions of multicultural self-efficacy perception, predicted 25% of the attitude towards refugee students. Supportiveness, restrictiveness, directiveness, and collegiality, which are the school climate sub-dimensions added in the second step, predicted 5% of it. The two groups of sub-variables predicted 30% of the change in attitude towards refugee students. The in-service training variable added in the third step predicted 2% of the change. All of the variables together predicted 32% of the change in the attitude towards refugee students. However, according to the final model, while the contributions of activity design, management of cultural differences, supportiveness, and in-service training status to the model were significant, the others were not.

Discussion

It can be thought that the high scores obtained from the sub-dimensions of the multicultural self-efficacy scale are important not only for the education of refugee students but also for inclusive education in education policies in recent years. The finding that teachers' attitudes towards refugees are high supports studies in the literature that reached similar results (Konak Rehberlik Araştırma Merkezi, 2018; Köse, Bülbül, & Uluman, 2019; Terzi, Göçen, & Altun, 2019).

The significant differences in teachers' multicultural self-efficacy and attitudes towards refugee students according to in-service training status show that being trained about refugee students and increased consciousness as a result of this training are important. In that respect, some studies suggest that teachers should be supported by in-service training courses (Başbay & Bektaş, 2009; Özdemir, 2016).

The finding that teachers' perceptions of multicultural self-efficacy, school climate, and in-service training predict teachers' attitudes towards the education of refugee students is demonstrated by the fact that all three variable groups explain approximately one-third of the total change in teachers' attitudes towards refugees. The last model showed that the contributions of activity design, management of cultural differences, supportiveness, and in-service training to the model are significant. According to these results, it can be said that being trained about the education of refugees can significantly affect teachers' attitudes towards refugees. It must also be stressed that being trained about refugee education creates a positive and significant difference in teachers' multicultural self-efficacy, which should be considered by policymakers and practitioners while planning teachers' professional development. Indeed, when the content of in-service training for teachers and school administrators in terms of refugee education in Turkey is examined, it is seen that efforts are being made to create a positive attitude as much as increasing their knowledge levels (MEB, 2017).

Giriş

İnsanların tarih boyunca değişik sebeplerle ülkelerini terk ederek değişik coğrafyalara göç ettikleri bilinmektedir. Türkiye de, gerek coğrafi konumu, gerekse stratejik, kültürel ve siyasi konumlarından ötürü tarihsel süreç içerisinde ciddi göç akınlarıyla karşılaşan bir ülkedir. Türkiye'nin yer aldığı coğrafi bölgede devam eden siyasi istikrarsızlıklar, iç karışıklıklar ve savaşlar Türkiye'ye yönelik göçü teşvik eden önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Özellikle komşu ülkelerde meydana gelen iç karışıklıklar ve savaşlar Türkiye'ye olan göç hareketliklerini hızlandırmıştır. 2011 yılında başlayan ve büyük bir insani dram olarak hafızalara kazınan Suriye iç savaşı ile birlikte ülkelerinden 4 milyonun üzerinde insanın ayrıldığı; ülkelerini, yaşadıkları şehirleri terk etmek zorunda kaldığı bilinmektedir. Göç etmek zorundan kalan bu insanların çoğu çocuk ve kadınlardan oluşmaktadır. Türkiye ise bu göç akınlarından en çok etkilenen ülke olmuş ve en geniş mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülke olmaya devam etmektedir. Suriye'den göç edenlerle birlikte Türkiye'de 3,5 milyonun üzerinde mülteci bulunduğu bilinmektedir. Bu rakamın yaklaşık 3,2 milyonunu Suriyeliler oluşturmaktadır. Suriyeli mültecilerin sayısını sırasıyla Afganistan, İran, Irak ve Somali'den gelen mülteciler takip etmektedir. Mültecilerin % 90'ından fazlası kampların dışında yaşamaktadır. Türkiye'deki mülteci nüfusunun % 70'i çocuk ve kadınlar oluşmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2017). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de mülteci öğrencilerin eğitimi gün geçtikçe önemi artan ve sürekli olarak gündem oluşturan bir konu haline gelmiştir. Mülteci çocukların eğitim ihtiyacı, karşılanması gereken temel ihtiyaçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Şeker ve Aslan, 2015). Çünkü eğitim, mülteci ve sığınmacı çocukların korunmasında etkili ve önemli bir unsurdur (Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu, 2013). Ayrıca eğitim birçok uluslararası belgede insani bir hak olarak görülmekte olup, mülteci öğrencilerin de bu haktan faydalanmaları gerekmektedir (Abaslı, 2017). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitim sistemine alınması ile ilgili çalışmalar yapılmış ve tüm mülteci öğrencilerin okula devam edebilmeleri için kanuni alt yapı oluşturulmuştur.

Mülteci öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmesiyle, eğitimin kalitesini arttırmak ve yaşanabilecek sorunlara önlem alabilmek açısından, mültecilerin eğitiminde önem arz eden konuların ele alınması gerekmektedir. Bunlardan biri de öğretmen tutumları olarak düşünülebilir. Çünkü mülteci öğrencilerin sınıflarına uyum sağlayabilmeleri ve hayatlarındaki olumsuzluklardan kurtulabilmelerinde öğretmenlerin tutumunun rolü vardır. Öğretmenlerin tutumunun eğitim verdiği kişileri etkileyen önemli bir kişilik özelliği olarak kabul edildiği bilinmektedir. Öğretmenlerin bir olaya ya da öğrencisine gösterdiği tepki onu çok etkilemektedir (Çelik, 2011). Öğretmenlerin tutumu, mülteci öğrencilerin göç ettikleri ülkeye uyumuyla da ilişkilidir (Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017). Hek (2005), İngiltere'de yaptığı çalışmasında; mülteci öğrencilerin öğretmenlerin kendilerini dinlemediği ve kötü muamelede bulduklarını düşündükleri durumlarda kendilerini daha da çaresiz olarak hissetmiş algıladıklarını belirtmektedir. Aynı çalışmada öğrenciler; yeni bir dile, konulara ve eğitim materyallerine alışmakta yaşadıkları zorlukları anlayan ve beklentilerini, yapılması gerekenleri açık bir şekilde anlatan öğretmenlerin karşısında kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Literatürde öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik

tutumları ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Gezer ve Şahin, 2017; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017; Yıldırım, 2016). Bu araştırmalarda Gezer ve Şahin (2017), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime karşı tutumlarını; Sağlam ve İlksen Kanbur (2017) sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini; Yıldırım (2016), Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesini ele almışlardır. Terzi, Göçen ve Altun (2019) ise Sağlam ve İlksen Kanbur tarafından geliştirilen ölçeğin güncellemesini yaparak öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını sınıfta mülteci öğrenci olması, cinsiyet ve öğretmenlik yılı gibi değişkenler bakımından ele almıştır.

Çok kültürlü öğretmen öz yeterliği

Mülteci öğrencilerin sisteme dâhil edilmesi, beraberinde eğitim sisteminde kültürel çeşitliliği arttırmakta ve yeni bakış açılarının oluşmasını zorunlu kılmaktadır (Sakız, 2016). Bu bakış açılarından birini de “çok kültürlülük” ve bu kavramla birlikte eğitim sistemi açısından değerlendirilen “çok kültürlü eğitim” kavramı oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de çok kültürlü eğitime olan ihtiyacın arttığı vurgulanmaktadır (Bulut ve Sarıçam, 2015). Çok kültürlü eğitim anlayışı tüm kültürel çeşitlilikleri içinde barındıran ve eğitimin bu kültürel farklılıkları da kapsamaya gerektiğini savunan bir yaklaşımdır (Gezer ve Şahin, 2017). Çok kültürlü bir eğitim ortamında ana rol öğretmenler olduğundan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri edinmeleri gerektiği düşünülmektedir (Polat, 2009). Türkiye özelinde öğretmenliğin statüsünü ve vasfını arttırmak için ortaya konulan öğretmen yeterliklerine bakıldığında; öğrencilerin bir birey olarak değerlendirilip, kültürel ve sosyal başkalkılarına, gereksinimlerine, neye rağbet ettiklerine, tecrübe ve deneyimlerine, bireysel gelişim ve farklılıkları doğrultusunda öğretim ortamında çeşitliliği arttırmak için emek harcamasına vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2005). Öğretmen, eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Çok kültürlü eğitim sisteminde de eğitimin amacına ulaşması için öğretmenin uygun yeterliklere sahip olması gerektiği savunulmuş ve çok kültürlü öz yeterlik algısının önemi birçok araştırmada ortaya konu olmuştur (Başbay ve Bektaş, 2009; Demir ve Başarır, 2013; Kılıçoğlu, 2014; Polat ve Kılıç, 2013; Yıldırım, 2016). Örneğin; Yıldırım (2016) Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarla ilişkisini incelemiş olup, çalışmasında çok kültürlü öğretmen yeterliğinin önemini vurgulamıştır.

Okul iklimi ve öğretmen tutumları

Öğrenci, öğretmen, veli arasındaki iletişimi belirleyen faktörlerden biri de okul iklimidir. Okul iklimi, bir okulu başka okullardan farklı kılan ve okul paydaşlarının davranışlarını etkileyen okula ait tüm nitelikleri ifade eder (Hoy ve Miskel, 1987'den akt. İhtiyaroğlu, 2014). Okul ikliminin, okuldaki paydaşlar, özellikle de öğretmenler ve öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu, öğretmen ve öğrencilerin okula karşı geliştirdiği psikolojik ve davranışsal durumlarını etkilediği ifade edilmektedir. Okul ikliminin oluşturduğu duygu, düşünce ve algılar, öğretmen ve öğrencide davranışa dönüşerek olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (İhtiyaroğlu, 2014). Bu nedenle okul ikliminin mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Literatürde

mültecilerin eğitimi ile ilgili okul iklimini konu alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır olup, mevcut çalışmaların mülteci öğrencilerin okul iklimine etkisi ile ilgili olduğu görülmüştür (Özdemir, 2016). Alan yazına baktığımızda ise okul iklimi ile öğretmen etkililiği, performansı, tutumu ve öz yeterliği gibi çeşitli değişkenler açısından ilişkilerini konu alan araştırmalar mevcuttur (Aka, 2014; Çolak, 2016; Dilbaz Sayın, 2017; İhtiyaroğlu, 2014; Kubilay Baykal, 2013). Bu araştırmalar incelendiğinde okul ikliminin öğretmen tutumlarını etkileyen önemli bir örgütsel değişken olduğu görülebilir. Örneğin; Dilbaz Sayın (2017) okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye’de son zamanlarda artan mülteci sayısı ile birlikte mültecilerin eğitimi konusu da büyük bir önem kazanmıştır. Eğitim ile ilgili birçok raporda göç ve mülteci eğitimi sorunu ele alınmıştır (Büyüköztürk, Altun Akbaba ve Yıldırım, 2010; Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017; Eğitim Reform Girişimi [ERG], 2017, 2018; İnsan Hakları İzleme Örgütü [İHİÖ], 2015; TEDMEM, 2018). Literatürde yer alan bazı araştırmalarda ise mülteci öğrencilerin eğitiminde öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir (Erdem, 2017; Kavgacı, Dolapçı, Arpacı ve Özkan, 2018; Levent ve Çayak, 2017; Topkaya ve Akdağ, 2016). Bu görüşler içerisinde mültecilerin eğitiminde karşılaşılan okul iklimi, öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin tutumu gibi birçok konuda soruna değinildiği görülmektedir. Alan yazında mülteci eğitimi ile ilgili araştırmalar artmaya başlasa da mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kilit bir role sahip olan öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci öğrencilere yönelik tutumu ve okul paydaşları üzerinde etkili olan ve önemli bir örgütsel etmen olan okul iklimi konularını birlikte ele alan ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenecektir. Okullarda gittikçe artan mülteci öğrenci sayısı ile birlikte oluşan çok kültürlü bir eğitim ortamının oluşacağı dikkate alındığında bu çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve politika yapıcılar ile uygulayıcılara katkı sunacağı beklenmektedir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında:

1. Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, okul iklimi ve mülteci öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen tutumları mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, okul iklimi ve mülteci öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, okul iklimi ve mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu, mülteci öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi altında yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlenen birimlerin belirli özellikleri olan kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabileceği için, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmada örneklem için belirlenen ölçüt sınıfında yabancı uyruklu olan sınıf ve branş öğretmenleri olduğu için araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kastamonu ve Karabük il ve ilçelerindeki ilkökuller ve ortaokullarda sınıfında mülteci öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Hangi okulda yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu Kastamonu ve Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan yabancı uyruklu öğrenci istatistiksel bilgilerine göre belirlenmiş ve bunlar arasından ulaşılabilir olanlar araştırmacı tarafından seçilmiştir. Örneklem, bu illerdeki 20 ilkökuller ve 23 ortaokul olmak üzere toplam 43 okulda görev yapan, sınıfında mülteci öğrenci bulunan, gönüllülük ve yansızlık kuralına göre ölçüğü doldurmayı kabul eden 363 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırma verilerininin toplanması amacıyla dört bölümden oluşan veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama formunun birinci bölümde araştırmaya katılanlarla ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunu da belirten demografik bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. İkinci bölümde “Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” (Yıldırım, 2016), üçüncü bölümde “Okul İklimi Anketi” (Kavgacı, 2010) ve son olarak dördüncü bölümde “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” (Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017) yer almaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik, Kültürel Farkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik, Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik olmak üzere üç, Okul İklimi Anketi Destekleyicilik, Sınırlayıcılık, Yönlendiricilik, ve Samimilik olmak üzere dört, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ise Yeterlik, Uyum ve İletişim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Tablo 1.

Veri Toplama Araçları Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Bulguları

Ölçek Adı	Madde Sayısı	Boyutlar	Geçerlik	Güvenirlik
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (Yıldırım, 2016)	13	3	KMO= .86 Barlett KT= $p < .01$ AV: %53.38	C.Alpha=.88

Okul İklimi Anketi (Kavgacı, 2010)	25	4	KMO= .83 Barlett KT= $p < .01$ AV: %55.65	C.Alpha=.85
Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (Sağlam ve İlkgen Kanbur, 2017)	24	3	KMO= .91 Barlett KT= $p < .01$ AV: %53.61	C.Alpha=.91

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada kullanılan her bir ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kıstaslarını karşıladığı görülmektedir. Buna göre her bir ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85'in, alt boyutların ise .70'in üzerinde olmakla birlikte açıklanan varyanslar ise %50'nin altına düşmemektedir. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne (Yıldırım, 2016) ilişkin DFA sonucu ölçeğin verilerle iyi uyum gösterdiğini (RMSEA = .04; CFI = .99; GFI = .97) ortaya koymuştur. Okul iklimi ölçeğine (Kavgacı, 2010) yönelik DFA sonuçları ise (RMSEA = .06; CFI = .92; GFI = .88) yapının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'ne yönelik yapılan bir çalışmada (Terzi vd., 2019) ölçeğin yapısı AFA ve DFA ile test edilmiş ve 4 maddenin farklı boyutlarda yer almasına rağmen boyut ve madde sayısı aynı kalmak üzere geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarında orijinal ölçekle oldukça benzer sonuçlar elde edilmiş ve ölçek bu haliyle verilerle kabul edilebilir bir uyum (RMSEA = .07; CFI = .91; TLI = .90) göstermiştir. Sağlam ve İlkgen Kanbur (2017) ölçekteki tüm maddelerin olumlu puanlandığını ve ölçekten alınan toplam puanın yüksekliğinin mülteci öğrencilere yönelik olumlu bir tutumu yansıttığını ifade etmektedir. Bu bağlamda bağımlı değişken olarak kabul edilen Mülteci Öğrenci Tutumunda ölçeğin toplam puanı hesaba katılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle hatalı kodlanan 15 form veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp değer analizinde ortaya çıkan en fazla % 1.3 düzeyindeki kayıp veriler EM algoritması yoluyla tamamlanmıştır. Ardından ham veriler standart Z puanlarına dönüştürülerek uç değer analizi yapılmış ve 19 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri ile grafiksel dağılımlar incelenerek verilerin normalliği analiz edilmiştir (Tablo 2).

Araştırmada; öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı, okul iklimi ile mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi değişkenlerine yönelik betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik, okul iklimi ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmiştir. Varyansların homojenliği Levene's testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar anlamsız çıktığı için ($p < .05$) varyansların homojen dağıldığı kabul edilmiştir. Araştırma değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin var olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarının (r) hesaplanması ile incelenmiştir. Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı, okul iklimi ve mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunun mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı çoklu hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizinden önce bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı görülmüştür. İkinci olarak tolerans değerinin .10'dan az, VIF'in 10'dan yüksek ve CI değerinin 30'dan yüksek olmaması ilkesine (Çokluk, Şekercioğlu ve

Büyüköztürk, 2012) göre yapılan incelemede regresyon analiz sonuçlarını etkileyecek bir çoklu bağımlı durumunun olmadığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin regresyon modeline eklenmesinde izlenecek sıralamada önce modele katkısı en anlamlı olacağı düşünülen bireysel değişkenler sonra örgütsel değişkenler eklenmiştir. Bu bağlamda birinci adımda öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı alt boyutları ikinci adımda ise okul iklimi alt boyutları her bir boyuta yönelik boyuttaki maddelerin ortalama puanı hesaplanarak modele eklenmiştir. Üçüncü adımda ise kukla (dummy) değişken olarak hizmet içi eğitim alma durumu modele dâhil edilmiştir.

Bulgular

Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistiklere yönelik bulgular

Araştırmada bulunan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N = 363)

	Değişkenler	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
Çok Kültürlü Özyeterlik	Etkinlik Tasarlama	2.00	5.00	3.87	.56	-.29	.99
	Kültürel Farkların Ynt.	1.80	5.00	3.71	.59	-.16	.30
	Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	2.00	5.00	3.99	.54	-.21	.84
Okul İklimi	Destekleyicilik	1.00	4.00	3.14	.68	-.62	-.21
	Sınırlayıcılık	1.00	4.00	2.11	.69	.55	.05
	Yönlendiricilik	1.20	4.00	2.80	.61	.07	-.43
	Samimilik	1.13	4.00	2.91	.51	-.07	-.14
	<i>Mültecilere Ynlk. Tutum</i>	1.80	4.00	2.98	.48	.12	-.47

Tablo 2 incelendiğinde farklılıkları anlamaya yönelik özyeterliğin en yüksek ortalamaya sahip olduğu (\bar{X} = 3.99), bunu sırası ile etkinlik tasarlama yönelik özyeterlik (\bar{X} = 4.16) ile kültürel farklılıkların yönetimine ilişkin özyeterliğin (\bar{X} = 3.71) izlediği belirlenmiştir. Her üç alt boyutta da öğretmenlerin özyeterlik algıları ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimi alt boyutlarında ise en yüksek ortalamanın destekleyicilik (\bar{X} = 3.14) boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise sınırlayıcılık (\bar{X} = 2.11) boyutunda olduğu gözlenmiştir. Bağımlı değişken olarak alınan mültecilere yönelik tutum ortalamasının 2.98 puan olduğu ortaya konmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın mülteci öğrencilere yönelik tutum (S = .48), en heterojen dağılımın ise okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutuna (S = .69) ait olduğu görülmektedir. Son olarak, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu değerlere ek olarak normallik varsayımını kontrol etmek için çubuk ile çizgi grafikler (P-P plots) incelenmiş ve verilerin normallikten sonuçları etkileyecek bir sapmasının olmadığı desteklenmiştir.

Araştırma değişkenlerinin hizmetiçi eğitim değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı, okul iklimi ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin hizmetiçi eğitim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını t-testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene's testi ile analiz edilmiştir. Dağılımın normallik varsayımına yönelik olarak ise daha önce verilen analiz sonuçlarına ek olarak alt grupların 30'dan büyük olduğu görülmüştür. Örneklem çapının 30 ve üzerinde olması merkezi limit kuramı bağlamında normallik için yeterli sayılmaktadır. Benzer şekilde Armutlulu (2008) ise ana kütlelerin dağılımından bağımsız olarak $n \geq 30$ olduğunda dağılımın normal dağılıma yaklaştığını belirtmektedir. Varsayımların karşılanmasının ardından yapılan t-testi yapılarak sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.*Araştırma Değişkenlerinin Hizmetiçi Eğitim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Hizmet İçi Eğitim	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Etkinlik Tasarlama	1. Aldım	75	4.01	.59	361	2.47	.01
	2. Almadım	288	3.83	.54			
Kültürel Farkların Yönetimi	1. Aldım	75	3.80	.57	361	1.44	.15
	2. Almadım	288	3.69	.59			
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	1. Aldım	75	4.11	.55	361	2.10	.03
	2. Almadım	288	3.96	.54			
Destekleyicilik	1. Aldım	75	3.10	.70	361	-.60	.54
	2. Almadım	288	3.15	.68			
Sınırlayıcılık	1. Aldım	75	2.11	.75	361	.005	.99
	2. Almadım	288	2.11	.68			
Yönlendiricilik	1. Aldım	75	2.83	.61	361	.43	.66
	2. Almadım	288	2.80	.61			
Samimilik	1. Aldım	75	2.95	.48	361	.78	.43
	2. Almadım	288	2.90	.51			
Mültecilere Yönelik Tutum	1. Aldım	75	3.14	.43	361	3.42	.01
	2. Almadım	288	2.94	.48			

Tablo 3 incelendiğinde mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkeninin öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı alt boyutları olan etkinlik tasarlama ($t_{(361)} = 2.47, p < .05$) ve farklılıkları anlamaya yönelik özyeterlik ($t_{(361)} = 2.10, p < .05$) açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Mültecilere yönelik tutum ($t_{(361)} = 3.42, p < .05$) açısından da anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Okul iklimi alt boyutlarından destekleyicilik ($t_{(361)} = -.60, p > .05$), sınırlayıcılık ($t_{(361)} = .005, p > .05$), yönlendiricilik ($t_{(361)} = .43, p > .05$), samimilik ($t_{(361)} = .78, p > .05$) boyutlarında ise anlamlı farklılık gözlenmemektedir. Bu doğrultuda aritmetik ortalamalara bakıldığında, hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.14$) mültecilere yönelik olumlu tutumlarının hizmetiçi eğitim alamayan ($\bar{X} = 2.94$) öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkilere yönelik hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Etkinlik Tasarlama	-							
2. Kültürel Farkların Yönetimi	.65**	-						
3. Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	.65**	.61**	-					
4. Destekleyicilik	.11*	.14**	.18**	-				
5. Sınırlayıcılık	-.06	-.16**	-.12*	-.26**	-			
6. Yönlendiricilik	.17**	.17**	.16**	.42**	-.06	-		
7. Samimilik	.15**	.20**	.18**	.37**	.25**	.51**	-	
8. Mültecilere Yönelik Tutum	.42**	.48**	.37**	.27**	-.20**	.23**	.21**	-

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde değişkenler arasında tüm ilişkilerin yönlendiricilik ve sınırlayıcılık ile sınırlayıcılık ve etkinlik tasarlama arasındaki ilişkiler hariç olmak üzere anlamlı olduğu dikkat çekmektedir ($p < .05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin mültecilere yönelik tutum ile ilişkileri incelendiğinde kültürel farkların yönetimi ($r = .48$) değişkeninin mültecilere yönelik tutum ile en güçlü ilişkiye sahip değişken, okul iklimi alt boyutlarından sınırlayıcılığın ($r = - .20$) en zayıf ve olumsuz yönde bir ilişkiyi gösteren değişken olduğu gözlemlenmektedir.

Çoklu hiyerarşik regresyon analizi bulguları

Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ve okul iklimi değişkenlerinin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadıkları sorusuna cevap bulmak amacıyla bağımsız değişkenlerin grup değişkeni olarak tanımlandığı çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5.

Bağımsız Değişkenlerin Mültecilere Yönelik Tutumu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Mültecilere Yönelik Tutum (Toplam Puan)		
	β	t	p
1. Adım ^a			
Etkinlik Tasarlama	.16	2.400	.02
Kültürel Farkların Yönetimi	.34	5.436	.00
Farklılıkları Anlama	.05	.874	.38

R^2		.25	
F		40.344	.00
2. Adım ^b			
Etkinlik Tasarlama	.17	2.610	.01
Kültürel Farkların Yönetimi	.31	4.902	.00
Farklılıkları Anlama	.02	.328	.74
Destekleyicilik	.13	2.342	.02
Sınırlayıcılık	-.09	-1.995	.05
Yönlendiricilik	.08	1.689	.09
Samimilik	.02	.447	.65
R^2 Toplam			
		.30	
ΔR^2			
		.05	
F			
		22.003	.00
ΔF			
		6.420	.00
3. Adım ^c			
Etkinlik Tasarlama	.15	2.403	.01
Kültürel Farkların Yönetimi	.31	5.037	.00
Farklılıkları Anlama	.01	.193	.85
Destekleyicilik	.14	2.577	.01
Sınırlayıcılık	-.09	-1.999	.05
Yönlendiricilik	.08	1.651	.10
Samimilik	.01	.300	.76
Hizmetiçi Eğitim Durumu	.13	3.035	.01
R^2 Toplam			
		.32	
ΔR^2			
		.02	
F			
		20.849	.00
ΔF			
		9.212	.00

^a Yordayıcı: çokkültürlü özyeterlik algısı

^b Yordayıcı: çokkültürlü özyeterlik algısı, okul iklimi

^c Yordayıcı: çok kültürlü özyeterlik algısı, okul iklimi, hizmetiçi eğitim durumu

Tablo 5 incelendiğinde çok kültürlü özyeterlik algısının alt boyutları olan etkinlik tasarlama, kültürel farkların yönetimi ve farklılıkları anlama değişkenlerinin birlikte mülteci öğrencilere yönelik tutumun %25'ini yordadığı görülmektedir. İkinci adımda eklenen okul iklimi alt boyutları destekleyicilik, sınırlayıcılık, yönlendiricilik ve samimilik ise %5'ini yordamaktadır. İki alt değişken grubu birlikte ise mülteci öğrencilere yönelik tutumdaki değişimin %30'unu yordamaktadır. Üçüncü adımda eklenen hizmetiçi eğitim değişkeni ise değişimin %2'sini yordamaktadır. Değişkenlerin tümü birlikte mülteci öğrencilere yönelik tutumdaki değişimin %32'sini yordamaktadır. Bununla birlikte, son modele göre Etkinlik Tasarlama, Kültürel Farkların Yönetimi, Destekleyicilik ve Hizmetiçi Eğitim Durumu dışında diğer değişkenlerin modele katkısı anlamlı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre çok kültürlü özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından farklılıkları anlamaya yönelik özyeterliğin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve bunu etkinlik tasarlamaya yönelik özyeterlik ile kültürel farklılıkların yönetimine ilişkin özyeterlik alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Her üç alt boyutta da öğretmenlerin özyeterlik algıları ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlarının yüksek olmasının mülteci öğrencilerin eğitimi açısından önemli olduğu kadar son yıllarda eğitim politikalarında yer alan kapsayıcı eğitim açısından da önem arz ettiği düşünülebilir. Ayrıca bu sonuçlar alan yazında da öğretmenlerin kültürel farklılıklar ve çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılan araştırmaları desteklemektedir (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Bulut ve Başbay, 2015; Kaya, 2013; Määttä, 2008; Yıldırım, 2016).

Okul iklimi alt boyutlarında ise en yüksek ortalama destekleyicilik boyutunda, en düşük ortalama ise sınırlayıcılık boyutunda gözlemlenmiştir. Sınırlayıcılık boyutu okullarda öğretmenlerin kendilerini sınırlanmış hissetmesi anlamına gelmektedir. Bu da okullarda öğretmenlere müdürlerinin sürekli evrak işleri yüklemesi, komisyon çalışmaları ve rutin işlerle uğraşmalarını istemesi gibi ekstra görevlerden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Kavgacı (2010)'da araştırmasında benzer sonuçlara değinmiş ve öğretmenlerin görevi dışında ekstra iş yükü verilerek motivasyonlarının kırılmaması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Mültecilere yönelik tutum değişkeni incelendiğinde ise genel olarak öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Nitekim, alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Konak Rehberlik Araştırma Merkezi, 2018; Köse, Bülbül ve Uluman, 2019; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017; Terzi vd., 2019). Örneğin; Terzi ve diğerleri (2019) öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını sınıfta mülteci öğrenci olması, cinsiyet ve öğretmenlik yılı gibi değişkenler bakımından ele aldıkları çalışmalarında, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının genel olarak “çok iyi” seviyesinde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Alan yazında mültecilerin eğitimi ile ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri bulguları yer alan çalışmalara rastlanmaktadır (Baltacı, 2014; Er ve Bayındır, 2015; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Kavgacı vd., 2018; Nar, 2008; Polat ve Rengi, 2014; Sakız, 2016; Taştekin vd., 2016; Uzun ve Bütün, 2016). Bu çalışmalarda vurgu yapılan ortak nokta öğretmenlerin daha önce mültecilerin eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları için kendilerini yetersiz hissetmeleridir.

Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı, okul iklimi ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim değişkenine göre incelendiğinde elde edilen bulgular öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı alt boyutları olan etkinlik tasarlama ve farklılıkları anlamaya yönelik özyeterlik boyutlarında hizmetiçi eğitim alma değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algılarında aldıkları eğitimin ve bilgi düzeylerinin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim alan yazın incelendiğinde de mültecilerin eğitiminde öğretmenlerin hizmetiçi eğitim kursları ile desteklenmesi gerektiği önerileri getiren çalışmalara rastlanmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009; Özdemir, 2016).

Mültecilere yönelik tutumda da hizmetiçi eğitim değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre mültecilerin eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre daha olumlu tutum içinde olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma verilerinin toplanması sırasında bazı öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi eğitim ile ilgili not düştikleri görülmüş ve bu eğitimlerin içeriğinin kapsayıcı eğitim ve sınıfında yabancı uyruklu bulunan öğretmenlere yönelik verilmiş olan hizmetiçi eğitimler olduğu anlaşılmıştır. Buradan hareketle kapsayıcı eğitim ve sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin mültecilere yönelik öğretmen tutumları ve öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik alguları üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. UNESCO (2009) da kapsayıcı eğitimin gerekçelerini ifade ederken kapsayıcı okullarda kapsayıcı ve daha adil bir toplum için öncelikle okullarda eğitim gören öğrenciler üzerinde olumlu tutum değişiklikleri meydana getirmek gerektiğinden bahsetmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılarak olumlu tutumlar geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Türkiye’de özellikle son yıllarda artan mülteci nüfusu ile birlikte kapsayıcı eğitim uygulamalarına yer verilmesi gerektiği ve bu eğitimin içeriği ile ilgili MEB (2017) tarafından yayınlanan “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı” isimli bir kitabın yayımlandığı ve okullara dağıtıldığı görülmektedir. Buradan hareketle MEB’in de mültecilerin eğitimine yönelik öğretmenlerin tutumlarını ve yeterliklerini geliştirmeye çalıştığı söylenebilir. Okul ikliminde ise mültecilerin eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim alma değişkeni bakımından anlamlı farklılık gözlenmemektedir. Alan yazında mültecilerin eğitimi noktasında okul iklimini ele alan bazı araştırmalara bakıldığında; mültecilerin eğitiminde kalitenin artırılması, mülteci öğrencilerle birlikte tüm öğrencilerin olumlu eğitsel deneyimler yaşadıkları ortamların oluşturulabilmesi için öğrenen bir okul ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (Özdemir, 2016; Sakız, 2016).

Mültecilere yönelik öğretmen tutumları ile çok kültürlü özyeterlik ve okul iklimi arasındaki ilişki incelendiğinde ise; kültürel farkların yönetiminin mültecilere yönelik tutum ile en güçlü ilişkiye sahip değişken, okul iklimi alt boyutlarından sınırlayıcılık değişkeninin ise en zayıf ilişkiye gösteren değişken olduğu gözlemlenmiştir. Alan yazın tarandığında öğretmenlerin tutumu ile çok kültürlü özyeterlik algısı arasındaki ilişkiye değinildiği görülmektedir (Bulut ve Başbay, 2015; Yıldırım, 2016). Bu araştırmalarda öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik algısının öğretmen tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısının mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının iyileştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Okul ikliminde ise destekleyicilik ve samimilik ile olumlu anlamlı ilişkiler gözlenirken, sınırlayıcılık boyutunda olumsuz yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Mültecilere yönelik öğretmen tutumları açısından bu ilişkinin önemli bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okulda müdür tarafından desteklenmesi ve kendini samimi görmesinin mültecilere yönelik tutumunda olumlu bir etki yarattığı sonucu çıkarılabilir. Nitekim MEB (2017)’in kapsayıcı eğitim ile ilgili yayınladığı kitapta; mültecilerin eğitiminde destekleyici bir okul kültürünün gerekliliğinden bahsedildiği, okul kültürünün samimi ve destekleyici olması yönünde görüşler belirtildiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde de yönetici desteğinin önemine vurgu yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Savaş (2016) çalışmasında müdür desteğinin öğretmen liderliği ve öğretmenin mesleki gelişiminde

önemli olduğunu belirtmektedir. Ereş (2015) de yönetici ve öğretmenlerin mültecilerin eğitimi noktasında daha hassas davranarak destekleyici bir tutum içerisinde olmaları gerektiğinin önemine değinmiştir. Bu doğrultuda okul müdürü tarafından desteklenen bir öğretmenin mültecilere yönelik tutumunda kendini geliştirebilme fırsatları bulabileceği, sınırlayıcı bir müdür davranışı sergilenen okulda ise mültecilere yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz etkileenebileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, okul iklimi ve hizmet içi eğitim alma durumunun mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını yordamasına yönelik bulgular; her üç değişken grubunun da mültecilere yönelik öğretmen tutumlarındaki toplam değişimin yaklaşık üçte birini açıkladığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca son model sadece Etkinlik Tasarlama, Kültürel Farkların Yönetimi, Destekleyicilik ve Hizmetiçi Eğitim durumunun modele katkısının anlamlı olduğunu göstermiştir.

Alan yazın incelendiğinde ise mültecilere yönelik öğretmen tutumlarının çok kültürlü özyeterlik, okul iklimi ve hizmetiçi eğitim değişkenleri ile ilişkilendirilebildiği araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Taştekin ve diğerleri (2016) çalışmalarında farklı kültürlere sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin farklılıkları tanıma ve anlamada tecrübe edindiğini ve deneyimlerinden faydalandıklarını, bu durumun çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ve algılarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Yıldırım (2016) da çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algılarının çok kültürlü tutumlarının bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle çok kültürlü özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum mevcut araştırma sonucu ile ilişkilendirilebilir. Sakız (2016) da “Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi” isimli çalışmasında özyeterliklerinin bilincinde olan öğretmenlerin öğrencilerin eğitimine yönelik pozitif tutum içinde olduğunu vurgulamıştır. Mevcut araştırmadaki öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik algılarının mültecilere yönelik öğretmen tutumlarını yordadığı sonucu da Sakız’ın çalışmasını desteklemektedir. Ayrıca Sakız bu çalışmasında okul kültürünün mültecilerin eğitimindeki nitelikte ne kadar önemli olduğuna değinmiş, özellikle devlet okullarındaki okul müdürlerinin mültecilere yönelik olumsuz düşüncelerinin okuldaki kültürü etkilediğini ve mültecilerin eğitimindeki nitelik önünde bir engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Bu da farklılıkların kabul edildiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin desteklendiği bir okul ikliminin mültecilerin eğitiminde ne kadar önemli olduğunun ve öğretmen tutumlarını olumlu olarak etkileyebileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim mevcut araştırma sonucuna göre de okul ikliminin alt boyutları arasında destekleyicilik boyutu mültecilere yönelik tutum üzerinde en anlamlı yordayıcı değişkendir. MEB (2017)’inde mültecilerin eğitiminde destekleyici bir okul kültürü oluşturulmasının gerekliliğinden bahsettiği görülmektedir. Mevcut araştırma sonucu bu yönüyle de bu düşünceleri desteklemektedir.

Bodur (2012) ise, kültürel ve dil farklılığı olan öğrenciler hakkında anasınıfı öğretmenlerinin inanç ve tutumlarına yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik aldıkları ders ve alanda uygulamalı olarak bulunmalarının tutum ve inançlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu durumun mevcut araştırmada da öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma değişkeninin mültecilere yönelik tutumu yordadığı sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle mültecilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin aldığı hizmetiçi eğitimler, onların mültecilere

karşı tutumunu da olumlu yönde etkileyecektir denilebilir. Başbay ve Bektaş (2009) da çalışmalarında çok kültürlü eğitim ortamlarına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgi ve beceri düzeylerinin hizmetiçi eğitimler yoluyla geliştirilerek farklılıkların olumsuz bir durum değil zenginlik olarak görüldüğü bir tutum oluşturulması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Mevcut çalışmadaki hizmetiçi eğitim değişkeninin mültecilerin eğitimine yönelik tutumu yordaması sonucunun bu öneriyi desteklediği söylenebilir. Capella-Santana (2003) da öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve bilgilerinin, buna yönelik bir eğitim programına katıldıklarında olumlu olarak etkilendiği sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Cho ve DeCastro – Ambrosetti (2005) de Amerika’da yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının katıldıkları çok kültürlü eğitim ile ilişkili bir kurs neticesinde farklılıkları olan öğrencilere yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir (2016)’in çalışmasında da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde niteliğin artırılabilmesi için öğretmen ve yöneticilerin farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Damgacı ve Aydın (2013) da, çalışmalarında eğitimcilerin çok kültürlü eğitim ortamlarında daha pozitif tutum edinebilmeleri için bilgi ve farkındalıkların artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneri mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumları açısından değerlendirildiğinde, hizmetiçi eğitimlerin önemini belirttiği düşünülebilir. Ayrıca mültecilerin eğitimine yönelik Türkiye’de öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmetiçi eğitimlerin içeriğine bakıldığında onların bilgi düzeylerini arttırmak kadar olumlu bir tutum oluşturulması içinde çaba harcandığı görülmektedir (MEB, 2017).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar için; tüm öğretmenlerin mültecilerin eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının çokkültürlü özyeterlik algıları ve mültecilere yönelik tutumlarının geliştirilmesi için planlamalar yapılması, okul yöneticilerinin destekleyicilik davranışlarının artırılması için hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi, üniversitelerle iş birliği içerisinde mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının artırılması noktasında seminer ve konferansların düzenlenmesi önerilebilir. Araştırmacılar açısından bakıldığında ise; Türkiye’nin farklı bölgelerinde ve farklı eğitim kademelerinde araştırmanın tekrarlanması mültecilerin eğitiminde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin tutumlarını ve bu tutumlarla ilişkili olabilecek değişkenlerle ilişkisini öğrenme açısından daha kapsamlı bir bakış açısı sunabilir. Nitel desende yapılacak çalışmalar ile öğretmenlerin çokkültürlü öz yeterlik algıları ve tutumlarının farklı boyutlarını ortaya çıkaran araştırmalar yapılması gerekmektedir. Farklı kademelerde mültecilere yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesinin yanında yönetici, öğrenci ve veli gibi farklı grupların da görüş ve tutumları araştırılabilir. Ayrıca mevcut araştırma sonuçlarına göre mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen tutumlarına olumlu katkısı olduğu düşünülen kapsayıcı eğitim hizmetiçi eğitim kurslarına yönelik nitel veya nicel desende araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Abaslı, K. (2017). Acil durumlarda eğitim programı kapsamında Türkiye’deki mülteci çocuklar için şartlı eğitim yardımı projesinin değerlendirilmesi. Özyürek, D., Yıldırım, M., Ege, S. ve Eğri, T. (Eds) 3. *Uluslararası Öğrenciler Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı-1* içinde (ss. 117-137). İstanbul: İlmî Etüdler

- Derneği. 1 Haziran 2018 tarihinde <https://www.ilem.org.tr/mediaf/3-uok-kitap-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aka, N. F. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Armutlulu, İ. H. (2008). *İşletmelerde uygulamalı istatistik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa – KKTC.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. D. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(3), 47-60.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR] (2017). *Turkey fact sheet-October2017*. 04 Mart 2018 tarihinde <http://www.unhcr.org/tr/wpcontent/uploads/sites/14/2017/11/UNHCRTurkeyFactSheetOctober2017.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bodur, Y. (2012) Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76(1), 41-56.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016, Eylül). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çok kültürlü kişiliğin çok kültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, S., Altun Akbaba, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. Ankara: Gürlar.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Capella-Santana, N. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *Journal of Educational Research*, 96, 182-190.
- Cho, G. & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teacher's attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. ve Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çil, B. (2008). *İstatistik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, B. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL*. Ankara: Pegem
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 609-641

- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-17*. 01 Haziran 2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. 24 Kasım 2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR_2017-2018_29.11.18.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Eroğlu Ö. B. ve Gülcan, G. M. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin İli Örneği). K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Eds.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* içinde (ss. 219-238). Ankara: Pegem Akademi. 1. Baskı. DOI: 10.14527/978-605-318-393-8
- Gezer, M. ve Şahin, F. İ. (2017). Çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: the experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- İhtiyaroglu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü [IHİÖ] (2015). “Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum” Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller – kayıp nesil olmalarını önlemek. 20 Mart 2018 tarihinde https://www.hr.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavgacı, H., Dolapçı, E., Arpacı, S. ve Özkan, F. (2018, Nisan). *Türkiye’deki mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünden bir değerlendirme*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kılıçoğlu, G. (2014). *İngiltere’deki öğretmenlerin çok kültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Konak Rehberlik Araştırma Merkezi, (2018). *İzmir ili Konak ilçesi ilkokullarındaki öğretmen ve öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin tespit edilmesi*. 13 Nisan 2020 tarihinde http://konakram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/164246/dosyalar/2018_10/08115626_YZMYR_YLY_KONAK_YLYESY_04.10.2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Köse, N., Bülbül, Ö. ve Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.

- Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Määttä, S. (2008). *Experience matters: Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. (Pro Gradu-Thesis) 12 Şubat 2018 tarihinde https://pdfs.semanticscholar.org/df29/6102742f88a3_508c849ff6ba915f7018f870.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 10 Şubat 2018 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *2014/21 Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi*. 09 Ocak 2018 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenler için el kitabı*. 10 Mayıs 2018 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18120126_ogretmen_el_kitabi_BASKI.pdf - [OgretmenElKitabi.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18120126_ogretmen_el_kitabi_BASKI.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. ve Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65 – 81.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu (2013). *Yok sayılanlar; Kamp dışında yaşayan Suriye'den gelen sığınmacılar, İstanbul örneği*. 08 Mayıs 2018 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/393849-Yok-sayilanlar-kamp-disinda-yasayan-suriye-den-gelen-siginmacilar-istanbul-orneği.html> sayfasından erişilmiştir.
- Şeker, B. D. ve Aslan Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, E. A. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi (HÜNER)*, 2(1), 1-20.
- TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Terzi, R., Göçen, A. ve Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 476-494.

- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion education*. 21 Ocak 2019 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.017.7849> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Eğitim Politikası Riskleri: Zorlu Sorunlarla Mücadele

F. Şehkar FAYDA-KINIK* 

Kitabın Orijinal Adı: Education Policy Perils: Tackling the Tough Issues

Kitabın Editörleri: Christopher H. Tienken & Carol A. Mullen

Yayınevi: Taylor & Francis Routledge

Basım Yılı: 2015

Sayfa Sayısı: 200

ISBN: 9781138898196

Eğitim politikaları, bir ülkenin eğitim sistemini her yönüyle yönlendiren büyük ölçekli karar mekanizmaları için dayanak görevi görmektedir. Politika belirleyiciler, eğitim alanında politikaları belirlerken pek çok faktörü göz önüne almak durumunda kalabilirler. Bu faktörler, halkın memnuniyeti, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi, ekonomik durum, araştırma sonuçları, sınav sonuçları, performans göstergeleri gibi pek çok açıdan eğitimi etkileyen çok çeşitli düzeylerde ülke politikalarını belirleyen yapıda olabilir. Amerika Birleşik Devletleri, eğitim sistemindeki sorunları çözmek için, halkın ihtiyaçlarını göz önüne alan, aktif, neoliberal ve kapitalist eğitim politikaları üretmektedir. Amerikan eğitim politikalarının gelişmiş bir ülke düzeyinde çok iyi yürütülüyor gibi görünmesi, aslında Amerikan eğitim politikalarının barındırdığı risklerin gözükmesine engel olmamaktadır. Bu bağlamda, Amerikalı akademisyenler ve bilim insanları, son dönem Amerikan eğitim politikalarını her yönüyle eleştirmekte, risk ve tehditleri bilimsel açıdan tartışmakta ve bu konuları destekleyen araştırmalar yürütmektedir. Christopher H. Tienken ve Carol A. Mullen'in editörlüğünü yaptığı "Eğitim Politikası Riskleri: Zorlu Sorunlarla Mücadele (Education Policy Perils: Tackling the Tough Issues)" isimli kitap, bu çalışmalardan biridir. Amerikan eğitim politikalarının ve küresel yönelimlerin getirdiği riskleri ve yanlış eğitim yönetimi stratejilerini açıkça ortaya koyan bu eser, her bir bölümü farklı akademisyenler tarafından hazırlanan 7 bölümden oluşmakta ve her bir bölüm Amerikan eğitim politikalarının farklı bir riskine değinmektedir. Bazı bölümlerde, yapılan araştırmalar ve sonuçları da paylaşılmıştır.

* Öğr. Gör. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi, E: Posta: kinik@itu.edu.tr

“Okul Reformu Gerçeği ve Retoriği: Seçim, Rekabet ve Pazar-Odaklı Eğitimde Örgütsel Teşvikler” isimli birinci bölüm, Christopher Lubienski ve P. S. Myers tarafından yazılmış olup, bu bölümde Amerikan eğitim sistemini iyileştirme amacıyla yapılan okul seçimi reformu tartışılmıştır. Reformcular ve hükümet yetkilileri için, okul seçimi politikası; daha kaliteli, daha yenilikçi ve akademik başarının kazanılmasında daha etkin kurumların ortaya çıkmasının teminatıdır (Lubienski, 2003). Eğitimde yaşanan sorunların, okul seçimi ve rekabet politikaları gibi şirket mantığıyla çözülmeye çalışılmasına ve eğitime tek yönlü perspektiften yaklaşıldığına değinilmiştir. Bu sebeple, eğitimsel liderliğin mevcut okullarda yapılandırılması önerilmiştir. Wheatley (2017), Amerikan eğitim sisteminde, Amerikan vatandaşlarının “kamu eğitimi”ne olan inançlarını azaltan bu politikanın neden okulları başarısızlığa götürdüğünü tartışmış, bu politikanın öğretmen otonomisini azalttığını ve üstün nitelikli eğitim uygulamalarına engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, Moos (2017), neoliberal politikaların okulları şirketleştirilmesiyle eğitimi ve eğitimsel liderliği yüksek düzeyde etkilediğini savunmuştur.

Kitabın editörlerinden Carol Mullen tarafından yazılan “Kurumsal Ağlar ve Onların Denetimindeki Devlet Okulu Sektörü ve Eğitim Politikası” isimli ikinci bölümde, Amerikan eğitim sistemi özelleştirme politikalarının bir sonucu olan okulların şirketleştirilmesi eleştirilmektedir. Eğitimle ilgili tüm büyük kurumlar, şirket gibi işletilmektedir. Devlet okulu sektörüne dışarıdan hizmet veren ve ekonomik çıkar sağlayan şirketler, eğitimdeki değer sistemini değiştirmektedir (Moffett & Newsom, 2014). Çağdaş politika sahnesinde, toplumsal hizmetler özelleştirilmekte, okulların kamu yararını koruma konusundaki güçlerini kaybettiği görülmektedir. Okul sistemi, yerel hizmetlere destek sağlayacak ve bu hizmetleri koruyacak bir araçtır (Westbury, 2008). Özellikle sınav sonuçlarının manipüle edilmesi, olumsuz çıktılardan korkan okul liderlerinin sığ görüşlülüğünü göstermektedir (English, 2013). Modern şirketlerin, devlet okullarını büyük kâr fırsatları olarak gördüğü dile getirilmektedir. Bu durumun, federal hükümeti, bir gölge hükümet durumuna soktuğu birçok kez belirtilmiştir. Sonuç olarak, politika arenasının, okul yöneticiliği uygulamalarını, eğitimsel liderlik programlarını ve benzeri unsurları hayata geçirmesi gerektiği; toplumsal olarak okulların şirketleştirildiği yeniden yapılandırma sürecine direnilmesi gerektiği; bilgi üretimi ve eğitim politikasındaki rekabetçi şirket rollerine halkın erişiminin sağlanması gerektiği; okul liderliği araştırmaları ile okul personel uygulamaları arasında daha sıkı bağlar kurulması gerektiği ve kamu eğitiminin kamusal olarak kalmasını sağlamak için demokrasi adına direnilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, McWilliams (2019), Amerikan okullarındaki yıkıcı rekabet ortamını eleştirmiş; Schneider (2018) ise Amerikan okullarında rekabetten çok akademik üretkenliği arttıracak stratejiler geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Mariela A. Rodríguez’in kaleme aldığı “Sosyal Açından Adil Tutumlara Liderlik Etme: Okul Müdürlerini Politika Perspektifiyle Donatma” başlıklı üçüncü bölümde, Amerikan eğitim sisteminde okul müdürü yetiştirme programlarının iki dilli eğitim liderliği programlarıyla bütünleştirilmesi gerektiği tartışılmıştır. Okul müdürü yetiştirme programlarının içeriği, demografik bağlamla ilişkilendirilmelidir (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe, & Orr, 2010; Hess & Kelly, 2007). Kısıtlayıcı eğitim politikalarının, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen geleneksel marjinal gruplar için tartışılması gerektiği vurgulanmıştır. Dille ilgili özellikle ikinci dil edinimi ile ilgili ulusal ve eyalet-odaklı politikaların, yanlış bilgilendirilme ve önyargılardan etkilendiği görülmekte olup,

okul müdürü yetiştirme programlarında, yarının okullarının liderlerinin farkındalığını geliştirmeye yönelik politikaların oluşturulması gerektiği tartışılmıştır. Gandara ve Escamilla (2017) ise Amerikan eğitimindeki iki dilli eğitim politikalarını, okul müdürü yetiştirme politikalarının aksine, özellikle değişen demografik faktörler, Ortak Temel Eyalet Standartları (Common Core State Standards – CCSS) ve yüksek ölçekli ulusal ölçme sistemleri açısından eleştirmiştir.

“*Yoksulluk Düzeyi Yüksek Okullara Özgü Program ve Bu Okullarda Başarının Yükseltilmesi*” isimli dördüncü bölüm, Thomas Tramaglino ve kitabın editörlerinden Christopher H. Tienken tarafından yazılmıştır. Bu bölümde, Amerikan eğitim sistemindeki standardizasyon reformları eleştirilmektedir. ABD’de eğitim bürokratları tarafından oluşturulan Ortak Temel Eyalet Standartları (Common Core State Standards – CCSS), kâr amaçlı şirketler tarafından geliştirilen hedeflere dayanan ve öğrenciden uzak bir eğitim politikasıdır (Porter, McMaken, Hwang, & Yang, 2011). Bu bölümde, yerel müfredat geliştirme ve uyarlanmış (customized) politikalardan uzaklaşıp merkezi müfredat planlamaya geçiş yapan Amerikan politikası eleştirilmektedir. Politika belirleyicilerin, müfredat standartlarının yerel düzeyde uyarlanmasına izin vermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Lee ve Wu (2017), Ortak Temel Eyalet Standartlarının öğrenci başarısını iyileştirmede yeterli olmadığını belirtmiş ve standart odaklı eğitim politikasının bir yansıması olduğunu savunmuştur.

Svein Sjøbjerg tarafından yazılan “*OECD, PISA ve Küreselleşme: Uluslararası Değerlendirme Sisteminin Etkisi*” isimli beşinci bölümde, OECD tarafından düzenlenen PISA sınavının ülkeler için politika belirlemede kullanılmasının yanlış olduğu çeşitli kanıtlarla sunulmaktadır. Eğitimciler için her ne kadar şartıcı olsa da PISA sıralamalarının ekonomi odaklı olduğu vurgulanmaktadır. PISA’da yüksek puanlar elde eden ülkelerin geleceğin ekonomik güçleri olacağı ve düşük puanlar elde eden ülkelerin gelecekte ekonomik sıkıntılar yaşayacağı algısı vardır. Ancak PISA sonuçlarının neden-sonuç ilişkisi bağlamında bir bilgi vermediğine değinilmekte ve ampirik araştırmalara dayanmayan yaratıcı eğitim reformlarının ortaya çıkmasının yanlış olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında, Eğitimde uluslararası karşılaştırmaların önemi tartışılmıştır. Böylelikle eğitimciler, araştırmacılar ve politika belirleyiciler için yeni perspektifler, fikir ve esinlenmeler elde edilebilir. Ancak OECD tarafından yürütülen PISA projesinin altında yatan ekonomik ve politik amaçların göz ardı edildiği belirtilmektedir. Eğitimcilerin ve okul liderlerinin eğitim sahnesindeki küresel, ulusal ve yerel güçleri iyi analiz etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Leung (2014), PISA sonuçlarının neden-sonuç ilişkisini yansıtmadığını savunmuş; Sellar ve Lingard (2014), OECD’nin PISA sonuçları ile küresel eğitim yönetimindeki rolünü genişlettiğini belirtmiştir. Bazı diğer araştırmacılar ise PISA sınavı ile elde edilen sonuçların, politika yapımcılar tarafından ulusal eğitim politikalarındaki performans yetersizliklerine çözüm üretmede kullanıldığını belirtmişlerdir (Auld & Morris, 2014; Lockheed & Wagemaker, 2013; Trohler, 2015).

“*Texas’ta Lise Matematiği: Özgürlükler ve Engeller*” isimli altıncı bölüm, Michael Marder tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde, mezuniyet oranlarını yükseltmek amacıyla, Texas’ta Cebir II dersinin zorunlu olmaktan çıkarılması kararı ve getirdiği sonuçlar tartışılmıştır. Cebir II dersinin lise müfredatında zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının, ileri matematik yeterliliği gerektiren kolejlere kabulleri olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu durumun, mezuniyet oranlarını arttırmak için yapılan bu uygulama ile eğitimin ileri düzeylerinde öğrencilerin kariyerlerini olumsuz etkilemesine

sebepe olduğu görülmüştür. Eğitim sistemleri arasındaki kademe geçişlerinde anlamlı ve birbirini destekleyen bağlantıların olması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı şekilde, Hott ve arkadaşları (2018), cebir dersindeki öğrenci yetersizliği konusuna çözüm odaklı yaklaşarak Texas'taki matematik politikası bağlamında öğretmenlerin cebir içerik bilgisi algısını ölçmüştür; öğretmenlerin öğrenme stilleri bakımından kanıta dayalı uygulama stratejilerinin sınırlı olduğunu tespit etmiş ve cebir öğretmenlerinin gereksinimlerine yönelik profesyonel gelişimin yapılandırılmasını önermiştir.

“Standart Sınav Sonuçları Tahmin Edilebiliyorsa, Bu Sonuçların Eğitim Politikası Belirlemede Kullanılması Durdurulmalı” başlıklı son bölüm, aynı zamanda kitabın editörü olan Christopher H. Tienken tarafından yazılmıştır. Bu bölümde, büyük ölçekli standart sınavların eğitimde hesap verilebilirlik politikaları için uygun olmadığı argümanı tartışılmıştır. Sınav sonuçlarının okul-dışı demografik faktörlerden güçlü bir şekilde etkileniyor olduğu ve yordanabilmesinin mümkün olduğu yapılan regresyon analizleriyle kanıtlanmıştır. Politika belirleyicilerin ve eğitim bürokratlarının, standardize edilmiş sınav sonuçlarına dayanan hesap verilebilirlik politikalarını rafa kaldırması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin, zaman ve para yönetimi, öğretim, öğrenme ve personelle ilgili kararlarını makro ve mikro sistemlerden elde edilen bilgiyle alması gerektiği vurgulanmaktadır (Hoy & Hoy, 2013). Karar vericiler olarak okul yöneticilerinin, hangi politika ve uygulamaları benimseyeceklerine karar vermesi ve kanıta dayalı politikaları benimsemesi gerektiği önerilerine yer verilmiştir. Benzer şekilde, Dworkin ve Quiroz (2019), bu sınavların etnik ve sosyal sınıflar açısından aynı standartta sunulmasının etkilerini incelemiş ve sınavların hesap verilebilirlik açısından sorgulanabilir olduğunu savunmuştur.

Sonuç olarak, bu kitap son dönem Amerikan eğitim politikalarını akademik yönden eleştiren bir çalışmadır. Kitapta yer alan tüm eğitim politikaları ve bu politikalar çerçevesinde yapılan düzenlemelerin getirdiği çeşitli riskler; kamu, eğitim kalitesi, eğitimsel liderlik, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde demokrasi gibi pek çok açıdan incelenmiştir. Politika belirleyicilerin, eğitim reformlarında eğitimin özel, yerel ve çok faktörlü yapısını göz önüne alarak düzenlemelere gitmesi gerektiği, bu eserin ana fikri olarak özetlenebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın, eğitim politikası belirleyicilere çok yönlü ışık tutacak güncel bir bilgi kaynağı olduğu söylenebilir. Eğitim politikası konusunda çalışma yapan araştırmacılar için, bu kitap, uygulanan politikaların araştırma ile bütünleştirilen eleştirisini sunmaktadır.

Kaynakça

- Auld, E., & Morris, P. (2014). Comparative education, the ‘new paradigm’ and policy borrowing: constructing knowledge for education reform. *Comparative Education*, 50(2), 129-155. doi: 10.1080/03050.068.2013.826497.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dworkin, A. G., & Quiroz, P. A. (2019). The United States of America: Accountability, high-stakes testing, and the demography of educational inequality. In P. Stevens & A. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Palgrave Macmillan, Cham
- English, F. W. (2013). *Educational leadership in the age of greed*. Ypsilanti, MI: NCPEA Publications.

- Gandara, P., & Escamilla, K. (2017). Bilingual education in the United States. In O. Garcia, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, (pp. 1-14). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-02324-3_33-2.
- Hess, F. M. & Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *Teachers College Record*, 109(1), 244-274.
- Hott, B. L., Dibbs, R.-A., Naizer, G., Raymond, L., Reid, C. C., & Martin, A. (2018). Practitioner perceptions of algebra strategy and intervention use to support students with mathematics difficulty or disability in rural Texas. *Rural Special Education Quarterly*. doi:10.1177/875.687.0518795494.
- Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2013). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson.
- Lee, J., & Wu, Y. (2017). Is the Common Core racing America to the top? Tracking changes in state standards, school practices, and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 25(35). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2834>
- Leung, F. K. S. (2014). What can and should we learn from international studies of mathematics achievement? *Mathematics Education Research Journal*, 26, 579-605.
- Lockheed, M., & Wagemaker, H. (2013). International large-scale assessments: thermometers, whips or useful policy tools? *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 296-306.
- Lubienski, C. (2003). *School competition and promotion: Substantive and symbolic differentiation in local education markets*. National Center for the Study of Privatization in Education (Occasional paper no. 80). New York, NY: Teachers College.
- McWilliams, J. A. (2019). *Compete or close: Traditional neighborhood schools under pressure*. Harvard Education Press.
- Moffett, M. & Newsom, J. (2014, September 30). 3 former UNCG employees charged in moonlighting scandal. *News & Records*. Retrieved from www.news-record.com
- Moos, L. (2017). Neo-liberal Governance Leads Education and Educational Leadership Astray. In M. Uljens & Y. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 151-180). SpringerOpen: ISBN 978-3-319-58650-2 (eBook).
- Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Assessing the common core standards: Opportunities for improving measures of instruction. *Educational Researcher*, 40(4), 186-188. doi: 10.3102/0013189X11410232
- Schneider, B. (2018). Incentives for reforming schools. In J. S. Coleman, B. Schneider, S. Plank, K. S. Schiller, R. Shouse, H. Wang, & S.-A. Lee (Eds.), *Redesigning American Education*, (pp. 1-12). Taylor & Francis Routledge: New York, NY.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Trohler, D. (2015). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 749-764.
- Westbury, I. (2008). Curriculum in practice. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of curriculum and instruction* (pp. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Wheatley, K. F. (2017). "Failing public schools": the consequences of the misleading framing of American education policy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(4), 1-15.