

AJESI

ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

ANADOLU ULUSLARARASI
EĞİTİM BİLİMLERİ
DERGİSİ

About AJESI

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) is a refereed and an international open access e-journal published biannually, in January and July.

The journal targets both researchers and practitioners of educational sciences. Various types of scholarly manuscripts about research on teaching and learning are within AJESI's domain, including, but not limited to qualitative, ethnographic, historical, phenomenological, case study, action research or mixed research approaches; position papers, policy perspectives, and critical reviews of the literature.

AJESI is published in Turkey and it is indexed and scanned by TR Dizin, SOBIAD, CiteFactor, Google Scholar, and Crossref.

AJESI lets researchers remix, adapt, and build upon the articles published on its website non-commercially, as long as you credit AJESI and license your new work under the identical terms. All the articles published on AJESI website are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

For all enquiries, please contact Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ, Editor-in-Chief.

Contact Address:

Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Anadolu University

Graduate School of Educational Sciences

Yunus Emre Campus, 26470

Eskisehir / TURKEY

Phone : +90-222-3209868

Fax : +90-222-3209868

E-mail : beristi@anadolu.edu.tr

AJESI Hakkında

Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (AJESI), Ocak ve Temmuz ayları olmak üzere yılda iki kere yayımlanan hakemli, uluslararası ve açık erişimli bir e-dergidir.

Derginin hedef kitlesi arasında eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve uygulamacılar vardır. Öğretim ve öğrenme üzerine farklı türlerde yapılan akademik çalışmalar AJESI'nin konu alanına girerken, AJESI bu çalışmalarla sınırlı kalmayarak nitel, etnografik, tarihsel, fenomenolojik, durum çalışmaları, olay araştırması ya da karma araştırma yaklaşımları; görüş makaleleri, politikalar üzerine perspektifler ve eleştirel alanyazın taramaları gibi konularda da çalışmaları kabul etmektedir.

AJESI Türkiye'de yayımlanmaktadır ve TR Dizin, SOBIAD, CiteFactor, Google Scholar ve Crossref tarafından indekslenmekte ve taranmaktadır.

AJESI web sayfasındaki makaleleri araştırmacıların düzenlemesine, uyarlamasına ve üzerinde geliştirme yaparak ticarî olmayan şekilde kullanılmasına, AJESI'ya atıf yapılması ve ortaya çıkan yeni eserin aynı şekilde lisanslanması koşuluyla izin vermektedir. AJESI'nin web sayfasında yayımlanan tüm makaleler Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License ile lisanslanmaktadır.

Sorularınız için, Editör Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ ile iletişim kurunuz.

İletişim Adresi:

Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yunus Emre Kampüsü, 26470

Eskişehir / TÜRKİYE

Telefon : +90-222-3209868

Faks : +90-222-3209868

E-posta : beristi@anadolu.edu.tr

Owner / Sahibi

Prof. Dr. Fuat ERDAL

Rector, Anadolu University, Turkey

Editorial Board / Editör Kurulu

Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Editor-in-Chief / Editör

Anadolu University, Turkey

Asst. Prof. Dr. Derya ATİK KARA

Co-Editor / Editör Yardımcısı

Anadolu University, Turkey

Asst. Prof. Dr. Fatih TÜRKAN

Co-Editor / Editör Yardımcısı

Muş Alparslan University, Turkey

Dr. Bülent ALAN

Co-Editor / Editör Yardımcısı

Anadolu University, Turkey

Dr. Ali Ulus KIMAV

Co-Editor / Editör Yardımcısı

Anadolu University, Turkey

Advisory Board / Danışma Kurulu

Ahmet AYPAY, *Anadolu University, Turkey*

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova University, Turkey*

Ali ERSOY, *Anadolu University, Turkey*

Ann D. THOMPSON, *Iowa State University, USA*

Belva COLLINS, *University of Kentucky, USA*

Bilal DUMAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Binaya SUBEDI, *The Ohio State University, USA*

Clement GINÉ, *Universitat Ramon Llull, Spain*

Colin LATCHEM, *Open Learning Consultant, Australia*

Duygu ANIL, *Hacettepe University, Turkey*

Fatma Hülya ÖZCAN, *Anadolu University, Turkey*

Gottfried DILLER, *Heidelberg University, Germany*

Hasan GÜRGÜR, *Anadolu University, Turkey*

Hatice Ferhan ODABAŞI, *Anadolu University, Turkey*

İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu University, Turkey*

Lynne SCHRUM, *George Mason University, USA*

Oktay Cem ADIGÜZEL, *Anadolu University, Turkey*

Osman ÇEPNİ, *Karabük University, Turkey*

Suzan Duygu ERİŞTİ, *Anadolu University, Turkey*

Uğur SAK, *Anadolu University, Turkey*

Yavuz AKBULUT, *Anadolu University, Turkey*

Assistant / Asistan

Emrullah ESEN, *Anadolu University, Turkey*

Copy Editor / Yazım ve Dil Editörü

Hülya İPEK, *Anadolu University, Turkey*

Visual Design / Görsel Tasarım

Asena DOĞAN, *Anadolu University, Turkey*

Referees in This Issue / Bu Sayıdaki Hakemler

Aslı ARABOĞLU, *Trakya University, Turkey*

Aslı YILDIRIM POLAT, *Anadolu University, Turkey*

Başak BARAK, *Anadolu University, Turkey*

Çiğdem AKIN ARIKAN, *Ordu University, Turkey*

Çiğdem KILIÇ, *İstanbul Medeniyet University, Turkey*

Demet SEVER, *Anadolu University, Turkey*

Elif ÇİMŞİR, *Anadolu University, Turkey*

Emel GÜVEY AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Eray YILMAZ, *Yıldız Technical University*

Eren KESİM, *Anadolu University, Turkey*

Erkan YEŞİLTAŞ, *Cumhuriyet University, Turkey*

Fatih YAMAN, *Muş Alparslan University, Turkey*

Gizem KÖŞKER, *Anadolu University, Turkey*

Handan DEVECİ, *Anadolu University, Turkey*

Harun SERPİL, *Anadolu University, Turkey*

Hülya İPEK, *Anadolu University, Turkey*

İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu University, Turkey*

İlke EVİN GENCEL, *İzmir Demokrasi University, Turkey*

Medine SİVRİ, *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*

Nevin GÜNER YILDIZ, *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*

Nihal DULKADİR YAMAN, *Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey*

Nihal TUNCA GÜÇLÜ, *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*

Osman BAĞDAT, *Anadolu University, Turkey*

Özcan Özgür DURSUN, *Anadolu University, Turkey*

Özge ÖZTEKİN BAYIR, *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*

Safiye İpek KURU GÖNEN, *Anadolu University, Turkey*

Seda KARAYOL, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Sevda KÜÇÜK, *İstanbul University, Turkey*

Tansu MUTLU ÇAYKUŞ, *Ankara University, Turkey*

Turgay ALAKURT, *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*

Yıldız KURTYILMAZ, *Anadolu University, Turkey*

Rektör Prof. Dr. Fuat ERDAL'ın Mesajı

Kıymetli Okurlarımız,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi'nin (AJESI), onuncu cilt ve ikinci sayısını sizlerin ilgi ve takdirlerine sunmuş olmaktan duyduğum memnuniyetle, hepimizi içtenlikle selamlamak isterim. Bu vesile ile nitelikli bilimsel çalışmaları ile dergimize katkı sunan değerli yazarlarımıza, dergimize yayınlanması amacıyla gönderilen



makalelerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecindeki titiz katkıları nedeniyle de 14 farklı üniversitede görev yapan 31 hakemimize şahsım, Üniversitem ve Enstitümüz adına teşekkür etmek isterim.

Dergimizin yayına hazırlanması sorumluluğunu yerine getiren çalışma arkadaşlarıma vermiş oldukları bilgilerden edindiğim izlenimle, yeni bir sayıyla siz kıymetli okurlarımızın karşısına çıkmanın bir hayli zaman alan, zorlu ve bir o kadar da çabaya değer bir süreç olduğunu samimiyetle belirtmek isterim.

Bir önceki sayıdan bu zamana kadar geçen süre içerisinde, dergimizin internet ortamında güvenli bir şekilde yönetimini sağlamak, makale gönderimi, hakemlik ve kontrol süreçlerini daha hızlı ve etkili kılmak amacıyla, önceki sayılarda yer alan 187 makaleden oluşan arşiv tümüyle DergiPark sistemine taşındı.

Bu sayıda ilk kez karşılaşacağımız bir başka yenilik, derginin dokuz yıllık yayın geçmişi boyunca kullanılan tasarımların yenilenmesidir. Yenilenen kapak ve iç bölüm tasarımıyla, dergimiz artık daha canlı ve güven veren renklerle selamlayacak siz değerli okuyucuları. Buna ek olarak, dergimizin web sayfasında gezinmeyi ve bilgiye ulaşmayı oldukça kolaylaştıran, kullanıcı dostu bir arayüz tasarımı ile yazar, hakem ve okuyucu dostu yeni bir makale şablonu geliştirildiğini de memnuniyetle ifade etmek isterim. DergiPark sisteminin ve TR Dizin'de indekslenmenin sürekli değişkenlik gösteren gerekliliklerini karşılamak amacıyla editoryal süreçte görev alan arkadaşlarıma oldukça titiz bir çaba harcadıklarını ve etik ilkelere uygunluk

konusuna verdikleri önemi yakından izliyor ve biliyorum. Yukarıda ifade ettiğim, dergimizin niteliğinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri tüm çalışmalar ile bu sayının hazırlanmasındaki özverili katkıları nedeniyle Eğitim Bilimleri Enstitümüze teşekkür etmek istiyorum.

Sizlerle paylaşmak istediğim bir başka önemli konu, dokuz yaşını geride bırakan Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü dergimiz için saygın uluslararası indekslerce taranma zamanının geldiğini değerlendirmemizdir. Onuncu yaşımızda, bu hedefe ulaştığımız müjdesi ile sizlere seslenebilmek amacıyla çalışmalarımızı hız kesmeden, büyük bir motivasyonla sürdürüyoruz.

Dergimizin bu sayısında, farklı çalışma alanlarından 13 nitelikli makaleyi sizlerle buluşturuyoruz. Söz konusu makaleler ilgili oldukları alanlar temelinde değerlendirildiğinde; yabancı dil eğitimi alanı ile ilgili üç makalenin, ölçek geliştirme konusu ile ilgili iki makalenin; özel eğitim, uzaktan eğitim, eğitim yönetimi, matematik öğretimi, temel eğitim ve öğretmen yetiştirme alanlarıyla ilgili birer makalenin, kültürel değerler konusunda yazılmış bir makalenin ve son olarak da bilişim değerleri konusuyla ilgili bir makalenin bu sayımızda okuyucularımıza sunulduğunu söyleyebiliriz.

Bu sayıda yayınlanmaya değer görülen makalelerin içerdikleri değerli bilgiler yönüyle, araştırmacılara, uygulayıcılara, bilimsel bilgi birikimine ve insan yetiştirmeye katkı getirmesi temennisi ile hepinize iyi okumalar diliyor, selam, sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Fuat ERDAL
Anadolu Üniversitesi Rektörü

Editörden

Değerli Okurlarımız,

Ocak ve Temmuz aylarında olmak üzere, yılda iki sayı olarak yayımlanan Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergimizin (AJESI), 2020 yılı ikinci sayısı ile sizlerle birlikte olmanın heyecan ve gururunu yaşıyoruz.

Eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde akademik araştırmalar yapan kıymetli araştırmacılarımıza, birbirinden değerli çalışmalarının yayınlanması amacıyla dergimizi tercih ettikleri için teşekkür etmek istiyorum. Yazarları tarafından dergimiz sistemine yüklenen makalelerin, dergimiz yayın ilkelerine ve bilimsel nitelikleri yönüyle yayınlanmaya uygunluğu bağlamında değerlendirilmesi sürecine katkı sunan değerli hakemlerimize ayrıca teşekkür etmek isterim. Derginin yayına hazırlanması ve yayınlanması sürecinde üstlendikleri sorumluluklarla işleyişe katkı sunan değerli arkadaşlarımızın her türlü takdiri ziyadesiyle hak ettiklerini değerlendiriyorum.

Bu sayımızda özgünlük ve alanyazına katkı sunma ölçütlerine dayalı olarak yapılan hakem değerlendirmesi sonunda, ölçütleri karşıladığı değerlendirilen toplam 13 makale, siz değerli okurlarımızın ilgisine sunuldu.

Bu sayı itibari ile editoryal süreçleri uzmanlık temelli bir yapıya dönüştürdük, bu kapsamda süreçte görev alan kişi sayısını artırdık. Dergimiz danışma kurulunun ve hakem havuzumuzun, ulusal ve uluslararası ölçekte, bilimsel yetkinlik ve uzmanlık temelli bir anlayışla sürekli olarak güncelleneceği bilgisini de şimdiden sizlerle paylaşmak isterim.

Son olarak, dergimize ilgi gösteren tüm okuyucularımıza iyi okumalar diliyor, bu zorlu süreçte yüreklendirici destekleri nedeniyle üniversitemiz rektörü Sayın Prof. Dr. Fuat ERDAL'a hassaten teşekkür ediyor, bir sonraki sayımızda görüşebilmek dileğiyle saygılar sunuyorum.



Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Editör, AJESI

Contents / İçindekiler

Research Articles / Araştırma Makaleleri

- 1. The Views of Fourth Grade Students on the Subjects of Geometry**
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Geometri Konularına Bakışları 856
Yasemin DERİNGÖL
- 2. Investigation of the Validity and Reliability of the Need for Social Approval Scale on Adolescents**
Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin Ergenler Üzerinde Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi 871
Burcu KARAŞAR, Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
- 3. Investigation of Pre-Service Science Teachers' Digital Story Creation Process based on Turkey Competency Framework**
Öğretmen Adaylarının Bilimsel Hikâye Oluşturma Sürecinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Kapsamında İncelenmesi 887
Zeynep YURTSEVEN AVCI, Munise SEÇKİN KAPUCU
- 4. Analysis of Values in Turkish Movies**
Türk Filmlerinde Yer Alan Değerlerin İncelenmesi 910
Orhan ÜNAL
- 5. The Effectiveness of Parent Training Program in Teaching Domestic Skills to Individuals with Intellectual Disability**
Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Aile Eğitimi Programının Etkililiği 930
Funda ULUGÖL, Atilla CAVKAYTAR
- 6. Online Academic Help Seeking Behaviors and Achievement Goal Orientations of Learners in Distance Education**
Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Çevrimiçi Akademik Yardım Arama Davranışları ve Başarı Yönelimleri 958
Hasan UÇAR
- 7. The Relationship Between Children's Equal Sharing Behaviour and Logical Reasoning**
Çocukların Eşit Paylaşım Davranışının Mantıksal Düşünme Becerileriyle İlişkisi 973
Derya CAN, Veli CAN
- 8. The Opinions of German Language Students on Reading Comprehension Strategies Used in Reading Skills Course**
Yabancı Dil Almanca Öğrencilerinin Okuma Becerileri Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri 989
Şerife ÇELİKKAYA, Şengül BALKAYA

- 9. Literary Translation and Translation Criticism: A Comparative Study** 1004
Edebi Çeviri ve Çeviri Eleştirisi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma
Behiye ARABACIOGLU
- 10. The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Computer Programming Self-Efficacy Scale** 1017
Bilgisayar Programlama Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Murat EKİCİ, Murat ÇINAR
- 11. The Relationship between the Leadership of School Administrators and the Negative Attitudes and Behaviors of Teachers in Turkey: A Meta-Analysis Study** 1041
Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Liderliğinin, Öğretmenlerin Olumsuz Tutum ve Davranışlarıyla İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması
Yılmaz SARIER, Şengül UYSAL
- 12. The Effect of Animation Based Values Education on Achievement and Attitude** 1066
Animasyon Destekli Bilişim Değerleri Eğitiminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi
Berkay ÇELİK, Kerim GÜNDOĞDU
- Review Article / Derleme Makalesi**
- 13. The Use of Nursery Rhymes in the Early Learning of a Foreign Language: Example Applications** 1092
L’Utilisation des Comptines dans L’Apprentissage Précoce d’Une Langue Étrangère: Exemples d’Exploitation
Zühre YILMAZ GÜNGÖR



DOI: 10.18039/ajesi.741891

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Geometri Konularına Bakışları

Yasemin DERİNGÖL¹

Geliş Tarihi: 17.04.2019

Kabul Tarihi: 22.05.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Geometri, matematiksel çalışmanın önemli bir alanıdır ve matematiğin önemli bir dalı olarak düşünülür. Geometrik kavramların kazanıldığı dönem temel eğitimidir. Bundan dolayı bu araştırma, dördüncü sınıf öğrencilerinin geometri konularıyla ilgili düşüncelerini belirleme amacıyla gerçekleştirilmiş olan tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde iki ilkokulun altı şubesinde bulunan amaçlı örnekleme seçilen 161 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Geometri Öğrenci Görüşü Belirleme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin geometriyi ‘şekil’, ‘cisim’, ‘matematiğin bir konusu’ ve ‘ölçme’ olarak tanımladıkları; en çok sevdiği geometri konularının en çoktan en aza doğru ‘açı’, ‘şekil’, ‘bütün konular’, ‘üçgen’ ve ‘prizma’, ‘çevre’, ‘hacim’, ‘ışın’, ‘alan’ ve ‘dikdörtgen’, ‘hiçbiri’, en sevmediği konuların ise yine en çoktan en aza doğru ‘hiçbiri’, ‘çevre’, ‘açı’, ‘hacim’, ‘alan’, ‘ışın’ ve ‘prizma’, ‘şekil’, ‘problemler’, ‘dikdörtgen’, ‘üçgen’ ve ‘bütün konular’ olduğu aynı zamanda da matematik konularını geometri konularından daha çok sevdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin geometri konularını sevmeleri onları dünyayı daha yakından tanımalarına fırsat vereceği için öğretmenlerin etkinlikleri eğlenceli hale getirmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: ilkokul, matematik, geometri, geometri konuları

Atf: Deringöl, Y. (2020). Dördüncü sınıf öğrencilerinin geometri konularına bakışları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 856-870. DOI: 10.18039/ajesi.741891

¹ (Sorumlu yazar) Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, dyasemin@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3030-7049>



DOI: 10.18039/ajesi.741891

The Views of Fourth Grade Students on the Subjects of Geometry

Yasemin DERİNGÖL¹

Submitted by: 17.04.2019

Accepted by: 22.05.2020

Article type: Research Paper

Abstract

Geometry is an important field of mathematical study and is considered an important branch of mathematics. The period in which geometric concepts are gained is basic education. For this reason, this research study was designed in the survey model with the purpose of determining the opinions of fourth-grade students about geometrical subjects. The study sample consisted of 161 fourth grade students who were selected with purposive sampling from six branches of two primary schools in Istanbul. "Geometry Student Opinion Determination Form" that was developed by the researcher was used as data collection tool. It was concluded that students described the geometry as 'shape', 'field', 'a subject of mathematics' and 'measurement'; their most favourite geometry subjects from the most to the least are as follow: 'angle'; 'shape' 'all subjects'; 'triangle' and 'prism'; 'circumference'; 'volume'; 'ray'; 'area' and 'rectangle', 'none'; their most unfavourite subjects from the most to the least are: 'none'; 'circumference'; 'angle'; 'volume'; 'area'; 'ray' and 'prism'; 'shape', 'problems'; 'rectangle'; 'angle' and 'all subjects'; and they like the subjects of math more than geometrical ones. It is suggested that teachers make the activities fun because the students love geometry subjects that will allow them to get to know the world more closely.

Keywords: primary school, mathematics, geometry, geometrical subjects.

Cite: Deringöl, Y. (2020). The views of fourth grade students on the subjects of geometry. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 856-870. DOI: 10.18039/ajesi.741891

¹(Corresponding author) Assist. Prof. Dr, Istanbul University-Cerrahpaşa, Faculty of Hasan Ali Yücel Education, Primary Education, Türkiye, dyasemin@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3030-7049>

Giriş

Geometri, matematiksel çalışmanın önemli bir alanıdır ve matematiğin önemli bir dalı olarak düşünülür (Zuya ve Kwalat, 2015). Geometri matematik ve fen gibi diğer disiplinler arasındaki boşluğu doldurmada çok önemli bir rol oynar (Poon ve Leung, 2016). Somut nesnelere arasındaki ilişkileri, birbirlerine göre durumlarını görebilme ve söyleyebilme küçük sınıflarda kazanılması beklenen davranışlardır ve ilerleyen sınıflarda geometrik şekillerin özelliklerine göre ilişkilendirilmesi, sınıflandırılması, geometrik yerlerin inşası, onlarla ilgili önermelerin kazanılması önem kazanmaktadır (Baki, 2018).

Günlük yaşamdaki birçok olayla matematiksel kavramlar arasında bağıntıyı kurmada köprü rolü olan geometri, matematik öğretim programlarında yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu nedenle geometri öğretimi üzerinde dikkatle durulmalıdır (Hızarcı, Ada ve Elmas, 2006). Geometri öğrencilerin uzamsal farkındalığını artırmak, akıl yürütme becerilerini geliştirmek ve onları harekete geçirmek, zorlamak ve bilgilendirmek için öğretim programına dâhil edilmektedir (Gökkurt-Özdemir, 2017). Türkiye’de ilkökulda geometri dersi ayrı bir ders olarak görülmemekte, matematik dersi altında yer alan öğrenme alanlarından biri olarak programlarda yer almaktadır (Coşğun-Kandal ve Çakmak-Gürel, 2016). İlkokul matematik öğretim programına bakacak olunursa; geometri kazanımlarının da her sınıf seviyesinde yer aldığı görülmektedir. Birinci sınıfta öğrencilerden geometrik şekilleri ve cisimleri dış görünüşlerine göre tanıması, üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi adlandırmaları istenir. İkinci sınıfta daireye yer verilir ve öğrencilerinin geometrik şekilleri köşelerine veya kenarlarına, cisimleri de köşeleri ve yüzlerine göre tanıması ve adlandırması istenir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin küp, kare ve dikdörtgen prizma gibi iki ve üç boyutlu geometrik nesnelere oluşturma, bunlarla ilgili terimleri ve temel özellikleri bilmeleri aynı zamanda benzerlikleri ve farklılıklarını belirlemeleri istenir. Son olarak da dördüncü sınıf öğrencilerinin ise geometrik şekilleri ve cisimleri özelliklerine göre karşılaştırması, farklılıklarını ve benzerliklerini söylemesi kenar uzunluklarına göre sınıflandırması beklenir (Baki, 2018; MEB, 2018).

Geometri öğretimi ilkökul öncesinde erken yaşlarda oyun şeklinde başlayıp, bulmaca niteliğinde sürdürülüp, sağlam sezgi, kavram ve bilgiler kümesi olarak geliştiğinde matematiğin en ilginç ve zevkli bölümünü oluşturur (Gür, 2005). Geometrik düşünmeyi geliştirmek, üst düzey matematiksel düşünme için çok önemlidir (Clements ve Battista, 1992). Matematik çalışmaları arasında eleştirel düşünme ve problem çözme önemli bir yer tutar. Geometri çalışmaları da öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine önemli katkı sağlar. Ayrıca geometri konuları matematiğin diğer konularından olan kesirler, ondalık sayılar ile ilgili kavramların kazandırılmasında ve işlemlerinin tekniklerinin öğretiminde yardımcı olur. Ayrıca geometri konuları, öğrencilerin yaşadıkları dünyayı daha yakından tanımalarına ve değerini takdir etmelerine de yardım eder (Baykul, 2014). Geometrik düşünmeyi geliştirmek önemlidir ve bu doğal olarak günlük yaşamdaki gerçek nesnelere ve problemlere mekansal etkileşim yoluyla gerçekleşir (French, 2004; Hwang, Su, Huang ve Dong, 2009; Zuya ve Kwalat, 2015). Geometri öğrenmede başarılı olmak için ise geometrik kavramların anlaşılması esastır (Marchis, 2012). Kavramlar soyut olduğundan somut işlem döneminde olan ilkökul öğrencilerine geometrik kavramların sunulduğu oldukça önemlidir (Olkun ve Toluk Uçar, 2007).

Öğrencilerin geometri öğrenmedeki zorlukları, geometrik kavramları anlama ve doğru yorumlamadaki yetersizliği ve tündengelimli akıl yürütmedeki zayıflıkları ile ilişkilidir (Gal ve Linchevski, 2010; Miyazaki ve diğerleri, 2012). Geometri konularını içeren birçok çalışma öğrencilerin geometriyi ilkökuldan beri sevmediklerini, çekindiklerini, anlamada zorlandıklarını ve olumsuz tutum ve öz yeterlik inançları geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Arslan ve Demirtaş, 2015; Baki, 2014;

Bartolini Bussi ve Baccaglini-Franck, 2015; Battista, 1999; Clements, Sarama ve Battista, 1989; Clements ve Battista, 1992; Durmuş, Toluk ve Olkun, 2002; Erdoğan, Baloğlu ve Kesici, 2009; Gutierrez, Jaime ve Fortuny, 1991; Hacısalihoğlu-Karadeniz ve Akar, 2014; Küçük ve Demir, 2009; Rakes, 2010; Şengül ve Dereli, 2009; Tutak ve Birgin, 2008; Öksüz, 2010; Özkan ve Yıldırım, 2013). Birçok araştırmacının bu sonucu geometrinin, özellikle ilkökulda ne kadar önemli olduğunu düşündürmektedir. Ancak buna karşın geometri konularına, ilköğretimin başlangıç yıllarından itibaren fazla ilgi gösterilmemektedir. Buna neden olarak da geometrinin konularının ders kitaplarının sonunda yer alması ve öğrencilerin öncelikli olarak hesaplama yeteneklerinin daha fazla geliştirme çabası olarak gösterilir (Bassarear, 2007'den aktaran Özerbaş ve Kaygusuz, 2012).

Geometrik kavramlara yönelik eleştirel gözlemlerin yapıldığı, kavramların kazanıldığı, sezgilerin oluştuğu dönem temel eğitim olarak kabul edilmektedir. Geometri soyut kavramlar ve ilişkiler üzerine inşa edildiğinden ilkökulda dikkatle verilmesi gereken bir öğrenme alanı olup; geometrik kavramların soyut yapıları somut işlem döneminde olan ilkökul öğrencilerinin düşünme düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Toptaş, 2007). Literatür incelendiğinde ilkökulda geometri konusuyla ilgili olarak çeşitli uygulamaların öğrencilerin geometri başarısına ve tutuma olan etkisi (Abiam, Abonyi, Ugama ve Okafor, 2015; Chorney ve Sinclair, 2018; Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016; Çobanoğlu, 2017; Fauzan, 2002; Klaus-Tycho, 2017; Saleem ve Aziz, 2017; Sarı ve Tertemiz, 2017; Tutak ve Birgin, 2008); kavram yanılgıları (Devichia ve Munierb, 2013; Emekli, 2001; Hızarcı, Ada ve Elmas, 2006; Yenilmez ve Yaşa, 2008); ders kitaplarında ve programlarda çeşitli değişkenlere göre geometri konularının incelenmesi (Çekirdekci ve Toptaş, 2017; Karakuzu, 2017; Toptaş, 2007, 2010); alan ölçme konusundaki tahmin (Bulut ve Taşpınar-Şener, 2017); geometrik kavramları günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri (Ardıç, Şengür ve Yenilmez, 2019); test geliştirme ve uygulama (Akkurt-Denizli, 2016) gibi birçok araştırmacının olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere ilkökul öğrencilerinin geometri konularıyla ilgili görüşlerinin alındığı bir araştırma henüz mevcut değildir. Bu eksiklikten yola çıkarak bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin geometri konularına olan bakış açıları belirlenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğrencileri “geometriyi” nasıl tanımlamaktadır?
2. İlkokul öğrencilerinin “sevdikleri geometri konuları” nelerdir?
3. İlkokul öğrencilerinin “sevmedikleri geometri konuları” nelerdir?
4. İlkokul öğrencileri “matematik veya geometri konularından hangisini sevmektedirler”?
5. İlkokul öğrencilerinin “matematik veya geometri konularını sevmeye nedenleri” nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin geometri konularıyla ilgili düşüncelerini betimsel olarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli Karasar'ın (2005) da belirttiği gibi ‘geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi’ amaçlamaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde iki ilkokulun altı şubesinde bulunan amaçlı örnekleme seçilen 161 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın konusu olan “Geometri” MEB (2018) programında da belirtildiği üzere ilkökul birinci sınıfta ‘Geometrik Cisimler ve Şekiller’,

‘Uzamsal İlişkiler’ ve ‘Geometrik Örüntüler’ alt öğrenme alanları ile başlar ve dördüncü sınıf seviyesinde de ‘Geometrik Cisimler ve Şekiller’, ‘Uzamsal İlişkiler’ ve ‘Geometride Temel Kavramlar’ alt öğrenme alanlarıyla devam etmektedir. Bu yüzden örneklem çalışmanın amacına yönelik olarak geometri konularının hepsinin bitmesi beklenerek özellikle ilkokulun en üst sınıf seviyesi olan dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Ayrıca araştırma öncesinde, öğrencilerin sınıf öğretmenlerine “öğrencileriniz geometri konularının hangileri olduğunu biliyor mu?” sorusu sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri, matematik dersinde her konunun başında şayet konu geometri konusu ise onlara söylediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın örnekleminin 87’si (%54) kız, 74’ü (%46) erkek olmak üzere toplam 161 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Geometri Öğrenci Görüşü Belirleme Formu” kullanılmıştır. Form hazırlanırken kapsam geçerliliği için uzman desteği alınmış ve görüşler doğrultusunda son haline getirilmiştir. Bu formda, öğrencilerin geometri konularındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla açık uçlu 3 soru ve tamamlanması gereken 1 ifade bulunmaktadır. Öğrencilerden ‘Geometri.....’dır’ ifadesini tamamlayarak geometriyi nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmış ve ayrıca ‘Geometri konularından hangisini seviyorsunuz?’ ‘Geometri konularından hangisini sevmiyorsunuz?’ ve ‘Matematik veya geometri konularından hangisini daha çok seviyorsunuz?’ sorularına da yanıtlar vererek matematiğin bu öğrenme alanındaki düşüncelerini belirtmesi istenmiştir. Özellikle ‘Matematik veya geometri konularından hangisini daha çok seviyorsunuz?’ sorusundaki seçimlerine ait nedenleri yazmaları da istenmiştir. Hazırlanan bu form sınıf öğretmenlerinin de desteği alınarak öğrencilere bir ders saatinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin geometri konularına karşı düşüncelerini belirlemek amacıyla öğrenciler tarafından doldurulan formların veri girişleri yapılmış ve gerekli istatistiksel çözümleri SPSS 16.0 kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmış ve gelen cevaplar doğrultusunda değerlendirmeler ise yüzde-frekans kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin ‘Matematik veya geometri konularından hangisini daha çok seviyorsunuz?’ sorusundaki seçimlerine ait nedenlerine dair verdikleri verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemi olan ilkokul öğrencilerinin geometriyi tanımlamalarına yönelik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *İlkokul Öğrencilerinin Geometri Tanımlamaları*

Geometri.....	f	%
Şekil	121	75.2
Cisim	21	13
Matematiğin bir konusu	11	6.8
Ölçme	8	5

Öğrencilerden ‘Geometri’dır’ cümlesini tamamlaması istenmiştir ve cümleler incelenerek analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin cevapları doğrudan alıntılar şeklinde alınmıştır ve buna göre, 121’i (% 75.2) geometriyi ‘şekil’; 21’i (% 13) ‘cisim’; 11’i (% 6.8) ‘matematiğin bir konusu’; 8’i (%5) ise ‘ölçme’ olarak tanımlamıştır (Tablo 1).

Araştırmanın alt problemi olan ilkokul öğrencilerinin “sevdikleri geometri konular”, “sevmedikleri geometri konular” ve “matematik veya geometrinin konularından hangisini daha çok sevdiğine” dair bilgiler Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 2: *İlkokul Öğrencilerinin Sevdikleri Geometri Konuları*

Sevilen Konu	f	%
Açı	74	46.0
Şekil	30	18.6
Bütün konular	15	9.3
Üçgen	9	5.6
Prizma	9	5.6
Çevre	7	4.3
Hacim	5	3.1
Işın	4	2.5
Alan	3	1.9
Dikdörtgen	3	1.9
Yok	2	1.2
Toplam	161	100.0

Öğrencilerin 74’ü (% 46.0) ‘açı’; 30’u (% 18.6) ‘şekil’; 15’i (% 9.3) ‘bütün konular’; 9’u (% 5.6) ‘üçgen’ ve ‘prizma’; 7’si (% 4.3) ‘çevre’; 5’i (% 3.1) ‘hacim’; 4’ü (% 2.5) ‘ışın’; 3’ü (% 1.9) ‘alan’ ve ‘dikdörtgen’ geometri konularını sevdiklerini ve 2’si (% 1.2) ise geometride sevindikleri konunun olmadığını belirtmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 3: İlkokul Öğrencilerinin Sevmedikleri Geometri Konuları

Sevilmeyen Konu	f	%
Yok	70	43.5
Çevre	19	11.8
Açı	14	8.7
Hacim	10	6.2
Alan	9	5.6
Işın	8	5.0
Prizma	8	5.0
Şekil	7	4.3
Problemler	6	3.7
Dikdörtgen	4	2.5
Üçgen	3	1.9
Bütün konular	3	1.9
Toplam	161	100.0

Araştırmadaki öğrencilerin 70'i (%43.5) geometride sevmedikleri bir konunun olmadığını; 19'u (% 11.8) 'çevre'; 14'ü (% 8.7) 'açı'; 10'u (% 6.2) 'hacim'; 9'u (% 5.6) 'alan'; 8'i (% 5) 'ışın' ve 'prizma'; 7'si (% 4.3) 'şekil'; 6'sı (% 3.7) 'problemler'; 4'ü (% 2.5) 'dikdörtgen'; 3'ü (% 1.9) ise 'üçgen' ve 'bütün konular' olarak sevmedikleri geometri konularını ifade etmişlerdir (Tablo 3).

Tablo 4: İlkokul Öğrencilerinin Matematik ve Geometri Seçimleri

	f	%
Matematik	132	82
Geometri	29	18
Toplam	161	100.0

Öğrencilere 'matematik veya geometri konularından hangisini daha çok seversin?' sorusu sorulmuş ve cevaplar incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin 132'si (%82) matematiği tercih ederken, 29'u (%18) ise geometri konularını tercih etmektedirler (Tablo 4).

Öğrencilerin matematik veya geometri konularını sevme nedenlerini de birer cümleyle ifade etmeleri araştırmanın son alt problemini oluşturmuştur ve tercih nedenleri aşağıda verildiği gibidir. Bu öğrencilerden 'matematiği seviyorum' diyen Ö4, Ö17, Ö23, Ö47, Ö49, Ö101, Ö109, Ö124'ün ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır ve aşağıda verilmiştir:

Ö4: 'Matematiği seviyorum çünkü daha kolay'.

Ö17: 'Çünkü matematiğin içinde geometri var yani matematik hepsini kapsıyor'.

Ö23: 'Matematiği seviyorum çünkü daha kapsamlı'.

Ö47: 'Matematiği seviyorum çünkü matematiği öğrenince diğerlerini öğrenirsin'.

Ö49: 'Matematiği seviyorum çünkü daha eğlenceli'.

Ö101: *'Matematiği seviyorum çünkü daha iyi anlıyorum'*.

Ö109: *'Matematiği seviyorum çünkü onda daha başarılıyım'*.

Ö124: *'Matematiği seviyorum çünkü zevk alıyorum'*.

'Geometriyi seviyorum' diyen Ö41, Ö53, Ö72, Ö98, Ö110, Ö154'ün sevme nedenlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır ve aşağıda verilmiştir:

Ö41: *'Geometriyi seviyorum çünkü daha kolay yapabiliyorum'*.

Ö53: *'Geometriyi seviyorum çünkü daha basit'*.

Ö72: *'Geometriyi seviyorum çünkü daha eğlenceli'*.

Ö98: *'Geometriyi seviyorum çünkü daha iyiyim'*.

Ö110: *'Geometriyi seviyorum çünkü daha çok seviyorum'*.

Ö154: *'Geometriyi seviyorum çünkü daha başarılıyım'*.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Soyut kavramlar ve ilişkiler üzerine kurulan geometri ilkokulda dikkatli öğretilmesi gerekirken (Toptaş, 2007; Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016; Toptaş, 2014) geometri konularında yaşanan sorunlar ilkokuldan itibaren geometri öğretiminde eksikliklerin olduğu ve maalesef geometri öğretimine gereken önemin verilmediği yönünde bir düşünceye neden olmaktadır (Çekirdekci ve Toptaş, 2017). Geometrinin bu öneminden dolayı yapılan bu araştırmanın ilk sonucu öğrencilerin geometriyi; 'şekil', 'cisim', 'matematiğin bir konusu' ve 'ölçme' olarak tanımlamasıdır. Öğrencilerin MEB (2018) programında da belirtilen şekliyle 'şekil', 'cisim'; literatürde belirtilen şekliyle de 'matematiğin bir konusu' ve aynı zamanda da çevre, alan, hacim hesaplamalarının ölçme öğrenme alanıyla ilişkili olduğu için 'ölçme' olarak tanımlaması beklenen bir durumdur. Çocuklar iki ve üç boyutlu şekillerin her ikisiyle de uğraşmaktadırlar. İncelenen şekilleri birbirine benzer ve farklı kılan şeyin ne olduğunu anlamaya çalışırlar ve süreç içerisinde şekillerin özelliklerini keşfetmeye başlarlar. Yani öğrenciler şekillerin özelliklerinin geometrik ilişkilerdeki mantıksal sonuçlarının ne olacağını araştırırlar ve şekil ve özellikleriyle ilgili akıl yürütme becerisi geliştirirler (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Tanımlamalardan birisi olan 'cisim' ise Baykul'a (2014) göre, "*kapalı yüzey ile içerisindeki noktaların oluşturduğu şekil*"dir (s. 363). Küp, dikdörtgenler prizması ve diğer prizmalar, küre, koni, piramitler birer kapalı yüzeydir ancak bunların içleri doldurulduğunda cisimler elde edilir (Altun, 2008). Bu araştırmada öğrencilerin de belirttiği gibi geometri; odaların şekli, binalar, süslemelerde şekiller kullanıldığı için matematiğin günlük hayattaki kullanımınıdır (Baykul, 2014). Son olarak ise öğrenciler geometriyi, 'ölçme' olarak tamamlamışlardır. Van De Walle, Karp ve Bay-Williams (2012)'a göre "*Bir nesnenin (ya da durumun veya olayın) bir özelliğini aynı özelliğe sahip bir birim ile karşılaştırılması sonucu elde edilen sayı*" (s. 370) ölçme olarak adlandırılır. Geometride hesaplamaların alt öğrenme alanları ölçmedir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Matematik programında (MEB, 2018) ölçme öğrenme alanı, 'uzunlukları ölçme', 'paralarımız', 'zamanı ölçme', 'tartma', 'sıvıları ölçme', 'çevre ve alan' alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Çevre ve alan geometrik şekillerin ölçülecek özellikleridir; birer ölçme değildir. Ancak böyle olmasına rağmen ölçme alanının içinde yer almaktadır (Baykul, 2014). Bu araştırmada öğrencilerin 'Geometri.....'dır' cümlesini 'ölçme'dir ile tamamlamalarının nedeninin bu olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilere ‘*Geometri konularından hangisini seviyorsunuz?*’ sorusu sorulmuş ve öğrencilerin en çoktan en aza doğru ‘açı’; ‘şekil’; ‘bütün konular’; ‘üçgen’ ve ‘prizma’; ‘çevre’; ‘hacim’; ‘ışın’; ‘alan’ ve ‘dikdörtgen’; ‘hiçbiri’ olarak cevapladıkları görülmüştür. Aynı zamanda onlara ‘*Geometri konularından hangisini sevmiyorsunuz?*’- Sorusu sorulmuş ve öğrencilerin en çoktan en aza doğru ‘hiçbiri’; ‘çevre’; ‘açı’; ‘hacim’; ‘alan’; ‘ışın’ ve ‘prizma’; ‘şekil’; ‘problemler’; ‘dikdörtgen’; ‘üçgen’ ve ‘bütün konular’ olarak cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki sorudaki sıralamalardaki farklılıklar dikkati çekmektedir. Örneğin öğrenciler, en çok ‘açı’ konusunu severken üçüncü sırada da bu konuyu sevmediklerini belirtmişlerdir. Ancak verilen cevapların frekanslarına bakıldığında (en çok 74; en az 14), seven öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Dikkati çeken diğer bir bulgu da öğrencilerin en yüksek oranda geometri konularının hepsini sevdiği (f:70) ve aynı zamanda sevmediği geometri konularında ‘bütün konular’ ile sıralamada (f:2) en düşük oranla en sonda yer aldığı araştırma sonuçlarından birisidir. Buna göre araştırmadaki öğrencilerin geometri öğrenme alanıyla ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre yapılan araştırmalar incelenecek olursa; ülkemizde ‘açılar’ kavramı ilkökul dördüncü sınıftan itibaren öğretilmektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin erken yaşlarda açı kavramını tanımaları, büyüklüklerine ve görünüşlerine göre açıları sınıflandırabilmeleri, açının köşe ve kenarlarını ayırt edebilmeleri beklenmektedir (Taylan ve Aydın, 2018). Günlük hayatta çeşitli durumlarda karşılaşılan açı, geometrinin en temel ve çok yönlü kavramlarından birisidir (Erbay, 2016; Devichia ve Munierb, 2013; Yıldız, 2017). ‘Çevre’ ve ‘alan’ ile ilgili kazanımlara ise ilkökul programında üç ve dördüncü sınıflarda yer verilmiştir. Üçüncü sınıfta nesnelerin çevrelerinin belirlenmesi, geometrik şekillerin çevre uzunluğunun ölçülmesi, hesaplanması ve bunlarla ilgili problem çözülmesi; dördüncü sınıfta da kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkinin açıklanması beklenmektedir (MEB, 2018). Alan, “bir bölge içerisindeki iki boyutlu uzay”dır. Öğrenciler alanın özelliğini anlamak zorundadırlar (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Öğrencilerin alan ve çevre uzunluğunu hesaplamaya ilişkin yapılan araştırmalarda başarısız oldukları ve özellikle bu iki kavramı birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Chappell ve Thompson, 1999; Dağlı, 2010; Dağlı ve Peker, 2012; Emekli, 2001; Sönmez ve Sulak, 2007; Tan-Şişman ve Aksu, 2009; Tan-Şişman ve Aksu, 2016; Ural, 2017; Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012; Zembat, 2009b; Yıldız, 2017). ‘Hacim’ ölçümüne gelince, öğrencilerin aritmetik, geometrik muhakeme ve mekansal yapılanma hakkındaki bilgilerinin genişletilmesi için zengin bir bağlam sağladığı için ilkökuldan liseye kadar da önemli bir konudur (Lehrer, 2003). ‘Hacim’ ile ilgili olarak en sık karşılaşılan yanılgıların ise öğrencilere hacim formülleri ezberlettirdiğinden, neden öyle olduğu bilgisinin öğrenciler tarafından iyi kavranamamasından ve korunum ilkesinin kazanılamamış olmasından kaynaklandığı düşünülür (Zembat, 2009a). Ural’a (2017) göre de öğrenciler ‘çevre’, ‘alan’ ve ‘hacim’ gibi kavramların anlamlarını bilmeden ve mantığını anlamadan, ezbere öğrenilen formüller ile sonuca ulaşmaya çalıştıkları için bu kavramların öğrenilmesinde sıkıntı yaşandığını belirtmektedir. Aynı zamanda öğrenciler çevre hesabını tek boyutta, alan hesabını iki boyutta ve hacim hesabını da üç boyutta ölçüm yaparak bulabilecekleri gerçeğini özümseyememektedirler (Zembat, 2009a). Araştırmadaki öğrenciler dördüncü sırada en sevdikleri ve yedinci sırada da en sevmedikleri geometri konusunu ‘prizmalar’ olarak belirtmişlerdir. İkinci sınıfta bir öğrencinin küp, dikdörtgenler prizması, piramit gibi geometrik cisimlerin yanal yüzeylerini ve ayrıtlarını belirlemesi ve sayması beklenir (Baki, 2018). İncikabı ve Kılıç’ın (2013) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında, hem geometrik cismin ismini ve hem de özelliklerini aynı anda belirten öğrencilerin yüzdesinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadaki ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri sekizinci sırada en sevdikleri ve altıncı sırada da en sevmedikleri geometri konusunun ‘ışın’ olduğunu söylemişlerdir. Üçüncü sınıfta bir öğrencinin doğrunun, ışının, doğru parçasının, yatay,

dikey ve eğik doğruların modellerini çizmesi ve bunları adlandırması beklenir (Baki, 2018). Şengül ve Dereli (2009) çalışmalarında, geometrinin temel kavramları olan “nokta, ışın, doğru parçası ve doğru” kavramlarını öğrencilerin anlamlandırmada zorlandıklarını ve bu kavramları birbirine karıştırdıklarını bulmuşlardır. ‘Işın, doğru, doğru parçası’ kavramlarını içeren diğer araştırmalarda da öğrencilerin bu kavramları anlamakta zorlandıkları ve birbirlerine karıştırdıkları görülmektedir (Güngörmüş, 2002; Kiriş, 2008; Öksüz, 2010; Yenilmez ve Yaşa, 2008).

Araştırmada son olarak öğrencilerden geometri ya da matematik konularından hangisinin konularını daha çok sevdiklerini seçmeleri ve ayrıca nedenleriyle birlikte ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin 132’si matematik konularını daha çok sevdiklerini söylerken 29’u ise geometri konularını daha çok sevdiklerini söylemişlerdir. Yenilmez ve Yasa’nın (2008) öğrencilerinin “doğru, doğru parçası, ışın” konularındaki kavram yanlışlarını tespit etmek için yaptıkları araştırmada, geometriye karşı orta düzeyde ilgi duyanlar ile geometriye karşı çok ilgi duyanlar arasında çok ilgi duyanların lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir konuyu anlamaları ve kendilerince sonuçlar çıkarmaları o konuya karşı duydukları ilgi düzeyi ile doğrudan ilgili olabilir. Öğrencinin geometri dersine ilgisinin olması dersi daha dikkatli dinlemesine ve bilgiyi daha iyi yapılandırmasına yol açabilir. Bu sonuç, aynı zamanda araştırmadaki öğrencilerin sadece 29’unun geometri konularını öğrenmeyi istemesi öğrenmeye karşı olumsuz düşünebileceklerini akla getirebilir. Öçal (2018)’da bunun tam tersi olarak, öğrenciler şekiller ve boyutlarla her gün birçok kez karşılaştığı ve geometrinin gelecekteki kullanımlarına yönelik ilişkileri matematiğin diğer alanlarından olduğundan öğrencilerin geometriyi ve ölçmeyi daha çok sevdiklerini ve bu konularla ilgili problem çözme etkinliklerinde azimli olma eğiliminde olduklarını belirtir. Son olarak araştırmada öğrencilerin tercih nedenlerine bakıldığında ise, her iki alanda da ‘daha kolay’, ‘daha eğlenceli’, ‘daha başarılıyım’ ve ‘daha çok seviyorum’ gibi ifadelerle nedenlerin aynı olduğu görülmüştür. Asıl dikkati çeken bir sonuç ise; öğrencilerin ‘çünkü matematiğin içinde geometri var yani matematik hepsini kapsıyor, ‘matematiği seviyorum çünkü daha kapsamlı’ ve ‘matematiği seviyorum çünkü matematiği öğrenince diğerlerini öğrenirsin’ ifadeleriyle geometrinin matematiğin bir alanı olduğunun farkında olduklarıdır. Onların bu doğru düşünceleri matematiğin içindeki geometriyi ne kadar özümstediklerini gösteriyor olmakla birlikte ülkemizde matematik dersinde geometri konularının işlenmesinden de kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Geometri, öğrencilerin hoş vakit geçirmelerinin, hatta matematiği sevmelerinin bir aracıdır. İlkokulun ilk üç sınıfında, geometrik şekillerin tanıtılmasında ve kavramların sunulmasında mümkün olduğunca formül ve sembol kullanmaktan kaçınılmalı; onları, öğrencilerin, deneme, kesme, yapıştırma gibi etkinliklerle kendilerinin bulmalarına imkân sağlanmalıdır. Dördüncü sınıfta ise, kavramların, çevre, alan, hacimleri ile ilgili olanlar ve diğer özellikler formal halde yazılıp matematik cümleleri haline getirilebilir (Baykul, 2014).

Sonuç olarak; öğrencilerin, geçirmiş olduğu ön yaşantılarda kazanamadığı temel bilgiler, yanlış öğrendiği kavramlar, öğretmenin kullandığı yöntemden kaynaklanan eksiklikler, tanım ve kuralları ezberlemeye dayalı, öğrencilerin düzeylerini dikkate almadan yapılan öğretim, geometrideki başarının düşük olmasının temelinde yer alan nedenler arasında gösterilebilir (Arslan ve Demirtaş, 2015). Öğrencilerin geometri konularını sevmeleri dünyayı daha yakından tanımalarına fırsat vereceği için öğretmenlerin etkinlikleri eğlenceli hale getirmesi gerekmektedir. Öğrencilerle kesme, yırtma, yapıştırma, döndürme gibi etkinliklerin ve oyunların kullanılması geometriye olan ilgiyi artıracığı düşünülmektedir. Geometriyle ilgili öğrencilerin neden bazı konuları daha çok sevip bazı konuları da daha az sevdiklerinin tespiti için öğrencilerle görüşmeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Abiam, P., Abonyi, O. S., Ugama, J. O. and Okafor, G. (2015). Effects of ethnomathematics-based instructional approach on primary school pupils' achievement in geometry. *Journal of Scientific Research and Reports*, 9(2), 1-15. <https://doi.org/10.9734/JSRR/2016/19079>
- Akkurt-Denizli, Z. (2016). *1-4. sınıf düzeylerine yönelik üç boyutta geometrik düşünme testinin geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. (6. Baskı) Ankara: Aktüel yayıncılık.
- Ardıç, F., Şengür, S. ve Yenilmez, K. (2019). Kırsal bölgede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin geometrik kavramları günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 22-37.
- Arslan, N. ve Demirtaş, Z. (2015). *Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 82-88.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Bartolini Bussi, M. G. and Baccaglioni-Frank, A. (2015). Geometry in early years: Sowing seeds for a mathematical definition of squares and rectangles. *ZDM*, 47(3), 391-405.
- Battista, M. T. (1999). Geometry results from the third international mathematics and science study. *Teaching Children Mathematics*, Vol. 5, No. 6, 367-373.
- Baykul, Y. (2014). *İlkokulda matematik öğretimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, A. S. ve Taşpınar-Şener, Z. (2017). *İlkokul öğrencilerinin alan ölçme konusundaki tahmin performanslarının belirlenmesi*. 3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS), 09-11 Nov. 2017, 12-19.
- Chappell, M. F. and Thompson, D. R. (1999). Perimeter or area?: Which measure is it? *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(1), 20-23.
- Clements, D. H. and Battista, M. T. (1992). *Geometry and spatial reasoning*. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Clements, D., Sarama, J. and Battista, M. (1989). Learning of geometric concepts in a Logo environment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 450-467.
- Coşgun-Kandal, S. ve Çakmak-Gürel, Z. (2016). 1926 ile 2005 yılları öğretim programlarında yer alan geometri kavramlarının karşılaştırılarak incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9(28), 273-298.
- Chorney, S. and Sinclair, N. (2018). *Fingers-on geometry: The emergence of symmetry in a primary school classroom with multi-touch dynamic geometry*. In: Calder N., Larkin K., Sinclair N. (eds.) *Using mobile technologies in the teaching and learning of mathematics*. Mathematics Education in the Digital Era, vol 12. Springer, Cham.
- Çobanoğlu, M. (2017). *İlkokul matematik derslerinde bilmece kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çekirdekci, S., Toptaş, V. ve Çekirdekci, N. (2016). Bruner'in Zihinsel Gelişim İlkelerine göre yapılan bilgisayar destekli eğitimin 3. sınıf geometri dersi başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5, USOS Özel Sayı, 82-96.
- Çekirdekci, S. ve Toptaş, V. (2017). Bruner'in Zihinsel Gelişim İlkelerine göre ilköğretim matematik ders ve çalışma kitaplarında geometri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2, 72-86.
- Dağlı, H. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanılgıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dağlı, H. ve Peker, M. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri geometrik şekillerin çevre uzunluğunu hesaplamaya ilişkin ne biliyor? *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 330-351.

- Devichia, C. and Munierb, V. (2013). About the concept of angle in elementary school: Misconceptions and teaching sequences. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32, 1-19. Doi: 10.1016/j.jmathb.2012.10.001
- Durmuş, S., Toluk, Z. ve Olkun, S. (2002). *Matematik öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.
- Emekli, A. (2001). *Ölçüler konusunun öğretiminde yanlışlarının tespiti ve alınması gereken tedbirler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erbay, H. N. (2016). 6. Sınıf öğrencilerinin açılar konusundaki kavram bilgilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 36, 704-718.
- Erdoğan, A. Baloğlu, M. ve Kesici, Ş. (2009). *Geometri ve matematik ders başarı düzeyleri ile geometri öz-yeterlik inançlarında cinsiyet farklılıkları*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri (1-3 Ekim, İzmir).
- Fauzan, A. (2002). *Applying realistic mathematics education (RME) in teaching geometry in Indonesian primary schools*. PhD dissertation, Surabaya State University, Indonesia.
- French, D. (2004). *Teaching and learning geometry*. London: Continuum.
- Gal, H. and Linchevski, L. (2010). To see or not to see: Analyzing perspectives of visual perception. *Educational Studies in Mathematics*, 74, 163-183.
- Gökkurt-Özdemir, B. (2017). *Geometrinin rolü*. (Çev. Ed. B, Gökkurt-Özdemir ve T, Uygun). Geometri Öğretimi ve Öğrenimi. (French, D. 2004, *Teaching and learning geometry*), 1-14.
- Gutierrez, A., Jaime, A. and Fortuny, J. M. (1991). An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the Van Hiele levels. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 237-251.
- Gür, H. (2005). *Matematik korkusu*. (Ed. A. Altun ve S. Olkun) Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik, fen, teknoloji, yönetim. 22-36. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Hacısalihioğlu-Karadeniz, M. ve Akar, Ü. (2014). Dinamik geometri yazılımının açığortay ve kenarortay öğretiminde meslek lisesi öğrencilerinin başarılarına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 74-90.
- Hızarcı, S., Ada, Ş. ve Elmas, S. (2006). Geometride temel kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesindeki hatalar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 337-342.
- Hwang, W. Y., Su, J.-H., Huang, Y. M. and Dong, J. J. (2009). A Study of Multi-Representation of Geometry Problem Solving with Virtual Manipulatives and Whiteboard System. *Educational Technology & Society*, 12(3), 229-247.
- İncikabı, L. ve Kılıç, Ç. (2013). İlköğretim öğrencilerinin geometrik cisimlerle ilgili kavram bilgilerinin analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 343-358. Doi: 10.5578/keg.5920
- Karakuzu, B. (2017). *İlkokul ve ortaokul Matematik ders kitaplarındaki geometri görevlerinin tür, bağlam, temsil biçimi ve bilişsel istem düzeyleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiriş, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem" konularında sahip oldukları kavram yanlışları ve bu yanlış nedenlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Klaus-Tycho, F. (2017). *Teaching spatial geometry in a virtual world: Using minecraft in mathematics in grade 5/6*. 2017 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Athens, 1411-1418. doi: 10.1109/EDUCON.2017.7943032
- Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 97-112.
- Lehrer, R. (2003). *Developing understanding of measurement*. In J. Kilpatrick, W. G. Martin and D. E. Schifter (Eds.). A research companion to principles and standards for school mathematics (pp.179-192). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Marchis, I. (2012). Preservice primary school teachers' elementary geometry knowledge. *Acta Didactica Napocensia, Volume 5*, Number 2, 33-40.
- Matematik Öğretim Programı (2018). (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB: Ankara.
- Miyazaki, M., Kimiho, C., Katoh, R., Arai, H., Ogihara, F., Oguchi, Y., Morozumi, T., Kon, M. and Komatsu, K. (2012). Potentials for spatial geometry curriculum development with three-dimensional dynamic geometry software in lower secondary mathematics. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 19(2), 73-79.
- Saleem, T. and Aziz, S. (2017). Effect of using tangram puzzles on the achievement of students in geometry at primary level. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning, Volume III*, Issue II, 1-19.
- Sarı, M. H. ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes İlkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Sönmez, N. ve Sulak, H. (2007). Öğrencilerin çevre ve alan hesaplamalarındaki yanlışlıkları ve yanlışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(1), 417-428.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Maya Akademi Yayın Dağıtım: Ankara.
- Öçal, M. F. (2018). *Geometri ve ölçme*. Zorlanan çocuklar için ilköğretim matematik öğretimi. (Çev. Ed. M. F. Öçal ve T. Kar), 137-156. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Öksüz, C. (2010). İlköğretim yedinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin nokta, doğru ve düzlem konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim-Online*, 9(2), 508-525.
- Özerbaş, M. A. ve Kaygusuz, Ç. (2012). Çember alt öğrenme alanına ait kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 78-94.
- Özkan, E. ve Yıldırım, S. (2013). Geometri başarısı, geometri öz-yeterliği, ebeveyn eğitim durumu ve cinsiyet arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46, 2, 249-261.
- Poon, K. K. and Leung, C. K. (2016). A study of geometric understanding via logical reasoning in Hong Kong. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 17(3).
- Rakes, C. R. (2010). *Misconceptions in rational numbers, probability, algebra, and geometry*. Electronic Theses and Dissertations, Paper 1176. Doi: 10.18297/etd/1176
- Şengül, S. ve Dereci, M. (2009). *Geometrinin temel kavramları hakkında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kavram örüntüleri*. The First International Congress of Educational Research, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tan-Şişman, G. ve Aksu, M. (2009). Yedinci sınıf öğrencilerinin alan ve çevre konularındaki başarıları. *İlköğretim Online*, 8(1), 243-253.
- Tan-Şişman, G. and Aksu, M. (2016). A study on sixth grade students' misconceptions and errors in spatial measurement: Length, area, and volume. *Int J of Sci and Math Educ*, 14, 1293-1319. Doi: 10.1007/s10763-015-9642-5
- Taylan, R. D. ve Aydın, U. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin açılar konusundaki hatalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 33-49.
- Toptaş, V. (2007). *İlköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programında yer alan 1. sınıf geometri öğrenme alan öğrenme-öğretme sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toptaş, V. (2010). İlköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programı ve ders kitaplarında geometri kavramlarının sunulmasının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 136-149.
- Toptaş, V. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının 'ayırt' terimini matematiksel düşünce gelişim aşamalarına göre açıklamalarının incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 255-265.
- Tutak, T. ve Birgin, O. (2008). *Geometri öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. 8th International Educational Technology Conference, 1058-1061. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ural, A. (2017). *Matematik öğreniminde kavram yanlışları ve zorluklar (4,5, 6, 7, 8. Sınıflar için)*. Cinius Yayınları: İstanbul.

- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. and Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Zembat, İ. Ö. (2009a). *Kavram yanlışsı nedir?*. (Ed. Bingölbali, E. ve Özmantar, M.F.) Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri. ss.1-8. Ankara: Pegem Akademi.
- Zembat, İ. Ö. (2009b). *Ölçme, temel bileşenleri ve sık karşılaşılan kavram yanlışları*. (Ed. Bingölbali, E. ve Özmantar, M.F.). Matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri, 127-154. Ankara: Pegem Akademi.
- Zuya, H. E. and Kwalat, S. K. (2015). Teacher's knowledge of students about geometry. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 13, No. 3, 100-114.
- Yıldız, C. (2017). *Geometri Öğrenimi*. (Çev. Ed. B, Gökkurt-Özdemir ve T, Uygun). Geometri Öğretimi ve Öğrenimi. (French, D. 2004, *Teaching and learning geometry*), 15-34.

Extended Abstract

Geometry is an important field of mathematical study and is considered an important branch of mathematics. Geometry that has the role of bridge in establishing the relationship between mathematical concepts and many events in daily life has an undeniable importance in mathematical programs. Therefore, teaching of geometry should be paid attention. Developing geometrical thinking is very important for high-level mathematical thinking and it is essential to understand the geometrical concepts in order to be successful in learning geometry. Geometry topics also help students get to know the world they live in and appreciate its value. It is important to develop geometric thinking and this naturally occurs through spatial interaction with real objects and problems in everyday life. Understanding geometric concepts is essential for success in learning geometry. Since the concepts are abstract, the presentation of geometric concepts to primary school students who are in the concrete process period is very important. However, the subjects of geometry are not shown much interest since the beginning years of primary education. For this purpose, the opinions of fourth-grade students about geometry subjects were determined in this research. This investigation was designed in the survey model with the purpose of determining the opinions of fourth-grade students about geometrical subjects. The study sample included 161 fourth grade students who were selected with purposive sampling from six branches of two primary schools in Istanbul. "Geometry Student Form" that was developed by the researcher was used as data collection tool. There are 3 open-ended questions and 1 expression to be completed in order to detect the thoughts of students on geometry within the scope of this form. Data entries of the forms that were filled out by the students were made and the necessary statistical analyses were administrated by using SPSS 16.0. The per cent-frequency were used for assessing the obtained information. In addition, direct quotations from students' sentences were made. The first result of this study is students' describing geometry as "shape", "field", "one of the subjects of mathematics" and "measurement". It is an expected case that students described geometry to be shape and field as specified in the program; one of the subjects of mathematics in line with the related literature and measurement since circumference, area, volume calculations are related to the assessment-learning domain.

The students were asked "*What is your favourite geometry subject?*" and they answered from the most to the least as follows: "angle"; "shape" "all subjects"; "triangle" and "prism"; "circumference"; "volume"; "ray"; "area" and "rectangle", "none". Moreover, they were asked "*What are the geometrical subjects that you do not like?*" and following results from the most to the least were obtained: "none"; "circumference"; "angle"; "volume"; "area"; "ray" and "prism"; "shape" "problems"; "rectangle"; "angle" and "all subjects". Students were finally asked to express whether they liked the subjects of geometry or mathematics more with their reasons. While 132 of the students stated that they liked mathematics subjects more, 29 students said that they liked the subjects of geometry more. To conclude, geometry should be a means for students to have a pleasant time and even to like mathematics. Teachers need to make the activities enjoyable, as it will give them an opportunity to get to know the world more closely. It is thought that using activities and games such as cutting, tearing, sticking and rotating with students will increase the interest in geometry. Interviews can be held with students about why geometry students love some subjects more and love some subjects less.



DOI: 10.18039/ajesi.758456

Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin Ergenler Üzerinde Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi¹

Burcu KARAŞAR², Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ³

Geliş Tarihi: 16.09.2019

Kabul Tarihi: 01.06.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Karaşar ve Öğülmüş'ün (2016) geliştirdiği Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin ergenler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Araştırmaya 132'si kız (%55.2), 107'si erkek (%44.8) olmak üzere 239 lise öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin, benzer ölçekler geçerliği için "Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. La Greca ve Lopez (1998) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeğini oluşturan üç alt boyutun iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde .78 ile .81 arasında değiştiği bulunmuştur. Genel iç tutarlılık katsayısı ise .91'dir. Uyum iyilik indekslerine göre ölçeğin ergen örnekleminde de benzer bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ergenlerin sosyal onay ihtiyacıyla ilgili olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri de araştırılmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal geri çekilme puanları daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyine yönelik karşılaştırmalarda sosyal onay ihtiyacı ve alt boyutlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği ergenlerle ilgili araştırmalarda güvenilirliği ve geçerliliği yüksek bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: sosyal onay, geçerlilik, güvenilirlik, ergenlik.

Atf: Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2020). Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin ergenler üzerinde geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 871-886. DOI: 10.18039/ajesi.758456

¹ Bu araştırma International Congress of Science, Culture & Education (INCES 2019) da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye. burcukarasar@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7307-0099>

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, s.ogulmus@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8737-5141>



DOI: 10.18039/ajesi.758456

Investigation of the Validity and Reliability of the Need for Social Approval Scale on Adolescents ¹

Burcu KARAŞAR², Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ³

Submitted by: 16.09.2019

Accepted by: 01.06.2020

Article type: Research Paper

Abstract

The aim of the current research is to perform validity and reliability studies of the Need for Social Approval Scale (Karaşar ve Öğülmüş, 2016) on adolescents. A total of 239 high school students of whom 132 are females (55.2%) and 107 are males (44.8%) participated in the current study. The convergent validity of the scale was also tested. For this purpose, the “Social Anxiety Scale for Adolescents” was used. This scale, which was developed by La Greca and Lopez (1998), was adapted into Turkish by Aydın and Tekinsav-Sütçü (2007). The internal consistency coefficients of the three sub-dimensions making up the scale were investigated and it was found to be .81 for sensitivity towards others’ judgments, .78 for social withdrawal and .81 for leaving positive impression. The internal consistency coefficient for the scale was found to be .91. It was concluded that the scale has a similar structure in the adolescents sample according to the goodness-of-fit indices. The current study also investigated the relationship between the social approval and the gender and grade level variables. The social withdrawal mean score of the male students was found to be higher than female students. In relation to the grade level variable, the first grade students were found to have taken higher scores for the need for social approval and its sub-dimensions than the higher grade students. All these results have shown that the Need for Social Approval Scale is a reliable and valid scale that can be used in research focusing on adolescents.

Keywords: social approval, reliability, validity, adolescence.

Cite: Karaşar, B. and Öğülmüş, S. (2020). Investigation of the validity and reliability of the Need for Social Approval Scale on adolescents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 871-886. DOI: 10.18039/ajesi.758456

¹ This research was orally presented in International Congress of Science, Culture & Education (INCES 2019).

² (Corresponding author) Burcu Karaşar, Amasya University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey, burcukarasar@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7307-0099>

³ Selahiddin Öğülmüş, Ankara University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey, s.ogulmus@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8737-5141>

Giriş

Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecidir (Dolgin, 2014; Smith, 2016). Bu dönem, insan hayatında kısa sürede pek çok alanda büyük değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Aynı zamanda yetişkinliğe yönelik temellerin atıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemin nasıl geçtiği bireyin gelecekteki davranışlarına yön verebilmektedir. Gander ve Gardiner (2007) ergenliği, bedensel, sosyal ve zihinsel açıdan bir olgunlaşma dönemi olarak tanımlamışlardır. Bu dönemde bedensel özelliklerini kabullenmek, ebeveynlerden duygusal olarak bağımsızlaşmak ve akranlarıyla yeni ve olgun ilişkiler geliştirmek gibi gelişim görevleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu dönemde özellikle akranlarla kurulan ilişkiler ve romantik ilişkiler önem kazanmaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Ergenler, ebeveynlerinden uzaklaşırken arkadaşlarına daha çok önem vermektelerdir (Smith, 2016). Ergenlikte arkadaşlar ve geniş akran grupları tarafından sevilme ve kabul edilmek güçlü bir ihtiyaçtır. Ergenler diğerleri tarafından kabul gördüklerinde hoş duygular yaşarlarken, dışlandıklarında ya da akranları tarafından küçük düşürüldüklerinde aşırı stres ve kaygı yaşayabilmektedirler (Santrock, 2014). Bu nedenle sosyal onay ihtiyacı ergenlik döneminde ön plana çıkmaktadır.

Çocukluktan orta çocukluğa ve ergenliğe geçerken onayla ilgili kaygılar daha çok akran grubunun kabulüne ve uyuma yöneliktir (Berndt, 1979; aktaran Buhrmester ve Prager, 1995, s. 31). Çocukluktan ergenliğe geçişte daha güçlü bir sosyal onay ihtiyacı vardır (Wilkinson, 2012). Sosyal onay ihtiyacı yüksek olduğunda, diğerlerinin kendileriyle ilgili ne düşündüğüyle ilgili yoğun bir kaygı yaşanmaktadır (Grams ve Rogers, 1990). Ergenlikte yaşanan çeşitli değişimler nedeniyle ergen bu değişimlere uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da diğer insanların kendisiyle ilgili duygu ve düşünceleri onun kendisini nasıl algıladığını etkilemektedir.

Ergenlerin içinde buldukları toplum, ergenlerin gelişimini, ilişkilerini, sosyal uyumunu ve problemlerini önemli ölçüde etkileyerek ergenlerin kişiliğini şekillendirmektedir. Aynı zamanda hayattaki rollerini etkileyerek geleceğine yön vermektedir (Dolgin, 2014). Ergenlik döneminde yaşanan değişimler nedeniyle sosyal onay ihtiyacı artabilmektedir. Erken çocukluk döneminde, çocukların fiziksel ve duygusal olarak bağımlı oldukları ebeveynlerin ve diğer yetişkinlerin onayını almak (ve onaylanmamaktan kaçınmak) büyük önem taşımaktadır (Harter, 1989; aktaran Buhrmester ve Prager, 2006, s. 31). Ergenlik döneminin ortalarına ulaşıldığında, bir arkadaş grubunun üyesi olmak önem kazanmaktadır. Bu dönemde, ergenler eleştirilere ve olumsuz tepkilere karşı oldukça hassas hale gelmektedirler. Özellikle diğerlerinin onlar hakkında ne düşündüğü son derece önemlidir. Diğer insanların ergen hakkında ne düşündüğü, ergenin kendisine olan değerini belirlemektedir (Dolgin, 2014; s.493).

Ergenlik dönemi pek çok değişkenle ilişkili olarak araştırılmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında akran ilişkileri (Demir, Kutlu ve Erdoğan, 2016; Köse, 2015), risk alma davranışları (Deniz, 2011; Gandur, 2010; Özmen, 2006; Yılmaz, 2000), madde bağımlılığı (Ersoy, 2015; Oktay, 2017; Uzun, 2017), internet bağımlılığı (Köse, 2016; Morsünbül, 2014; Öner, 2015; Yavuz, 2018) ve yeme bozuklukları (Aytin, 2014; Çam, 2017; Vardar ve Erzengin, 2011) gibi pek çok konuda araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir. Ergenlik döneminde, bu gibi değişkenler dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilip geçirilememesinde ve yetişkinlik dönemindeki duygu, düşünce ve davranışlar açısından önemli rol oynayabilmektedirler. Araştırmalarda ergenlikle ilgili pek çok değişken çalışılmasına rağmen Türkiye’de bugüne kadar ergenlerle ilgili yapılan araştırmalarda sosyal onay ihtiyacının hiç çalışılmadığı görülmektedir. Ergenlikle ilgili araştırma konularıyla sosyal onay ihtiyacının çalışılması ergenlik döneminin sağlıklı geçebilmesi ve yetişkinlik döneminde sağlıklı bir kimlik gelişiminin sağlanabilmesi açısından oldukça önemli bir alt yapı oluşturacaktır.

Sosyal onay ihtiyacı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; Türkiye’de sosyal onay ihtiyacıyla ilgili araştırmaların yeni yapılmaya başlandığı ve sınırlı sayıdaki çalışmaların ise daha çok üniversite öğrencileri ile gerçekleştiği dikkat çekmektedir (Alagöz, 2019; Karaşar 2014; Karaşar, 2019; Karaşar, 2020; Karaşar ve Baytemir, 2018a; Karaşar ve Baytemir, 2018b; Karaşar ve Öğülmüş, 2016; Karaşar ve Öğülmüş, 2016a, 2016b, 2016c; Karaşar ve Öğülmüş, 2017; Raba, 2019; Turan, 2018).

Türkiye için sosyal onay ihtiyacı konusunun yeni bir konu olması nedeniyle bu konuya ilişkin ergenler üzerinde geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracının olması önemli görünmektedir. Literatürde sosyal onay ihtiyacının ölçülmesine yönelik sadece Karaşar ve Öğülmüş’ün (2016) üniversite öğrencileri için geliştirdiği “Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği”nin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ergenler üzerinde yapılacak olan bu araştırmanın literatürde önemli bir boşluğu doldurması hedeflenmektedir. Karaşar (2014) kültürel sebeplerle Türkiye’de sosyal onay ihtiyacının yüksek olabileceğine vurgu yapmıştır. Özellikle “diğerleri ne der?” kaygısının çok yaygın olduğunu ve bu düşüncenin insanların yaşamlarını çok etkilediğine dikkat çekmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda kültürümüzde yaygın olan sosyal onay ihtiyacının ergenler üzerindeki etkilerini anlayabilmek açısından Karaşar ve Öğülmüş’ün (2016) üniversite öğrencilerine yönelik geliştirdiği Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği’nin ergenler için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

1. Ergenlerde sosyal onay ihtiyacı cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ergenlerde sosyal onay ihtiyacı sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırma grubu, ölçme araçları ile veri analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma, amacına uygun olarak Orta Karadeniz’deki bir ildeki Anadolu Liselerinde eğitim gören, tesadüfi örnekleme ile seçilen 239 (132 kız;107 erkek) öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 67’si birinci sınıf, 62’si ikinci sınıf, 42’si üçüncü sınıf ve 68’i dördüncü sınıftır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği için 61 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada lise öğrencilerine ilişkin veriler “Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği” ve “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada, EİSKÖ, benzer ölçekler geçerliği için kullanılmıştır.

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

La Greca ve Lopez (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından yapılmıştır. Ergenlerde sosyal kaygıyı ölçmek amacıyla kullanılan ölçek, 22 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin üç alt boyutu vardır. Ölçek beşli likert

tipidir. Maddelere verilecek yanıtlar “Hiçbir zaman” ve “Her zaman” arasında puanlanmaktadır. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeğinin tümü için hesaplanan Cronbach alfa ve iki yarı test güvenilirliği katsayıları sırasıyla .88 ve .85 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğinin bulunmasında, Demir (1997) tarafından geliştirilmiş olan “Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği” kullanılmış ve .75 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur. Spielberger ve arkadaşlarının (1970) geliştirdiği ve Özusta’nın (1995) Türkçe’ye uyarladığı “Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri”nin sürekli kaygıyla ilgili formuyla da ölçüt geçerliğine bakılmış ve .66 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa katsayılarına bakılmıştır. Olumsuz değerlendirilme korkusu için .73, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma için .66 ve yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma için .62 değeri bulunmuştur.

Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği

Karaşar ve Ögülmüş (2016) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal onay ihtiyacı, diğerlerinin beklentilerinin ve yargılarının önemli bulunması ve uyuma yönelik davranışların gösterilmesiyle ilgili bir kavram olarak tanımlanmıştır (Karaşar, 2014). 5’li likert türü bir ölçektir. Ölçekteki maddelere verilebilecek cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları .80 ve .83 arasındadır. Ölçeğin geneli için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .90’dır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği için Leary (1983) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması Çetin, Doğan ve Sapmaz’ın (2010) yaptığı “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu” uygulanmıştır. Bu iki ölçek arasındaki korelasyon .79 bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliğine bakıldığında .90 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğine DFA ile bakılmıştır. Ölçeğin geçerliği yüksek bulunmuştur.

Verilerin Analizi

“Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği” ile “Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği”nden elde edilen puanların analizinde SPSS/WINDOWS 20.0 ve Lisrel Paket programı kullanılmıştır. Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği için korelasyon analizi kullanılmıştır. Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında, ölçeğin iç tutarlığına bakılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre sosyal onay ihtiyacının farklılaşp farklılaşmadığını analiz etmek için Tek yönlü varyans analizi ve t testi yapılmıştır.

İşlem

Bu araştırma için, ilgili kurumdan 07.06.2018 tarih ve 47613789-44-E.11143312 sayı ile izin alınmıştır. Araştırmayla ilgili öğrencilere bilgi verildikten sonra gönüllü öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekleri yanıtlaması 5-10 dakika süre almıştır. Çarpıklık (-.24) ile basıklık (-41) katsayılarına bakıldığında ölçeğe ilişkin verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Araştırmada diğer normallik testlerine de bakıldıktan sonra analizlere başlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'ne ilişkin olarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına yer verilmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak araştırmada lise öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğin güvenilirlik sonuçlarına ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından demografik değişkenlere ilişkin olarak yapılan t testi ve Tek yönü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

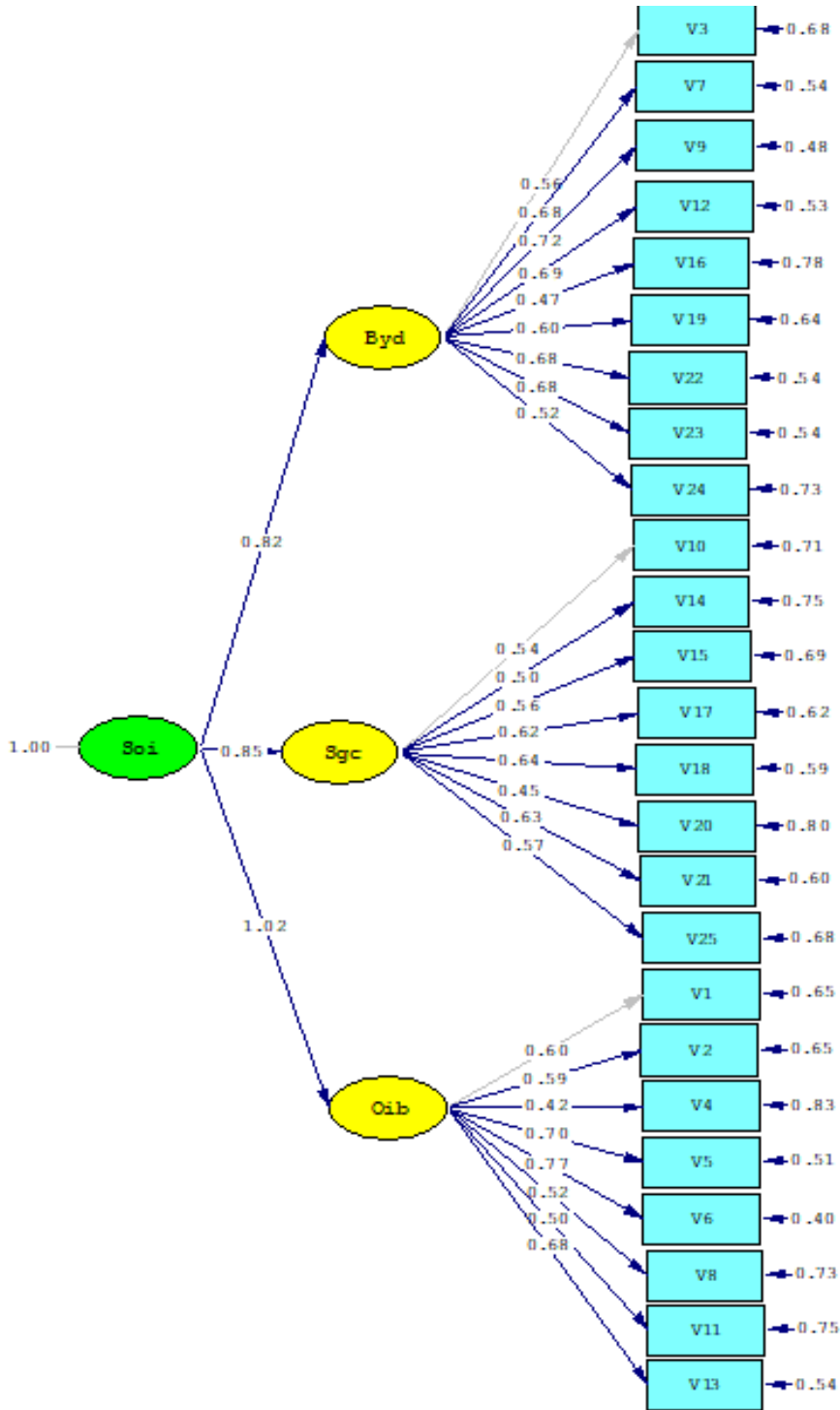
Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin Güvenirliğini Belirleme Çalışmaları

Güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin iç tutarlığına bakılmıştır. Amasya ilinde öğrenim gören 239 lise öğrencisinin ölçeğe cevapları sonucu bulunan iç tutarlılık katsayısı .91 bulunmuştur. Ölçeğin üç alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; diğerlerinin yargılarına duyarlılık .81, sosyal geri çekilme .78, olumlu izlenim bırakma .81 bulunmuştur.

Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin Geçerliğini Belirleme Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğini test etmede doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine yönelik olarak Lisrel paket programıyla analizler yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda maddelerin tümünün .01 düzeyinde anlamlı t değeri verdiği bulunmuştur. Ölçekle ilgili hata varyanslarına bakıldığında yüksek düzeyde hata varyansı olan madde bulunmamıştır. Analiz sonucunda bulunan uyum iyiliği istatistik değerleri χ^2/sd ($522.76/272$) = 1.92, RMSEA = .06, NNFI = .96, CFI = .97, RMR = .05, NFI = .93 ve IFI = .97'dir.

Ölçeğe uygulanan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda bulunan değerler Şekil 1'de sunulmuştur.



* **Soi**: Sosyal onay ihtiyacı; **Byd**: Başkalarının yargılarına duyarlılık; **Sgc**: Sosyal geri çekilme; **Oib**: Olumlu izlenim bırakma.

Şekil 1: Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği'nin Benzer Ölçekler Geçerliliği

Ölçeğin benzer ölçekler geçerliliği için Aydın ve Tekinsav-Sütçü'nün (2007) uyarlamasını yaptığı "Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler, Amasya ilinde Anadolu Liseleri'nde öğrenim gören 61 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyona yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Benzer Ölçekler Geçerliliği Korelasyon Analizi Sonuçları

	Odk	Gdsk	Ydsk
Sosyal Onay İhtiyacı	0.47**	0.34**	0.42**

**p<0.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi sosyal onay ihtiyacı ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında .47 düzeyinde orta düzey pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal onay ihtiyacı ve genel durumlarda sosyal kaçınma ile huzursuzluk duyma arasında .34 düzeyinde orta düzey pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal onay ihtiyacı ve yeni durumlarda sosyal kaçınma ile huzursuzluk duyma arasında .42 düzeyinde orta düzey pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Ergenler için sosyal onay ihtiyacının ve alt boyutlarının cinsiyete göre t testi analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ergenler İçin Sosyal Onay İhtiyacının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Sosyal Onay	Kız	132	69.77	18.27	237	1.53	0.12
	Erkek	107	73.51	19.37			
Başkalarının Yargılarına d.	Kız	132	29.31	7.92	237	1.23	0.21
	Erkek	107	30.62	8.40			
Sosyal Geri Çekilme	Kız	132	17.76	6.16	237	3.54	0.00
	Erkek	107	20.69	6.59			
Olumlu İzlenim b.	Kız	132	22.70	6.94	237	0.56	0.57
	Erkek	107	22.19	6.84			

Ergenler için sosyal onay ihtiyacının cinsiyete göre karşılaştırılmasında, sosyal onay ihtiyacı ($t_{(237)} = 1.53$, $p>.05$), başkalarının yargılarına duyarlılık ($t_{(237)} = 1.23$, $p>.05$) ve olumlu izlenim bırakma ($t_{(237)} = .56$, $p>.05$) açısından cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal geri çekilme puanları ise cinsiyetler açısından anlamlı farklılık göstermiştir ($t_{(237)} = 3.54$, $p<.05$). Erkeklerin sosyal geri çekilme puanları ($X = 20.69$), kızlara göre ($X = 17.76$) daha yüksektir.

Ergenler için sosyal onay ihtiyacının sınıf düzeyine göre Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Ergenler İçin Sosyal Onay İhtiyacının ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Değişken			N	X	SS	sd	f	p	Anlamlı farklılık
Sosyal Onay İhtiyacı	Sınıf düzeyi	1.sınıf	67	81.02	18,56	3;235	10.89	0.00	1.sınıf-
		2.sınıf	62	71.91	16,95				2.sınıf
		3.sınıf	42	64.52	19,15				1.sınıf-
		4.sınıf	68	65.86	16,70				3.sınıf
Başkalarının Yargılarına Duyarlılık	Sınıf düzeyi	1.sınıf	67	33.17	7,30	3;235	7.34	0.00	1.sınıf-
		2.sınıf	62	30.54	7,53				3.sınıf
		3.sınıf	42	27.41	8,00				1.sınıf-
		4.sınıf	68	27.62	8,51				4.sınıf
Sosyal Geri Çekilme	Sınıf düzeyi	1.sınıf	67	22.60	6,94	3;235	11.12	0.00	1.sınıf-
		2.sınıf	62	18.67	6,31				2.sınıf
		3.sınıf	42	16.94	5,70				1.sınıf-
		4.sınıf	68	17.27	5,30				3.sınıf
Olumlu İzlenim Bırakma	Sınıf düzeyi	1.sınıf	67	25.24	6,84	3;235	6.76	0.00	1.sınıf-
		2.sınıf	62	22.69	6,07				3.sınıf
		3.sınıf	42	20.16	7,08				1.sınıf-
		4.sınıf	68	20.96	6,68				4.sınıf

Lise öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacı puanları açısından, sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F= 10.89$, $p<0.05$). Tukey testi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının ($X = 81.02$); ikinci sınıf ($X= 71.91$), üçüncü sınıf ($X= 64.52$) ve dördüncü ($X= 65.86$) sınıf öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Başkalarının yargılarına duyarlılık açısından, sınıflara göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F = 7.34$, $p<0.05$). Tukey testi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının ($X=33.17$); üçüncü sınıf ($X=27.41$) ve dördüncü ($X=27.62$) sınıf öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sosyal geri çekilme açısından, sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F = 11.12$, $p<0.05$). Sosyal geri çekilmeden alınan puanlar açısından yapılan Post Hoc (Tukey) testi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının ($X=22.60$); ikinci sınıf ($X=18.67$), üçüncü sınıf ($X=16.94$) ve dördüncü ($X=17.27$) sınıf öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Olumlu izlenim bırakma puanları açısından da sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F = 6.76$, $p<0.05$). Tukey testi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanları ($X=25.24$); üçüncü sınıf ($X=20.16$) ve dördüncü ($X=20.96$) sınıf öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Ergenlik döneminde sosyal onay ihtiyacı oldukça önemlidir. Ergenlik döneminin ortalarına ulaşıldığında, bir arkadaş grubunun üyesi olmak önem kazanmaktadır. Bu dönemde, ergenler eleştirilere ve olumsuz tepkilere karşı oldukça hassas hale gelmektedirler. Özellikle diğerlerinin onlar hakkında ne düşündüğü son derece önemlidir. Diğer insanların ergen hakkında ne düşündüğü, ergenin kendisine olan değerini belirlemektedir (Dolgin, 2014, s. 493). Ergenlik döneminde sosyal onay ihtiyacı çok önemli olsa da bu zamana kadar bu konu üzerinde duran bir araştırmanın olmadığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, ergenler için “Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği”nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar, ölçeğin ergenler üzerinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Genç yetişkinler üzerinde yaptıkları çalışmada, Karaşar ve Öğülmüş (2016) ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .90 bulmuşlardır. Ölçeği oluşturan alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının .80 ile .83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliliğinin hesaplanması amacıyla uygulanan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formuyla korelasyonunun .79 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için iki grup üzerinde uygulama yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerlerinin her iki grup için de yüksek olduğu bulunmuştur.

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü üzere iki araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ergenler üzerinde bulunan değerlerin, genç yetişkinler üzerindeki çalışma sonuçlarından biraz daha yüksek çıktığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, sosyal onayın özellikle ergenlikte genç yetişkinliğe göre daha önemli olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada sosyal geri çekilme alt boyutuna göre erkeklerin kızlara göre daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu genç yetişkinler ve diğer gruplarla yapılan diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir (Karaşar ve Öğülmüş, 2016a; Karaşar ve Öğülmüş, 2016b; Karaşar ve Öğülmüş, 2016c). Sosyal onay ihtiyacının sosyal geri çekilme alt boyutu reddedilmekten utanç duyma, çoğunluğun görüşlerine uyma, olumsuz yönlerini gizleme, olumsuz duygularını saklama ve diğerlerine uyum sağlamaya yönelik davranışları ifade etmektedir. Türk toplumunda özellikle erkek çocukların yetiştirilirken olumsuz duygularını saklama ve kendi isteklerinden ziyade diğerlerinin isteklerine göre hareket etme gibi özelliklerin değer görmesi erkeklerin kızlara göre daha fazla sosyal geri çekilme puanı almasını açıklayabilir. Özdemir ve Çok (2011) geleneksel çevrelerde bireylerin kararlarında özellikle yakınlarının belirleyici olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca bu çevrelerde yetişen çocuk ve gençlerin daha çok yakınlarının isteklerine göre yaşamlarının şekillendiğine dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda ergenlik döneminde, diğer insanların beklentileri önemli hale gelmektedir. Yaşanan çeşitli değişimlere uyum sağlamaya çalışan ergen, çevrenin kendisiyle ilgili yargılarına daha duyarlı hale gelmektedir. Olumlu geri bildirimlere gereksinimi artarken, eleştirilerden kaçınma çabaları da daha belirgin olabilmektedir. Özellikle akran gruplarının düşünceleri daha önemli hale gelmektedir. Bu konuda özellikle kültürel olarak erkek öğrenciler üzerinde daha fazla beklenti olması bu sonucu açıklayabilir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha hızlı gelişim göstermeleri de erkek öğrencilerdeki artan sosyal geri çekilme puanlarını açıklayabilir.

Sosyal onay ihtiyacı ve alt boyutlarından alınan puanlar açısından 1.sınıf öğrencilerinin ortalama puanları, üst sınıflarda okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Ergenler, liseye başladıklarında yeni arkadaşlıklar kurma, var olan arkadaşlıkları sürdürme, çevresindeki diğer bireylere uyum sağlama gibi durumlarla daha çok karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle birinci sınıf öğrencileri üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla sosyal onay ihtiyacı içerisinde

olabilirler. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla benzer olarak, Karaşar ve Ögülmüş (2016c) üniversite 3.sınıftaki öğrencilerin onay ihtiyacı puanlarının, 4.sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeğinin ergenler için geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ergenlik dönemi, yetişkinlik dönemi için bir temel olarak düşünülürse, özellikle ergenlerin sosyal onay ihtiyaçlarına yönelik önleyici rehberlik çalışmalarının yapılması oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda özellikle sosyal onay ihtiyacının bu dönemde belirginleşmesi ergenleri bazı risklere daha açık hale getirebilir. Ergenlik döneminde özellikle risk alma davranışları belirgin hale gelmektedir. Madde bağımlılığı ve okuldan/evden kaçma gibi riskli davranışlar sosyal onay ihtiyacıyla ilişkili olabilir. Ayrıca internet bağımlılığı da ergenlerin sosyal onay ihtiyaçlarının artmasıyla ilişkili olabilir. Bunların yanı sıra ergenlerin yaşadıkları fiziksel değişimler, sosyal onay ihtiyaçlarının artmasına neden olarak yeme bozukluklarıyla ilişkilendirilebilir. Yapılacak olan araştırmalarda özellikle bu konuların üzerinde durulabilir. Sosyal onay ihtiyacı; benlik saygısı, akademik motivasyon, ebeveyn tutumları ve akran ilişkileri gibi konularla birlikte çalışılabilir. Aynı zamanda sosyal onay ihtiyacının anksiyete, sosyal kaygı, depresyon gibi sorunlarla ilişkisini ele alan çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın en büyük sınırlılıklarından biri ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında zaman ve katılımcılara ulaşmayla ilgili yaşanan zorluklar nedeniyle test-tekrar test güvenilirliğinin ve ayırt edici ölçekler geçerliğine yönelik analizlerin gerçekleştirilememiş olmasıdır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine ve ayırt edici ölçekler geçerliği sonraki araştırmalarla incelenebilir. Ölçeğin örneklem grubu lise öğrencileridir. Sonraki araştırmalarda orta okul öğrencileri üzerinde de geçerliği ve güvenilirliği sınanabilir.

Kaynaklar

- Alagöz, G. (2019). *Benlik kurgusunun sosyal onay ihtiyacı, kontrol odağı ve duygularını ifade edebilme ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (eskö) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 14(2).79-89.
- Aytin, N. (2014). *Ergenlerde yeme tutumları ile sorun çözme eğilimleri ve ebeveyne bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum*. 20(5).
- Buhrmester, D. and Prager, K. (1995). Patterns and functions of self-disclosure during childhood and adolescence. (10-56). In K. J. Rotenberg. (Ed.), *Disclosure Process in Children and Adolescents in Cambridge Studies in Social and Emotional Development*. (s.10-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çam, H. H. (2017). Ergenlerde yeme bozukluğu görülme sıklığı ve ruhsal semptomlarla ilişkisi. *Turkish Journal of Public Health*. 15(2), 96.
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 206-216.
- Demir, T. (1997). Çocuk ve ergenlerde sosyal fobi: Epidemiyolojik bir çalışma. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi, Çocuk Psikiyatrisi Ana Bilim Dalı.
- Demir, Y., Kutlu, M. ve Erdoğan, U. (2016, Mayıs). *Ergenlerin akran ilişkilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'de sunulan bildiri. Çanakkale. Erişim adresi: http://congress.eab.org.tr/2016/media/2016_ozet_kitap.pdf
- Deniz, N. (2011). *Liseye devam eden ergenlerin risk alma davranışları ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolgin, K. D. (2014). *Ergenlik psikolojisi. Gelişim, ilişkiler ve kültür*. Çev.D. Özen. İstanbul: Kaknüs psikoloji.
- Ersoy, Ö. (2015). *Kahramanmaraş il merkezindeki lise son sınıf öğrencilerinde madde bağımlılığı ve etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gander, M. J. and Gardiner H.W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (Ed). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gandur, P. A. (2010). *Suçta yönelen ergenlerin risk alma davranışlarının yordanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Grams, W.C. and Rogers, R.W. (1990). Power and personality: effects of machiavellianism, need for approval and motivation on use of influence tactics. *The Journal of General Psychology*. 117(1).71-82.
- Karaşar, B. (2014). *Sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2016). Sosyal onay ihtiyacı ölçeği. Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Ege Eğitim Dergisi*. 17 (1). 84-104.
- Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2016a). Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32. 97-121.
- Karaşar, B. and Öğülmüş, S. (2016b). Anxiety sensitivity and need for social approval in university students. H. Göksu (Ed.), *Eğitim bilimlerinde güncel yaklaşımlar*. (s. 202-213) içinde. Deutschland: Lambert Academic Publishing.
- Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2016c). Sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (2).469-495.
- Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2017, Ekim). *Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacı ve akademik güdülenme* [Öz]. II.International Academic Research Congress'de sunulan bildiri. Alanya. Erişim adresi: <https://books.incescongress.com/dl/ines-abstract-book-2017.pdf>

- Karaşar, B. and Baytemir, K. (2018a). Need for social approval and happiness in college students: the mediation role of social anxiety. *Universal Journal of Educational Research*. 6(5). 919-927.
- Karaşar, B. and Baytemir, K. (2018b, Nisan). *Depression, need for social approval and loneliness in university students* [Öz]. 2nd International Symposium Of Limitless Education and Research (ISLER 2018)'da sunulan bildiri, Conference Proceedings. Bodrum. Erişim adresi: http://useas.sead.com.tr/useas/doc/USEAS2018_Ozet.pdf
- Karaşar, B. (2019, Ekim). *Mükemmeliyetçilik ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide sosyal onay ihtiyacının aracı rolü: bir yapısal eşitlik modeli çalışması*. International Congress of Science Culture and Education'da sunulan bildiri. Abstracts Books. Konya: Çizgi Yayınevi. Erişim adresi: <https://books.incescongress.com/publication-inces-2019-abstracts-book-30.html>
- Karaşar, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde narsisizm ve sosyal onay ihtiyacı. *Turkish-Studies-Education*,15(2).999-1009.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2 (4).
- Köse, (2016). Ergenlerde internet bağımlılığının yaşam doyumuna etkisi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*. 15–23.
- La Greca, A. M. and Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relationships and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83–94.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.
- Morsünbül, Ü. (2014). Ergenlik döneminde internet bağımlılığı: Kimlik stilleri ve seçeneklerin saplantılı araştırılması ile ilişkileri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 15, 77-83.
- Oktay, İ. (2017). *Lise öğrencilerinde uyuşturucu madde bağımlılığının sebepleri: bursa ili Mustafa Kemalpaşa ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Öner, K. (2015). *Lise öğrencisi ergenlerde depresyon, internet bağımlılığı ve ilişkili faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (36), 152-164.
- Özmen, O. (2006). *Türk ergenlerinde risk alma davranışlarını yordayan değişkenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özusta, Ş. H. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 10:32-44.
- Raba, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinde kişiler arası bağımlılık ile utandırılma korkusu aidiyet duygusu ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Smith, P. K. (2016). *Adolescence. A very short introduction*. Oxford,United Kingdom: Oxford University Press.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. and Lushene, R.E (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto,CA: Consulting Psychologist Press.
- Turan, R. (2018). *Üniversite öğrencilerinde gönül ilişkisinde şiddete yönelik tutumlar ile toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma boyutları, benlik saygısı ve sosyal onay arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Santrock, J. M. (2015). Ergenlikte fiziksel ve bilişsel gelişim. Çev. N. M. Özcan. *Yaşam boyu gelişim. Gelişim Psikolojisi*. Çev.Edt: G. Yüksel. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uzun, S. (2017). *Lise öğrencilerinin madde bağımlılığı profilleri, madde bağımlılığından korunma konusundaki öz yeterlikleri ve önleme konusundaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Wilkinson, D. L. (2012). An emergent situational and transactional theory of urban youth violence. In B. C. Feld and D. M. Bishop (Ed), M.Tonry. (General Ed.) *The Oxford Handbook of Juvenile Crime in Juvenile Justice*. (s.336-352). New York:Oxford University Press.

- Vardar, E. ve Erzenin, M. (2011). Ergenlerde yeme bozukluklarının yaygınlığı ve psikiyatrik eş tanıları iki aşamalı toplum merkezli bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*.22(4).205-212.
- Yavuz, O. (2018). Ergenlik döneminde internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.8(15).
- Yılmaz, T. (2000). *Ergenlikte risk alma davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Extended Abstract

One of the issues that come to the fore during adolescence is the social approval. Social approval is a concept that is related to attaching importance to others and their judgements and the individual's taking care of demonstrating behaviours towards adaptation in social interactions (Karaşar, 2014). Need for social approval-related new research studies were conducted with university students in Turkey (Karaşar 2014; Karaşar and Öğülmüş, 2016; Karaşar and Öğülmüş, 2016a, 2016b; 2016c; Karaşar and Öğülmüş, 2017; Karaşar and Baytemir, 2018; Karaşar and Baytemir, 2018b; Karaşar, 2019; Karaşar, 2020; Raba, 2019; Turan, 2018).

Social approval, very important for adolescents. As the issue of social approval is relatively new in Turkey, the development of a reliable and valid measurement tool to investigate this issue among adolescents seems to be of great importance. Thus, the current study conducted on adolescents is believed to fill an important void in the literature. In this connection, the aim of this study is to conduct reliability and validity studies of the "Need for Social Approval Scale" developed by Karaşar and Öğülmüş (2016) on adolescents. Moreover, in the current study, it is aimed to investigate the relationship between social approval and the gender and grade level variables.

The current study was conducted on 239 students from among the students attending Anatolian high schools. The data of the study were collected by using a "Personal Information Form", "The Need for Social Approval Scale" (Karaşar and Öğülmüş, 2016) and "The Scale of Social Anxiety for Adolescents". The Scale of Social Anxiety for Adolescents whose Turkish edition has been conducted by Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) and developed by La Greca and Lopez (1998). When the skewness (-.24) and kurtosis (-.41) coefficients are analyzed, it is seen that the data related to the scale are normally distributed. After looking at other normality tests in the research, the analysis started.

The results of the analyses revealed that the "Need for Social Approval Scale" is a reliable and valid measurement tool to measure the social approval among adolescents. The three sub-dimensions of the scale for young adults, which are sensitivity towards others' judgments, leaving positive impressions and social withdrawal (Karaşar, 2014) were also found to be kept in the Need for Social Approval Scale for adolescents. It was also found that the validity and reliability results obtained for the Need for Social Approval Scale for young adults (Karaşar, 2014) are similar to those obtained for the Need for Social Approval Scale for adolescents. The values found on adolescents appear to be slightly higher than the study results on young adults. This finding of the study suggests that social approval may be more important especially in adolescence than young adulthood.

The internal consistency coefficients of the three sub-dimensions making up the scale were investigated and it was found to be .81 for sensitivity towards others' judgments, .78 for social withdrawal and .81 for leaving positive impression. The internal consistency coefficient for the scale was found to be .91. It was concluded that the scale has a similar structure in the adolescents' sample according to the goodness-of-fit indices. The current study also investigated the relationship between the social approval and the gender and grade level variables. The social withdrawal mean score of the male students was found to be higher than female students. In relation to the grade level variable, the first-grade students were found to have taken higher scores for the need for social approval and its sub-dimensions than the higher grade students.

In this study, it was found that the male students have higher scores from the social withdrawal sub-dimension than the female students. In the adolescent period, other people's expectations have become more important for adolescents. The adolescent trying to adapt to various changes occurring

becomes more sensitive towards others' judgements about himself/herself. While the need for positive feedback is increasing, attempts to avoid criticism become more evident. Particularly the opinions of peer groups are seen to be more important. This might be because of the higher expectations of male students in the Turkish culture. Moreover, faster growth of female students than male students can explain why male students' withdrawal scores are higher. This finding of this study seems to be not concurring with the findings of the research conducted on young adults (Karaşar and Öğülmüş, 2016a; Karaşar and Baytemir, 2018b; Karaşar and Öğülmüş, 2016b; Karaşar and Öğülmüş, 2016c).

The mean score taken from the social approval by the 1st grade students was found to be higher than those of the higher grade students; yet, the difference is not statistically significant. No significant difference based on the grade level variable was found in the sensitivity towards others' judgements sub-dimension. In the sensitivity towards others' judgements sub-dimension, the mean score of the 1st grade students was found to be higher than those of the 3rd and 4th grade students; yet, this difference is not statistically significant. A significant difference based on the grade level variable was found in the social withdrawal sub-dimension. The mean score of the 1st grade students from the social withdrawal sub-dimension was found to be higher than 2nd, 3rd and 4th grade students and this difference is statistically significant. A significant difference based on the grade level variable was found in the leaving positive impression sub-dimension. The mean score of the 1st grade students from the leaving positive impression sub-dimension was found to be higher than those of the 3rd and 4th grade students and this difference is statistically significant. When they start high school, adolescents are more likely to encounter new situations such as establishing new friendships, maintaining existing friendships, and adapting to other individuals around them. Therefore, the 1st grade students can have a higher social approval than the higher grade students.

Findings obtained from this research show that The Need for Social Approval Scale is a high validity and reliability scale for adolescents. In future studies, subjects such as social approval, self-esteem, academic motivation, parental attitudes and peer relationships can be studied. At the same time, studies dealing with the need for social approval and the relationship between anxiety, social anxiety, and depression can be studied.



DOI: 10.18039/ajesi.738031

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Hikâye Oluşturma Sürecinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Kapsamında İncelenmesi¹

Zeynep YURTSEVEN AVCI², Munise SEÇKİN KAPUCU³

Geliş Tarihi: 26.11.2019

Kabul Tarihi: 15.05.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında alan derslerinde edindikleri bilgileri ve teknoloji alanında kazandıkları becerileri sentezleyerek multimedya ürünleri ortaya koymaları hedeflenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, bilim insanlarının hayatlarından kesitleri hikâyeleştirerek, bu hikayeleri görsel ve hareketli öğeler ve ses kayıtları kullanarak dijital ortama aktarmıştır. Bilimsel konularda kendi düşünme dünyalarını keşfetmelerine yardımcı olacak multimedya öğeleri içeren deneyimler içermesi, alan ve teknoloji becerilerini birlikte kullanmaları yönlerinden çalışma özgün niteliktedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni; katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Çalışma bir devlet üniversitesinin 4. sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören 50 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmen adayları tarafından hazırlanan senaryo metinleri, hazırlanan dijital içerikler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Dijital Hikâye Hazırlama Deneyimlerine Yönelik Yansıtma Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında yer alan başlıklar ana temalar alınarak, tümden gelimci içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen hikayelerin değerlendirilmesi ise Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen *Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Rubriği*'nin dijital hikâye bölümü kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, TYÇ'nde yer alan pek çok başlıkta öğretmen adaylarının beceri geliştirdiği veya farkındalık kazandığı görülmüştür. Örneğin, senaryo oluşturma sürecinde öğretmen adaylarının, özellikle yazılı ifade becerilerini geliştirdikleri; dijital ortama aktarma sürecinin konuşma becerilerine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Diğer yandan, öğretmen adaylarının bilimsel çalışmalarda hayal gücü ve yaratıcılığın rolünü fark etmeleri ve özgün ifade şekillerinden yararlanmaları çalışmanın öne çıkan bulguları arasındadır. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan videoların, değerlendirme rubriğinde yer alan dört alt boyut için büyük oranda ortalamanın üzerinde bir değerlendirme puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkiye yeterlilikler çerçevesi, fen bilgisi öğretmen adayları, dijital hikâye oluşturma, teknoloji okuryazarlığı, multimedya.

Atf: Yurtseven Avcı, Z. ve Seçkin Kapucu, M. (2020). Öğretmen adaylarının bilimsel hikâye oluşturma sürecinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 887-909. DOI: 10.18039/ajesi.738031

¹ Bu çalışma, X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde, Nevşehir, Türkiye, sunulan araştırmanın gözden geçirilmiş ve zenginleştirilmiş halidir.

² (Sorumlu Yazar) Dr. Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, e-mail: zyurtse@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7740-743X>

³ Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, e-mail: munisesekin@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9202-2703>



DOI: 10.18039/ajesi.738031

Investigation of Pre-Service Science Teachers' Digital Story Creation Process based on Turkey Competency Framework¹

Zeynep YURTSEVEN AVCI², Munise SEÇKİN KAPUCU³

Submitted by: 26.11.2019

Accepted by: 15.05.2020

Article type: Research Paper

Abstract

In this study, it is aimed that pre-service science teachers synthesize their content knowledge and technology skills, and develop multimedia products. In this study, pre-service teachers wrote stories based on scientists' lives and transferred their scenarios to the digital environment by using audio and visual elements. The study is unique in terms of pre-service teachers' experiences that help them discover their thinking worlds. Qualitative case study design was applied as the research method and criterion sampling was used to determine the participants. The study was carried out with 50 senior pre-service science teachers studying at a public university in Turkey. Script texts and digital contents prepared by the participants and reflection forms were used as the data collection tools. Deductive content analysis technique was applied for the analysis of the data collected from these data sources, and key components in Turkey Competency Framework (TCF) were used as the main themes. Digital stories were analyzed using the digital story section of the Digital Storytelling in The Educational Context Rubric developed by Sarica and Usluel (2016). According to the findings, pre-service teachers developed skills or gained awareness in many competencies in TCF. For example, pre-service teachers especially improved their written expression skills during the story writing and the process of digitizing made significant contributions to their speaking skills. On the other hand, pre-service teachers realize the role of imagination and creativity in scientific studies and benefit from their unique expressions. The videos prepared by pre-service teachers were largely above average for the four sub-dimensions on the evaluation rubric.

Keywords: Turkey competency framework, pre-service science teachers, digital storytelling, technology literacy, multimedia.

Cite: Yurtseven Avcı, Z. and Seçkin Kapucu, M. (2020). Investigation of pre-service science teachers' digital story creation process based on Turkey Competency Framework. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 887-909. DOI: 10.18039/ajesi.738031

¹ This paper is the revised and enriched version of the research presented at X. International Congress of Educational Research, Nevşehir, Turkey.

² (Corresponding author) Assistant Professor, Eskisehir Osmangazi University, School of Education, Computer and Instructional Technology Education Department, zyurtse@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7740-743X>

³ Associate Professor, Eskisehir Osmangazi University, School of Education, Department of Mathematics and Science Education, munisesekkin@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9202-2703>

Giriş

Teknolojideki gelişmelerle birlikte, pek çok bileşenin bulunduğu öğrenme ortamlarına farklı değişkenler de eklenmiştir. Yeni gelişmelerle, ses, görüntü, yazılı metin gibi pek çok farklı medya öğesinin eğitim alanında kullanımı artmaktadır. Değişen öğretim ortamları, günümüz öğretmenlerinin değişen dünyadaki gelişmeleri ve değişimleri takip etmesini, yeniliklere ayak uydurmasını, gerekli teknolojik becerileri kazanmasını gerekli kılmaktadır (Bilgin ve Balbağ, 2018; Polly, Mims, Shepherd ve Inan, 2010). Teknoloji kullanımının ihtiyaç duyulduğu temel alanlardan biri de fen eğitimidir. Diğer yandan, fen eğitiminin gelişmesi yeni araçlar ve teknolojilerin gelişmesi ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu ile sağlanabilir (Falloon, 2019; Meadows, 2004; Topal, Güven-Yıldırım, Önder, 2020). Çünkü fen biliminin uygulama alanlarından biri de teknolojidir. Teknoloji sayesinde bireyler aradıkları bilgiye kolaylıkla ulaşabilmektedirler. Bu bağlamda, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji becerilerini ve alan bilgilerini sentezleyebilecekleri deneyimler kazanmaları önem taşımaktadır.

Öğretmenlerde bulunması gereken beceriler arasında öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla güncel teknolojinin ise koşulduğu öğretim yöntemlerini araştırarak uygulamalarını sürekli olarak geliştirme; eğitim paydaşlarıyla etkileşime girerek, teknolojiyle güçlendirilmiş öğrenme için ortak bir vizyon belirleme; meslektaşları için yeni dijital kaynakların ve öğrenme araçlarının tanımlanması, araştırılması, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve benimsenmesinde model olma; içerik alanı standartlarıyla uyumlu otantik öğrenme etkinlikleri tasarlama ve aktif, derin öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için dijital araçları ve kaynakları kullanma gibi beceriler yer almaktadır (ISTE, 2020). Özellikle teknoloji okuryazarlığı ve teknolojiyi kullanma öğretmenlerde olması gereken önemli beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji ve bilgi üretiminde eğitimin öneminin farkında olan ülkeler eğitim sistemlerini yenilemektedirler. ABD başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde benimsenen yaklaşım STEM eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. STEM, Science, Technology, Engineering, Mathematics (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik- FeTeMM) disiplinlerinin kısaltmasıdır ve ilk olarak 1990’larda Judith A. Ramaley tarafından kullanılmıştır (Bybee, 2013; Sanders, 2009). FeTeMM, “bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğin içeriğini ve becerilerini birbirine entegre eden bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlanmıştır (NRC, 1996). FeTeMM eğitimi, farklı disiplinlerle entegrasyon sağlayarak, anlamlı, odaklı ve amaca uygun öğrenmelerin gerçekleşmesini hedeflemektedir (Smith ve Karr-Kidwell, 2000). Bu eğitim dört farklı disiplinden en az ikisinin entegrasyonu ile da olabilmektedir. Bu entegrasyon sağlanan alanlar arasında fen ve teknoloji entegrasyonu da yer almaktadır. Bu entegrasyon ise toplumların dünya ülkeleriyle yarışabilir seviyeye gelmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

STEM eğitimi fen, teknoloji ve inovasyonda ilerlemeyi amaç edinen pek çok ülkenin eğitim sisteminde yerini almıştır (Korkmaz, 2018). PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin gösterdikleri düşük performans Türkiye’nin de STEM eğitimi gündemine almasını sağlamıştır (Herdem ve Ünal, 2018). Türkiye’de STEM eğitiminin yer aldığı programlardan biri de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıdır. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen sekiz yetkinlik vurgulanmıştır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Ülkemizde, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), 2006 yılında, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesinde, AB ile uyumlu ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek amacıyla göreve başlamış bir kamu kurumudur (Ünsal, 2016). MYK, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) başta olmak

üzere AB şeffaflık araçlarının ulusal düzeyde tanıtımına ve uygulanmasına yönelik 2008 yılından beri çalışmalar yürütmektedir (MYK, 2018a). Bu şeffaflık araçlarından biri de Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinliklerdir. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından, 2006 yılında, bu yetkinlikler ile ilgili olarak tavsiye kararının kabulünün ardından yetkinlik temelli eğitim, öğretim ve öğrenme için temel referans doküman olmuştur (MYK, 2018a).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) geçen anahtar yetkinliklere referans olarak “Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkındaki Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin Tavsiyesi” gösterilmektedir (MYK, 2018b; Otuz, Kayabaşı ve Ekici, 2018). 2018’de güncellenen Tavsiye Kararı’nda ise istihdam oranlarını yüksek ve sürekli kılmak, her alanda doğru beceri ve yetkinliklere olan ihtiyaçlar, güncel gelişmeler göz önünde bulundurularak, sekiz anahtar yetkinlik şu şekilde güncellenmiştir (MYK, 2018b): “Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” olarak belirtilmiştir (MEB, 2018). Anadilde iletişim ve yabancı dillerde iletişim yetkinlik alanı, kişinin bir dildeki ifade yeteneğiyle ilgiliyken, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ise temelde günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme yeteneğiyle ilgilidir. Dijital yetkinlik, günlük yaşamda kullanılan iletişim teknolojilerinin eleştirel bir şekilde kullanılmasını içermektedir. Öğrenmeyi öğrenme kişinin yaşam boyu öğrenme arayışı içinde olmasını sağlamaktadır. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere sahip olma ise bireyin topluma uyum sağlamasında ve toplumsal yapıya etkin bir şekilde katılımında önemli olmaktadır. İniyatif alma ve girişimcilik, bireyin iş fırsatlarını görebilmesinde ve yaratıcı düşünceler üretebilmesinde önemli olmaktadır. Kültürel farkındalık ve ifade, kişinin farklı sanatsal alanlardaki deneyimlerini ortaya koymasında önemli olmaktadır.

Eğitimde Dijital Hikâye

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen anahtar yetkinliklerin yenilikçilik, bilgi, medya ve teknoloji ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana kategori altında toplanan 21. yüzyıl becerileri ile örtüştüğü söylenebilir. Bu kategoriler altında ise yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, üretkenlik ve liderlik gibi günümüz toplumlarında bireylerden beklenen beceriler yer almaktadır. Soyut kavramların çok fazla yer aldığı derslerden biri olan fen bilimleri dersinde, öğrenmelerin etkililiğini artırmada 21. yüzyıl becerileri ve Fen Bilimleri Dersi Yeterlilikler Çerçevesi ile örtüşen yeni yöntem ve teknikler kullanılması önem kazanmıştır. Bu bağlamda, son yıllarda güçlü ve etkili öğretim araçlarından biri olarak *dijital hikâye* kavramı eğitim ortamlarında daha yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır (Sancar-Tokmak, Sürmeli ve Özgelen, 2014; Clarke ve Adam, 2011; Robin, 2015). 1980’lerin sonunda, Joe Lambert ve Dana Atchley, dijital hikâye anlatımının ortaya çıkmasında önemli rol almışlardır (Robin, 2008). Eğitim ortamlarında dijital hikâye kullanımı, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve üretkenlik gibi pek çok temel 21.yy. becerisini kapsamaktadır (Jakes, 2006). Öğretme ve öğrenme için önemli bir strateji olan dijital hikâye anlatımları deneyimlerin anlatılmasına yardımcı olmaktadır (Lowenthal ve Dunlap, 2010). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, dijital hikâye yönteminin daha çok beceri bilimlerde yaygın olmakla birlikte, fen eğitiminde kullanımının da etkili bir yöntem olacağı yönünde sınırlı sayıda çalışma da mevcuttur (Sancar-Tokmak, Sürmeli ve Özgelen, 2014; Valkanova ve Watts, 2007).

Yüksek öğretimde, dijital hikâye anlatımının kullanımını inceleyen güncel bir çalışma, dijital hikâye hazırlama sürecinin, öğrencilerin mesleki gelişimlerinde önemli bir yere sahip olan kendi dünyalarını keşfetme, ihtiyaç duydukları ilham kaynağını sağlama bakımından derin düşünme

deneyimleri sağladığını öne sürmektedir (Jamissen, 2018). Dijital hikâye oluşturma süreci, metinler, animasyonlar, görseller ve ses öğelerinin birlikte uyum içinde belli bir eğitsel mesajı iletmek amacıyla kullanımını içerir (Lambert ve Hessler, 2018). Bu bağlamda, dijital bir hikâye oluşturma süreci zengin bir multimedya kullanımı içerir. Eğitimde multimedya kullanımının oluşturulan sanal deneyimler aracılığıyla, kullanıcıların öğrenme deneyimlerini geliştiren görsel ve dilsel açıdan zengin duyuşsal bir katkı sağladığı, multimedya çalışmalarında belirtilmektedir (Mayers, 1997). Fen eğitiminde multimedya kullanımını inceleyen güncel bir çalışma da farklı multimedya öğeleri kullanımının, fen içeriklerini öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve bazı öğrenme problemlerine çözüm getireceğini savunmaktadır (Watters ve Diezmann, 2007).

Diğer yandan, fen eğitiminde temel oluşturan bilimin doğası ve bilimsel bilginin özellikleri gibi konulara yönelik çalışmalar incelendiğinde, görsel ve işitsel medyanın kullanımına ilişkin çalışmalara az rastlanmaktadır. Öğretmen adaylarının multimedya öğeleri ile ürünler geliştirdiği, bilimsel konularda kendi düşünme dünyalarını keşfetmelerine yardımcı olacak deneyimler içeren, alan ve teknoloji becerilerini birlikte kullandıkları bu deneyimlerin incelendiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının fen eğitim ve öğretimi konusundaki bilgilerini, teknoloji becerileri ile harmanlayarak; güncel öğrenme ortamlarına kendilerini hazırlayacak bir deneyim kazanmaları amaçlanmıştır.

Çalışma süresince bir dönem içinde, öğretmen adayları bilim insanlarının hayatlarını araştırıp, çarpıcı kesitleri hikâyeleştirerek, oluşturdukları senaryoları dijital ortama taşımışlardır. Milli Eğitim Öğretim Programlarının amaçları içerisinde vurgulandığı üzere eğitim sistemimiz, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen anahtar yetkinliklerle bütünleşmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Geleceğin öğrencilerini yetiştirmesi beklenen öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin bu yetkinliklerle bütünleşmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının, bilim insanlarının hayatlarından kesitleri hikâyeleştirme ve bu hikayeleri dijital ortama taşıma sürecinde edindikleri deneyimlerin ve kazandıkları becerilerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında, ilgili becerileri kazanma düzeylerini somutlaştırma anlamında, ortaya koydukları ürünlerin değerlendirme puanı önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın diğer bir amacı öğretmen adayları tarafından ortaya konan ürünlerin değerlendirme puanlarının ortaya konması olmuştur. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının bilimsel konularda senaryolar yazarken ve senaryolarını dijital ortama aktarırken yaşadıkları deneyimler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen anahtar yetkinliklerden hangilerini desteklemektedir?
- Öğretmen adaylarının hazırladıkları videoların senaryo, ses ve görüntü kalitesi, özgünlük ve içerik boyutlarında değerlendirme puanı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olgunun gerçek bağlamında araştırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Stake, 1995; Yin, 2014). Durum çalışmalarında bir tek bireyden bir okula kadar farklı birimler incelenebilir ve bu süreç araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunar (Lichtman, 2006). Bu desende araştırma süreci

araştırma sorularıyla başlamakta, analiz edilecek duruma karar verilmekte, veriler toplanmakta ve incelenen durumla ilişkilendirme yapılmaktadır ve sonuçta ulaşılan bulguları mantıklı bir şekilde düzenlemek gerekmektedir (Saban ve Ersoy, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Stake (1995) iki tür durum çalışmasını gerçek (intrinsic) ve araçsal (instrumental) olarak ortaya koymaktadır. Gerçek durum çalışmalarında amaç mevcut bir durumu araştırmaktır. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel senaryoları dijital medyaya aktarma sürecindeki deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığından gerçek durum çalışması deseni uygun görülmüştür. Ayrıca durum çalışmaları araştırılan durumların sayısına göre, *tek durum çalışması* ve *çoklu durum çalışması* olarak iki grup altında incelenmektedir (Yin, 2014). Ele alınan durum, farklı şekillerde analiz edilebilmektedir. Yin (2014) bu analiz türlerini *bütüncül tek parça analizi* ve *yerleştirilmiş çok katmanlı analiz* olarak ortaya koymaktadır. Bu çalışmada bir durum bütünsel bir biçimde tek parça olarak incelendiğinden, bütünsel tek-parça durum analizi tercih edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde ise tümünden gelimci içerik analizi ve rubrik değerlendirmesi yöntemleri kullanılmıştır. Rubrikler (değerlendirme tabloları) öğrencilerin yazılı kompozisyonlar, sözlü sunumlar veya bilim projeleri gibi yapılandırılmış yanıtlarını/ürünlerini değerlendirmek için kullanılan; değerlendirme kriterleri, kalite tanımları ve puanlama stratejisini içeren puanlama rehberleridir (Popham, 1997).

Çalışma Grubu

Çalışma 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesi 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmenliğinde programında öğrenim gören 50 öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan, araştırma konusu hakkında bilgili veya deneyimli bireylerin seçilmesini içeren bir tekniktir (Cresswell ve Plano Clark, 2011; Patton, 2002). Amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örneklem ise, çalışma konusuna dahil olan grubu belirlemek için önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan bireylerin tanımlanmasını içerir (Palinkas ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada katılımcıların, Bilgisayar II dersini almış ve Bilimin Doğası ve Öğretimi ile Özel Öğretim Yöntemleri II dersine devam eden fen bilgisi öğretmen adayları olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kriterlerin belirlenmesinde çalışma konusu ve alanı etkili olmuştur. Katılımcıların Bilgisayar II dersini almış olmaları, bu çalışmada gerçekleştirecekleri etkinlikler için temel teknoloji bilgisine sahip olması; Bilimin Doğası ve Öğretimi dersini alıyor olmaları, bilim insanlarının hayatlarını araştırma ve hikayeleştirme sürecinde ihtiyaç duyacakları bilimin nasıl ortaya çıktığı, bilimsel süreçlerde neler yaşandığına ilişkin temel düzeyde bilgiye sahip olmaları; ve Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alıyor olmaları ise fen eğitiminde güncel yaklaşımlar hakkında temel düzeyde bilgiye sahip olmaları amacıyla tercih edilmiştir.

Süreç

Bu çalışma üç temel aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada, Özel Öğretim II dersini alan öğretmen adayları ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında yer alan konular üzerine araştırmaları olan bilim insanlarının hayatlarını araştırmışlardır. İkinci aşamada, seçtikleri bilim insanının hayat hikâyesinden ilgi çeken kısımlara ilişkin senaryo hazırlamaları istenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretmen adayları hazırlanan senaryolarını, metin, görsel, ses, müzik gibi öğeler kullanılarak, dijital ortama aktarmışlardır. Bu süreçleri gerçekleştirmede öğretmen adaylarına almakta

oldukları *Bilimin Doğası ve Öğretimi* ile *Özel Öğretim Yöntemleri II* ders içeriklerine ek olarak, iki konuda, bilgilendirici/hatırlatıcı iki tür kısa ön eğitim verilmiştir.

Katılımcılar *Bilimin doğası ve Öğretimi* dersinde, daha çok bilim tarihi ağırlıklı bir eğitim alırken; çalışmanın başında gerçekleştirilen dört saatlik eğitimde ise öğretmen adaylarına bilim, bilimsel bilginin özellikleri, bilimin doğasına yönelik temel bilgiler verilmiştir. Bilim insanlarının hayatlarını araştırırken üzerinde durmaları gereken kısımların neler olduğunu yorumlayabilmeleri, hikayelerinde vurgulamaları gereken sahneleri belirlemeleri açısından bu eğitime ihtiyaç duyulmuştur.

İkinci aşamada, katılımcılar seçtikleri bilim insanının hayatından bilimsel süreçleri ve kavramları öne çıkaran bir kesiti metin olarak hikâyeleştirmişlerdir. Bu süreçten sonra, üçüncü aşama olan hazırlanan senaryoları, metin, görsel, ses, müzik gibi öğeleri ile dijital ortama aktarabilmek için, öğretmen adaylarının kullanabilecekleri programlar, görsel ve ses kayıtlarını oluşturma gibi süreçleri yönlendirecek bilgilere ihtiyaçlar duyacakları ön görülmüştür. Bu bilgileri fen bilgisi öğretmen adayları önceki dönemlerde almış oldukları *Bilgisayar II* derslerinde almış olduklarından, hatırlatıcı 4 saatlik bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimlerde katılımcılara, dijital hikâye öğeleri, dijital hikâye hazırlama aşamaları, bu süreçte kullanabilecekleri teknoloji araçları hakkında bilgiler verilmiştir. Verilen ön eğitimlere ek olarak, öğretmen adayları dijital hikayelerinin içeriklerini oluştururken ve videoya aktarırken araştırmacılarından destek almışlardır. Öğretmen adayları çoğunlukla iki ya da üç kişilik gruplar halinde çalışmış, üç öğrenci bireysel çalışmayı tercih etmiştir. Çalışma 14 haftada tamamlanmış, toplam 31 ürün geliştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adayları tarafından hazırlanan senaryo metinleri, hazırlanan dijital içerikler, araştırmacılar tarafından hazırlanan *Dijital Hikâye Hazırlama Deneyimlerine Yönelik Yansıtma Formu* kullanılmıştır. Yansıtma formunda *araştırma, hikâyeleştirme ve dijital ortama taşımaya* süreçlerine yönelik toplamda yedi başlık yer almıştır. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan senaryolar, dijital içerikler, videolar ve yansıtma formlarının analizinde tümünden gelimci içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Mayring, 2000; Taşçı, Altun ve Soran, 2008). Yansıtma Formu ile bilim insanlarının hayatlarından kesitleri hikayeleştirme ve oluşturulan hikayeleri dijital ortama aktarma süreci Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) bağlamında incelenmiştir. Bu süreçte, Mayring (2000) tarafından önerilen tümünden gelimci içerik analizi aşamaları esas alınmıştır. TYÇ'de yer alan temel yetkinlikler ana temalar olarak belirlenerek, çeşitli veri kaynaklarından gelen veriler incelenerek, temalar altında yer alan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Bu süreç öncelikle bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek, ikinci araştırmacının gözden geçirmesi sonucu, süreç içerisinde güvenilirlik değerlendirmesi yapılarak kodların uygun temalar altında olup olmadığı değerlendirilmiştir. Düzenlemeler sonrası, süreç sonu güvenilirlik değerlendirmesi ile kodlar ve alıntılar uygun temalar altına yerleştirilmiştir.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen hikayelerin değerlendirilmesi ise Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen *Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Rubriği*'nin dijital hikâye bölümü kullanılmıştır. Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Rubriği, dijital hikâye anlatımı süreci ile ilgili üç bölüm ve 30 ölçütten oluşmaktadır. Bölümler, *hikâye, hikâye tahtası ve dijital hikâye* olarak isimlendirilmektedir. Bu çalışmada temel amaç süreç boyunca öğretmen adaylarının geliştirdikleri becerilerin TYÇ temel yetkinlikleri açısından incelenmesi olmakla birlikte, yetkinliklerin kazanıldığı bir göstergesi olarak ortaya konan ürünlerin

değerlendirilmesi ikincil amaç olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, ilgili kapsamlı bir rubriğin tamamen kullanılması yerine, katılımcılar tarafından oluşturulan eğitsel videoların değerlendirmesi puanı, *dijital hikâye* başlığı altında yer alan değerlendirme kriterlerine göre *senaryo*, *ses ve görüntü*, *özgünlük ve içerik* şeklinde belirlenen dört ana başlık altında belirlenmiştir. *Senaryo* başlığı altında: *açıklık*, *dilbilgisi ve duygu*; *ses ve görüntü* başlığı altında: *ses ve görsel uygunluğu*, *sesin kalitesi*, *(varsa) arka planda kullanılan müziğin uygunluğu*; *özgünlük* başlığı altında: *içtenlik ve duruluk*; *içerik* başlığı altında ise: *organizasyon*, *bütünlük ve akıcılık* açısından hikayeler değerlendirilmiştir. Rubrik maddelerinin değerlendirmesi aşağıdaki ölçütlere göre yapılmıştır: 4- (Mükemmel) Bütün kriterler (prosedürler, basamaklar ve ayrıntılar) yerine getirildi, 3- (İyi) Çoğu ölçüt karşılandı, yalnızca birkaç hata var, 2- (Orta) Pek çok kriter karşılanmadı ve / veya işin birçok hatası var, 1- (Zayıf) Çoğu kriter karşılanmadı, 0- (Çaba Yok) Ölçütleri karşılamak için çaba gösterilmedi.

Etik

Çalışma verilerinin analizinde, öğretmen adaylarının kimliklerinin gizli kalmasına dikkat edilmiş, öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ..., ÖA50 şeklinde kodlanarak; yapılan alıntılarda, alıntının hangi öğretmen adayına ait olduğu bu kod isimlerle belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışma, *Bilimin Dijital Hikayesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deneyimleri* isimli, etik kurul belgesi alınmış çalışmanın pilot çalışmasıdır.

Geçerlik ve Güvenilirlik (Tutarlık ve İnanırcılık)

Bu çalışma kapsamında, geçerlilik ve güvenilirlik Guba, (1981) tarafından kabul gören güven duyulabilirlik (inandırıcılık) kavramı temelinde açıklanmıştır. İç geçerliliği (tutarlık) artırmak adına, veri analiz süresince sık sık verilere dönülüp veri kontrolü yapılmıştır. Ayrıca inandırıcılığı sağlamak amacıyla araştırma kapsamında incelenen çalışmalar iki araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen bilgiler Excel dosyasına aktararak, belirlenen kodlar altında gruplandırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar arasındaki veri analizinin güvenilirliğini (inandırıcılığını) sağlamak amacıyla kodlamalar arası kararlılığa bakılarak uyumsuzluklar giderilmiştir. Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %94 olarak hesaplanmıştır. Transfer edilebilirliği sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu durum, benzer araştırma yapan araştırmacılara kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca bu kapsamda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla farklı özellikler gösteren 31 dijital hikâye araştırma kapsamına alınıp incelenmiştir. Teyit edilebilirlik anlamında ise araştırmacılar, elde edilen sonuçları verilerle farklı zamanlarda inceleyerek karşılaştırmalar yapmışlardır.

Bulgular

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) İncelemesi

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının, bilim insanlarının hayatlarından kesitleri senaryolaştırma ve bu senaryoları dijital ortama aktarma süreçleri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) baz alınarak

öğretmen yeterlilikleri açısından incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Dijital Hikâye Hazırlama Deneyimlerine Yönelik Yansıtma Formunda yer alan sorulara öğretmen adaylarının paylaşımları incelendiğinde, Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan başlıkların çoğunda öğretmen adaylarının beceri geliştirdiği veya farkındalık kazandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, bazı yeterlilikleri kendileri birebir yaparak, uygulayarak geliştirirken; bazılarını bilim insanının hayat hikâyesi içinde inceleyerek o yeterlilik hakkında farkındalık kazanmışlardır. Bu bölümde, Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında verilen her bir yeterlilik başlığına yönelik bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Anadilde İletişim

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan bu yetkinlik; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama becerilerini içermektedir. Çalışmanın senaryolaştırma sürecinde öğretmen adaylarının, özellikle *yazılı ifade becerilerini* geliştirdikleri, yansıtma formunda kullandıkları ifadelerde ve hazırladıkları senaryo metinlerinde görülmüştür. Şekil 1`de öğretmen adayları tarafından hazırlanan senaryolardan alınmış bir ekran görüntüsü yer almaktadır.

KAZANIM: 5.5 / İŞİĞİN YAYILMASI

İBN EL HEYSEM

Senaryo-2 (Son Hal)

SAHNE 1

Elif, yatağına yatmış gün içinde ne kadar çok yeni bilgi öğrendiğini düşünüyordu. Öğrendiklerinden en çok fotoğraf makinesinin bulunuşu ilgisini çekmişti. İbn-i Heysem'in çok eski zamanlarda keşfettiği şeyler Elif'i çok etkilemiş ve İbn-i Heysem'in zekasına hayran kalmıştı. Elif bunları düşünürken uyuyakalır ve rüyaya dalar.

SAHNE 2

Elif: Hey! Bu da ne böyle?

Şekil 1: Anadilde yazılı iletişimi örnekleyen senaryo ekran görüntüsü

Şekil 1`de yer alan örnekte, öğretmen adaylarının, çeşitli kavram, düşünce, duygu ve olguları, senaryo metinlerine aktardıkları görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen şekilde, bir öğretmen adayı ÖA11: *Senaryoda merak ve araştırma vardı. Gözlem yapılıyordu* şeklinde görüş bildirirken, diğer bir öğretmen adayı, ÖA16: *Bilimsel bilginin önelliğini, (bilim insanının) yaptığı çalışmalar esnasında yaratıcılığını kullanarak keşifler yaptığını olabildiğince hikâyemize aktardık* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşleri destekleyen diğer bir görüş ise ÖA19: *(Hayal gücü ve yaratıcılığın rolünü) Robert Hook'un masada arkadaşları ile yemek yerken birden aklına hücre ile ilgili fikirler gelmesi şeklinde hikâyeye aktarmaya çalıştık* şeklindedir.

Yabancı Dillerde İletişim

Bu çalışmada gerçekleştirilen tüm süreçler öğretmen adaylarının ana dili olan Türkçe dilinde gerçekleştiğinden, bu yetkinlik ile ilgili bir bulgu bulunmamaktadır.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler

Bilim insanlarının hayat hikâyelerinden kesitleri hikayeleştirme ve dijital ortama aktarma sürecinde öğretmen adaylarının bu yetkinliklerinin doğrudan geliştiğine dair bulgu yoktur. Ancak, bilim insanının deneyimlerinde bu yetkinliğin önemini fark ettikleri görülmüştür. Örneğin, araştırma sürecinde bilim insanının bilimsel bilgiye nasıl ulaştığı sorusuna bir öğretmen adayı (ÖA2): *Deneyler ve mantıksal matematiksel işlemlerle değerlendirme* şeklinde cevap vermiştir. Diğer bir öğretmen adayı ise senaryoya aktarma süreci ile ilgili (ÖA25): *Senaryoda (bilim insanının) düşündüğü sorularla bilimsel bilginin mantıksal ve deneysel olduğunu belirttik* şeklinde bir ifade kullanmaktadır. ÖA11, Jupiterin uyduları keşfedilirken, mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlarda bulunduğunu, ÖA31 ise Celsius'un termometreyi deneysel ve matematiksel çıkarımlardan yararlanarak keşfettiğini belirtmektedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde, bilimde yetkinliğin “doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma” becerisine atıfta bulunduğu; teknolojide yetkinliğin ise “algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanmasını” kapsadığı belirtilmektedir. Bu yetkinliklerle ilgili olarak, ÖA4 sıcaklık, erime, donma, termometre gibi kavramları incelerken, Celsius'un araştırmalarını incelediklerini, bu süreçte bilim insanlarının doğal dünyanın açıklanması konusunda bir dizi süreçten geçtiği konusunda bilgiler edindiğini belirtmiştir. Yine başka bir öğretmen adayı (ÖA29) yansıtma formunda kullandığı aşağıdaki ifadelerinde insan ihtiyaçlarını karşılamada bilim insanlarının çalışmalarına atıfta bulunmaktadır: *O zamanlar gemileri suya indirmek insan gücüyle zor bir işti. Arşimet makara ve kaldıraçla bu sorunu çözüme ulaştırmıştır.* Bununla birlikte, yine ÖA4'nin bilim insanının ulaştığı bazı bulguların diğer alanlardaki çalışmalarına zemin hazırladığı şeklindeki ifadeleri, bilim insanlarının, bilimsel bilginin elde edilmesinde önemli bir beceri olan *mevcut bilgileri sentezleme ve diğer konularla ilişkilendirme* becerisini geliştirdiklerini de ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, ÖA8, mitoz bölünmenin bulunması ile insan vücudu daha iyi anlaşıldığını, mayoz bölünmenin bulunması ile de tıp alanında gelişmeler olduğunu belirten ifadeler kullanmıştır.

Dijital Yetkinlik

Yeterlilikler Çerçevesinde, *dijital yetkinlik* başlığını incelediğimizde, bu yetkinliğin bilgi ve iletişim teknolojilerinin “bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi” gibi amaçlarla bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımını kapsadığını görmekteyiz. Öğretmen adayları, senaryo halinde ifade ettikleri bilim insanlarının hayatlarından kesitleri dijital ortama aktarırken bilgisayar ve interneti, ayrıca farklı çoklu ortam öğelerini çeşitli şekillerde kullanmışlardır. Tablo 1, öğretmen adaylarının bu süreçte geliştirdikleri becerileri özet halinde sunmaktadır. Süreç boyunca öğretmen adaylarının genel teknoloji becerileri ve internet kullanımı yanında, dijital yetkinlikte etik kavramlar olan bilginin değerlendirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması becerilerini de geliştirmeleri de hedeflenmiştir. Bu amaçla Tablo 1'de görüldüğü gibi senaryoların dijital ortama aktarılma sürecinde, hazırlanan içeriklerin özgün olması, kullanılan bilgiler ve görseller konusunda telif haklarına dikkat edilmesi gibi başlıklara da yer verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi bazı becerileri tüm grupların kullanması zorunlu iken, bazı beceriler kullanılan teknoloji uygulamalarına bağlı olarak bazı gruplar tarafından ise koşulmuştur.

Tablo 1: Süreç boyunca gözlemlenen teknolojik beceriler

Zorunlu
İnterneti araştırma amaçlı kullanma
Ses kaydı yapma
Görsel/ fotoğraf kullanma
Ekran kaydı alma
Animasyonlu sunumlar / videolar oluşturma
Telif hakkı
Özgünlük
Zorunlu olmayan
Video kanalı açma
Video paylaşma
Dijital uygulamaları kullanma

Yansıtma formları incelendiğinde, öğretmen adaylarının Tablo 1`de belirtilen becerileri geliştirdiklerine dair kendi ifadeleri de yer almaktadır (Temalar arasında sayısal bir sıralama yoktur). İnternette araştırma yaptığını belirten bir öğretmen adayı deneyimlerini ÖA13: *Farklı uygulamaları ve internet sitelerini keşfettim, kullanmayı öğrendim. Bizim hazırlayacağımıza benzer animasyon videoları izledim* şeklinde ifade ederken, başka bir öğretmen adayı (ÖA16) ise ses kaydetme ile ilgili *Ses kaydedildi. Yazdığımız senaryoyu dijital ortama aktarırken videomuzun ekran görüntüsünü aldık ve birleştirdik* şeklinde deneyimlerinden bahsetmiştir. Bununla birlikte dijital ortama aktarma ile ilgili olarak da bir öğretmen adayı (ÖA30): *Dijital ortama aktarılan bilimsel bilgi görseller sayesinde daha ilgi çekici ve akılda kalır bir hale geldi. Bu da bize katkı sağladı* şeklinde görüşünü açıklarken, bu görüşü tamamlayan diğer bir görüş ise (ÖA26): *Dijital ortama aktarma süreci faydalı oldu. Yazmış olduğumuz hikâyeyi dijital sayfalara aktarıp, bu programları pekiştirmiş olduk. Bilgileri topladığımız düzende sayfalara aktardık. Çeşitli laboratuvar ortamları kurup, yapılan çıkarımları verdik* şeklinde olmuştur.

Yukarıda örnekleri verilen ifadelerin yanında ÖA5 ulaştıkları kaynakların güvenilirliğine dikkat ederek, internet kaynaklarını eleştirel şekilde kullanmaya da dikkat ettiklerini belirtmiş, benzer şekilde ÖA13: *Daha ayrıntılı ve daha fazla kaynağa bakmam gerektiğini öğrendim. Güvenilir bilgiye ulaşırken zorlandım* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının dijital ortama aktarma sürecinin dijital becerilerine ve alan bilgilerine katkıları ile ilgili aşağıda örneği verilen ifadelerine de rastlanmıştır (ÖA29):

Hikâyeleştirme (bilginin) insanda daha kalıcı olmasını sağlarken, bu hikâyeyi dijital ortama aktarmakla (öğrendiklerimiz) daha kalıcı hale geldi. Çünkü hem göze hem kulağa hitap ediyorsun. Bir de bir bilimsel bilgi ile bir bilim insanını özdeşleştiriyorsun. Şimdi bana basit makine denilse aklıma Arşimet ve sözü gelir. Bu şekilde bilginin daha kalıcı hale geldiğini düşünüyorum.

Sahne 3:

Arka Ses: Fon müziği

Arka Plan: Galileo kendi kendine oyuncak yapmaya çalışırken.



Şekil 2: Öğretmen adaylarının sesli ve görsel öğeleri videolarda kullanımını gösteren ekran alıntısı

Öğrenmeyi Öğrenme

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde, *öğrenmeyi öğrenmenin* kapsamı ile ilgili olarak, bireyin kendi öğrenmesini takibi ve bu konuda zaman ve bilgi yönetimi, öğrenmede ısrarcı olması, öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olması, öğrenme sırasında karşılaşılan zorluklarla başa çıkma yeteneği ve bu süreçte rehberlik alma gibi becerilere yer verilmektedir. Çok geniş olan bu başlığa dair bulgular, bu bölümde, *öğrenilen kavramlar ve bilimsel bilgiye ulaşma yolları* altında iki başlık şeklinde verilmektedir. Bilim insanlarının hayatlarından kesitleri hikâyeleştirme ve dijital ortama aktarma süreci ile ilgili öğretmen adaylarının, süreç boyunca bazen daha önce hiç karşılaşmadıkları bilimsel kavramları tanıdıklarını, bazen bildikleri kavramları daha iyi kavradıklarını, bazen de yanlış anlamaları giderdiklerine dair ifadeleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu sürecin öğretmen adaylarına kendi öğrenmeleri ve bilgi yönetimi konusunda önemli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda bir öğretmen adayı (ÖA7): *Bir bilim insanı hakkında hikâye oluşturmak kesinlikle katkı sağladı. Hücre, mitoz, mayoz kavramları hakkında bilgi elde etmemizi, günlük hayatımıza aktarmamıza katkı sağladı... Hücrenin nasıl bulunduğunu bilmiyordum, hücre teorisini ilk defa öğrendim* şeklinde görüş belirtirken, başka bir öğretmen adayı (ÖA32): *Bildiğim bir konuydu (dünya, güneş, dünyanın eğriliği) ama bazı eksiklikler vardı. Hikâye oluşturma bu eksikliklerimi tamamladı* şeklinde ilgili bilimsel kavramların daha iyi anlaşılmasına veya yanlış anlamaların giderilmesine dair ifadeler kullanmıştır.

Bilimsel bilgiye ulaşma yollarının farkında olma ve bunları kullanma, öğrenmede çok önemli bir basamaktır. Bulguların analizinde, öğretmen adaylarının *öğrenmeyi öğrenme* becerileri analiz edilirken; bilim insanının bilimsel bilgiye nasıl ulaştığı ve kendilerinin bilimsel bilgilere nasıl ulaştıklarına dair sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bulgular, aşağıda Tablo 2’de verilen alt başlıklara göre sunulmuştur. Öğretmen adaylarının süreç boyunca *kendilerinin geliştirdiği beceriler ve bilim insanının hayatında gözlemledikleri/fark ettikleri beceriler* olmak üzere iki başlık halinde verilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, çoğunlukla birden fazla beceriyi içine alan ifadeler kullandıkları görülmüş, bu nedenle alıntıların yanlarında parantez içinde verilen alıntının Tablo 2’de hangi alt başlıklar ile ilişkilendirildiği belirtilmiştir.

Kendilerini geliştirdikleri beceriler

Öğretmen adaylarının bu süreçte gelişim gösterdikleri becerilere bakıldığında daha çok farklı kaynaklardan araştırma yapma karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili bir öğretmen adayı (ÖA3): *Farklı kaynak kitapları taradık. İnternet üzerinden araştırma yaptık. Araştırıp bulduğumuz bilgilerin sentezini yaptık. (İlgili başlıklar: 1 ve 2) şeklinde görüşünü dile getirirken diğer bir öğretmen adayı (ÖA31): Biz bu projede Anders Celcius'un hayatını farklı kaynaklardan inceleyip, irdeleyerek önemli noktaları not aldık. Daha sonra bu buluşu dikkat çekici bir hikâyeleştirme süreci ile aslında Anders Celcius'un hayatını anlatmadan, termometre buluşunun üzerine kurguladık. (İlgili başlıklar: 4,7, 14) şeklinde olmuştur.*

Tablo 2: Bilimsel bilgiye ulaşma yolları

1.Araştırma; kitap/makale tarama, ayrıntılar	9.Gözlem yapma
2.Var olan bilgileri gözden geçirme	10.Araştırma gezileri
3.Merak	11.Çıkarımlarda bulunma
4.Sorgulama/Eleştirel düşünme	12.Çıkarımları denetleme
5.Sorun belirleme	13.Günlük hayatla ilişkilendirme
6.Hipotez kurma	14.Yaratıcı düşünme
7.Strateji geliştirme	15.İcat yapma
8.Deneyler yapma – deneme yanımlar	16.Çevredeki insanlardan yardım alma/ çevreden etkilenme

Bilim insanında gözlemledikleri beceriler

Öğretmen adayları bu süreçte bilim insanlarının bilimsel bilgiye ulaşma yollarını incelenmişler ve bilim insanlarının çalışmalarına ilişkin bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili bir öğretmen adayı (ÖA26): *Bilim insanımız çalışmalar yapıyor. Bunun için başka bir ülkeye gidip, farklı bir laboratuvarında çalışıp, bilgiler topluyor. (İlgili başlık: 10) şeklinde görüşünü bildirirken, diğer bir görüş (ÖA19): Robert Hook'un o dönemde yaşamayı, arkadaş ortamı hücrenin keşfedilmesi ve mikroskobun icadı çalışmalarını etkiledi (İlgili başlıklar: 16) şeklinde olmuştur. Diğer bir görüş ise (ÖA1): Edison'un, ampul sayısını değiştirerek ampul parlaklığı üzerine etkisini gözlemlemesi, pil sayısının ampul parlaklığı üzerine etkisini gözlemlemesi, bağlantı kablosunun uzunluğunun parlaklığa etkisini gözlemlemesi süreçlerinin bilimsel kavramların ortaya çıkışında etkisini gördük. (İlgili başlıklar: 5, 6, 7, 9) olmuştur. Bu görüşleri destekleyen farklı bir görüş ise (ÖA 17): Bilim insanlarının ilgilerini çeken alanlar vardı ve ona yöneldiler. İlgileri doğrultusunda araştırmalar yapıp, gözlemlerde bulundular. Galileo gibi, Ali Kuşçu da gözlem yapıp, teleskobu icat etti (İlgili başlıklar: 3, 9, 15) şeklindedir.*

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler

Bu başlığı Yeterlilikler Çerçevesinde incelediğimizde, sosyal becerileri içerdiği gibi “bireyin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı bir biçimde katılmalarına imkân tanıyacak davranış biçimlerini” de kapsadığını görmekteyiz. Öğretmen adayları, bilim insanlarının hayatlarından kısa kesitleri hikayeleştirme ve bu hikayeleri dijital ortama taşıma süreci ile ilgili genellikle *araştırdık,*

değerlendirdik, çıkarımlar yaptık gibi çoğul ifadeler kullanmışlardır. ÖA28: Bilimsel bilgiye ulaşma konusunda kendimizi grupça geliştirdik. Tam olarak bilimsel bilgiye nasıl ulaşılır öğrendik. Bu ifadelerden, grup halinde sosyal becerileri geliştirecek şekilde çalıştıklarını görüyoruz. Bunun yanında, yansıtma formlarında yer alan paylaşımlarında, bu süreçteki deneyimlerinin ileriki çalışma hayatlarına nasıl katkı sağlayacağına dair ifadeler kullandıkları görülmektedir: ÖA11: Öğretmen olunca konu anlatımında animasyonlardan yararlanabilirim. Konu anlatırken senaryolaştırarak, öğretimi kolaylaştırabilirim. Derslerde sesli ve görsel öğrenme ile kalıcılık sağlayabilirim.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde, *inisiyatif alma ve girişimcilik* başlığını incelediğimizde; bu başlığın “yaratıcılık, yenilik ve risk alma yanında, hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme” becerilerini de içerdiğini görüyoruz. Bilim insanlarının hayatlarından kesitleri hikayeleştirme ve dijital ortama aktarma sürecinde öğretmen adaylarının kullandıkları ifadelerden, genellikle yapacakları işleri küçük parçalara ayırarak (konu seçme, araştırma yapma, içerik belirleme, hikâyeyi oluşturma gibi) aşama aşama ilerledikleri görülmüştür. Aşağıda verilen örneklerde, öğretmen adaylarının bu süreçte *planlama yapma ve proje yönetme* becerilerinin geliştiği görülmektedir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının bu şekilde planlı çalışmasının Yeterlilikler Çerçevesinde beşinci başlık olan *öğrenmeyi öğrenme* başlığı altında verilen bilgi ve zaman yönetimi, öğretmen adaylarının öğrenmelerini bireysel ve/veya grup halinde düzenleyebilmelerini de içine aldığı görülmektedir. Bu çıkarımlara öğretmen adaylarının “bu projede bilimsel bilgilere nasıl ulaştınız?” sorusuna verdikleri cevaplardan ulaşılmıştır.

Bilimsel bilgiye ulaşma yollarına ilişkin bilim insanlarının hayatları ile ilgili edindikleri bilgileri ve kendi deneyimlerini bir öğretmen adayı (ÖA19) şu şekilde ifade etmektedir:

Bilim insanları bilimsel bilgiye ulaşırken belirli adımlarla ilerlemişler. Hipotez ve gözlem aşamalarından geçerek sonuca ulaşmışlar. Her şeyden önce planlı programlı ilerlemişler. Bizler (de) bilimsel bilgiye ulaşırken bilim insanlarının izlediği adımları göz önüne alarak, belirli bir plan program ve süreçte yapmaya özen gösterdik. Önce bilim adamlarını araştırarak başladık ve daha sonra ilerledik.

Süreç boyunca öğretmen adayları öncelikle ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında yer alan konuları araştırdılar, daha sonra o konuda çalışması olan bir bilim insanı seçtiler. Bir öğretmen adayı (ÖA43) ise, süreçte yaşadıkları karar verme/inisiyatif alma aşamalarını şu ifadelerle dile getirmiştir: *İlk önce MEB’deki kazanımlarımıza baktık. Daha sonra kazanımların içeriği ile ilgili nasıl bir hikâyeye oluşturabiliriz ve kazanımlardakilerle (bilimsel kavramlarla) ilgili hangi bilim adamları çalışma yapmış ona baktık. Bilim adamını ele alarak yaptığı çalışmaları inceledik ve bunu bir karaktere aktardık. Çoğunlukla her grup farklı konu aldı, sadece birkaç konu birkaç farklı grup tarafından çalışıldı. Aşağıdaki ifadelerinde, bir öğretmen adayı (ÖA6), bu konu ile ilgili deneyimlerinden bahsederken kendisi için yeni olan bir bilim insanını araştırarak bir nevi risk almasının, kendisi için özgün bilgiler edinmenin önünü açmış olmasından bahsetmektedir:*

Ben daha önce ne derslerimde ne de bu kavramları incelerken bu konuda çalışan bilim insanına rastlamamıştım. Bu hikâyeyi yapmak için bana bu konu düştü. İyi ki de bu konu gelmiş. Çünkü bu konu sayesinde alışılmış bilim adamlarından farklı olarak daha başka bir bilim insanı ve O’nun hayatını gözlemledim... Ben de farklı bir bilim adamı olsun diye bu kişiyi seçtim ve farklı bilimsel bilgiler ve farklı bir bilim adamının hayatını gördüm.

Öğretmen adaylarının yansıtma formlarında yer alan paylaşımlarında, yaratıcılığın önemli ifadelerinden olan hayal gücünü kullanma becerilerini geliştirdiklerine ve bu süreçte etik değerlerin farkında olduklarına dair de ifadeler de yer almaktadır. Örneğin birkaç öğretmen adayı, araştırmaları sırasında doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Kültürel Farkındalık ve İfade

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde, bu başlığı incelediğimizde, “müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi” durumlarının önemi üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Öğretmen adaylarının, yansıtma formlarında verdikleri cevaplar; metinsel, sesli ve görsel öğelerden yararlanarak, farklı durum, görüş ve duyguları ifade şekillerini ortaya koymaktadır. Bu konuya yönelik bir öğretmen adayı (ÖA7) görüşünü: *Robert Hook'un masada başlayan macerası, mitoz, mayoz, hücreyi bulması ile senaryoya devam ettik. Önce hücre vardı, sonra mitoz ve mayoz geçiş yaptık. Deney ortamını görsel olarak aktardık. Önce gözlemin yapıldığını aktardık. Daha sonra gözlemlerden çıkarımlar elde ettik şeklinde ifade ederken bu görüşle benzer farkındalık içeren diğer bir görüş ise (ÖA19): Bilimsel bilginin deneysel çıkarımlar içerdiğini, laboratuvar ortamı kullanarak belirttik...Önce yaradaki kan hücrelerini düşündü, gözlemledi. Sonra mikroskopta çalışmalar yapıp, incelemeler yaptı, çıkarımda bulundu. Hücre kavramını dijital ortama taşıırken, açıklamaya ve seslendirmeye yer verildi şeklinde olmuştur. Öğretmen adayları bu süreçte bilim insanlarının hayal gücünü de göstermeye çalışmışlardır. Örneğin bir öğretmen adayının (ÖA16) ifadeleri: *Hayal gücünü ve yaratıcılığı sahnelere animasyon şeklinde aktardık. Gözlemleri sahne sahne yaparak göstermeye çalıştık. Sahnelerimizde çevreden etkilendiğini gösteren öğeler koyduk* şeklindedir. Şekil 3'de öğretmen adaylarının farklı görsel öğeleri yaratıcı kullanımlarına örnekler verilmektedir.*

Benjamin Franklin

-Paratonerin İcadı-

1. Sahne

Burayı biliyorum! 1752 yılında Philadelphia'dayız.

Oo fırtınalı havada uçmak çok zor. Böyle bir havada yüksek yerlerde bulunmak hiç iyi bir fikir değil..



12. Sahne

Metal kablo yıldırımı yakalıyor ve etrafa zarar vermeden toprağa iletiyor. Ağaçlardan yüksek olan bu şey yıldırımı çektiği için hiçbir yere zarar vermedi ve yıldırım toprakta kayboldu. Buna paratoner icadı diyorum..



Şekil 3. Öğretmen adaylarının özgün görsel ifadelerini örnekleyen ekran görüntüleri

Olumsuz Görüşler ve Sınırlılıklar

Az sayıda olmakla birlikte, yansıtma formlarında bilim insanlarının hayatlarından kesitleri hikâyeleştirme ve dijital ortama aktarma süreci hakkında olumsuz görüş belirten öğretmen adayları da vardır. Hikâyeleri dijital ortama aktarma konusunda olumsuz görüş bildiren bir öğretmen adayı (ÖA9)

görüşünü: *Bilim insani hakkında hikâye oluşturmak bana katkı sağlamadı, vakit kaybı. Dijital ortama aktarmak da katkı sağlamadı, çünkü hâlihazırda hâkim olduğum bir konuydu.* şeklinde paylaşmıştır. Başka bir olumsuz görüş (ÖA14) ise *Bir senaryo oluşturup dijital ortama aktarmak bana katkı sağlamadı. Çünkü ileride meslek hayatımda böyle bir şey yapmayı düşünmüyorum. Çok fazla zaman alıyor. Bu yüzden ekonomik değil. Zaten piyasada çok fazla bu şekilde video var. Bunları kullanmak daha yararlı şeklinde olmuştur.* Bununla birlikte hikayeleri dijital ortama aktarırken programda sıkıntı yaşayan öğretmen adayları da olmuştur. Bu konuda olumsuz görüş bildiren bir öğretmen adayının (ÖA13) görüşü *Sahneleri oluşturup, kurgularken zorlandım. Ses eklerken netlik sorunu yaşadım. Ses kayıtlarındaki GoAnimate`in süre kısıtlaması yüzünden sorun yaşadım* şeklindeyken, bu görüşle paralel diğer bir görüş (ÖA25): *Hikâyeyi dijital ortama aktarırken bilgiye ulaşma yolları konusunda pek fazla katkı sağlamadı. Çünkü hazır olan senaryoyu direk olarak ortama uyarladık. Tek problem istediğimiz bazı objelerin programda bulunmamasıydı* şeklindedir.

Ürün Değerlendirmesi

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan videolar, araştırmacılar tarafından Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Rubriği`nin *dijital hikâye* başlığı kullanılarak değerlendirilmiştir. Rubrikte yer alan dört alt boyut için geliştirilen videolar 0-5 arasında puanlanmıştır. Tablo 3`de görüldüğü gibi senaryo ve özgünlük başlıkları için videoların tamamı iyi veya mükemmel olarak puanlanırken; ses ve görüntü kalitesi boyutu için videoların sadece yüzde onu orta, içerik boyutu için ise yüzde onucu orta ve yüzde üçü zayıf olarak puanlanmıştır. Genel olarak, hazırlanan videoların tamamının belli bir değerlendirme puanının üstünde olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Video ürünlerin dört bileşenli rubrik ile değerlendirme sonucu (%)

Rubrik Alt Boyutları	0	1	2	3	4
Senaryo: Açıklık, dil bilgisi, duygu				23	77
Ses ve görüntü kalitesi			10	48	42
Özgünlük: Samimiyet, berraklık				10	90
İçerik: Organizasyon, dürüstlük ve akıcılık		3	13	58	26

4: Mükemmel, 3: İyi, 2: Orta, 1: Zayıf, 0: Çaba yok

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenimleri suresince alan dersleri kapsamında edindikleri bilgileri ve teknoloji alanında kazandıkları becerileri sentezleyerek fen eğitiminde kullanılabilecek ürünler ortaya koymalarını amaçlamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları bir dönem boyunca bilim insanlarını konu alan senaryolar oluşturup, bu senaryolarda yer alan bilimsel içeriği görsel ve hareketli öğeler ve ses kayıtları kullanarak dijital ortama aktarmıştır. Çalışmada, bu

süreçte öğretmen adaylarının edindikleri deneyim ve beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) yer alan pek çok başlıkta öğretmen adaylarının beceri geliştirdiği veya farkındalık kazandığı görülmüştür. Örneğin, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan *anadilde iletişim yetkinliği*; “kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama” becerilerini içermektedir. Çalışmanın senaryolaştırma sürecinde öğretmen adaylarının, özellikle *yazılı ifade becerilerini* geliştirdikleri, yansıtma formunda kullandıkları ifadelerde ve hazırladıkları senaryo metinlerinde görülmüştür. *Yazılı ifade* becerisi, Avrupa dil ölçeğinde yer alan beş temel dil becerisinden (anlama: dinleme, anlama: okuma, konuşma:(sözlü anlatım) konuşarak karşılıklı iletişim, konuşma: konuşabilme becerisi ve üretimi, yazma) biridir (Yüce, 2005).

Diğer yandan, *bilimsel bilgiye ulaşma yolları* başlığı ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu süreçte gelişim gösterdikleri becerilere bakıldığında daha çok farklı kaynaklardan araştırma yapma karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dolaylı olarak, okuduklarını anlama becerilerinin de geliştiğini söyleyebiliriz. Diğer yandan, *dijital yetkinlik* başlığı altında ses kaydı yapma becerisinin geliştirilen beceriler arasında yer alması ve ortaya çıkan ürünler incelendiğinde de tüm grupların videolarında arka plan anlatımı ya da karakter seslendirmeleri şeklinde sözlü ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu anlamda, hazırladıkları senaryoları dijital ortama aktarma sürecinin öğretmen adaylarının *konuşma becerilerine* de önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bu bulgular, eğitim ortamlarında dijital hikâye kullanımının *etkili iletişim ve üretkenlik* gibi temel 21.yy. becerisinin gelişimine katkı sağladığına dair çalışmalar (örn. Jakes, 2006) ile de paralellik göstermektedir. Bilim insanlarının hayatlarını araştırma ve hikayelerini dijital ortama aktarma sürecinde, öğretmen adaylarının bilimsel çalışmalarda hayal gücü ve yaratıcılığın rolünü fark etmeleri ve kendilerinin de özgün ifade şekillerinden yararlanmaları (kullanılan görseller gibi) da çalışmanın bulguları arasındadır. Bu bulgular, dijital hikâye anlatımının eğitsel çıktılar arasında yaratıcı ve derin düşünme becerilerini ve hayal gücünü kullanma gibi başlıklara yer veren çalışmaları destekleyici niteliktedir (Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Jamissen, 2018; Wang, He ve Dou, 2014).

Matematsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ve bilimsel bilgiye ulaşmanın bazı boyutlarında ise, öğretmen adaylarının doğrudan bu becerileri ortaya koymasalar da bilim insanının hayat hikâyesi içinde inceleyerek o yeterlilik hakkında farkındalık kazandıkları görülmüştür. Bunun yanında, yansıtma formlarında yer alan paylaşımlarında, grup halinde sosyal becerileri geliştirecek şekilde çalıştıkları ve bu süreçteki deneyimlerinin ileriki çalışma hayatlarına nasıl katkı sağlayacağına dair ifadeler kullandıkları da görülmektedir. Bu bulgular, hem TYÇ'nin dayanağını oluşturan yaşam boyu öğrenme becerileri, hem de dijital hikâye yönteminin yükseköğretimde katkılarına yönelik güncel bulgular ile örtüşmekte ve bu bağlamda somut veriler ortaya koymaktadır (Jamissen, 2018; MYK, 2018a). Son yüzyılda, bilim insanlarının ortak hedeflerinden birinin bilimin doğasının anlaşılmasında öğrencilere yardımcı olma olduğu vurgulanmaktadır (Abd-El-Khalick, Bell, ve Lederman, 1998; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, ve Schwartz, 2002). Ayrıca, bilimin doğasının anlaşılmasında öğrencilere içerik aktarımının yanısıra, bilim insanlarının çalışma prensipleri ve bilimsel bilginin üretilmesi sürecinde geçirdikleri aşamaların aktarılması ve bu tecrübelerin bilimin doğasının anlaşılmasına katkılarının önemli olduğu da ortaya konmaktadır (örn. Akerson, Morrison ve Mcduffie, 2006; Batı ve Kaptan, 2017). Fen eğitiminde görülen bu eğilimler de bu çalışmanın öğretmen adaylarına bilim insanlarının hayatlarını ve bilimsel çalışmalarını ayrıntılı inceleme imkânı sunma ve bilimsel yetkinliklerini geliştirme veya bu konudaki farkındalıklarını artırma yönündeki bulguları açısından önemini ortaya koymaktadır.

Dijital beceriler açısından öğretmen adaylarının süreç boyunca, interneti araştırma amaçlı kullanma, ses kaydı yapma, görsel öğeler kullanma, video kanalı açma vb. pek çok güncel teknoloji becerisini geliştirdikleri görülmüştür. Bu bulgular, dijital hikâye anlatımının dijital okur-yazarlık becerileri kazandırmadaki rolünü ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Jakes, 2006; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Sancar-Tokmak, Sürmeli ve Özgelen, 2014). Ayrıca, öğretmen adayları tarafından hazırlanan videolar, araştırmacılar tarafından Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Rubriği'nin *dijital hikâye* başlığı kullanılarak değerlendirilmiştir. Videoların tüm alt boyutlar için büyük oranda ortalamanın üzerinde bir değerlendirme puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları veya öğretmenler ile benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara, süreci birkaç aşamaya bölerek her bir aşama sonunda öğrenenlere dönüt vermeleri önerilir. Bu şekilde öğrenenlerin tam olarak ortaya koyamadıkları becerilerde de gelişme göstermesi sağlanabilir. Ayrıca, gelecek çalışmalarda, video değerlendirme puanı düşük olan öğrenenler ile görüşmeler yapılarak, eksikliklerin ne gibi etkenlerden kaynaklandığı konusu incelenebilir. Yine gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğrenenlerin erişimine açık olacak şekilde kısa sunumlar, dikkat edilmesi gereken noktalar gibi paylaşımlar yapılabilir. Böylece ortaya konan ürünlerin daha eğitici olması sağlanabilir. Öğretmen yetiştirme anlamında, bu çalışmadan elde edilen bulguların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadaki uygulamaya benzer uygulamalarla, öğretmen adaylarının alan bilgilerinin, teknoloji becerileri ile harmanladığı, güncel teknik, yöntem ve teknolojilerin ise koşulduğu disiplinler arası çalışmaların yürütülmesi önem taşımaktadır.

Teşekkür

Çalışmada yer alan tüm öğretmen adaylarına değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. and Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science education*, 82(4), 417-436.
- Akerson, V. L., Morrison, J. A. and McDuffie, A. R. (2006). One course is not enough: Preservice elementary teachers' retention of improved views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(2), 194-213.
- Batı, K. ve Kaptan, F. (2017). Model tabanlı sorgulama yaklaşımının, öğrencilerin bilimin doğası görüşlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 427-450.
- Bilgin, A. ve Balbağ, M. Z. (2018). Personal professional development efforts of science and technology teachers in their fields. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 4(1), 19-31.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: challenges and opportunities*. Arlington, Virginia: NSTA Press.
- Clarke, R. and Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(1-2), 157-176.
- Cresswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. and Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15(4), 225-237
- Falloon, G. (2019). Using simulations to teach young students science concepts: An Experiential Learning theoretical analysis. *Computers & Education*, 135, 138-159.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75-91.
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). Stem eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 145-163.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2020). *ISTE standards for Educators*. Erişim adresi: <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Jakes, D. (2006, March). Standards-proof your digital storytelling efforts. *Tech Learning* Retrieved May 3, 2019, from <http://www.techlearning.com/news/0002/standardsproof-your-digital-storytelling-efforts/57983>
- Jamissen, G. (2018). Forword. In J. Lambert and B. Hessler (Eds.). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. (pp. ix-xii). New York: Routledge.
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B. ve Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.
- Korkmaz, F. (2018). The STEM Education and its reflection on the secondary school science lesson draft curriculum. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(3), 439-468.
- Lambert, J. and Hessler, B. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. and Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- Lichtman M. (2006). *Qualitative research in education, a user's guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Lowenthal, P. R. and Dunlap, J. C. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 70-72.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?. *Educational psychologist*, 32(1), 1-19.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Meadows, M. (2004). Using technology in early childhood environments to strengthen cultural connections. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1, 39-47.

- MEB, (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. [Science Education Curriculum], Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2018a). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)*. <http://www.tyc.gov.tr/yazilar/2018-de-guncellenen-anahtar-yetkinlikler-hakkindaki-tavsiye-karari-nin-turkce-tercumesi-yayimlandi-i4c990f3c-995a-4d81-b703-4f506442e7b0.html>
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2018b). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin 22.05.2018 tarihli konsey tavsiye kararı (AEA ile İlişkili Metin) (2018/C 189/01)* Avrupa Birliği Resmî Gazetesi. Erişim Adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boyu_Ogrenme_icin_Anahtar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf
- National Research Council [NRC]. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B. ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 944-972.
- Palinkas L. A, Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P, Duan, N. and Hoagwood, K. (2015) Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Adm Policy Ment Health* 42, 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Polly, D., Mims, C., Shepherd, C. E. and Inan, F. (2010). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 863-870.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong--and What's Right--with Rubrics. *Educational leadership*, 55(2), 72-75.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228.
- Robin, B. R. (2015). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 2, 429-440.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sancar-Tokmak, H., Sürmeli, H. and Özgelen, S. (2014). Preservice science teachers' perceptions of their tpack development after creating digital stories. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 247-264.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20- 26.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.
- Smith, J. and Karr-Kidwell, P. J. (2000). *The interdisciplinary curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşçı, G., Altun, A. ve Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 284-296.
- Topal, M., Yildirim, E. G. and Önder, A. N. (2020). Use of educational films in environmental education as a digital learning object. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(2), 134-147.
- Ünsal, K. (Haziran, 2016). *Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). Ulusal Yeterlilik Sistemi*. <https://slideplayer.biz.tr/slide/11947486/>
- Valkanova, Y. and Watts, M. (2007). Digital story telling in a science classroom: Reflective self-learning (rsl) in action. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 793-807.
- Wang, D., He, L. and Dou, K. (2014). StoryCube: supporting children's storytelling with a tangible tool. *The Journal of Supercomputing*, 70(1), 269-283.

- Watters, J. J. and Diezmann, C. M. (2007). Multimedia resources to bridge the praxis gap: Modeling practice in elementary science education. *Journal of Science Teacher Education*, 18(3), 349-375.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 81-88.

Extended Abstract

With the advances in technology, different variables have been added to the learning environments. With the new developments, the usage of many different media elements such as audio, image and written text in the field of education is increasing. Changing instructional environments require today's teachers to acquire more technological skills. Effective use of technology is crucial especially in science education. In this context, it is important that pre-service science teachers gain experiences in which they can synthesize technology skills and field knowledge. In this study, pre-service science teachers developed digital products about lives of scientists. Following research questions were investigated: Which of the key competencies specified in the Turkey Competencies Framework were supported by pre-service teachers' writing scenarios and transferring text to digital media experiences? What is the effectiveness of the videos prepared by prospective teachers in scenario, sound and image quality, originality and content dimensions?

This study is designed as a qualitative case study. Criterion sampling method was employed for the selection of the participants. The participants were 50 senior pre-service science teachers from a public university in Turkey. During the course, *Special Teaching Methods II*, participants collected information about the lives of scientists who have studies related to the middle school science curriculum. Then they wrote stories based on their research and digitalized those stories using multimedia elements. Scenario texts and digital stories developed by the participants and reflection forms were used as the data collection tools. Findings were analyzed with the content analysis technique where the themes were the competencies listed in Turkey Teacher Competency Framework (TCF). The effectiveness of the digital stories was analyzed using the *digital story* section of the Digital Storytelling in The Educational Context Rubric developed by Sarica and Usluel (2016).

Based on the findings, pre-service teachers developed skills or gained awareness in many competencies in TCF. For example, pre-service teachers especially improved their written expression skills during writing stories and digitizing the scenarios had contributions to their speaking skills. On the other hand, it is among the prominent findings of the study that pre-service teachers realized the role of imagination and creativity in scientific studies and benefit from their unique expressions. The videos prepared by the participants were largely above average for the four sub-dimensions in the evaluation rubric. It is recommended for researchers who conduct similar studies with teachers or pre-service teachers dividing the process into several stages and providing feedback to learners at each stage. In addition, in future studies, interviews can be conducted with participants to examine the factors that cause deficiencies in the evaluation rubric score. In terms of teacher training, it is thought that the findings obtained from this study will make important contributions to the field. It is important to carry out interdisciplinary studies that employ contemporary techniques, methods and technologies in which the pre-service teachers blend their field knowledge with their technology skills similar to the practices in this study.



DOI: 10.18039/ajesi.759910

Türk Filmlerinde Yer Alan Değerlerin İncelenmesi

Orhan ÜNAL¹

Geliş Tarihi: 21.01.2020

Kabul Tarihi: 30.05.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Toplumun geneli tarafından doğru ve güzel olarak kabul edilen davranışlar olarak ifade edilen değer kavramının önemi ve bu alanda yapılan çalışmalar son yıllarda oldukça artmıştır. Günümüzde değerlerin aktarılması amacıyla çeşitli yöntem ve araçlar kullanılmaktadır. Bu araçlardan bir tanesi geniş kitlelere kolayca ulaşma imkanına sahip olan filmlerdir. Filmler yardımıyla bir ileti kolaylıkla izleyiciye aktarılabilir. Türk halkının Türk filmlerine olan ilgisi dikkate alındığında bu filmlerin içerik bakımından incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışma 2015-2018 yılları arasında vizyona giren Türk filmlerinde yer alan değerlerin belirlenebilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmış, verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını 2015-2018 yılları arasında yayınlanmış dört Türk filmi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen filmler araştırmacı tarafından oluşturulan içerik gözlem formu dikkate alınarak iki defa izlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen dört filmin iki tanesinde (Dağ 2 ve Müslüm) olumlu değer öğelerinin olumsuz değer öğelerinden daha fazla olduğu, iki tanesinde de (Düğün Dernek 2: Sünnet ve Recep İvedik 5) olumsuz değer öğelerinin olumlu değer öğelerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Filmlerde olumlu olarak en fazla yer alan değerlerin sevgi, sorumluluk ve dayanışma değerleri olduğu, olumsuz olarak en fazla yer alan değerlerin ise saygı, dürüstlük ve sorumluluk değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: eğitim, film, Türk filmi, değer.

Atf: Ünal, O. (2020). Türk filmlerinde yer alan değerlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 910-929. DOI: 10.18039/ajesi.759910

¹ (Sorumlu Yazar) Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye, orhan.unal@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4604-6210>



DOI: 10.18039/ajesi.759910

Analysis of Values in Turkish Movies

Orhan ÜNAL¹

Submitted by: 21.01.2020

Accepted by: 30.05.2020

Article type: Research Paper

Abstract

The importance given to the concept of value, which is defined as the behaviors that are accepted as correct and beautiful by the society in general, and the studies in this field have increased considerably especially in recent years. Today, various methods and tools are used to transfer values. One of these tools is movies that can easily reach large audiences. With the help of movies, a message can easily be transferred to the viewer. Considering the interest of Turkish people in Turkish movies, it is important to examine these movies in terms of content. This study was conducted in order to determine the values in the Turkish movies that were released between 2015-2018. The research was carried out in accordance with the qualitative research method, and document analysis method was used to collect the data. The data sources of the research consist of four Turkish movies made between 2015-2018. Criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used in sample selection. Research data were analyzed with descriptive analysis method. The movies examined within the scope of the research were watched twice, taking into account the content observation form created by the researcher. It was found that positive value items were higher than negative value items in two (Dağ 2 and Müslüm) of the four movies examined within the scope of the study. In the other two movies (Düğün Dernek 2: Sünnet and Recep İvedik 5), it was concluded that the negative value items were higher than the positive value items. It was understood that the values of love, responsibility and solidarity were the most common positive values in the movies examined. On the other hand, it is concluded that the values of respect, honesty and responsibility are the most common negative values in the movies examined.

Keywords: education, movie, Turkish movies, value.

Cite: Ünal, O. (2020). Analysis of values in Turkish movies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 910-929. DOI: 10.18039/ajesi.759910

¹ (Corresponding author) Res. Asst., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Turkey, orhan.unal@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4604-6210>

Giriş

Değer; bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı niteliklerdir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Türk Dil Kurumu tarafından yapılan tanıma göre ise değer; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymettir (TDK, 2019). Değerler eğitimi ise kısaca değerlerin öğrencilere kazandırılması amacıyla yapılan çalışmaların tümü olarak tanımlanabilir. Özellikle son yıllarda toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişim, teknolojik yeniliklerin günlük yaşam üzerindeki etkisi ve bireyselleşme sürecinin hız kazanması gibi gelişmeler sağlıklı toplum yapısına ve birbirine saygılı insanların varlığına olan ihtiyacın önemini bir kez daha hatırlatmıştır. Öncelikle aile kurumu olmak üzere çevre ve okul bireyin değer kazanımı üzerinde belirleyici unsurlardır (Ulusoy, 2019). Kişinin değer yargıları ve karakteri ailede oluşmaya başlar çevre ve okulda devam eder. Dolayısıyla sağlıklı toplum yapısının temelleri bu üç unsurun değer yargıları ve karakter oluşumu üzerindeki işlevleriyle doğrudan ilişkilidir. Değerler aynı zamanda davranışlara rehberlik eden ilkeler ve inançlardır olduğu gibi bir fiilin iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesine de kaynaklık ederler (Halstead ve Taylor, 2000). Dolayısıyla kişi yaptığı her işi değer inançlarına göre yapar. Değerlerine sahip çıkan bir insan düşüncelerinde iyiyi, güzeli ve doğruyu temel aldığı için eylemleri de bu doğrultuda olacaktır. Ancak değer yargılarından uzak bir kişilikten aynı düşünce ve hareket tarzını beklemek doğru olmayacaktır.

Sağlıklı toplum yapısının temini ve sürdürülebilir olması değerlerine bağlı bireylerin varlığı ile doğrudan bağlantılıdır (Kızılcıkel ve Erjem, 1994). Bundan dolayı değerler ve değerlerin nasıl kazandırılması gerektiği ile alakalı çalışmalar özellikle son yıllarda oldukça artmıştır. Toplumun değerlerden uzaklaşması, geçmişte var olan bazı değerlerin unutulmaya yüz tutmuş olması ve bireyselleşme anlayışının getirdiği benmerkezci düşünce yapısı gibi sebepler bu türden çalışmaların artmasında ve önem kazanmasında etkili olmuştur.

Değerlerin aktarılmasında başlıca beş yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; telkin, değer açıklama, değer analizi, ahlak muhakeme ve model olama yaklaşımları olarak sıralanabilir. Bütün bu yaklaşımların yanında değerler eğitimi sürecinde kullanılacak ya da değerleri kazandırılması sürecinde etkili olan çeşitli materyaller bulunmaktadır. Bu çalışma da değerlerin aktarılması amacıyla kullanılacak araçlardan birisi olan filmlere odaklanmıştır. Filmler ortaya çıktığı toplumun bir parçası olduğu gibi o toplumu çeşitli yönlerden etkileme gücüne sahip araçlardır (Akıncı Yüksel, 2015). Filmlerin bu etki gücünde önemli olan iki unsur vardır: Birincisi filmlerin teknik özellikleri itibarıyla ses, görüntü ve hareket öğelerini bir arada sunması yani birden çok duyu organına bir anda hitap etmesidir. Bilindiği gibi öğrenme sürecinde ne kadar fazla duyu organı aktif olarak kullanılırsa öğrenmenin kalıcı olması da o ölçüde başarılı olacaktır (Öztürk, 1999; Keleş ve Çepni, 2005). İkincisi ise filmin olay ve olguları soyutluktan kurtararak somut bir şekilde sunması, gerçekçi bir anlatıma sahip olması ve gündelik konuları yansıtmasıdır. Diğer bir deyişle içinde bulunduğu toplumu ve toplumdan aldıklarını sanatsal bir şekilde yine topluma sunmasıdır (Birkök, 2008).

Filmler sayesinde bir ileti kolaylıkla geniş kitlelere ulaştırılabilir. Özellikle günümüzde filmlerin izleyiciyle bulunduğu sinema salonları, televizyon ekranları ve internet platformları gibi ortamlar göz önünde bulundurulursa filmlerin insanlara ulaşma gücü daha iyi anlaşılacaktır. Türkiye’de insanlar günlük ortalama 3 saat 34 dakika televizyon izlemektedir (RTÜK, 2018). Yine RTÜK tarafından 2020 yılında kamuoyu ile paylaşılan veriler oldukça dikkat çekicidir. Araştırmaya göre ortaokul öğrencileri günlük ortalama 1 saat 26 dakika cep telefonu kullanmakta, 1 saat 29 dakika televizyon izlemekte, 2 saat 13 dakika internet kullanmakta ve 1 saat 30 dakika da ders çalışmaktadırlar. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise ortaokul öğrencileri tarafından en fazla izlenen program türünün %51,5 oranıyla dizi

filmler ve %41 oranıyla da filmler olmasıdır (RTÜK, 2020). Bununla birlikte sinema salonlarına giden seyirci sayısı da geçmişten günümüze artış göstermektedir. 2005 yaklaşık olarak 27 milyon 800 bin kişi, 2010 yılında 41 milyon 500 bin kişi, 2015 yılında 60 milyon 200 bin kişi ve 2018 yılında ise 70 milyon 400 bin kişi sinema salonlarını ziyaret etmiştir (Box Office Türkiye, 2019). Ayrıca film karakterlerinin izleyiciler üzerinde etki bıraktığı, izleyicilerin filmlerin kahramanlarını kendilerine örnek aldığı ve onları taklit ettiği de bilinmektedir (Kim, Agrusa, Lee ve Chon, 2007). Benzer bir çalışmada filmlerin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Russel III ve Waters, 2014). Roberts, Dean ve Nienhuis (2003) filmlerin eğitimin birçok alanında kullanılabilir bir materyal olmasının yanında özellikle değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılarak öğrencilere aktarılmasında da kullanılabilirliğini vurgulamışlardır. Weinstein (2001) ise filmlerin öğretim materyali olarak kullanılmasının sıradanlığı ortadan kaldırma ve derse yönelik motivasyonu artırma gibi faydaları olduğunu ifade etmiştir.

Filmler değerler eğitimi sürecinde bilinçli olarak kullanıldığında olumlu sonuçlar verebildiği gibi günlük hayatımızın bir parçası olması nedeniyle içerdiği olumsuz iletilerden dolayı değerler üzerinde zararlı etkiler de bırakabilmektedir. Bu noktada değerlerin kazandırılması sürecinde kullanılacak filmlerin içeriği oldukça önem taşımaktadır. Nitekim filmlerin içerikleri, hitap ettikleri kitle vermek istedikleri mesajlar farklılık gösterebilmektedir.

Alanyazında değerler eğitimi hakkında yapılan çalışmaların genellikle yazılı eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi üzerine odaklandığı görülmektedir. Önemli şair ve yazarların önemli eserleri değerler eğitimi bağlamında birçok çalışmaya konu olmuştur (Öncü, 2015; Şahin, 2017; Torun, 2019). Günümüzde oldukça önemli olan ve zamanla günlük hayatımızın bir parçası haline gelen filmlerin değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik çalışmalar genellikle çocuklara yönelik çizgi filmlerin incelenmesine dayanmaktadır. Sevim (2013) çalışmasında çocuklara yönelik çizgi filmleri karşılaştırmıştır. İzleme oranları dikkate alınarak seçilen üç yabancı üç yerli çizgi film içerdiği değerler bağlamında karşılaştırmıştır. Yorulmaz (2013a) Caillou çizgi filmini içerdiği din ve değerler eğitimi unsurları bakımından incelemiştir. Yine Yorulmaz (2013b) Pepee çizgi filmini benzer şekilde din ve değerler eğitimi bağlamında incelemiştir. Karakuş (2015) Niloya çizgi filmini içerdiği değerleri dikkate alarak incelemiştir. İnan (2016) TRT Çocuk kanalında 2016 yılında yayınlanan on bir farklı çizgi filmi evrensel ve yerel değerler bağlamında incelemiştir. Karaca (2019) TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa çizgi filmini içerdiği değerler bağlamında incelemiştir. Demir (2019) çalışmasında iki yerli ve iki yabancı çizgi filmi incelemiş ve karşılaştırmaya tabi tutmuştur. Ünsal (2019) araştırmasında öğrenci velilerine uyguladığı anket sonucunda çocukların en fazla izlediği beş çizgi filmi belirlemiş ve bu çizgi filmleri içerdiği değerler bağlamında incelemiştir.

Çizgi filmlerin haricinde kalan film ve animasyon filmlerinin değerler bağlamında incelenmesine yönelik çalışmalar ise sınırlı sayıda kalmıştır. Oysa değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar gerekli ön koşullar sağlandığı takdirde filmlerin de değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılabilirliğini göstermektedir (Eşitti, 2016). Beldağ ve Yarar Kaptan (2017) arabalar filmini içerdiği değerler açısından incelemişlerdir. Kavun (2018), 82 adet Kemal Sunal filmini içerdiği değerler bağlamında analiz etmiştir. Turhan (2018) Türk yapımı altı adet animasyon filmini içerdiği değerler bağlamında incelemiştir. Aydemir (2019) Zeki Alasya-Metin Akpınar filmlerini değerler eğitimi bağlamında incelemiştir. Kanar (2019) Arabalar 1 animasyon filmi özelinde animasyon filmlerinin çocukların değer gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir.

Bu çalışma yakın dönemde vizyona giren (2015-2018 yılları arası) Türk filmlerinde yer alan değerlerin belirlenebilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen filmler vizyona

girdiği yılda o yılın en çok izlenen filmleridir. İncelenen dört film sinema salonlarında yaklaşık olarak toplam 23 milyon 500 bin kişi tarafından izlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen filmlerin Türk yapımı filmlerden oluşmasında Türk halkının sinema salonlarında Türk filmlerini yabancı filmlere oranla daha fazla tercih etmesi ve milli değerlerin bu filmlerde daha fazla yer alması gibi nedenler etkili olmuştur. Alanyazında son yıllarda vizyona giren Türk filmlerinin değerler bağlamında incelenmesine yönelik çok az sayıda çalışma olmasından dolayı bu çalışma alanyazında bu konudaki boşluğu doldurması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

2015-2018 yılları arasında vizyona giren dört adet Türk filminde yer alan değerleri incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. *Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir* (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını 2015-2018 yılları arasında yayınlanmış dört adet Türk filmi oluşturmaktadır. Filmlere ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur. Filmlerin seçiminde izlenme oranları dikkate alınmış ve her yılın en çok izlenen filmi incelemeye tabi tutulmuştur. Veri kaynaklarının seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygun durumların araştırmaya dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt olarak filmlerin 2015-2018 yılları arasında vizyona girmesi ve belirtilen aralıktaki dört yılda her yılın en çok izlenen filmi olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1: *Araştırma Kapsamında İncelenen Filmlerin Künyesi*

Filmin Adı	Yönetmen	Başrol Oyuncuları	Vizyon Tarihi	Süre
Düğün Dernek 2- Sünnet	Selçuk Aydemir	Ahmet Kural- Murat Cemcir	2015	115 dk.
Dağ 2	Alper Çağlar	Çağlar Ertuğrul- Ufuk Bayraktar- Ahu Türkpençe- Murat Sezerli	2016	135 dk.
Recep İvedik 5	Togan Gökbakar	Şahan Gökbakar	2017	113 dk.
Müslüm	Ketche	Timuçin Esen- Zerrin Tekindor	2018	136 dk.

İncelenen bu filmlerin konuları şu şekilde özetlenebilir: *Düğün Dernek 2- Sünnet*: Film komedi türünde bir devam filmi niteliğindedir. İlk filmde İsmail ve arkadaşları İsmail’in oğlu olan Tarık’ın düğününü yapabilmek için giriştikleri maceralar anlatılmaktadır. Bu filmde ise İsmail ve arkadaşları bu defa Tarık’ın oğlunu, yani İsmail’in torununu, sünnet ettirebilmek için yeni bir maceraya atılırlar. Başta küçük bir sünnet düğünü yapmak için yola çıkan ekip, başlarına gelen talihsizliklerin ve

beceriksizliklerinin sonucunda kendilerini şehir genelinde bir sünnet düğünü hazırlığı yaparken bulurlar. Dağ 2: İlk filmde teröristlerin elinden kurtulmayı başaran Oğuz ve Bekir, yıllar sonra özel bir görev için Özel Kuvvetler 8. Muharebe Arama Kurtarma Timi'ne (MAK) katılır. Timin özel görevi ise Kuzey Irak'ta bir terör örgütü tarafından kaçırılan gazeteci Ceyda Balaban'ı kurtarmaktır. Ancak bu sefer düşman geçmişteki gibi bir tane değildir. MAK'ın karşısında bu acımasız coğrafyada birbiriyle çatışan birden fazla kuvvet vardır ve işler bu sefer hiç olmadığı kadar zordur. Recep İvedik 5: Film komedi türündedir. Recep İvedik'in mahalleden tanıdığı şoför İsmet ölür. İvedik, taziyeye gittiğinde İsmet'in son görevini üstlenmeye karar verir. Millî sporculardan oluşan ekibi Üsküp'e götürür. Ancak müsabakalar öncesinde sporcular rahatsızlanınca ülkesi adına yarışmak durumunda kalır... Müslüm: Dram ve biyografi türünde hazırlanan film temel olarak Müslüm Gürses'in çocukluktan ölümüne kadar olan hayatını anlatmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; araştırılmak istenen olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren materyallerin analiz edilmesi olarak tanımlanabilir. Burada kast edilen materyaller yazılı materyaller olabileceği gibi film ve video gibi görsel materyallerden de oluşabilir. Hatta film ve video gibi görsel materyallerin araştırmacılara sunduğu bazı avantajlar da vardır. Yüz ifadeleri ve vücut hareketleri gibi sözel olmayan davranışların değerlendirilebilmesi, verilerin araştırmacı veya bir başka araştırmacı tarafından tekraren incelenebilmesine olanak sağlaması bu avantajlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Filmlerde yer alan değerlerin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından içerik değerlendirme formu oluşturulmuştur. Değerlendirme formu oluşturulurken MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan değerler (Tablo 2.) dikkate alınmıştır.

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Alan Değerler

1- Adalet	7- Dayanışma	13- Saygı
2- Aile birliğine önem verme (ABÖV)	8- Duyarlılık	14- Sevgi
3- Bağımsızlık	9- Dürüstlük	15- Sorumluluk
4- Barış	10- Estetik	16- Tasarruf
5- Bilimsellik	11- Eşitlik	17- Vatanseverlik
6- Çalışkanlık	12- Özgürlük	18- Yardımseverlik

Değerlendirme formlarının oluşturulmasından sonra örneklem grubunda yer alan filmler araştırmacı tarafından iki defa izlenmiştir. İlk izlemeler filmlerde yer alan olumlu değer öğelerinin belirlenebilmesi, ikinci izlemeler ise filmlerde yer alan olumsuz değer öğelerinin belirlenebilmesi amacıyla yapılmıştır. İzlenen filmlerde yer alan değerlerin tespiti amacıyla içerik gözlem formu kullanılmıştır. İçerik gözlem formu temel olarak; filmde yer alan değerlerin, bu değerlerin olumlu ya da olumsuz olma durumunun ve değerlerin filmin hangi dakikasında yer aldığı not edildiği bölümlerden oluşmaktadır. Her iki izlemede de filmlerde yer alan değerlerin kaç sahnede geçtiği ve bu sahnelerin ne zaman olduğu içerik gözlem formuna işlenmiş aynı zamanda değer öğelerinin içerik gözlem formunda yer alan değerlerle eşleştirmesi yapılmıştır. Bu noktada sadece doğrudan konuşmalar ve ikili diyalog

cümleleri dikkate alınmamış duygu ifadeleri, jest ve beden hareketleri gibi sözel olmayan unsurlar da göz önünde bulundurulmuştur. Analiz sürecinde birden fazla değer ile eşleştirilebilecek ifade ve davranışlar da olmuş ve eşleştirmeler de bu doğrultuda yapılmıştır.

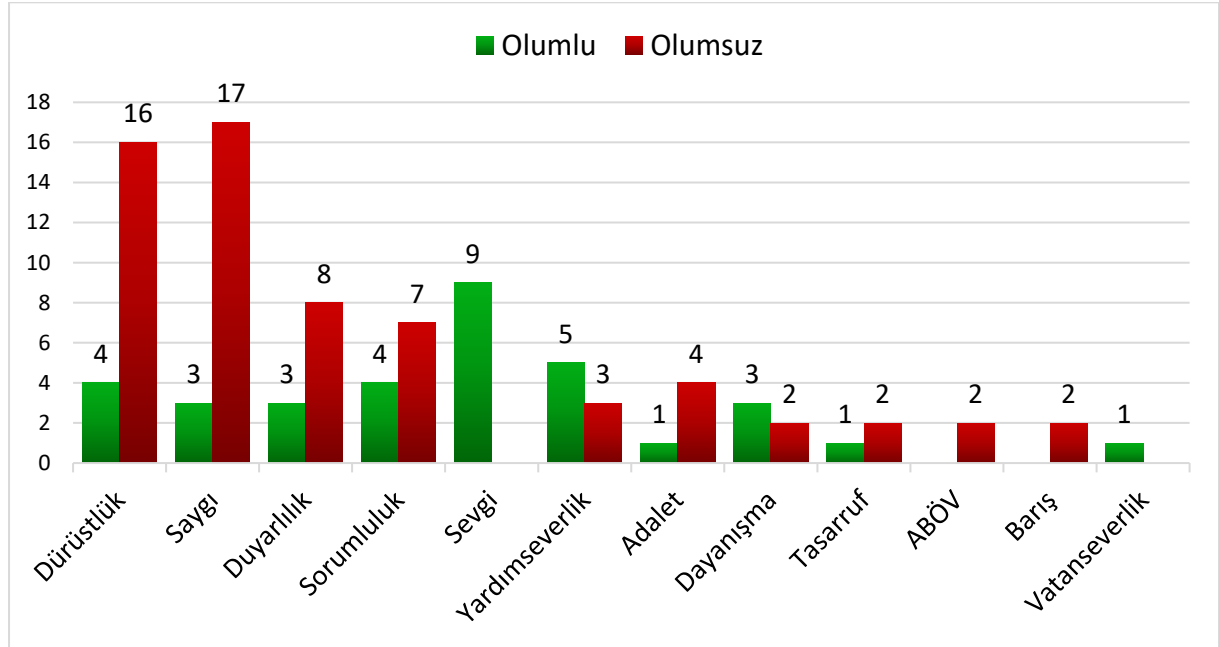
Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç ilgili formdan elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış halde okuyucuya kişilere sunabilmektir. Elde edilen veriler belirlenen temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerektiğinde olgular birbirleriyle karşılaştırılır. (Bogdan ve Biklen, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bakımdan betimsel analizin içerik analizine kıyasla daha yüzeysel olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen filmlerde yer alan özellikle olumlu bazı değer ifadeleri filmlerde geçtiği haliyle doğrudan aktarılmış, olumsuz ifadeler ise durum tasviri şeklinde sunulmuştur.

Geçerliliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırma süreci ve yöntemi detaylı olarak betimlenmiştir. Veri kaynaklarına ve niçin bu kaynakların seçildiğine ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Ayrıca verilerin desteklenmesi amacıyla ilgili kaynaklardan sıkça doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma verileri iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş, onlardan gelen öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Yine geçerliliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırma amacının ve sonuçlarının uyumlu olmasına gayret gösterilmiştir. Güvenirliğin sağlanabilmesi amacıyla belirlenen temalara ilişkin doğrudan alıntılar, hangi alıntının hangi temaya ait olduğunu belirtecek şekilde sunulmuştur. Ayrıca hangi ifadenin hangi tema ile eşleştirilmesi gerektiği konusunda da bir bilim uzmanı ile karşılıklı değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda iki araştırmacı arasında yüksek düzeyde ($p>0,8$) bir uyumun ortaya çıkması eşleştirmelerin güvenirliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın son hali iki bilim uzmanına sunulmuş ve yorumların başka araştırmacılara sorulması yöntemine başvurularak geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında örneklem grubunda yer alan Türk filmleri ilk aşamada içerdikleri değerler bağlamında teker teker incelenmiştir. İkinci aşamada ise filmlerin genel değerlendirmesine ilişkin veriler sunulmuştur.



Şekil 1: *Düğün Dernek 2: Sünnet (2015) Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği*

Şekil 1 incelendiğinde *Düğün Dernek 2: Sünnet* filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on iki değer (34'ü olumlu, 63'ü olumsuz öğeler olmak üzere toplamda 97 öge) varlığından söz edilebilir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Dürüstlük (4 olumlu; 16 olumsuz), saygı (3 olumlu; 17 olumsuz), duyarlılık (3 olumlu; 8 olumsuz), sorumluluk (4 olumlu; 7 olumsuz), sevgi (9 olumlu), yardımseverlik (5 olumlu; 3 olumsuz), adalet (1 olumlu; 4 olumsuz), dayanışma (3 olumlu; 2 olumsuz), tasarruf (1 olumlu; 2 olumsuz); ABÖV (2 olumsuz), barış (2 olumsuz) ve vatandaşlık (1 olumlu).

✓-Sana gelen bana gelsin İsmail. Bir şey diyeceğim İsmail. Ben seni çok seviyorum ha (Sevgi).

✓-O nasıl iyi günler demek be Leyla! İlkokuldaymışım da vali çıkıp okullar kar tatilinde demiş gibi içim kıpır kıpır ya (Sevgi).

✓-Hadi dürüst olalım. Siz işe mi gitmek istemiyorsunuz, rapor mu lazım size?

-Madem siz de dürüstlüğü benim kadar önem veriyorsunuz anlatayım (Dürüstlük).

✓-Hayrına toplu sünnet töreni ha! Valla beni çok utandırdınız. Ne kadar düşüncelisiniz.

-Esağfurullah başkanım. Memleketimize bir hayrımız dokunsun istedik. Belki bir airport yapamadık, bir tren rayı döşeyemedik ama bizim de böyle bir hayrımız dokunsun (Yardımseverlik).

✓-*Saçma sapan konuşmayın beyefendi. Doktorum ben. Bir insana ben nasıl öleceksin diye yanlış teşhis koyarım!* (Sorumluluk).

✓-*İşler hiç umduğum gibi gitmedi. Bitti para.*

-*Ya niye hesaplı harcamıyorsun, niye çarçur ediyorsun müsrif herif!* (Tasarruf).

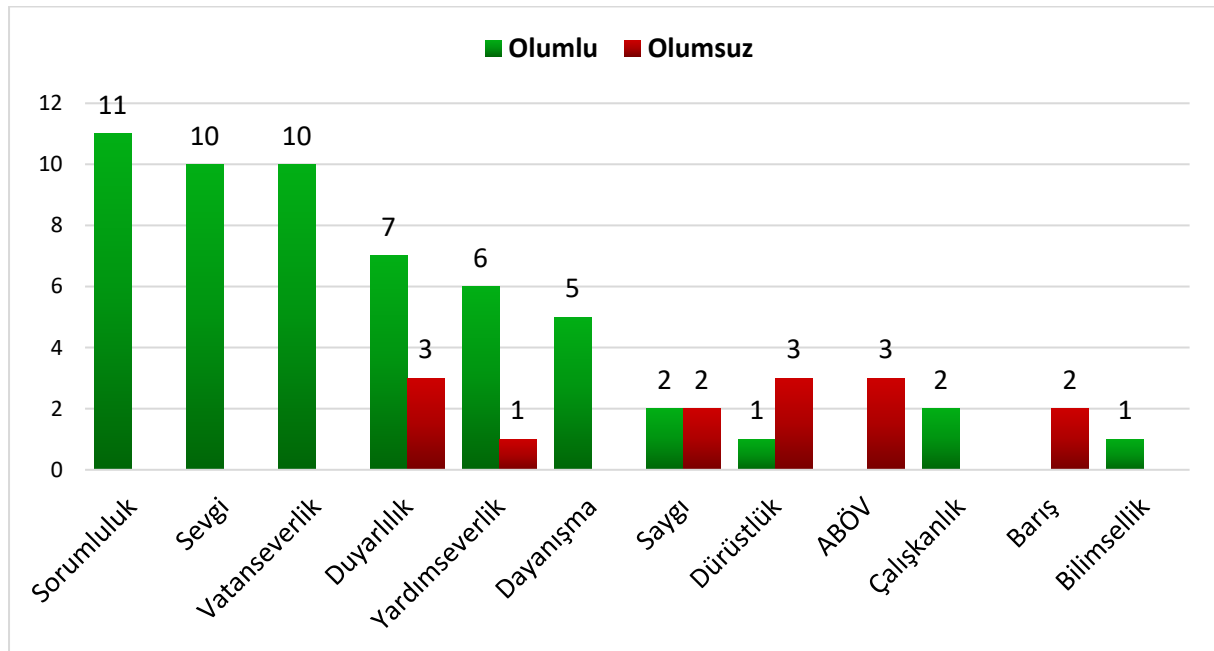
✓-*Abi siz niye devlet malına zarar veriyorsunuz ya* (Duyarlılık ve vatanseverlik).

✗ İsmail'in herhangi bir hastalığı olmamasına rağmen torununu sünnet ettirebilmek için karısına ve oğluna yirmi günlük ömrünün kaldığını söylemesi (Dürüstlük).

✗ Fikret'in otel personeline Leyla ile görüşmek istediğini söylemesi üzerine Leyla'yı arayan personelin Fikret'i tarif ederken "*kel, göbekli, yaşlı bir dayı geldi seni soruyor*" demesi (Saygı).

✗ Fotoğraf çekmek için binanın çatısına çıkan Fikret'in intihar etmek için oraya çıktığını düşünen bazı kişilerin "*atlayacaksan atla boşuna bekletme bizi*" ve "*delikanlıysan atla*" gibi ifadeler kullanarak onu atlamaya yönlendirmesi (Duyarlılık).

✗ Yılmaz, Fikret ve Çetin'in petrolde arabalarının çalınması üzerine Yılmaz'ın "*Bize ne yaptılarsa aynısını yapacağız. Araba çalıp tüp kamyonunun peşine düşeceğiz. En sevdiğim*" demesi (Adalet).



Şekil 2: Dağ 2 (2016) Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde Dağ 2 filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on iki değer (55'i olumlu, 14'ü olumsuz öğeler olmak üzere toplamda 69 öge) varlığından söz edilebilir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Sorumluluk (11 olumlu), Sevgi (10 olumlu), vatanseverlik (10 olumlu), duyarlılık (7 olumlu; 3 olumsuz), yardımseverlik (6 olumlu; 1 olumsuz), dayanışma (5 olumlu), saygı (2 olumlu; 2 olumsuz), dürüstlük (1 olumlu; 3 olumsuz), ABÖV (3 olumsuz), çalışkanlık (2 olumlu), barış (2 olumsuz) ve bilimsellik (1 olumlu).

✓-Benim bir kızım vardı Ceyda, yaşasaydı senin gibi olsun isterdim. Yürekli, bilgili, boyun eğmeyen. Bu ülkeyi eleştirsin isterdim. Askeri de devleti de insanları da. Hatalarını yüzlerine vursun isterdim. Yeter ki sevsin. Ülkeyi ve içindekileri kusurlarıyla sevsin. Sen de bizleri onurlandırmak için sev yeter Ceyda (Vatanseverlik).

✓-Ben klasik adamım. Sebahat. İlk ve tek aşkı. Akçaabat'ın en güzel kızıydı Sebahat. Operasyondan bir gün önce evlendik. Bekleyemedik ona bir şey olur diye (Sevgi).

✓-Komutanım neden birbirimizin paraşütlerini katlıyoruz?

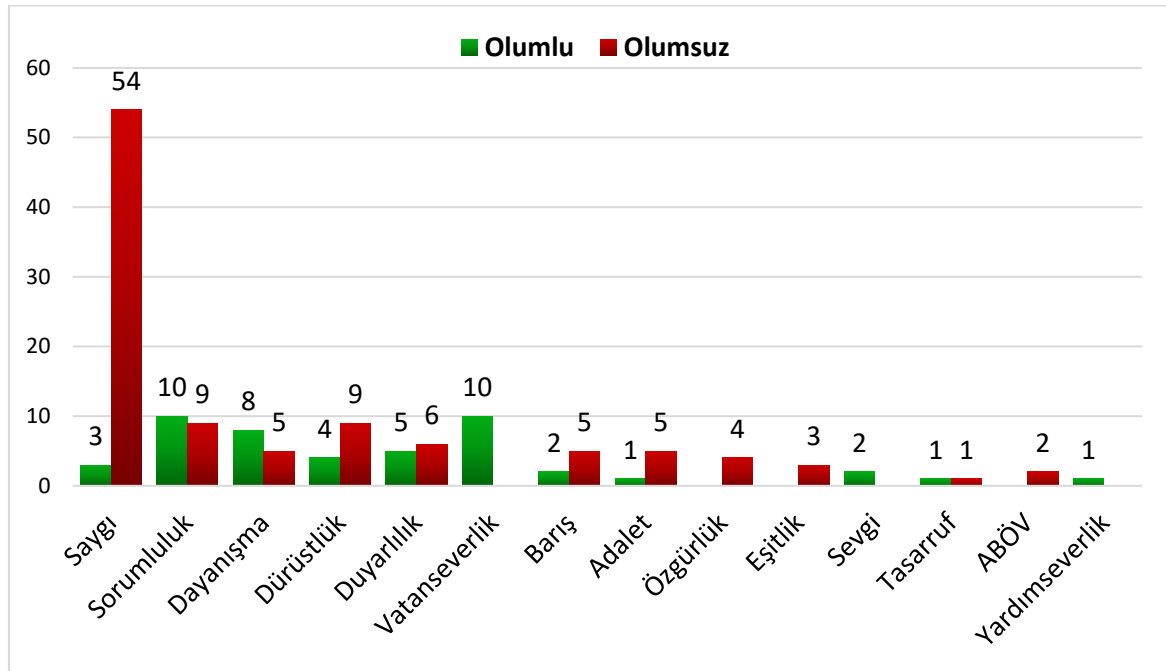
-Unutmayın diye. Kimse sadece kendinden sorumlu değil. Herkes her zaman birbirine emanet (Sorumluluk ve dayanışma).

✓-Senin dünyanda sorumluluk hissi idealist dünya görüşün. Tozpembe insanlara yardım etme hayali. Benimkinden ise çok iyi tanıdığım ailem gibi sevdiğim bu adamları, bu cesur adamları, hayatta tutmak. Tüm mesele görev (Sorumluluk ve sevgi).

✓-Önemli olan iki şey var arkadaşlar: Vatan ve yanınızdaki adam. Bu iki şey için ölü ve öldürürsünüz. Arkadaşınız icabında bacağını tekrar sakatlayacak ama dostunu asla yarı yolda bırakmayacak (Vatanseverlik ve dayanışma).

✗ Askerlerden Oğuz'un sevdiği kızı onun yakın arkadaşlarından birisiyle aldattığını anlatması (ABÖV).

✗ Kendilerini almaya gelen helikoptere binmeyen ekibin komutanı Veysel telsizden niçin helikoptere binmediklerini soran komutanına, hava fırtınalı olmamasına rağmen, havanın fırtınalı olduğundan dolayı binemediklerini söylemesi ve tüm ekibin bunu onaylaması (Dürüstlük).



Şekil 3: Recep İvedik 5 (2017) Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde Recep İvedik 5 filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on beş değer (47'si olumlu, 103'i olumsuz öğeler olmak üzere toplamda 150 yerde) varlığından söz edilebilir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekilde ifade edilebilir: Saygı (3 olumlu; 54 olumsuz), sorumluluk (10 olumlu; 9 olumsuz), dayanışma (8 olumlu; 5 olumsuz), dürüstlük (4 olumlu; 9 olumsuz), duyarlılık (5 olumlu; 6 olumsuz), vatanseverlik (10 olumlu), barış (2 olumlu; 5 olumsuz), adalet (1 olumlu; 5 olumsuz), özgürlük (4 olumsuz), eşitlik (3 olumsuz), sevgi (2 olumlu), tasarruf (1 olumlu; 1 olumsuz), ABÖV (2 olumsuz) ve yardımseverlik (1 olumlu).

✓-Akif, hemen çocukları topla doğru otobüse. He bu arada İstanbul'a döndüğümüzde bu sorumsuzluğunun hesabını sana soracağım (Sorumluluk).

✓- Benim tanıdığım Kara Ambar Kamyoncular Cemiyeti var. Orada dedim vatanını milletini seven, mert, delikanlı, bayrak aşığı yiğit gençler var. Onları çağırırız ülkeyi temsil ederiz çekme mekme yok dedim. Bilmiyorum yanlış mı demişim!

-Söz konusu vatansa gerisi teferruattır. Ecdadımızın 600 yıl hüküm sürdüğü bu topraklarda seni yalnız bırakmayız Recep Abi (Vatanseverlik).

✓-Abi, amma söylendin ya! Tamam, gelme gelme ben hallederim.

-Ben geleceğim dediysem gelirim koçum. Arkadaşımı satmam ben (Dayanışma).

✓-Bu gençlerin, bu çocukların hayalleri vardı, umutları vardı. Bütün hayallerini bitirdiniz çocukların (Duyarlılık).

✓-Şunu söylemek istiyorum; Türk milleti olarak biz israftı hiç sevmeyiz. Hiç hoşumuza gitmez (Tasarruf).

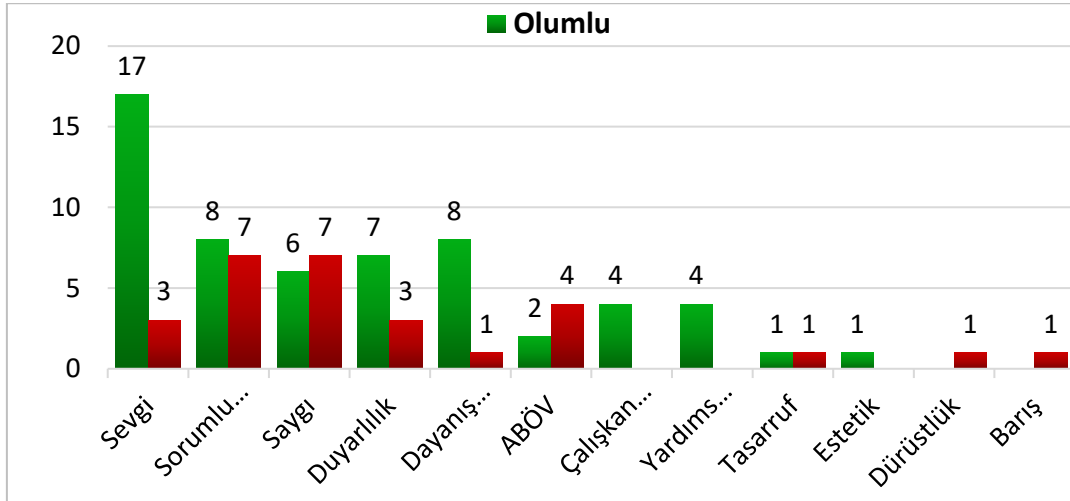
✓-Hep Türkiye'nin hakkını yiyorsunuz ama ya! Bu kadar Türkiye'nin hakkı yenmez hocam üst üste ya! (Adalet).

X Hakemlerin verdiği puanları beğenmeyen Recep'in elindeki spor aletlerini hakemlerin üzerine doğru atması (Saygı).

X Otobüs seyir halindeyken şoför olan Recep'in muavini Nurullah'ı şoför koltuğuna geçirmesi ve bir süre sonra Nurullah'ın araç kullanırken uyuya kalması (Sorumluluk).

X Uzun atlama yarışında rakibinden iki santim daha kısa bir mesafeye atlayan Recep'in ölçüm yapan hakeme "Hocam iki santim için yakma beni. Dört santim ekle şuna. İkimiz görüyoruz başka gören yok." demesi (Dürüstlük ve adalet).

X Alkol aldıkları için arkadaşlarını azarlayan ve onları odalarına gönderen katile başkanı Recep'in arkadaşları gittikten sonra yardımcısının kendisini "abi adamları şimdi kovdun ama kendin içiyorsun" demesine rağmen "bir şey olmaz" diyerek kendisinin de alkol almaya başlaması (Eşitlik ve dürüstlük).



Şekil 4: Müslüm (2018) Filminde Yer Alan Değerlere İlişkin Sütun Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde Müslüm filminde doğrudan veya dolaylı şekilde on iki değer (58'i olumlu, 28'i olumsuz öğeler olmak üzere toplamda 86 yerde) varlığından söz edilebilir. Bu değerlerin isimleri ve film içerisinde geçme sayıları ise şu şekildedir: Sevgi (17 olumlu; 3 olumsuz), sorumluluk (8 olumlu; 7 olumsuz), saygı (6 olumlu; 7 olumsuz), duyarlılık (7 olumlu; 3 olumsuz), dayanışma (8 olumlu; 1 olumsuz), ABÖV (2 olumlu; 4 olumsuz), çalışkanlık (4 olumlu), yardımseverlik (4 olumlu), tasarruf (1 olumlu), estetik (1 olumlu), dürüstlük (1 olumsuz) ve barış (1 olumsuz).

✓ - Benim tanıdığım Kara Ambar Kamyoncular Cemiyeti var. Orada dedim vatanını milletini seven, mert, delikanlı, bayrak aşığı yiğit gençler var. Onları çağırırız ülkeyi temsil ederiz çekme mekme yok dedim. Bilmiyorum yanlış mı demişim!

✓ -Vay kardeşim benim be gülüm. Nereden çıktın sen! Ahmet'im benim, ciğerim (Sevgi).

✓ -Hissedebiliyor musun ha! Hissedebiliyor musun seni ne kadar çok sevdiğimi (Sevgi).

✓ -Ben her gece geliyorum seni dinlemeye. Her gece geliyorum ama ha.

-Niye?

-Hayranız abi, seviyoruz. (Sevgi).

✓ -Müslüm, senin sesin boyundan da saçından da büyük. Bir makasla kesilmez. Senin sesin ancak sen susarsan kesilir. Anladın mı? (Dayanışma).

✓ -Paralanmış gitmiş oğlum kadının elleri üç kuruş kazanacağım diye. Görmüyor musun oğlum annenin halini! (Duyarlılık).

✓ -Müsaaden var mı usta?

-Dayı sen kendi ayağınla geldin kendi ayağınla gidiyorsun. Gitmek istiyorsun. Sen bilirsin deyince kavga çıkmazmış.

-Hakkını helal et usta, helal et (ustasının elini öpüp başına koyuyor) (Saygı).

X Kendisini okula yazdıran abisine okuldan atıldığını söyleyen Ahmet'in bu sırada kolunu cam kırıkları ile kesmesi (Sorumluluk).

X Doktorun Müslüm'e alkolün kendisine ciddi zarar verebileceğini, bir an önce alkolü bırakması gerektiğini söylemesi ve tedavi için gerekli ilaçların yazılı olduğu reçeteyi vermesine rağmen Müslüm'ün bu reçeteyi atması ve alkol almaya devam etmesi (Sorumluluk).

X Alkollü olan Müslüm'ün sahnede şarkı söylemekte olan Muhterem Nur'a “o şarkıyı ben söyleyecektim” diyerek tokat atması (Saygı).

Tablo 3: Araştırma Kapsamında İncelenen Filmlerde Yer Alan Değerlerin Frekans ve Yüzdelerine İlişkin Veriler

Sıra	Değer	Olumlu		Olumsuz		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
1	Saygı	14	7,22	80	38,46	94	23,38
2	Sorumluluk	33	17,01	23	11,06	56	13,93
3	Duyarlılık	22	11,34	20	9,62	42	10,45
4	Sevgi	38	19,59	3	1,44	41	10,20
5	Dürüstlük	9	4,64	29	13,94	38	9,45
6	Dayanışma	24	12,37	8	3,85	32	7,96
7	Vatanseverlik	21	10,82	0	0,00	21	5,22
8	Yardımseverlik	16	8,25	4	1,92	20	4,98
9	ABÖV	2	1,03	11	5,29	13	3,23
10	Barış	2	1,03	10	4,81	12	2,99
11	Adalet	2	1,03	9	4,33	11	2,74
12	Tasarruf	3	1,55	4	1,92	7	1,74
13	Çalışkanlık	6	3,09	0	0,00	6	1,49
14	Özgürlük	0	0,00	4	1,92	4	1,00
15	Eşitlik	0	0,00	3	1,44	3	0,75
16	Estetik	1	0,52	0	0,00	1	0,25
17	Bilimsellik	1	0,52	0	0,00	1	0,25
Toplam		194	100	208	100	402	100

Tablo 3 incelendiğinde incelenen dört filmde sosyal bilgiler ders programında belirtilen on sekiz değerden on yedi değer yer aldığı bağımsızlık değerinin ise yer almadığı görülmektedir. İncelenen filmlerde bu değerler, doğrudan veya dolaylı olarak, 194'ü olumlu 208'i olumsuz olmak üzere toplamda 402 yerde geçmektedir.

İncelenen filmler genel olarak değerlendirildiğinde olumlu olarak en fazla yer alan değerlerin sırasıyla; sevgi: 38 (%19,59), sorumluluk: 33 (%17,01) ve dayanışma: 24 (%12,37) değerleri olduğu, en az yer alan değerlerin ise estetik: 1 (%0,52) ve bilimsellik: 1 (%0,52) değerleri olduğu, bağımsızlık, eşitlik ve özgürlük değerlerinin ise incelenen dört filmin hiçbirisinde olumlu olarak yer almadığı bulgulanmıştır.

Filmlerde olumsuz olarak en fazla yer alan değerlerin sırasıyla; saygı: 80 (%38,46), dürüstlük: 29 (%13,94) ve sorumluluk: 23 (%11,06) değerleri olduğu; en az yer alan değerlerin ise sevgi: 3 (%1,44) ve eşitlik: 3 (%1,44) değerleri olduğu, bilimsellik, bağımsızlık, çalışkanlık, estetik ve vatanseverlik değerlerinin ise incelenen dört filmin hiçbirisinde olumsuz olarak yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Dügün Dernek 2: Sünnet filminde on iki farklı değere yönelik toplamda 97 ögenin yer aldığı, film içerisinde olumlu olarak en fazla geçen değerlerin sevgi, yardımseverlik, dürüstlük ve sorumluluk olduğu, film içerisinde olumsuz olarak en fazla yer alan değerlerin ise dürüstlük saygı ve duyarlılık değerleri olduğu anlaşılmıştır. Filmde yer alan değerler genel olarak değerlendirildiğinde içerdiği olumsuz değer ögelerinin, olumlu değer ögelerinden fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca Dügün Dernek 2: Sünnet filmi incelenen filmler arasında en az olumlu değer ögesine sahip filmidir. Dağ 2 filminde on iki farklı değere yönelik toplamda 69 ögenin yer aldığı, film içerisinde olumlu olarak en fazla geçen değerlerin sorumluluk, sevgi ve vatanseverlik olduğu, film içerisinde olumsuz olarak en fazla yer alan değerlerin ise ABÖV, duyarlılık ve dürüstlük olduğu anlaşılmıştır. Filmde yer alan değerler genel olarak değerlendirildiğinde içerdiği olumlu değer ögelerinin, olumsuz değer ögelerinden fazla olduğu görülmektedir. Dağ 2 filmi incelenen filmler arasında en az olumsuz değer ögesine sahip filmidir. Recep İvedik 5 filminde on dört farklı değere yönelik toplamda 150 değer ögesinin yer aldığı, film içerisinde olumlu olarak en fazla geçen değerlerin sorumluluk, vatanseverlik ve dayanışma olduğu, filmde en fazla geçen olumsuz değerlerin ise saygı, sorumluluk, dayanışma ve dürüstlük değerleri olduğu anlaşılmıştır. Film genel olarak değerlendirildiğinde içerdiği olumsuz değer ögelerinin, olumlu değer ögelerinden çok daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Recep İvedik 5 filmi incelenen filmler arasında en fazla olumsuz değer ögesine sahip filmidir. Müslüm filminde on iki farklı değere yönelik toplamda 86 değer ögesinin yer aldığı, film içerisinde en fazla geçen değerlerin sevgi, dayanışma ve sorumluluk olduğu, filmde en fazla geçen olumsuz değerlerin ise sorumluluk ve saygı değerleri olduğu anlaşılmıştır. Film genel olarak değerlendirildiğinde içerdiği olumlu değer ögelerinin, olumsuz değer ögelerinden, fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Müslüm filmi incelenen filmler arasında en fazla olumlu değer ögesine sahip filmidir.

İncelenen dört film genel olarak değerlendirildiğinde on yedi farklı değer doğrudan veya dolaylı olarak, 194'ü olumlu 208'i olumsuz olmak üzere toplamda 402 yerde geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Filmlerin genelinde olumlu olarak en fazla yer alan değerlerin sırasıyla; sevgi, sorumluluk ve dayanışma değerleri olduğu; olumsuz olarak en fazla yer alan değerlerin ise sırasıyla; saygı, dürüstlük ve sorumluluk değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen dört filmin hiçbirisinde bilimsellik, çalışkanlık ve vatanseverlik değerlerine yönelik olumsuz ögeler buna karşılık dört filmin hiçbirisinde özgürlük ve eşitlik değerlerine yönelik olumlu ögeler yer almamaktadır. Bağımsızlık değeri ise incelenen filmlerde olumlu veya olumsuz olarak yer almamaktadır. İncelenen filmlerin tamamında bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yönelik olumlu ögeler olumsuz ögelerden daha fazlayken ABÖV, adalet, barış, dürüstlük, eşitlik, özgürlük, tasarruf ve saygı değerlerine yönelik olumsuz ögeler olumlu ögelerden daha fazladır.

Dağ 2 ve Müslüm filmlerinde olumlu değer ögeleri olumsuz değer ögelerinden daha fazla olmakla birlikte Dügün Dernek 2: Sünnet ve Recep İvedik 5 filmlerinde olumsuz değer ögeleri olumlu değer ögelerinden daha fazladır. Bunlara ek olarak filmler içerisinde yer alan olumlu ve olumsuz değer ögeleri

oransal olarak karşılaştırıldığında Dağ 2 filminin içerdiği olumlu değerler (içerdiği değer öğelerinin %80'i olumlu) diğer üç filmde daha fazladır. Recep İvedik 5 filminin içerdiği olumsuz değerler ise (içerdiği değer öğelerinin %69'u olumsuz) diğer üç filmde daha fazladır.

Belirtilmesi gereken diğer bir nokta ise özellikle Dağ 2 ve Müslüm filmlerinde zaman zaman olumsuz değer öğelerinin, kahramanların pişmanlık duyması ya da hatalarının farkına varması suretiyle olumlu bir duruma evrilmesidir. Zaten bu iki filmde de olumlu öğelerin olumsuz öğelerden fazla olduğu ve kahramanlarının da kendilerine özenilecek niteliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ancak komedi türünde yapılan filmlerde filmlerin kahramanları genellikle değerlerle bağdaşmayacak olumsuz davranışları veya sözlerinden dolayı pişmanlık duymamakta ve hatalarını kabul etmemektedir. Daha da önemlisi kahramanların karakter özellikleri de bu hal ve hareketler üzerine inşa edilmekte ve bu karakterler seyirciye kendisine özenilmesi gereken tipler olarak sunulmaktadır. İncelenen komedi türündeki filmlerde (Düğün Dernek 2: Sünnet ve Recep İvedik 5) güldürü unsurları genellikle değerlerle bağdaşmayacak şekilde sunulmaktadır ve zaten bu filmlerde yer alan olumsuz değer öğeleri olumlu öğelerden çok daha fazladır.

Değerleri olumsuz etkileyen söz ve davranışların filmlerin “kötü karakterleri” tarafından sergilenmesi durumu ise ayrı bir değerlendirmeye muhtaçtır. Olumsuz olan bu söz ve davranışları filmlerin kötü karakterleri sergilediği için izleyiciler üzerinde olumsuz bir etki bırakmaması muhtemeldir.

Filmlerin konuları da içerdikleri değer öğeleri ile yakından ilgilidir. Örneğin araştırma kapsamında incelenen filmlerden iki tanesinde (Dağ 2 ve Recep İvedik 5) vatanseverlik değeri diğer iki filmde çok daha fazla aktarılmıştır. Dağ 2 filmi bir terör örgütü tarafından kaçırılan Türk vatandaşı bir gazetecinin özel kuvvetler tarafından kurtarılmasını konu almakta, Recep İvedik 5 ise Avrasya Gençlik Oyunları'nda Türkiye'yi temsilen Makedonya'ya giden Türk milli takım kfilesinin serüveni aktarılmaktadır. Dolayısıyla bu filmlerde vatanseverlik değerine yönelik iletilerin fazla olmasında konusunun payı oldukça fazladır.

Görüldüğü gibi incelenen filmlerde olumlu değer öğelerine rastlandığı gibi olumsuz değer öğeleri de yer almaktadır. Buradan hareketle her filmin değerlerin aktarılması sürecinde bir araç olarak kullanılmaması gerektiği söylenebilir. Özellikle bu amaç için kullanılacak filmlerin içerikleri mutlaka kontrol edilmelidir.

Alanyazında çizgi filmlerin ve filmlerin değerler ve değerler eğitimi bağlamında incelenmesi amacıyla hazırlanan çalışmalar mevcuttur. Sevim (2013) çocuklara yönelik programlar içerisinde çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması amacıyla hazırladığı çalışmada yardımseverlik ve iş birliği değerlerinin diğer değerlere göre daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da yardımseverlik değerine ilişkin olumlu öğelerin olumsuz öğelerden çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte yardımseverlik değerinin incelenen filmlerin genelinde en fazla yer alan altıncı değer olduğu bulgulanmıştır. Yorulmaz (2013a) Caillou çizgi filmini din ve değerler eğitimi bağlamında incelediği çalışmada çizgi filmin ana karakteri olan Caillou'nun çoğunlukla olumlu karakter özelliklerine sahip olduğu, çizgi filmin ise değerleri geliştirici öğeler barındırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Yorulmaz (2013b) tarafından hazırlanan çalışmada Pepee çizgi filmi din ve değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre çizgi filmin ana karakteri olan Pepee'nin olumsuz karakter özelliklerine sahip olduğu ve model olduğu izleyicilere olumsuz örnek teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada incelenen dört filmde ikisinin (Dağ 2 ve Müslüm) ana karakterlerinin olumlu karakter özelliklerine sahip olduğu söylenebilirken, diğer iki film (Düğün dernek 2: Sünnet ve Recep İvedik 5) ana karakterleri genellikle olumsuz karakter özellikleriyle ön plana

çıkılmaktadır. Ayrıca incelenen filmlerin ikisinde olumlu değer öğeleri fazla iken ikisinde olumsuz değer öğeleri daha fazladır. Karakuş (2015), Niloya çizgi filminde yer alan değerleri incelediği çalışmasında duyarlılık, hoşgörü, sevgi ve iyilik değerlerinin Niloya çizgi filminin incelenen her bölümünde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da duyarlılık ve sevgi değerleri incelenen filmlerin tamamında yer almaktadır. Hoşgörü ve iyilik değerleri ise sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen değerler arasında yer alamadığı için incelemeye tabi tutulmamıştır. İnan (2016) TRT Çocuk kanalında 2016 yılında yayınlanan on bir farklı çizgi filmi evrensel ve yerel değerler bağlamında incelemiştir. Çalışmada izlenen 11 farklı çizgi film bir bütün olarak değerlendirildiğinde yardımlaşma, işini en iyi şekilde yapma, çalışkanlık, dayanışma ve sevgi değerlerinin çokça vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen filmlerde dayanışma, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin olumlu olarak çokça yer aldığı buna karşılık çalışkanlık değerine ise az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karaca (2019), TRT Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa çizgi filmini içerdiği değerler bağlamında incelemiştir. Araştırmada Rafadan Tayfa çizgi filminin değerler eğitimi açısından genellikle olumlu bir içeriğe sahip olduğu, olumsuz değer öğelerine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmış en fazla yer alan değerlerin de yardımseverlik, selamlaşma, çalışkanlık ve saygı değerleri olduğu vurgulanmıştır. Demir (2019), çalışmasında iki yerli ve iki yabancı çizgi filmi incelemiş, yerli çizgi filmlerin yabancı çizgi filmlere göre dini ve kültürel değerlere daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşmış ayrıca yabancı çizgi filmlerin yerli çizgi filmlerden çok daha fazla olumsuz değer unsuru barındırdığını belirtmiştir. Ünsal (2019) öğrenci velilerine uyguladığı anket sonucunda çocukların en fazla izlediği beş çizgi filmi belirlemiş ve bu çizgi filmlerin beşer bölümünü içerdiği değerler bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda incelenen çizgi filmlerde en fazla yer alan değerlerin sırasıyla saygı, sevgi, yardımlaşma ve sorumluluk değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da saygı, sevgi, yardımlaşma ve sorumluluk değerlerine incelenen filmlerde sıklıkla yer verildiği bulgulanmıştır.

Beldağ ve Yarar Kaptan (2017), Arabalar filmini içerdiği değerler açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında saygı, alçakgönüllülük, duyarlılık, iş birliği, dürüstlük, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin film içerisinde daha çok vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak bu çalışmada da saygı, duyarlılık, dürüstlük ve sevgi değerleri incelenen filmlerde fazlaca yer almaktadır. Kavun (2018), 82 adet Kemal Sunal filmini içerdiği değerler bağlamında analiz etmiştir. Araştırma sonucunda incelenen filmlerde 29 farklı değer yer aldığı, filmlerde en fazla yer alan değerlerin ise sevgi, saygı ve aile birliğine önem verme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da saygı ve sevgi değerlerinin incelenen filmlerde sıklıkla yer aldığı bununla birlikte aile birliğine önem verme değerine ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, incelenen filmlerde olumsuz unsurların (argo ifadeler, küfürler, olumsuz söz ve davranışlar vb.) sıklıkla yer aldığı bu bulgunun da bu çalışmanın bulguları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Turhan (2018) Türk yapımı altı adet animasyon filmini içerdiği değerler bağlamında incelemiştir. Çalışma sonucunda incelenen filmlerde toplam 156 değer öğesinin yer aldığı tespit edilmiştir. Filmlerde en fazla yer alan değerlerin ise sevgi değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada incelenen filmlerde olumlu ve olumsuz değer öğelerinin yer aldığı vurgulanmakla birlikte animasyon filmlerinin değerler eğitiminde kullanılabilmesi belirtilmiştir. Aydemir (2019), Zeki Alasya-Metin Akpınar filmlerini değerler eğitimi bağlamında incelemiştir. Çalışmada incelenen filmlerde en fazla yer alan değer sevgi değeri ve olumsuz anlamda en fazla yer alan olumsuz değer de dürüstlük değeri olduğu sonucu bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kanar (2019), animasyon filmlerinin öğrencilerin değer gelişimine etkilerini belirlemek amacıyla hazırladığı çalışma sonucunda animasyon filmlerin çocuklarda değer kazanımında etkili oldukları, empati becerilerini olumlu yönde etkiledikleri ve aktarılan değerlerin çocuklarda iz bıraktığı sonucuna ulaşmıştır.

Dizi ve filmlerin içerdiği değerler bağlamında incelenmesine yönelik çalışmaların yanında dizi ve filmlerin farklı konular üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Kim, Agrusa, Lee ve Chon (2007) Winter Sonata isimli Kore dizisinin Japon turistlerin Kore'yi ziyaret etmeleri üzerindeki etkisini incelemişler ve bu dizinin Japon turistlerin Kore'yi ziyaret etmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Semerci ve Kalçık (2017) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada TV dizilerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin dizilerde geçen konuşmaları günlük yaşamda kullandıkları, meslekleri tanıma ve seçmede olumlu olarak etkilendikleri, dizi karakterlerini kendilerine örnek aldıkları, onlar gibi davranmaktan hoşlandıkları bununla birlikte dizilerde gösterilen bazı olay ve kişilerden olumsuz olarak etkilendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Güngör ve Uysal (2019), Nevşehir'de çekilen film ve dizilerin, Nevşehir'e gelen yerli turistlerin tercih süreci üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hazırladıkları çalışmada bu film ve dizilerin yerli turistlerin Nevşehir'i tatil yeri olarak tercih etmeleri üzerinde motive edici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özturhan (2019), İmam Hatip liselerinde okuyan kız öğrencilerin Kore dizilerinden etkilendikleri, bu dizilere ve dizilerin kahramanlarına hayranlık duydukları sonucuna ulaşmış ayrıca bu dizilerin misyonerlik faaliyetlerine katkıda bulunduğu ve değerlerimizle bağdaşmayan unsurlarının Türk milli ve manevi değerleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu yorumunda bulunmuştur.

Öneriler

- Bu araştırmada 2015-2018 yılları arasında vizyona giren dört tane film incelenmiştir. Daha fazla sayıda film değerler eğitimi bağlamında incelenebilir.
- Günümüzde yayınlanan televizyon dizileri de benzer bir incelemeye tabi tutulabilir ve film ve diziler değerler bağlamında karşılaştırılabilir.
- Geçmiş dönemlerde vizyona giren Türk filmlerinin de içerdiği değerler bağlamında incelenmesi yardımıyla geçmiş ve günümüz filmlerinin içerdiği değerler bağlamında karşılaştırılması yapılabilir. Bu sayede geçmişten günümüze filmlerde aktarılan değerlerde meydana gelen değişim ortaya koyulabilir.
- Filmlerde yer alan olumlu ama özellikle de olumsuz değer unsurlarının izleyici üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu konusunda çalışmalar yapılabilir.
- İzleyicilerin ve özellikle de çocukların filmlerde yer alan olumsuz unsurlardan etkilenmemesi amacıyla ilgili kurumların önlem almaları, ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri, ailelerin çocuklarına izletecekleri filmlerin içeriğine hâkim olmaları, gerekirse öncelikle filmleri kendilerinin izlemeleri ve olumsuz örnek olabilecek filmlerden çocuklarını uzak tutmaları sağlıklı toplum yapısı ve değerlerine sahip bireylerin varlığı açısından önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Akıncı Yüksel, N. A. (2015). Kültürel bir ürün olarak Türkiye’de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsilleri. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(11), 1-17.
- Aydemir, S. (2019). *Değerler eğitimi bağlamında Zeki Alasya-Metin Akpınar filmleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Beldağ, A. ve Yarar Kaptan, S. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 487-499.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- Box Office Türkiye (2019). Erişim adresi: <https://boxofficeturkiye.com/>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Second Edition. Sage publications Inc.
- Demir, R. (2019). *Türkiye’de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dini ve kültürel değerler eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 32(32), 125-144. doi: 10.17498/kdeniz.279674
- Güngör, Ş. and Uysal, A. (2019). Film tourism: The influence of film and tv series on the tourism activities in Nevşehir. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 189-202. doi: 10.32003/iggei.489920
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30(2), 169-202.
- İnan, T. (2016). Çocuk medyasında evrensel ve yerel değerlerin aktarımı: TRT Çocuk kanalı örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 200-212.
- Kanar, S. (2019). *Animasyon filmlerinin öğrencilerin değer gelişimine etkileri: Arabalar 1 animasyon filmi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, S. S. (2019). *Çizgi filmlerde değerler eğitimi, değerler eğitimi açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(3), 251-277.
- Kavun, M. (2018). *Çocuklara değer aktarımında Türk sinemasının rolü: Kemal Sunal filmleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82.
- Kızılcıkelik, A. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Atilla Kitabevi, Ankara.
- Kim, S.S., Agrusa, J., Lee, H. and Chon, K. (2007). Effects of Korean television dramas on the flow of Japanese tourists. *Tourism Management*, 28, 1340-1353.
- Öncü, A. (2015). *Değerler eğitimi bağlamında Ahmet Hamdi Tanpınar ve Oğuz Atay’da değerler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özturhan, F. (2019). *İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Güney Kore dizileri izleme durumları ve dizilerin etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (2018). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması-2018. Erişim adresi: <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/televizyonizlemeegilimleriarastirmasi2018.pdf>.

- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (2020). Çocukların medya kullanım alışkanlıkları ve siber zorbalık araştırması. Erişim adresi: <https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/8175/dikkat-ceken-arastirmanın-sonuclari-aciklandi.html>.
- Roberts, L. C., Dean, E. and Nienhuis, T. (2003). Lights, camera, action: Teaching with feature film in the social sciences. *Mountain Rise*, 1(1).
- Russell III, W. B. and Waters, S. (2013). "Reel" character education: Using film to promote global citizenship. *Childhood Education*, 89(5), 303-309.
- Semerci, N ve Kalçık, C. (2017). Televizyonda yayınlanan dizilerin lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmesine etkisi öğrenci görüşleri: Bir olgu bilim çalışması (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-262. doi: 10.14686/buefad.280034
- Sevim, Z. (2013). *Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Şahin, N. (2017). *Cengiz Aytmatov'un eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Torun, F. (2019). *Hüseyin Nihâl Atsız'ın edebî eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turhan, H. B. (2018). *Türk yapımı animasyon filmlerinde değer aktarımı üzerine inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2019). Türk Dil Kurumu Sözlükler. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünsal, S. (2019). *Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerin değerler bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Yeşil, R.ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2013a). Din ve değerler eğitimi açısından Caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmî Dergi*, 49(3). 127-143.
- Yorulmaz, B. (2013b). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24). 438-448.
- Weinstein, P. (2001). Movies as the gateway to history: The history and film project, *The History Teacher*, 35(1), 27-48.

Extended Abstract

Values are behaviors that are defined and accepted as correct and beautiful by the general public. People are not born as having values. However, they can gain these values through their lives, experiences, environment and education (Yeşil and Aydın, 2007). All efforts made for the transfer of values can be defined as values education. Today, various methods and tools are used to transfer values. One of these tools are movies that can easily reach large audiences. With the help of movies, a message can be easily transferred to the viewer. In addition, the heroes in the movies can become role models for young people and children. Today, people have the opportunity to easily access movies in various environments such as television, internet and movie theaters. In addition, the interest of Turkish people who watch TV for a significant part of the day and prefer Turkish movies rather than foreign movies in movie theaters is remarkable.

Considering the data regularly published by RTÜK every year, Turkish people watch an average of 3 hours and 34 minutes of television daily in 2018 (RTÜK, 2018). According to another study prepared by RTÜK, the most frequently watched program type by secondary school students was series with 51.5%, movies with 41% and live sports competitions / sports programs with 28% (RTÜK, 2020). The interest of the Turkish people in the movies also has been increasing over the years. In Turkey 27 million 800 thousand people in 2005 watched the movies in movie theaters. In 2018, this number reached 70 million 400 thousand people. Considering all these data, it becomes important to examine the movies in terms of content. This study has been prepared in order to determine the values in the Turkish movies that were released between 2015-2018.

The research has been prepared in accordance with the qualitative research method. Document analysis method was used to collect data. The data sources of the research are four Turkish movies (Düğün Dernek 2: Sünnet; Dağ 2; Recep İvedik 5 and Müslüm), which were released between 2015-2018. Criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used in sample selection. As criterion, the viewing rates of the movies were taken into consideration. The most watched Turkish movie of each year in 2015-2018 was included in the research. Research data were analyzed with descriptive analysis method. The movies examined within the scope of the research were watched twice, taking into account the content observation form created by the researcher. Verbal and visual (non-verbal items) value expressions in the movies were recorded on the content observation form.

When the four movies analyzed are evaluated in general, it is concluded that seventeen different values pass directly or indirectly in a total of 402 places, 194 positive and 208 negative. The value items in the four movies examined are as follows: Düğün Dernek 2: Sünnet: 97 value items (34 positive and 63 negative); Dağ 2: 69 value items (55 positive and 14 negative); Recep İvedik 5: 150 value items (47 positive and 103 negative); Müslüm: 86 value items (58 positive and 28 negative). In two of the four movies (Dağ: 2 and Müslüm) examined within the scope of the research, the positive value items are more than the negative value items. However, in the other two of the four movies examined (Düğün Dernek 2: Sünnet and Recep İvedik 5), negative value items are more than the positive value items. It was understood that the values of love, responsibility and solidarity were the most common positive values in the movies examined. On the other hand, it is concluded that the values of respect, honesty and responsibility are the most common negative values in the movies examined.

The results obtained in the research were compared with similar studies in the literature and suggestions were made based on the results.



DOI: 10.18039/ajesi.760299

Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Aile Eğitimi Programının Etkililiği¹

Funda ULUGÖL², Atilla CAVKAYTAR³

Geliş Tarihi: 19.03.2020

Kabul Tarihi: 23.05.2020

Makale Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Zihin yetersizliği (ZY) olan bireylerin eğitiminde temel amaç onları günlük yaşamda başkalarına en az bağımlı olacak duruma getirmektir. Bu amaçla okul programlarında çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Ancak, öğrenilen becerilerin doğal ortamlara transferinde sorunlar yaşanabilmektedir. Bu durumda doğal desteklerin sürece katılması önem kazanmaktadır. Bu desteklerden biri de anne baba dışında yakın akrabalarından biri olabilmektedir. Bu gerekçeyle aileleri ZY olan çocuğuna ev temizliği ve düzeni kapsamındaki becerileri öğretmede yeterli duruma getirmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir aile eğitimi programı geliştirilmiştir. Araştırma 22 yaşında orta düzeyde ZY olan bir birey ve bu bireyin 52 yaşındaki teyzesi ile yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, geliştirilen aile eğitim programını tamamlayan teyzenin gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarının, ZY olan yeğenin ev temizliği ve ev düzeni becerilerini öğrenmedeki etkisini belirlemektir. Davranışlar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda birey belirlenen becerileri kazanmış ve kararlı veriye ulaşmıştır. İzleme verileri bireyin kazandığı becerileri koruduğunu göstermiştir. Teyze ipucunun giderek arttırılması yöntemini uygun ve güvenilir bir şekilde kullanmıştır. Bu durum doğal bir öğretim süreci sunan ipucunun giderek arttırılması yönteminin planlı ve kapsamlı bir eğitimle profesyoneller dışındaki kişiler tarafından güvenilir ve etkili bir şekilde kullanılabilirdiğini göstermektedir. Sosyal geçerlik verileri teyzenin aile eğitimi programına katılmaktan ve yeğenine bu becerileri kazandırabilmiş olmaktan dolayı memnun olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Zihin yetersizliği, ipucunun giderek arttırılması, aile eğitimi, günlük yaşam becerileri, akraba katılımı

Atf: Ulugöl, F. ve Cavkaytar, A. (2020). Zihin yetersizliği olan bireylere ev içi becerilerinin öğretiminde aile eğitimi programının etkililiği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 930-957. DOI: 10.18039/ajesi.760299

¹ Bu çalışma ZEÖ605 Uygulamalı Aile Eğitimi dersi kapsamında hazırlanmış ve 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Meslek Okulu, Türkiye, fundabgr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4576-5301>

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, acavkayt@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8067-1602>

⁴ Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu'ndan 15.03.2019 tarihli 22577 sayı ile etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.



DOI: 10.18039/ajesi.760299

The Effectiveness of Parent Training Program in Teaching Domestic Skills to Individuals with Intellectual Disability¹

Funda ULUGÖL², Atilla CAVKAYTAR³

Submitted by: 19.03.2020

Accepted by: 23.05.2020

Article type⁴: Research Paper

Abstract

The main purpose in the education of individuals with intellectual disabilities (ID) makes them to be least dependent on others in daily life. For this purpose, various activities are included in school programs. However, there may be problems in the transfer of learned skills to natural environments. In this case, it is important to include natural supports in the process. One of these supports may be one of the close relatives other than parents. For this reason, a parent training program has been developed by the researchers in order to make families sufficient to teach their children with ID skills about house cleaning and tidying. The participants of the study were a 22 - year- old individual with moderate ID and his 52 -year - old aunt. The aim of the research is to determine the effect of the teaching activities carried out by the aunt, who completed the developed parent training program by teaching the house cleaning and tidying skills to her nephew with ID. As a result of the research using multiple probe design, the individual gained the determined skills and reached stable data. Following data showed that the individual preserved the skills he gained. The aunt used the method of least-to-most prompting appropriately and reliably. This shows that the method of least-to-most prompting which offers a natural teaching process, can be used reliably and effectively by people other than professionals with a planned and comprehensive training. Social validity data showed that the aunt was pleased to both participate in the program, and to be able to teach these skills that will always be useful to her nephew.

Keywords: Intellectual disability, least-to-most prompting, parent training, daily life skills, relative's participation

Cite: Ulugöl, F. and Cavkaytar, A. (2020). The effectiveness of parent training program in teaching domestic skills to individuals with intellectual disability. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 930-957. DOI: 10.18039/ajesi.760299

¹ This study was prepared within the scope of ZEÖ 605 Applied Family Education course and presented as an oral presentation at the 29th National Special Education Congress.

² (Corresponding author) Teacher, Ministry of Education, Special Education Vocational School, Turkey, fundabgr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4576-5301>

³ Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, Special Education Department, Turkey, acavkayt@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8067-1602>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University Social and Humanities Scientific Research Publication Ethics Committee, dated 15.03.2019 and numbered 22577.

Giriş

Zihin yetersizliği (ZY) olan bireylerin eğitimindeki en önemli amaç onlara bağımsız yaşam becerilerini kazandırarak bu bireylerin yaşam kalitelerini arttırmalarına yardımcı olmaktır. Bağımsız yaşam becerileri; başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, günlük yaşam becerileri, meslek öncesi ve mesleki beceriler olarak sınıflandırılmaktadır (Cavkaytar, 2000). ZY olan bireylere onlar için anlamlı olan hem işlevsel hem de günlük hayatlarında kullanacakları becerilerin öğretilmesi önemlidir (Garcia, 2015). Günlük yaşantılarında onları bağımsızlığa ulaştıracak olan beceri alanlarından biri de ev temizliği ve ev düzeni ile ilgili becerileridir. Yapılan araştırmalar, tepki ipuçlarının kullanımının, ZY olan bireylere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir (Aykut ve Varol, 2010; Davis-Temple, Jung ve Sainato, 2014; Dogoe ve Banda, 2009; Gil, Bennett ve Barbetta, 2019; Odluyurt ve Şentürk, 2018). Tepki ipucu yöntemleri içerisinde yer alan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, bireyde hedef davranışın doğal bir şekilde ortaya çıkmasına yol açtığı için etkili bir öğretim uygulaması olarak kabul edilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Ancak alanyazında ipucunun giderek arttırılmasıyla ev temizliği ve düzeni becerilerinin öğretimini örneklendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. ZY olan bireylere bu becerilerin kazandırılması kadar kalıcılığı ve genelmesi için de ek uyarlamaların ve çalışmaların yapılması gerekmektedir. Çünkü ZY olan bireyler bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmada güçlük yaşamakta, dolayısıyla çabuk unutmakta ve kalıcılığı sağlamakta zorlanmaktadır (MEB, 2016; Sucuoğlu, 2009). Hedef kitlenin bilişsel özellikleri dikkate alındığında, ailelerin çocuklarına bu becerileri öğretebilmesi hem bilgilerin kalıcı olması yönünden hem de bireylerin yaşadığı doğal ortamda öğretilmesinden dolayı önemlidir. Böylece bireyler öğrendikleri becerileri doğal yaşantılarında, yani kendi ev ortamlarında gerçekleştirebileceklerdir.

Özel eğitim programları, aileler tarafından desteklendiğinde, özel gereksinimli birey ve ailesi için daha başarılı, daha etkili ve daha kalıcı sonuçlara ulaşmaktadır (Cruz-Torres, Duffy, Brady, Bennett ve Goldstein, 2020; Gıcı-Vatansever, 2018). Ancak çocuğuna evde eğitim vermek isteyen aileler, hangi becerileri nasıl öğreteceklerini bilememekte ve bu da ailelerin çaresiz hissetmesine sebep olmaktadır (Özekes, 2015; Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006). Aileler, aile eğitimi ve katılımına önem verilmesi ve kendilerine düzenli bilgilendirme yapılmasını istemektedir (Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitimine aile katılımı yazılı ve görsel kaynakların az sayıda olmasından dolayı kısıtlanabilmektedir. Bu nedenle ailelere eğitime katılımları için ihtiyaç duydukları destek ve kaynağın sağlanması önemlidir (Kyzar, Turnbull, Summers ve Gómez, 2012; Tavis ve Karasu, 2013). Aileleri öğretici olarak gören yaklaşımlar ile ailelere çocuklarına çeşitli davranış ve bağımsız yaşam becerilerini öğretmelerine ilişkin yeterlilik kazandırmak amaçlanmaktadır (Acar, 2012; MEB, 2008). Bu yaklaşımla geliştirilen aile eğitimi programlarının, ailelerin çocuklarına günlük yaşam becerileri kapsamında çeşitli becerileri öğretmede başarılı olduğu görülmektedir (Batu, 2008; Cavkatar, 1998; Cavkaytar, 2007; Cavkaytar ve Pollad, 2009; Cruz-Torres ve diğerleri, 2020; DiPipi-Hoy ve Jitendra, 2004; Tekin-İftar, 2008; Wade, Llewellyn, ve Matthews, 2008).

Ancak aile eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde katılımcıların çoğunun anneler olduğu göze çarpmaktadır. Oysa bazı ailelerde dede, büyükanne, dayı, amca ve teyzeler de çocuğun gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Pang, 2010). Özel gereksinimli bir bireyin gelişimi söz konusu olduğunda anne ve babaların yanı sıra ailedeki her bir bireyin desteği önemlidir (Özbey, 2018). Aile merkezli planlamalarda hem aileyi rahatlatmak hem de özel gereksinimli bireyin gelişimine katkı sağlamak için tüm ailenin katılımının sağlanması ve ailenin kaynaklarının belirlenerek rollerinin çizilmesi büyük önem taşımaktadır (Pang, 2010). Bu nedenle ailelerin doğal destekleri belirlenmeli ve

ailenin güçlü yanları olarak program düzenlemelerinde göz önünde bulundurulmalıdır (Aksoy, 2018; Pang, 2010). Alanyazında; anneler ve büyükkanneler (Çankaya ve Kuzu, 2018; Tekin-İftar, 2008) babalar (Berbercan ve Tavil, 2012; Lundahl, Tollefson, Risser ve Lovejoy, 2008); kardeşler (Çotuk, 2015) ve bakıcılarla (Batu, 2008) yapılmış çalışmalar bulunsa da bireyin diğer yakın akrabalarını aile eğitimi programlarına dahil eden ve ev temizliği-düzeni becerilerini ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimini gerçekleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Gerek ailelerin çocuklarına nasıl beceri kazandıracaklarına ilişkin bilgi gereksinimleri, gerek ipucunun giderek arttırılmasıyla günlük yaşam becerilerinin öğretimini örneklendiren çalışmaların azlığı, özellikle zihin yetersizliği olan bireye teyzesi tarafından sunulan bir çalışma olmaması nedeniyle böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Dolayısıyla araştırmada ailenin mevcut kaynaklarından, doğal destek olarak ZY olan bir bireyin teyzesi ile çalışılmıştır. Araştırmanın amacı, geliştirilen aile eğitim programını tamamlayan teyzenin program doğrultusunda gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarının, ZY olan yeğenin ev temizliği ve ev düzeni becerilerini öğrenmedeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Aile eğitimi programının başarısına ilişkin teyzenin bilgi kazanım düzeyi nasıldır?
2. Teyzenin seçmiş olduğu beceriler için gerçekleştirdiği öğretimler yeğenin becerileri kazanmasında etkili midir?
3. Araştırmanın güvenilirliğine ilişkin bulgular ne düzeydedir?
4. Teyzenin tamamlamış olduğu Ev Temizliği ve Düzeni Aile Eğitimi Programı'na ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Katılımcılar

Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın Araştırmacı Özel Eğitim Uygulama Okulu öğretmenleriyle görüşerek araştırmasından bahsetmiş ve bu eğitime ihtiyaç duyan ailelerin numaralarını alarak iletişime geçmiştir. Katılım için istekli olan iki aileyle bire-bir görüşme yapılmıştır. Katılımcıları araştırmaya dahil etmek için belirli özelliklere sahip olması beklenmiştir: Katılımcı bireyin; (a) devinsel yönü ağırlıklı becerileri yerine getirmesini engelleyecek herhangi bir fiziksel engele sahip olmaması, (b) ev temizliği ve düzeni alanından birbirinden bağımsız en az altı beceriyi yerine getiremiyor olması beklenmiştir. Katılımcı aile bireyinin; (a) daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamış olması, (b) aile eğitim programlarının gerektirdiği tüm eğitim oturumlarına katılmayı kabul etmesi, (c) okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olması beklenmiştir. Bu özellikleri taşıyan, orta düzeyde ZY olan bir birey ve bu bireyin teyzesi araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Teyzeye program içeriğinden bahsedilmiş ve gönüllü katılımcı formunu sesli olarak okuyup imzalaması istenmiştir. Araştırmada kod isimleri kullanılan katılımcıların özellikleri şöyledir:

Handan Hanım: 52 yaşında olan Handan Hanım araştırma için belirlenen ön koşulları taşımaktadır. Yeğeniyle aynı mahallede oturmakta ve ailesinin ihtiyaçlarının karşılanmasında onlara yardımcı olmaktadır. İlkokul mezunudur, ev hanımıdır.

Yeğeni Egemen: 22 yaşında genç bir erkek olan Egemen, engelli sağlık kurulu raporunda %70 engel oranı ile orta düzeyde ZY tanısı almıştır. Özel Eğitim Uygulama Okulu III. kademedeki mezun olmuştur. Temel öz bakım becerilerini yerine getirebilmektedir. Araştırma için belirlenen ön koşulları taşımaktadır. Egemen annesi ve anneannesiyle yaşamaktadır. Anne ve babası boşanmıştır, babasını tanımamaktadır. Egemen'in annesi orta düzeyde ZY olan 49 yaşında bir kadındır, anneanne ise 80 yaşındadır.

Uygulamacılar: Araştırmadaki aile eğitimi oturumları, başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumları birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Birinci yazar zihin engellilerin eğitimi doktora programı öğrencisidir. Araştırmanın güvenilirlik verilerini yine zihin engellilerin eğitimi doktora programında eğitim almakta olan bir öğrenci toplamıştır.

Ortam ve Araç-Gereçler

Aile Eğitimi Ortamı ve Araçlar

Aile eğitimi oturumları Handan Hanım'ın evinde mutfakta gerçekleştirilmiştir. Mutfakta temel mutfak araçları dışında altı kişilik bir yemek masası ve sandalyeler bulunmaktadır. Oturumlar bu masada araştırmacı ve katılımcının çapraz bir şekilde oturması ile gerçekleştirilmiştir.

Temel kaynak olarak *Ev Temizliği ve Düzeni Öğretim Kılavuzu* ve örnek beceri için; mutfak bezi, boş bir tabak, ekme kırıntıları kullanılmıştır.

Uygulama Ortamı ve Eğitim Araçları

Teyze öğretileri yeğenin yaşadığı evde yapmıştır. Vileda ile yer silme becerisi için kullanılan ev bölümü 14m² büyüklüğündeki mutfak olmuştur. Mutfakta genel hatlarıyla mutfak dolapları, tezgâh, mutfak lavabosu ve dört kişilik bir mutfak masası, dört sandalye ve ortada yuvarlak bir halı bulunmaktadır. Elektrikli süpürge kullanma becerisi için kullanılan salon; 30m² büyüklüğünde, zemini parke kaplı ve ortada 160x230 ebadında halı bulunan, halının ortasında bir sehpa çevrede koltuklar ve altı sandalyeli bir masa bulunan bir odadır. Son becerinin çalışıldığı ortam ise 5m² büyüklüğündeki banyodur. Banyoda duş kabini, lavabo, klozet, klozetin yanında ise tuvalet temizleme fırçası ve alt aparatı, çöp kutusu, duvarda asılı şekilde tuvalet kâğıdı ve havlu bulunmaktadır.

Evde bulunan elektrikli süpürge, yanında dönme mekanizmalı yuvarlak sıkma aparatı bulunan vileda kovası, ucunda bez olan vileda sopası ve tuvalet temizleme fırçası, cif, el yıkamak için sıvı sabun ve havlu kullanılmıştır.

Deneyisel Model

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yoklama denemeli çoklu yoklama modelleri bir öğretimin etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bağımlı değişkenlerde başlama düzeyi verisi toplanarak uygulamaya başlanan, bu verilerde kararlılık elde edildiğinde öğretim sürecine geçilen ve diğer bağımlı değişkenler için başlama düzeylerinde belirlenen aralıklarla örneğin 3-5 günde bir yoklama verisi toplamayı gerektiren modellerdir (Tekin-İftar, 2018). Araştırmacı çalışmaları takip

etmek ve yoklama denemelerini gerçekleştirmek için beş günde bir aile ziyareti planladığından bu modeli seçmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni ZY olan bireyin, teyzesi tarafından öğretilen ev temizliği ve düzeni becerilerini öğrenme durumlarıdır. Aile eğitimi programı kapsamında birey için belirlenmiş olan elektrik süpürgesi kullanma, tuvalet temizleme ve vileda ile yer silme becerilerini öğrenme durumları araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Bağımsız değişken ise; geliştirilen aile eğitimi programı, teyzeyle programın gerçekleştirilmesi, aile eğitimi programını tamamlayan teyzenin bu program doğrultusunda yeğeniyle birlikte gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarıdır.

Aile Eğitim Programı

Aile eğitimi programı bire-bir olarak ev temelli bir sistem çevresinde aileyi ZY olan çocuğuna ev temizliği ve düzeni kapsamındaki becerileri öğretmede yeterli duruma getirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Programda öğretici olarak anne-baba yetiştirmeyi amaçlayan aile eğitimi yaklaşımı benimsenmiştir. İpucunun giderek arttırılması yöntemi esas alınarak öğrenme-öğretme süreçlerine yer verilmiştir. Aile Eğitimi Programı bilgilendirme aşaması ve uygulama aşaması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Program toplam yedi saat olarak planlanmıştır. Tablo 1’de aile eğitimi oturum süreleri gösterilmiştir.

Tablo 1: Aile Eğitimi Oturum Süreleri

	1. Oturum	1 saat
Bilgilendirme Aşaması	2. Oturum	1,5 saat
	3. Oturum	1,5 saat
Uygulama Aşaması	4. Oturum	3 saat

Tablo 1’de gösterilen bilgilendirme aşamasındaki oturumların uygulanmasında program amaçları doğrultusunda hazırlanmış olan 34 sayfalık *Ev Temizliği ve Düzeni Öğretim Kılavuzu* esas alınmıştır. Tablo 2’de kılavuzun içeriği yer almaktadır.

Tablo 2: *Ev Temizliği ve Düzeni Öğretim Kılavuzu*’nun İçeriği

I. Bölüm	II. Bölüm	III. Bölüm
Temel Bilgiler	Beceri öğretimi Öncesi Hazırlık	Beceri Öğretimi
Bağımsız yaşam becerileri, günlük yaşam becerileri, ev temizliği ve ev düzeni becerilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.	Bireyin ihtiyacı olan becerileri belirleme, becerilerin öğretim sırasını belirleme, pekiştireçleri belirleme, öğretim çalışmalarını planlama (Becerinin adı, çalışmanın amacı, çalışma yeri, çalışma malzemeleri, beceri basamaklarını oluşturma) konularına ilişkin açıklamalar, örnekler ve uygulamalar yer almaktadır.	Çalışma zamanları, öğretim öncesi son hazırlıklar, öğretim çalışmaları (dikkati çekme, beceri yönergesi verme), ipuçları sunma (sözel ipucu, model ipucu, fiziksel ipucu), ipucu hiyerarşisi, kontrol edici ipucu, onaylama, pekiştirme, harekete geçme konularına ilişkin açıklamalar ve ayrıca yoklama ve öğretim oturumu gerçekleştirmeye yönelik kontrol listeleri bulunmaktadır.

Aile eğitimi programı geliştirilirken ve Tablo 2’de gösterilen kılavuz içeriği hazırlanırken Cavkaytar’ın (1998) öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretimini ailelere öğretmeyi amaçlayan doktora tezinden yararlanılmıştır.

Uygulama aşamasında ise, ailenin öğrendiği bilgileri kullanarak çocuğuna uygulamacı gözetiminde örnek beceride bir öğretim ve günlük yoklama oturumu gerçekleştirmesi ve video kaydına alınan bu süreçlerin tartışılarak dönüt ve düzeltmelerle netlik kazanması amaçlanmıştır.

Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi

Katılımcının, (a) her bir oturumda planlanan amaçlara ulaşıp ulaşmadığı (b) aile eğitimi programının amaçlarını ne derecede kazandığı (ön-test ve son-test); (c) örnek beceri için gerçekleştirilen oturumlarla uygulamada yeterli düzeye gelmesi değerlendirilecektir. Katılımcı aile eğitimi program amaçlarını %80 ve üzeri düzeyde gerçekleştirdiğinde diğer beceriler için uygulama sürecine başlanacaktır. Ek olarak aile eğitimi programının planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için uygulamacı kendisinin aile eğitimi programını uygulama durumunu değerlendirecektir. Bunun için her aile eğitimi oturumu için bir kontrol listesi oluşturulmuştur (Ek-2).

Araştırmanın Geçerliliği İçin Alınan Önlemler

Çalışmanın iç geçerliliğini tehdit edecek riskleri en aza indirmek amacıyla bireyin kurs öğretmenleri ve aile üyelerine çalışılacak beceriler hakkında bilgi verilmiş ve bu becerileri ve becerileri oluşturan davranışları içeren bir çalışma ya da etkinlik yapmamaları söylenmiştir. Öğretim çalışmaları haftada dört gün, günde bir oturum olarak planlanmış ve bu da uygulamanın makul sürede tamamlanmasını sağlamıştır. Bu durum bağımsız değişken dışında kalan diğer değişkenlerin bağımlı değişkeni zamanla etkileme olasılığını ortadan kaldırmıştır.

Çalışmanın dış geçerliliği için; katılımcılar tanımlanmış, çalışma için yapay koşullar oluşturulmamış, çalışma bireyin kendi evinde ve evde bu becerileri gerçekleştirmek için kullanılan gerçek malzemeler ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama evresi dışında kalan tüm oturumlar videoya kaydedilmiştir, uygulama aşamasında ölçme etkenini kontrol edebilmek için ise araştırmacı beş günde bir yoklama verisi toplamak için ev ziyaretinde bulunduğu öğretileri yapılan beceri için de teyzenin öğretim oturumunu ya da günlük yoklama oturumunu izlemiş ve her becerinin en az %30’unu video kaydına almıştır.

Veri Toplama Araçları

Aile eğitiminin başarısını değerlendirmek için “Aile Eğitim Program Amaçlarını Değerlendirme Formu (Ek-1)” ve “Aile Eğitimi Programı Uygulama Kontrol Listesi (Ek-2)” kullanılmıştır. Etkililik verilerinin toplanması için aile eğitimi programı süresince çalışılmak üzere belirlenen becerileri oluşturan beceri basamakları yazılmış ve yanına oturumlardaki verileri işaretlemek için sütunlar eklenmiştir. Bu şekilde üç beceri için "Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formları" oluşturulmuştur (Ek-3). Bu formlar gözlemciler arası güvenilirlik verilerinde de kullanılmıştır. Uygulama güvenilirliği için; “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek-4)” ve “Başlama Düzeyi, Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek-5)” kullanılmıştır. Sosyal geçerlik bulguları için; üç seçmeli (evet/hayır), sekiz açık uçlu soru olmak üzere 11 sorudan oluşan “Sosyal Geçerlilik Soru Formu” kullanılmıştır (Ek-6).

Verilerin Toplanması

Aile Eğitimi Programının Başarısına İlişkin Verilerin Toplanması

Aile eğitimi programı öncesinde ve sonrasında “Aile Eğitim Program Amaçlarını Değerlendirme Formu” kullanılarak teyzenin program amaçlarını kazanma düzeyi belirlenmiştir. Katılımcıya sözel olarak formdaki soruların sorulması ve cevapların alınması şeklinde gerçekleştirilmiştir, yaklaşık 10-15 dk. sürmüştür. Ön test ve son test süreci video kaydına alınmıştır. Uygulamacı oturum bittikten sonra video kaydını izleyerek, Handan Hanım’ın cevaplarını forma “-/+” olarak işlemiştir. Bu süreçte Handan Hanım’ın *Ev Temizliği ve Düzeni Öğretim Kılavuzu’nda* yazılanlara benzer şekilde verdiği cevaplar doğru kabul edilmiştir.

Araştırmacı programı planladığı şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini aile eğitimi programı uygulama kontrol listesindeki maddelerin yanına “+/-” koyarak değerlendirmiştir.

Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmacı Uygulama evresini oluşturan günlük yoklama verileri teyze tarafından; başlama düzeyi, yoklama denemeleri ve izleme verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Etkililik verileri bireyin hedef becerileri oluşturan basamaklara ilişkin doğru ve yanlış tepkilerinin veri kayıt formlarına kaydedilmesi ile toplanmıştır. Yanıt aralığı beş saniye olarak belirlenmiştir. Tüm evrelerdeki veriler tekli fırsat yöntemiyle toplanmıştır. Bu yöntemin gereği bireye beceri yönergesi verildikten sonra, bireyin beş saniye içerisinde verdiği doğru tepkiler “+” olarak, beş saniye süresince tepkisiz kaldığı ya da yanlış tepki verdiği basamak ve bu basamak sonrasındaki basamaklar ise “-” olarak ilgili veri kayıt formuna işlenmiştir. Her beceri için ayrı bir veri kayıt formu kullanılmıştır.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmada başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarının tamamı video kaydına alınmıştır ve bu evrelerin her birinin yansız atama yoluyla belirlenen %30’u; teyzenin gerçekleştirmiş olduğu oturumlardan, video kaydına alınan günlük yoklama ve öğretim oturumlarının tamamı (%100) gözlemci tarafından izlenmiş ve veriler toplanmıştır. Handan Hanım’ın gerçekleştirmiş olduğu 14 oturum video kaydına alınmıştır. Öğretim oturumlarında; iki tuvalet temizleme, üç elektrikli süpürge kullanma, iki vileda ile yer silme oturumu video kaydına alınmıştır. Günlük yoklama oturumlarında ise; üç tuvalet temizleme, üç elektrikli süpürge kullanma, bir vileda ile yer silme oturumu video kaydına alınmıştır. Gözlemciye kendisinden ne beklendiği hakkında bilgi verilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlik

Gözlemci video kayıtlarını izleyerek, bireyin becerileri oluşturan davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini “+/-” olarak ilgili veri kayıt formuna (Ek-3) işaretlemiştir. Araştırmacının kayıtlarıyla, gözlemcinin tuttuğu kayıtlar karşılaştırılmış ve değerlendirmenin ne kadar tutarlı olduğu hesaplanmıştır.

Uygulama güvenirligi

Gözlemci uygulamacı davranışlarının yazılı olduğu uygulama güvenirligi formlarına (Ek-4, Ek-5) izlediği videolarda araştırmacı ve teyze için öğretim ve yoklamalar sırasında yerine getirilen/getirilmeyen davranışları “-/+” olarak işaretlemiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın sosyal geçerliğini incelemek için öznel değerlendirme yapılmıştır. Öğretimi yapılan beceriler, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim ve programın aileye katkılarına ilişkin Handan Hanım'ın görüşleri alınmıştır. Hazırlanan formdaki (Ek-6) sorular sözel olarak sorulmuş ve katılımcının cevaplaması beklenmiştir. Araştırma tamamlandıktan sonra yüz yüze görüşmeyle toplanmış ve ses kaydı alınmıştır.

Uygulama Süreci

İlk olarak katılımcılara onam belgeleri imzalatılmış ve 15/03/2019 tarihinde 22577 sayı ile Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuş ve onay alınmıştır. Daha sonra aile eğitimi oturumlarına başlanmıştır. 4-5 gün aralıklarla oturum düzenlenerek üç haftada dört aile eğitimi oturumu gerçekleştirilmiştir.

Birinci oturum: Öncelikle teyze ile aile eğitimi program amaçlarını değerlendirme ön test oturumu gerçekleştirilmiştir. Sonrasında aile eğitimi program amaçlarından bahsedilmiş ve hazırlanan kılavuz tanıtılarak incelenmiştir. Bağımsız yaşam becerileri, günlük yaşam becerileri ve ev temizliği ve düzeni kapsamındaki becerilerinden örnekler verilmiştir. Kılavuz içerisinde ev temizliği ve düzeni becerilerinin bulunduğu çizelgeden yeğenin yapabildiği ve yapamadığı becerileri nasıl belirleyeceği ve öncelikli becerileri belirlerken dikkat edilecek noktalar konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu kısımlarla ilgili çizelgeleri doldurma ve kılavuzdan okuma ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturum: Verilen ödevler kontrol edilmiş ve ilk oturumda işlenen konular tekrar edilmiştir. Öğretilecek olan dört beceri ve sırası netleştirilmiştir. Sonra ödülün ne olduğu ve kullanımında dikkat edilmesi gerekenler açıklanmış ve öğretimde kullanılacak ödüller, nasıl kullanılacağı netleştirilmiştir. Beceriye basamaklarına ayırmanın ne demek olduğu anlatılarak örnekendirilmiştir. Son olarak araştırmacı rehberliğinde teyze örnek beceri için (masa silme becerisi) beceri analizi yapmıştır ve günlük yoklama oturumu veri kayıt formunu doldurmuştur. Diğer beceriler için çalışma planının hazırlanarak günlük yoklama veri kayıt formuna yazılması ve kılavuzun son bölümünün okunması ödev olarak verilmiştir.

Üçüncü oturum: Önceki oturumların tekrarı ve ödevlerin kontrolü yapılmıştır. Beceriler için hazırlanmış olan planlar üzerinde tartışılmış ve gerekli geri dönüt sağlanarak düzeltmeler yapılmıştır. Böylece etkililik verilerini toplamada kullanılacak olan veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Öğretim sürecinde kullanılacak teknikler (dikkat sağlama, beceri yönergesi verme, öğretimlerde kullanılacak ipuçları) konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bütün tekniklerin kullanımı örnek beceri üzerinden açıklanmıştır ve bu örneklerde öğrenci tepkilerine göre ipuçlarını kullanma durumlarına da örnekler verilmiştir. Son olarak öğretime başlamadan önce dikkat edilmesi gerekenler vurgulanmış ve günlük yoklama ve öğretim sürecinde öğretici olarak kendisinden beklenen davranışlar üzerinde durulmuştur. Üçüncü oturumla aile eğitimi oturumlarının bilgilendirme aşaması sona ermiş ve uygulama aşaması olan dördüncü ve son oturuma geçilmiştir.

Dördüncü oturum: Hem araştırmacı hem teyze masa silme becerisinde (örnek beceri) birer oturum başlama düzeyi ve öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Bu oturumlar videoya kayıt edilmiş ve birlikte izlenerek dönüt ve düzeltmelere yer verilmiştir. Teyzeye bu beceriyi her gün bir oturum öğretim ve bir oturum değerlendirme olacak şekilde sabah ve öğlen/akşam çalışmaya devam etmesi söylenmiştir. Telefon ile iletişim kurularak süreç takip edilmiştir. Teyze masa silme becerisinde kararlı veri elde ettiğini bildirdiğinde birinci yazar Egemen'in evine giderek örnek becerinin izleme oturumunu ve aile eğitimi program amaçlarını değerlendirme son test oturumu gerçekleştirmiştir. Bu aşamadan sonra deney süreci başlamıştır.

Başlama Düzeyi Süreci

Birinci yazar ilk olarak seçilen üç beceride başlama düzeyi verisi toplamıştır. Başlama düzeyi verilerinde kararlılık elde ettiğinde teyzeye birinci beceride öğretime başlamasını söylemiştir.

Teyze Tarafından Sunulan Öğretim Süreci

Beceri öğretimleri aile eğitim programında öğretildiği şekilde yani ipucunun giderek arttırılması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim yöntemi en az üç düzeyli bir ipucu hiyerarşisi gerektirmekte ve öğretime en az düzeyde ipucu sunarak başlanmaktadır. Teyze bu öğretim sürecinde öncelikle ortamı ve araç gereçleri düzenledikten sonra bireyi çalışılacak ortama getirerek yeğenin dikkatini çalışmaya çekmiştir. Bireye beceri yönergesini sunmuştur (*Egemen salonu elektrik süpürgesi ile yerde pislik kalmayacak şekilde süpür*) ve beş saniye beklemiştir. Birey doğru tepki verirse pekiştirmiş (*Aferin, çok güzel*) ve devam etmesi için 5 sn. beklemiştir. Beş saniye içerisinde tepkide bulunmaz ya da yanlış tepki verirse ipuçlarından en ilımlı ipucunu, sözel ipucunu sunmuştur (*Elektrik süpürgeyle evi süpürmek için öncelikle süpürgeyi fişini prize tak*). Bu ipucundan sonra Egemen beş saniye içerisinde doğru tepkide bulunursa davranışı pekiştirmiştir (*Aferin Egemen işte böyle!*), yanlış tepkide bulunursa ya da belirlenen süre içerisinde tepki vermezse 2. düzey ipucu olan, model ipucunu sözel açıklamayla birlikte sunmuştur (*Daha iyi görebilmek için eğiliyorum ve süpürgeyi fişini şu şekilde tutarak prize takıyorum*). Daha sonra "*hadi sende bu şekilde süpürgeyi fişini prize tak*" diyerek tepkide bulunması için beş saniye beklemiştir. Egemen beceriyi gerçekleştirirse pekiştirmiş ve devam etmesi için yönergeyi tekrarlamıştır. Yanlış cevap verirse 3. düzey ipucu olan fiziksel yardımcı davranışın sözel açıklamasını yaparak sunmuştur. Ardından "*aferin sana süpürgeyi fişini alıp prize taktın*" diyerek pekiştirmiştir. Öğretim süresince bireyin dikkatini çalışma üzerinde tutarak pekiştirme ve güdüleme süreçlerini kullanarak çalışmaya devam etmesini sağlamıştır. Tüm beceri tamamlandıktan sonra belirlediği nesne ya da etkinlik pekiştirecini sözel pekiştirmeye beraber yeğenine vermiştir. Öğretim oturumları haftada dört gün, günde bir oturum, her oturumda bir deneme olacak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır

Teyze Tarafından Gerçekleştirilen Günlük Yoklama Oturumları Süreci

Günlük yoklamalar öğretim oturumlarından sonra aynı gün içerisinde günün farklı saatlerinde beceriyi gerçekleştirmek için ihtiyacın ortaya çıktığı zaman dilimlerinde yapılmıştır. Teyze ilk olarak ortamı ve araç gereçleri hazırlamıştır. Yeğenin dikkatini çalışmaya yöneltmiştir (Egemen nasılsın? Bak salonunuz kirlenmiş, elektrik süpürgesi ile salonun süpürüp temizlenmesi gerekiyor. Hazır mısın?). Yeğenin dikkatini yöneltme davranışlarını pekiştirmiştir (Çok güzel. Hadi başlayalım o zaman!). Sonra beceri yönergesini sunmuştur (Egemen salonun tüm yüzeyini elektrik süpürgesi ile yerde pislik

kalmayacak şekilde süpür) ve beş saniye beklemiştir. Egemen doğru tepki verirse pekiştirmiş (Aferin, güzel vb.) ve devam etmesini beklemiştir. Yanlış tepki verirse ya da tepkide bulunmazsa çalışmaya katılımını pekiştirerek oturumu sonlandırmıştır (güzel çalıştın Egemen, şimdilik bu kadar yeterli vb.). Oturumu sonlandırdıktan hemen sonra çalışılan beceri için hazırlanmış olan veri kayıt formunu yeğenin doğru yaptığı basamakları “+” olarak yanlış tepki verdiği ya da belirlenen süre içerisinde tepki vermediği basamaktan itibaren “-” olarak işaretlemiştir. Tüm beceriler için oturumlar bu süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Yoklama Denemeleri

Yoklama oturumlarının beş gün aralıklarla toplanması planlanmış ve bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Teyze birinci beceride öğretime başladıktan sonra birinci yazar diğer beceriler için beş gün aralıklarla yoklama verisi toplamıştır. Uygulama tamamlanmaya kadar 5 günde bir yoklama denemelerini gerçekleştirmiştir.

İzleme Oturumları Süreci

Her beceri için, öğretim oturumları tamamlandıktan beş gün sonra birer izleme oturumu düzenlenmiştir. İkinci becerinin izleme oturumları alınırken birinci beceride ikinci bir izleme oturumu daha gerçekleştirilmiştir. Üçüncü becerinin ilk izleme verisi alınırken diğer becerilerde de birer oturum izleme verisi alınmıştır. Birinci yazar tarafından gerçekleştirilen başlama düzeyi, yoklama denemeleri ve izleme oturumlarında süreç, teyzenin günlük yoklama oturumlarında anlatıldığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Aile Eğitimi Programının Başarısına İlişkin Verilerin Analizi

Ön-test ve son-testte verilen toplam doğru cevap sayısı hesaplanmış ve yüzdeliğe dökülmüştür. Ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmış ve sütun grafiği ile analiz edilmiştir.

Araştırmacı programını planladığı şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kontrol listesindeki maddelerin yanına koyduğu “+, -” işaretlerini hesaplamış ve yüzdeliğe dökmüştür.

Etkililik Verilerinin Analizi

Veriler grafiksel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Evreleri oluşturan her bir oturum için bireyin doğru davranışı sergilediği basamak sayısı beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünmüş ve bireyin doğru tepki gösterdiği basamakların yüzdesi bulunmuştur ve bu yüzde değerleri grafiğe işlenmiştir. Görsel analizi desteklemek için başlama düzeyi ve uygulama evresindeki veriler arasında *örtüşmeyen veri analizi* yapılmıştır. Örtüşmeme Yüzdesi = İkinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası sayısı / ikinci evredeki toplam veri noktası sayısı X 100 formülü (Tekin-İftar, 2012) kullanılmıştır.

Güvenirlik Verilerinin Analizi

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri; Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü ile uygulama güvenilirliği verileri ise; “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100” (Erbaş, 2012) formülü ile hesaplanmıştır.

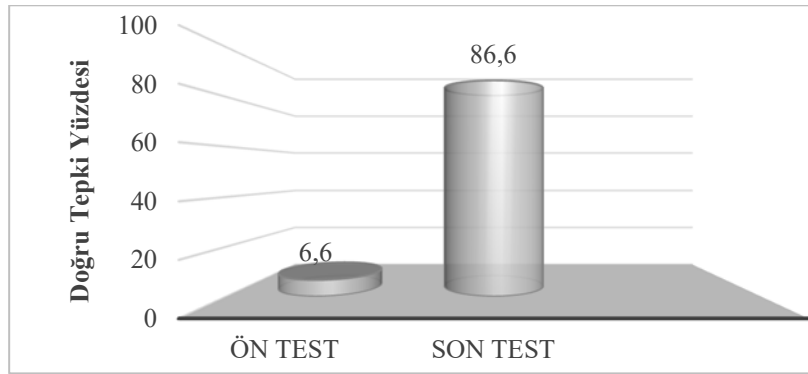
Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Boş bir word dosyasına görüşmede alınan ses kaydının dökümü yapılmış ve bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Aile Eğitimi Programının Başarısına İlişkin Bulgular

Handan Hanım’ın ön-test ve son-testte aile eğitimi programını değerlendirme sorularına verdiği doğru cevap yüzdelerine ilişkin bulgular Şekil 1’de sütun grafiğinde gösterilmektedir.

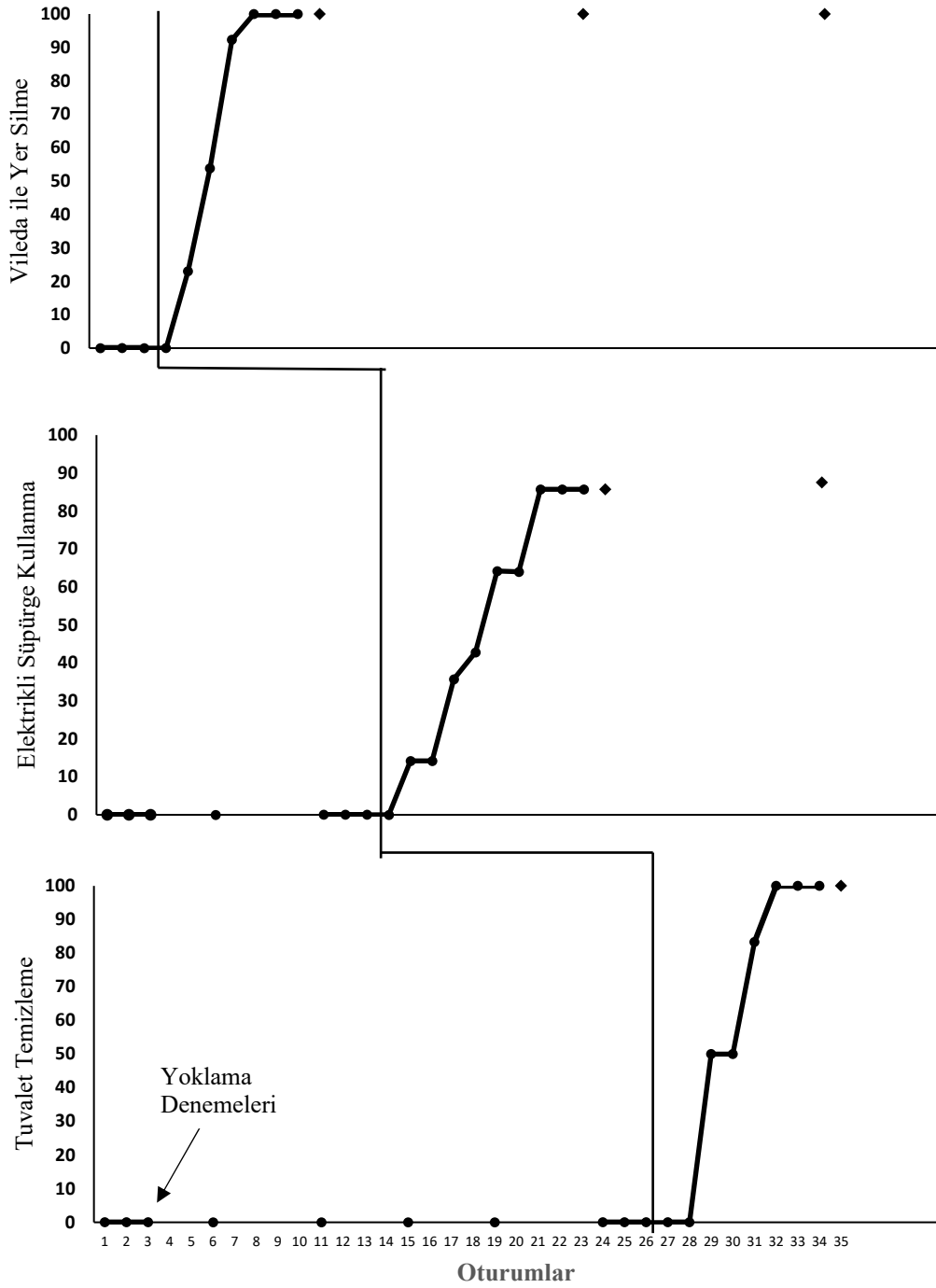


Şekil 1: Handan Hanım’ın Aile Eğitimi Program Amaçlarına İlişkin Ön-Test ve Son-Testte Göstermiş Olduğu Doğru Tepki Yüzdeleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi Handan Hanım ön-testte hazırlanan 15 sorunun 1’ine (%6,6) doğru cevap verirken, son-testte 13’üne (%86,6) doğru cevap vermiştir. Ayrıca aile eğitimi için düzenlenen oturumda araştırmacının planlarına uyduğu, her bir oturum için kontrol listesindeki basamakların %100’ünü gerçekleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Aile Eğitimi Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Handan Hanım’ın yeğeniyle gerçekleştirmiş olduğu vileda ile yer silme, elektrikli süpürge kullanma ve tuvalet temizleme becerilerinin öğretimlerine ilişkin bulgular ve Egemen’in bu becerileri başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2: Egemen'in Beceri basamaklarına İlişkin Başlama Düzeyi, Yoklama, Öğretim ve İzleme Oturumlarında Göstermiş Olduğu Doğru Tepki Yüzdeleri.

Öğretimi gerçekleştirilen becerilere ilişkin veriler incelendiğinde, Egemen'in başlama düzeyi verileri tüm beceriler için %0 iken uygulama evresi verilerinin farklılaştığı görülmüştür (Bkz. Şekil.2). Teyze, vileda ile yer silme becerisinde öğretime başladıktan sonra veriler yükselmiş, Egemen yedi oturumda %100 düzeyinde kararlı veriye ulaşmıştır ancak öğretimine başlanmayan becerilerin yoklama verileri aynı (%0) kalmıştır. Teyze, elektrikli süpürge kullanma becerisinde öğretime başladıktan sonra,

becerinin verileri öğretimi yapılan vileda ile yer silme becerisine benzer şekilde yükselmiş ancak bu iki becerinin verileri öğretim yapılmamış olan tuvalet temizleme becerisinin verileriyle farklılık göstermiştir. Benzer değişiklikler sırasıyla üç beceride de gerçekleşmiştir. Araştırmacının, çalışılan beceriler için aldığı izleme verileri son öğretim oturumunda alınan verilerle aynı olmuştur. Başlama düzeyinde yoklama denemeleri alınmasıyla *kovaryans etki* güçlü bir şekilde kontrol edilebilmiştir.

Çalışılan becerilerde hesaplanan örtüşmeme yüzdesi ise; vileda ile yer silme becerisinde %86, elektrikli süpürge kullanma becerisinde %90, tuvalet temizleme becerisinde %75 olmuştur. Örtüşmeme yüzdesinin büyüklüğü, uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisinin kuvvetini gösterir (Tekin-İftar, 2012). Dolayısıyla araştırmacının bağımsız değişkenlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmacının Gerçekleştirmiş Olduğu Oturumların Güvenirlik Bulguları

Araştırmacının gerçekleştirmiş olduğu başlama düzeyi, yoklama denemeleri ve izleme oturumlarında tüm beceriler için gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği bulgularının %100 olduğu görülmüştür.

Handan Hanım'ın Gerçekleştirmiş Olduğu Oturumların Güvenirlik Bulguları

Gözlemciler arası güvenirlilik bulgulara bakıldığında, Handan Hanım'ın yeğeni Egemen'in becerilerdeki davranışları gerçekleştirme düzeyine göre veri kayıt formuna işlediği verilerle bağımsız gözlemcinin verileri %100 benzer bulunmuş ve görüş birliği sağlanmıştır.

Handan Hanım'ın öğretim ve günlük yoklama oturumlarını ne derecede planlandığı şekilde uyguladığına ilişkin uygulama güvenirliliği bulguları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: *Handan Hanım'ın Uygulama Güvenirliği Bulguları*

Beceriler	Öğretim			Günlük Yoklamalar		
Vileda ile Yer Silme	%90,9	%81,8		%87,5		
Elektrikli Süpürge Kullanma	%90,9	%81,8	%100	%87,5	%87,5	%100
Tuvalet Temizleme	%81,8	%90,9		%75	%87,5	%100

Tablo 3'te gösterilen analiz sonuçlarına göre, Handan Hanım'ın uygulama güvenirliliği bulguları öğretim oturumlarında ortalama %90,9 günlük yoklamalarda ise ortalama %87,5 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Geçerlilik Bulguları

Handan Hanım, yeğeni ile yaptığı çalışmalar sonucunda yeğenin yemek masası silme, vileda ile yer silme, elektrikli süpürge kullanma ve tuvalet temizleme becerilerini öğrendiğini belirtmiştir.

Çalışmadan sonra yeğenin kendine daha fazla güvenmeye başladığını ve başardığı için mutlu olduğunu söylemiştir. Yeğenin öğrendiği bu becerilerin hem yeğenine hem de ailesine yarar sağladığını, ileride bunun faydasını göreceklerini ifade etmiştir. Bu becerileri öğrenmesinin aile bireylerini rahatlatacağını şu şekilde ifade etmiştir: “...*bi yer silmesi, salonu süpürmesi, tuvaleti temizlemesi rahatlık, yani tuvalete girdiğinde bile yıkasa rahatlık tabi ki, alışkanlık ediniyor böylece.*” Bu araştırmaya katıldığı için memnun olduğunu aynı zamanda yeğenin bu becerileri öğrenmesinin annesi ve anneannesini de memnun ettiğini belirtmiştir.

Yeğeni sıkıldığı durumlarda ve çalışmanın başlangıcında zorlandığını ve kameradan dolayı gerildiğini belirtmiştir: “...*hele ilk zaman daha zorlandım tabi. İlk zaman insan ne yapacağını bilemiyor sonra sonra bende alıştım, daha rahat oldu. Kameralarda biraz şey oluyor, daha geriliyor insan nedense...*” Öğrenmiş olduğu bu öğretim yöntemiyle yeğenine; çamaşır toplamayı, dolabını ve yatağını düzeltmeyi ileride öğretebileceğini söylemiştir. Çalışmanın en beğendiğiniz özelliği nedir? sorusunu “...*çocuğa bir şey kazandırmak... yapabildiğini görmek hoşuma gitti. Tabi öğretimle yapılan şeyler farklı, daha kolay öğretiliyor. Mesela biz evde kendimiz öğretmeye çalışsak o kadar hani kolay yapamıyoruz yani. Hani sinirlenebiliyoruz, ama böyle öğretim olunca, sırasıyla olunca hani bir sıraya-yola koyunca daha böyle rahat oluyor, daha güzel oluyor bence onu beğendim. Yoksa...onları şöyle yap böyle yap normalde de dersin ama öyle olmuyor. O da dinlemiyor zaten ama böyle bi yöntem olunca o da daha ciddiye alıyor, sizde...*” şeklinde yanıtlamıştır. Çalışmanın beğenmediği bir yönü olmadığını söylemiştir. Yeğenimize bu becerileri siz kazandırdınız. Neler hissediyorsunuz? sorusunu ise “*Mutlu... Ona bir şey öğrettiğim için, ileride işine yarayacak şeyler öğrendiği için.*” şeklinde cevaplamıştır.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde geliştirilen aile eğitimi programına katılan Handan Hanım’ın memnun kaldığı, yeğenine bu becerileri öğretebilmiş olmaktan dolayı mutlu olduğu, bu becerilerin öğrenilmesinin ailedeki bireyleri de mutlu ettiği ve aileye yarar sağladığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Sistematik bir şekilde planlanıp uygulanınca öğretimin daha kolay yapıldığını ve bu sistematikliğin kendisinin ve yeğenin öğretimleri daha ciddiye almasını sağladığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın etkililik bulguları; teyzenin sunulan aile eğitimi programı sonrasında yeğenine ev temizliği ve düzeni becerilerini kazandırdığını, yapılan izleme oturumlarında becerilerin kalıcılığının sürdüğünü, teyzenin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimi ve öğretim değerlendirmesini güvenilir şekilde uyguladığını göstermiştir.

Araştırmanın etkililik bulguları, ailelerin ZY olan çocuklarına çeşitli becerileri öğretebilmesi için sunulan aile eğitimi programlarının etkililiğini araştıran diğer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Batu, 2008; Cavkaytar, 1999; Cavkaytar, 2007; Cavkaytar ve Pollad, 2009; Çankaya ve Kuzu, 2018; DiPipi-Hoy ve Jitendra, 2004; Tekin-İftar, 2008; Vuran, 1997). Araştırmada Handan Hanım’ın ipucunun giderek artırılması yöntemini uygun ve güvenilir bir şekilde kullanmış olması, kaliteli ve sistematik bir eğitimle, ailelere çeşitli bilimsel dayanaklı müdahale uygulamalarının öğretebileceğini gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Aktaş ve Çifci-Tekinarslan, 2018; Charlop, Lang ve Rispoli, 2018; Dogan ve diğerleri., 2017; Yakın ve Güzel-Özmen, 2010). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin, bir program doğrultusunda eğitim sunulan aile bireyleri tarafından kullanıldığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Gıcı-Vatansever’in (2018) bu çalışması benzer şekilde, koçluk uygulamalarıyla otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelerin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim basamaklarını güvenilir şekilde sunduğunu göstermiştir. Sosyal geçerlik bulgularında programa katılmaktan ve yeğenin becerileri edinmiş olmasından dolayı teyzenin mutlu

ve memnun olduğu bulgusu alanda yapılan aile eğitimi çalışmalarında babaların (Berbercan ve Tavil, 2012; Lundahl, Tollefson, Risser ve Lovejoy, 2008) ve annelerin (Cruz-Torres ve diğerleri., 2020; DiPipi-Hoy ve Jitendra, 2004; Yakın ve Güzel-Özmen, 2010) memnuniyeti ile benzerlik göstermiştir.

Günlük yaşam becerilerinden ev temizliği ve düzeni becerileri genellikle bireylerin evde gereksinim duyacağı becerilerden oluşmaktadır. Bu nedenle kendi evlerinde, kendi ev araç gereçleriyle bu becerileri öğrenmesi, bireylerin yaşantılarında becerileri kullanabilmelerini sağlayacaktır. Aile eğitiminde genel amaç ailelere, çocuklarının gösterdiği beceri eksikliklerini giderme yöntemlerini öğretmek, edinilen becerilerin korunmasını desteklemek ve tüm aile için toplam yaşam kalitesini arttırmaktır (Gould ve Redmond, 2014).

Tavil ve Karasu (2013) çalışmasında ailelerle gerçekleştirilmiş olan yarı deneysel çalışma sayısının azlığından dolayı tercih edilmesi ve ileride yapılacak olan araştırmaların anneler dışında ailenin farklı bireyleriyle gerçekleştirilmesi önerisini vererek alanyazındaki gereksinime vurgu yapmıştır. Araştırma doğal bir öğretim süreci sunan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin planlı ve kapsamlı bir eğitimle, ilkokul mezunu olan Handan Hanım tarafından güvenilir ve etkili bir şekilde kullanılabilirdiğini ve orta düzeyde ZY olan yeğenin ev temizliği ve düzeni becerilerini kazandığını göstermiştir. Bu yöntemle yapılmış araştırma sayısının azlığı göz önünde bulundurulduğunda çalışma aynı zamanda ev temizliği ve düzeni becerilerinin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim sürecinin sunumuna da örnek oluşturacaktır. Çalışmada bireyin yakın akrabalarından teyzesinin katılımcı olması alanyazına katkı sayılayacak, ailelerin doğal desteklerinin belirlenerek programlara dahil edilmesine örnek oluşturacaktır. Program kapsamında hazırlanan kılavuz ve kullanılan video kayıtlarından dönüt ve düzeltme uygulamaları maliyet açısından hiçbir ek yük getirmemektedir. Kılavuz tekrar tekrar kullanılabilir ve her eğitimde kolaylıkla videolar çekilerek dönüt ve düzeltmelere yer verilebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada genelleme oturumunun düzenlenmemiş olması bir sınırlılık olarak görülebilir ancak bağımsız yaşam becerileri doğal ortamda öğretildiği zaman genellikle genelleme oturumu düzenlenmesine gerek olmadığı görülmektedir (Orum Çattık ve Ergenekon, 2019). Çalışmada yine de anne ile kişilerarası genelleme oturumu yapılması düşünülmüş ancak araştırma süresinin yetersizliğinden dolayı gerçekleştirilememiştir. İleride yapılacak aile eğitimi çalışmalarında ailenin farklı bir bireyi ile kişiler arası genelleme bulgularının yapıldığı oturumlar düzenlenebilir. Diğer bir sınırlılık ise; teyzenin gerçekleştirmiş olduğu oturumların tamamının video kaydına alınamamış olmasıdır. Handan Hanım becerileri videoya almanın kendisi yalnızken zor olacağını belirtmiş ve araştırmacı da katılımcının bu seçimine saygı göstermiştir. Her bir becerinin en az %30'u videoya alınmış olmasına karşın uygulama evresinde güvenilirlik analizi yapılacak oturumlar rastgele belirlenememiştir. Son olarak, çalışmada programın etkililiği orta düzeyde ZY olan bir birey ve bu bireyin teyzesiyle ayrıca ev temizliği ve düzeniyle ilişkili üç beceri ile sınırlı olmuştur. Bu durum araştırmanın genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu aile eğitimi programı ileride farklı ailelerle, grup uygulamasıyla ya da uzaktan eğitim kapsamında planlanarak etkililiğine bakılabilir. Farklı katılımcılarla program kapsamında bulunan diğer ev temizliği ve düzeni becerilerinin etkililiği sınanabilir. *Ev temizliği ve düzeni becerileri öğretim kılavuzum yetersizliği olan bireylerle çalışılan kurumlara aile eğitim programı gerçekleştirmelerinde materyal olarak kullanılabilir.*

Araştırmacılar Notları

Araştırma süresince etik kurallara dikkat edilmiş, aile bireylerinin tümü ile şeffaf ve duyarlı bir iletişim kurmaya özen gösterilmiştir. Aile eğitimi süresince ailenin istekleri ön planda tutmuştur. Örneğin ziyaret günündeki saat seçimi, becerilerin seçimi, çalışılacak ortam, becerilerin gerçekleştirilme

durumu (beceri analizlerinin oluşturulması) teyzenin kendisinin becerileri gerçekleştirme durumuna uygun şekilde kendisi tarafından oluşturulmuştur, araştırmanın güvenilirliğini tehdit edecek bir durum olmadığı sürece ailenin istekleri geri çevrilmemiştir. Araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu'ndan 15/03/2019 tarihli 22577 sayı ile etik kurul onayı alınmıştır.

EK-1**Aile Eğitimi Program Amaçlarını Değerlendirme Formu (Ön-test/Son-test)**

SORULAR	ÖN TEST	SON TEST
1) Ev Temizliği ve Düzeni becerileri nelerdir? 2) Çocuğun ihtiyacı olan becerileri nasıl belirleriz? 3) Pekiştireç/ödül nedir? 4) Eğitimde pekiştireç niçin kullanılır? 5) Pekiştireç türleri nelerdir? 6) Sosyal pekiştireçlere örnek verebilir misiniz? 7) Beceri basamaklarına ayırmak ne demektir? 8) Beceri öğretimine başlamadan önce çocuğunuzun dikkatini nasıl çekersiniz? 9) Beceri yönergesi ne demektir? Örnek verir misiniz? 10) Öğretimde kullanılacak ipucu teknikleri nelerdir? 11) İpucu Kullanım sırası / ipucu hiyerarşisi ne demektir? 12) Pekiştirme yaparken nelere dikkat etmeliyiz? 13) Öğretime başlamadan önce dikkat edilmesi gerekenler nelerdir? 14) Bir öğretim süreci nasıl gerçekleştirilir? Anlatır mısınız? 15) Öğretim değerlendirmesi/günlük yoklama süreci nasıl gerçekleştirilir? Anlatır mısınız?		

EK-2

Aile Eğitimi Programı Uygulama Kontrol Listesi

1. GÖRÜŞME	+/-	2. GÖRÜŞME	+/-	3. GÖRÜŞME	+/-	4. GÖRÜŞME	+/-
Aile ile selamlaşma ve sohbet.		Aile ile selamlaşma ve sohbet.		Aile ile selamlaşma ve sohbet.		Tüm aile bireyleri ile sohbet.	
Katılımcıya hazırlanan Ev Temizliği ve Düzeni Öğretimi Beceri kılavuzu tanıtıldı mı?		Verilen ödevler kontrol edilerek gerekli dönüt ve düzeltmeler verildi mi?		Verilen ödevler kontrol edilerek gerekli dönüt ve düzeltmeler verildi mi?		Yapılacak çalışmadan bahsedildi mi?	
İşlenecek olan içerikten bahsedildi mi?		Bir önceki görüşme konuları tekrar edildi mi?		Bir önceki görüşme konuları tekrar edildi mi?		Katılımcı yeğenine öğreteceği örnek beceride başlama düzeyi oturumu gerçekleştirdi mi?	
Kılavuzunun 1. Ünitesinde yer alan tüm konularda bilgilendirme yapıldı mı?		İşlenecek olan içerikten bahsedildi mi?		İşlenecek olan içerikten bahsedildi mi?		Katılımcı yeğenine örnek beceride bir öğretim oturumu gerçekleştirdi mi?	
Tüm konularla ilişkili ek örnekler verildi mi?		Kılavuzunun 2. Ünitesinde yer alan tüm konularda bilgilendirme yapıldı mı?		Kılavuzunun 2. Ünitesinde yer alan tüm konularda bilgilendirme yapıldı mı?		Gerçekleştirilen uygulama oturumları video kaydına alındı mı?	
Katılımcıya sormak istediği/anaşılmayan bir yerin olup olmadığı soruldu mu?		Tüm konularla ilişkili ek örnekler verildi mi?		Tüm konularla ilişkili ek örnekler verildi mi?		Uygulama sonunda bu videolar katılımcıyla beraber izlenerek tartışma, dönüt ve düzeltmelere yer verildi mi?	
Katılımcının ile eğitimi program amaçlarını kazanma durumu değerlendirildi mi?		Katılımcıya sormak istediği/anaşılmayan bir yerin olup olmadığı soruldu mu?		Katılımcıya sormak istediği/anaşılmayan bir yerin olup olmadığı soruldu mu?		Katılımcıya sormak istediği/anaşılmayan bir yerin olup olmadığı soruldu mu?	
Sonraki görüşmenin içeriğinden bahsedildi mi?		Katılımcının ile eğitimi program amaçlarını kazanma durumu değerlendirildi mi?		Katılımcının ile eğitimi program amaçlarını kazanma durumu değerlendirildi mi?		Katılımcının öğretim oturumlarını gerçekleştirebilme durumu değerlendirildi mi?	
Ödevler verildi mi?		Sonraki görüşmenin içeriğinden bahsedildi mi?		Sonraki görüşmenin içeriğinden bahsedildi mi?		Bundan sonra kendisinden beklenenler açıklandı mı?	
Ödevlerin nasıl yapılacağı açıklandı mı?		Ödevler verildi mi? Ödevlerin nasıl yapılacağı açıklandı mı?		Ödevler verildi mi? Ödevlerin nasıl yapılacağı açıklandı mı?		Her daim telefonla çekinmeden iletişim kurabileceği katılımcıya söylendi mi?	
Oturum katılımcıya teşekkür edilerek, sıcak bir şekilde sonlandırıldı mı?		Oturum katılımcıya teşekkür edilerek, sıcak bir şekilde sonlandırıldı mı?		Oturum katılımcıya teşekkür edilerek, sıcak bir şekilde sonlandırıldı mı?		Oturum katılımcıya teşekkür edilerek, sıcak bir şekilde sonlandırıldı mı?	

EK-3

Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu

Becerinin Adı: Masa Silme Amaç: Bezle masayı üzerinde kırıntı kalmayacak şekilde siler. Malzemeler: Mutfak masası, lavabo, mutfak bezi, boş bir tabak Çalışma Yeri: Mutfak	OTURUMLAR							
	Beceri Basamakları	1	2	3	4	5	6	7
1. Mutfak bezini alır								
2. Musluğu açar								
3. Bezi akan suyun altında 5 sn. kadar tutar.								
4. Musluğu kapatır.								
5. Bezi iki eliyle tutarak avuçlarının arasında sıkıştırır.								
6. Ellerini tersi yönler hareket ettirerek su kalmayacak şekilde bezi sıkır.								
7. Tabağı sol eline alır.								
8. Bezi tuttuğu ağ eliyle masadaki kırıntıları tabağa sıyırır.								
9. Masada kırıntı kalmayacak şekilde tüm masayı siler.								
10. Tabağı ve bezi lavaboya bırakır.								

Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu

Becerinin Adı: Elektrik süpürgesi kullanma Amaç: Salonun tüm yüzeyini elektrik süpürgesi ile yerde pislik kalmayacak şekilde süpürür. Malzemeler: Elektrik süpürgesi ve aparatı, priz. Çalışma Yeri: Salon	OTURUMLAR							
	Beceri Basamakları	1	2	3	4	5	6	7
1. Süpürge fişini çıkarır.								
2. Fişi prize takar								
3. Masanın sandalyelerini birer adım geri çeker.								
4. Makinayı masanın yanına götürür.								
5. Çalıştırma düğmesine basarak makinayı çalıştırır.								
6. Süpürgeyi süpürme aparatı yere tamamen değecek şekilde tutma yerinden tutar.								
7. Süpürme aparatını ileri geri hareket ettirerek masanın altını süpürür.								
8. Düğmesine basarak makinayı kapatır.								
9. Süpürgeyi ve aparatını geriye doğru bırakır.								
10. Sandalyeleri yerine koyar.								
11. Çalıştırma düğmesine basarak makinayı tekrar çalıştırır.								
12. Süpürgeyi süpürme aparatı yere tamamen değecek şekilde tutma yerinden tutar.								
13. Süpürme aparatını ileri geri hareket ettirerek tüm salon yüzeyini süpürür.								
14. Salonun tüm yüzeyini süpürdüğünde makinayı kapatır.								

Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu

Becerinin Adı: Tuvalet Temizleme Amaç: Tuvalet fırçası ile tuvaleti pislik kalmayacak şekilde temizler. Malzemeler: Tuvalet fırçası ve fırça altlığı, Cif. Çalışma Yeri: Banyo	OTURUMLAR						
Beceri Basamakları	1	2	3	4	5	6	7
1. Sifona basar.							
2. Tuvalet fırçasını alır.							
3. Fırçayı tuvaletin pislik kalan kısımlarına sürter.							
4. Tuvalet fırçasını yerine bırakır.							
5. Cifi alarak tuvaletin yan kısımlarına sıkar.							
6. Cifi aldığı yere bırakır.							
7. Tuvalet fırçasını alır ve cifli yüzeye sürter.							
8. Tuvaletin tüm yüzeyini fırçayı ileri geri hareket ettirerek sürter.							
9. Diğer eliyle sifona basar.							
10. Tuvalet fırçasının ucunu akan suya tutar.							
11. Fırçayı yerine koyar.							
12. Ellerini yıkar ve kurular.							

Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu

Becerinin Adı: Yer silme. Amaç: Viledaıyla mutfağın tüm yüzeyini siler Malzemeler: İçi deterjanlı su dolu vileda kovası ve silme aparatı Çalışma Yeri: Mutfak	OTURUMLAR						
Beceri Basamakları	1	2	3	4	5	6	7
1. Ortadaki halıyı katlar							
2. Halıyı eline alır ve balkona bırakır							
3. Silme aparatını eline alır							
4. Silme aparatının ucundaki bezi kovanın içindeki suya daldırır							
5. Bezin ıslanması için aparatı yukarı aşağı hareket ettirir							
6. Silme aparatını yere su sıçratmadan kovada bulunan sıkma yerine yerleştirir.							
7. Aparatı aşağı doğru bastırır							
8. Aparatı yukarı aşağı hareket ettirerek bezin suyunu sıkar							
9. Aparatı silme işlemine başlayacağı kısma götürür.							
10. Silme aparatının bez kısmını yere bastırır.							
11. Silme aparatını yukarı-aşağı ve yanlara doğru hareket ettirerek yüzeyi siler.							
12. Tüm mutfak yüzeyinde bu işlemi tekrar eder.							
13. Silme aparatını kovanın içine bırakır.							

EK-4

Teyzenin Gerçekleştirdiği Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt

Formu

Becerinin Adı:											
Beceri Basamakları	Ortamı düzenleme	Araç-gereci kontrol etme	Dikkat çekme	Beceri yönergesi sunma	Uygun süreyi bekleme (5 sn)	Katılımcıya uygun tepkide bulunma (1.DÜZEY İPUCU)	Uygun süreyi bekleme (5 sn)	Katılımcıya uygun tepkide bulunma (2.DÜZEY İPUCU)	Uygun süreyi bekleme (5 sn)	Katılımcıya uygun tepkide bulunma (3.DÜZEY İPUCU)	İşbirliğini pekiştirme ve Oturumu bitirme
1.											
2.											
3.											
4.											

EK-5**Başlama Düzeyi, Yoklama, Günlük Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama****Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

Becerinin Adı:					Tarih:			
Malzemeler:								
Belirlenen Yanıt Aralığı:								
Beceri Basamakları	Ortamı Düzenleme	Araç-gereci kontrol etme	Dikkat sağlayıcı İpucu Sunma	Beceri Yönergesi Sunma	Yanıt Aralığını Bekleme	Katılımcıya Uygun Tepkide Bulunma	İşbirliğini pekiştirme ve oturumu bitirme	Davranışı Veri Kayıt Formuna Kaydetme
1.								
2.								
3.								
4.								

EK-6**Teyze Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu**

Sayın, bildiğiniz gibi yeğeninize ev temizliği ve düzeni becerilerinin öğretimini gerçekleştirdik. Araştırma kapsamında yeğeninize kazandırılan bu beceriler, bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve yeğeninizin bu becerileri kazanmasının ailenize sağladığı yararların neler olduğunu öğrenmek istiyorum. Bu amaçla, üç “evet-hayır”, sekiz “açık uçlu” olmak üzere toplam 11 adet sorunun yer aldığı bir form hazırladım. Soru formunda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

1) Yeğeninize çalışmalarınız sonucunda çalıştığınız bu becerileri öğrenebildi mi?

() Evet ()Hayır

2) Kazandığı bu beceriler yeğeninize yararlı oldu mu? Ne gibi yararları oldu?

3) Öğrendiği bu beceriler ailenize yarar sağladı mı? Ne tür bir yarar sağladı?

4) Yeğeninize ev temizliği ve düzeni ile ilgili becerilerinin öğretildiği bu araştırmaya katılmaktan memnun musunuz?

() Evet () Hayır

5) Yeğeninize bu becerileri öğretirken zorlandınız mı? Hangi kısımlarda zorlandınız?

6) Yeğeninize bu becerileri siz kazandırdınız. Neler hissediyorsunuz?

7) Yeğeninizin becerilerini öğrenmiş olması annesi ve annesini memnun etti mi?

() Evet () Hayır

8) Öğrendiğiniz öğretim yöntemi ile farklı becerileri yeğeninize kazandırmak ister misiniz? Hangi becerileri kazandırmak istersiniz?

9) Çalışmanın en beğendiğiniz özelliği ne oldu?

10) Çalışmanın beğenmediğiniz yönleri nelerdir? Çalışma boyunca sizi rahatsız eden bir şey oldu mu?

11) Sizinle yaptığımız çalışma sürecini düşünün. Bundan sonra yapılan aile eğitimi çalışmalarını ileriye taşımak için neler önerirsiniz?

Kaynaklar

- Acar, Ç. (2012). Aileleri desteklemede birlikte çalışalım. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* içinde (s.48-64). Ankara: Vize Yayıncılık
- Aksoy, V. (2018). Aileye ilişkin bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesi. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitimde aile eğitimi* içinde (s. 81-109). Ankara: Vize Akademik.
- Aktaş, B. and Çifci-Tekinarslan, İ. (2018). The effectiveness of parent training a mothers of children with autism use of mand model techniques. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(2), 106-120. doi:10.20489/intjecse.506861.
- Aykut, Ç. ve Varol, N. (2010). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında, sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreciyle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(1), 227-261
- Batu, S. (2008). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere bakımlarını yapan kişiler aracılığıyla eşzamanlı ipucu kullanılarak ev becerilerinin öğretimi. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555.
- Berbercan, F., ve Tavail, Y. Z. (2012). Grup aile eğitim programının babaların davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 409-439.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Cavkaytar, A. and Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (ptcp) for teaching self-care and domestic skills to individual with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44(3), 381-394.
- Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teachers: teaching parents how to teach self-care and domestic skills to their children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 85-93
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3) 40-50
- Cavkaytar, A. (1998). *Zihinsel engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çankaya, S. and Kuzu, A. (2018). Effectiveness of mobile skill teaching software for parents of individuals with intellectual disabilityhttps. *International Education Studies*, 11(3) doi:10.5539/ies.v11n3p1
- Charlop, M. H., Lang, R. and Rispoli, M. (2018). The power of parents: parent-implemented interventions for young children with autism. *Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder*, 129-153. doi:10.1007/978-3-319-72500-0_8
- Cruz-Torres, E., Duffy, M. L., Brady, M. P., Bennett, K. D. and Goldstein, P. (2020). Promoting Daily living skills for adolescents with autism spectrum disorder via parent delivery of video prompting. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 50(1), 212-223. doi:10.1007/s10803-019-04215-6
- Çotuk, H. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara kardeş öğretimi aracılığıyla sunulan bağımsız hareket becerilerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davis-Temple, J., Jung, S. and Sainato, D. M. (2014). Teaching young children with special needs and their peers to play board games: Effects of a least to most prompting procedure to increase independent performance. *Behavior Analysis in Practice*, 7(1), 21-30. doi:10.1007/s40617-014-0001-8
- DiPipi-Hoy, C. and Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38(3), 144-157. doi:10.1177/00224669040380030201
- Dogan, R. K., King, M. L., Fischetti, A. T., Lake, C. M., Mathews, T. L. and Warzak, W. J. (2017). Parent-implemented behavioral skills training of social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 805-818. doi:10.1002/jaba.411
- Dogoe, M. and Banda, D. R. (2009). Review of recent research using constant time delay to teach chained tasks to persons with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 177-186.

- Garcia, S. K. (2015) *Teaching vocational gardening skills to an adolescent with severe autism* (Capstone projects and theses). California State University, Monterey Bay.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Gil, V., Bennett, K. D. and Barbetta, P. M. (2019). Teaching young adults with intellectual disability grocery shopping skills in a community setting using least-to-most prompting. *Behavior Analysis in Practice*, 12(3), 649-653. doi:10.1007/s40617-019-00340-x
- Gould, V. R. and Redmond, V. (2014). Parent involvement. D. Granpeesheh ve J. Tarbox (Eds.), *Evidence-based treatment for children with autism*. Elsevier.
- Kyzar, K. B., Turnbull, A. P., Summers, J. A. and Gómez, V. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes: A synthesis of key findings from research on severe disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 31-44. doi:10.2511/027494812800903247
- Lundahl, B. W., Tollefson, D., Risser, H. and Lovejoy, M. C. (2008). A meta-analysis of father involvement in parent training. *Research on Social Work Practice*, 18(2), 97-106. doi:10.1177/1049731507309828
- MEB (2008). Özel Öğretim Kurumları Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, Ankara.
- MEB (2016). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü, iş eğitimi ve meslek ahlakı dersi öğretim programı, Ankara 2016.Erişim adresi: <http://orgm.meb.gov.tr/>
- Odluyurt, S., ve Şentürk, M. (2018). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3),1417-1443. doi:10.17051
- Orum Çatık, E., ve Ergenekon, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaların incelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 572-607. doi:10.18039/ajesi.577594
- Özbey, F. (2018). Aile bireylerinin katılımı. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi içinde* (s. 129-155). Ankara: Vize Akademik.
- Özekes, M. (2015). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara özel eğitim programları. *Aileler ve eğitimciler için el kitabı içinde* (s. 4). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, A.S., Özkahraman, Ş. ve Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlükleri incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 68-76.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *School Community Journal*, 20(2), 183-198.
- Sucuoğlu, B. (2017). Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 120-141). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tavil, Y. Z., ve Karasu, N., (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta analiz örneği (parent training studies: a review and meta-analysis). *Eğitim ve Bilim*, 38, 168
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 249-265.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim. E. Tekin-İftar ve G. Kırcaali-İftar (Ed.). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri içinde* (s. 203-217). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (s. 217-244). Ankara: Anı Yayınları.
- Vuran, S. (1997). *Zihinsel engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wade, C., Llewellyn, G. and Matthews, J. (2008). Review of parent training interventions for parents with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(4), 351-366. doi:10.1111/j.1468-3148.2008.00449.x

- Yakın, M. ve Güzel-Özmen, R. (2010). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 21-39.
- Yazıcı, D. N. ve Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(2), 657-681.

Extended Abstract

Special education programs supported by families are providing more successful, more effective and more permanent results to the individuals with special needs and their families (Gıncı-Vatansever, 2018). It is seen that parent training programs developed with approaches that consider families as instructors are successful in teaching various skills within the scope of daily life skills of families. (DiPipi-Hoy and Jitendra, 2004; Tekin-İftar, 2008; Batu, 2008; Cavkaytar and Pollad, 2009; Cavkatar, 1998. However, when the studies are examined, it is noteworthy that most of the participants are mothers. Whereas, to ensure the participation of the whole family and determine the roles of the family by finding the families' natural supports is great importance in family-centered plan in order to both relax the family and contribute to the development of the individuals with special needs (Pang, 2010). Such a research was needed because of parents' needs for information on how to teach skills to their children, and the lack of studies exemplifying the teaching of daily life skills by least-to-most prompting method, and also especially since there was no study with an aunt teaching an individual with ID. Therefore, in the research, the aunt of an individual with ID was used as a natural support from the family's existing resources.

The aim of the research is to determine the effect of the teaching activities carried out by the aunt, who completed the developed parent training program by teaching the house cleaning and tidying skills to her nephew. For this purpose, answers to the following questions were sought: (a) What is the level of knowledge of the aunt about the of the parent training program? (b) Are the teachings sessions carried out by the aunt effective for her nephew? (c) What are the findings regarding the reliability of the research? (d) What are the opinions of the aunt about the *house cleaning and tidying parent training program* that she completed?

Multiple probe design across behaviors was used in this research. The independent variables of the research were the parent training program, implementation of the parent training program to the participant (aunt), and the teaching activities that the participant performed with her nephew. The dependent variable was the level of acquired skills (house cleaning and tidying skills) of the individual with ID. Skills determined for the individual within the parent training program were using a vacuum cleaner, cleaning the toilet and cleaning the floor with the mop. The participants of the study were a 22-year-old individual with moderate ID and his 52-year-old aunt.

The parent training program consisted of two phases such as the information phase and the implementation phase. The information phase consisted of 3 sessions of 4 hours in order to provide the necessary information for teaching skills. The implementation phase consisted of teaching an exemplary skill (skill to wipe the dining table) to the niece under the supervision. Pre-test and post-test were applied to the aunt to evaluate the success of the parent training program. After the aunt became competent in teaching, she taught the skills she determined for her nephew by using the least-to-most prompting method. The data were collected during the family visits of the first author every five days, and these sessions were recorded on video. The research findings for the training program are as follows: The parent training program was implemented as planned. The aunt acquired 86.6% of the information required for teaching house cleaning and tidying skills. As a result of the teaching activities carried out by the aunt, her nephew Egemen met the criteria in all three skills (100%, 85.7%, 100%) and reached stable data. The following data are similar to the post-teaching data. The aunt stated that she was pleased to both participate in the program, and to be able to teach these skills that will always be useful to her nephew.



DOI: 10.18039/ajesi.738037

Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Çevrimiçi Akademik Yardım Arama Davranışları ve Başarı Yönelimleri

Hasan UÇAR¹

Geliş Tarihi: 29.03.2020

Kabul Tarihi: 15.05.2020

*Makale Türü:*² Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışları, başarı yönelimleri ve bu faktörler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nicel yöntemle dayalı olarak tarama modeli ile desenlenmiş kesitsel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim yoluyla ders alan 358 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, çevrimiçi akademik yardım arama anketi ve başarı yönelimleri ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın araştırma sorularını yanıtlamak için toplanan veriler analiz edilirken betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım için en fazla İnternet'i kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğrencilerin dersi veren öğretim elemanı yerine arkadaşlarından ya da konuyu bilen birinden daha sık yardım aradıklarını ortaya koymaktadır. Buna göre öğrenciler en az öğretim elemanından akademik yardım aramaktadır. Buna ek olarak bulgular, öğrencilerin başarı yönelimleri açısından öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak, öğrencilerin başarı yönelimleri ile çevrimiçi akademik yardım arama davranışları arasında kısıtlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin başarı yönelimlerinin çevrimiçi akademik yardım arama davranışlarının önemli bir yordayıcısı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar kelimeler: uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi akademik yardım, yardım arama, başarı yönelimleri

Atıf: Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışları ve başarı yönelimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 958-972. DOI: 10.18039/ajesi.738037

¹ (Sorumlu Yazar) Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Türkiye, hasanxucar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9174-4299>

² Bu çalışma, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Rektörlüğünün 06.12.2019 tarih ve E.36070 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.



DOI: 10.18039/ajesi.738037

Online Academic Help Seeking Behaviors and Achievement Goal Orientations of Learners in Distance Education

Hasan UÇAR¹

Submitted by: 29.03.2020

Accepted by: 15.05.2020

Article type²: Research Paper

Abstract

The present study investigates online academic help seeking behaviors and achievement goal orientations of learners in distance education and the relationship between these factors. The research is designed as a quantitative cross-sectional survey study. The participants of the research are 358 learners who took some courses through distance education at a public university. The research data were collected through personal information form, online academic help seeking questionnaire, and achievement goal orientation scale. For the analysis of the research data and to answer the research questions of the study, descriptive statistics, t-test, and correlation analysis were used. Research findings show that learners in distance education use the Internet the most for online academic help seeking. In addition, learners applied to their friends or someone who knew the subject to seek help more frequently than their instructors. In this context, learners seek academic help from at least the faculty members, compared to others. The results also showed that, in terms of learners' achievement goal orientations, the learning-approach and performance-approach goal orientations are higher than the learning-avoidance and performance-avoidance goal orientations. In addition to these findings, a limited and positive relationship between learners' achievement goal orientations and online academic help seeking behaviors was found. This result can be interpreted as the achievement goal orientations of learners is not a significant predictor of online academic help seeking behaviors.

Keywords: distance education, online learning, online academic help seeking, help seeking, achievement goal orientations

Cite: Uçar, H. (2020). Online academic help seeking behaviors and achievement goal orientations of learners in distance education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 958-972. DOI: 10.18039/ajesi.738037

¹ (Corresponding author) Dr., Anadolu University, Faculty of Open Education, Turkey, hasanxucar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9174-4299>

² This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Bilecik Şeyh Edebali University, dated 06.12.2019 and numbered E.36070.

Giriş

Uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim süreçlerini tamamlayan öğrenci sayısı ve bu yolla ders veren kurum sayısı giderek artmaktadır. Bu niceliksel artışın yanında son yıllarda niteliksel olarak da belirli bir kalitenin sağlanması, değişen öğrenen ihtiyaçları ve öğrenme ortamlarıyla ortaya çıkan gereksinimler; yeni teknolojiler, yöntemler, stratejiler ve eğilimlerin işe koşulması yoluyla sağlanmaktadır (Bozkurt, 2019). Bu eğilimler bağlamında uzaktan eğitim ortamlarında başarı için öğrencilerin motivasyonlarının artırılması ve öz düzenleme becerilerin kazandırılması ön plana çıkmaktadır (Fırat, Kılınç ve Yüzer, 2017; Hartnett, 2019; Rakes ve Dunn, 2010; Uçar ve Kumtepe, 2016). Bu beceriler ile uzaktan eğitimde öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini planlaması ve öğrenme süreçlerine aktif katılması beklenmektedir. Bu açıdan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecini içselleştirmeleri uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenme çıktılarını ulaşılabilmek için önemlidir.

Öğrenme ortamlarında öğrenciler öğrenme süreçlerine yönelik bir zorlukla karşılaştığında başka birinden yardım isterler. Bu davranış, akademik yardım isteme ya da akademik yardım arama davranışı olarak tanımlanabilir. Yardım arama davranışı öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı olmaları için çok önemlidir (Ding ve Er, 2018; Hao, Barnes, Branch ve Wright, 2017). Akademik yardım arama davranışı, yüz yüze öğrenme ortamlarının yanı sıra öğrenenlerin diğer öğrenenler ve öğrenme kaynaklarından ayrı olduğu ve günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) yoğun olarak kullanıldığı uzaktan öğrenme ortamlarında da sıklıkla görülmektedir (Ding ve Er, 2018; Er, Kopcha, Orey ve Dustman, 2015). Bu bağlamda, İnternet'in yanı sıra BİT'leri öğrenme süreçlerinde uzaktan eğitimdeki öğrencilere yardımcı olmak için önemli araç ve kaynaklar olarak kabul edilebilir. Çevrimiçi akademik yardım arama; e-posta, arama motoru, sosyal medya araçları veya soru-cevap forumları gibi çevrimiçi araçlar yoluyla yapılan yardım arama davranışlarını nitelemektedir (Hao, Barnes, Wright ve Branch, 2017).

Uzaktan eğitim doğası gereği zaman ve/veya mekan bağlamında sınırlıklara sahiptir ve dolayısıyla öğrenciler sorunlarla karşılaştığında genellikle arkadaşlarından, öğretmenlerinden, konuyu bilen başka kişilerden ya da İnternet'teki kaynaklardan sıklıkla yardım arama sürecine girebilirler (Kitsantas ve Chow, 2007; Puustinen ve Rouet, 2009). Uzaktan eğitimde çevrimiçi akademik yardım arama davranışı öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayan önemli bir öz düzenleme becerisinin göstergesidir (Cheong, Pajares ve Oberman, 2004; Huet, Escribe, Dupeyrat ve Sakdavong, 2011; Kitsantas ve Chow, 2007; Ryan ve Shin, 2011). Uzaktan eğitimde öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinden daha fazla sorumlu oldukları için bu öğrencilerin akademik yardım arama davranışı yüz yüze öğrencilere göre daha önemli ve gereklidir. Araştırma sonuçları yardım arama davranışı ile öz düzenleme becerisi arasında bir bağıntı olduğunu ve yüksek öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin daha fazla çevrimiçi yardım arama sürecine girdiklerini göstermektedir (Cheng ve Tsai, 2011; Liu, 2017). Farklı bağlamlar için farklı yardım arama sınıflamaları yapılmış olsa da bu çalışmada Cheng ve Tsai (2011) ile Hao, Barnes, Wright ve diğerleri (2017) tarafından ele alınan üç farklı çevrimiçi akademik yardım arama davranışı sınıflaması kullanılmıştır. Bu akademik yardım arama davranışları: İnternet'te arama yapma, öğretim elemanına e-posta ya da mesaj gönderme ve arkadaşlardan ya da konuyu bilen birinden yardım almaktır.

Uzaktan eğitimde akademik yardım arama davranışı ile bağlantılı bir diğer konu da öğrencilerin başarı yönelimleridir. Başarı yönelimleri öğrencilerin öğrenme sürecinde ne kadar motive olduklarını ve bu süreçte nasıl davrandıklarını açıklar (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Bunun yanında, başarı yönelimi öğrencinin öğrenmeye ilişkin yaklaşımını ifade eder ve öğrencinin gayreti, amacı, yetenekleri gibi pek çok algı ile ilişkili bir durumdur (Ames, 1992; Payne, Youngcourt ve Beaubien,

2007). Başarı yönelimleri modeli, alanyazında temelde öğrenme ve performans başarı yönelimleri şeklinde 2 boyutta ele alınmıştır. Elliot ve McGregor (2001) tarafından ortaya koyulan başarı yönelimleri modeli, 2 X 2 başarı yönelimi modeli şeklindedir (Şekil 1).

	<i>Öğrenme Yönelimi</i> (İçsel)	<i>Performans Yönelimi</i> (Dışsal)
<i>Yaklaşma</i> (Pozitif)	Öğrenme yaklaşma	Performans yaklaşma
<i>Kaçınma</i> (Negatif)	Öğrenme kaçınma	Performans kaçınma

Şekil 1: 2 X 2 Başarı Yönelimleri Modeli (Elliot ve McGregor, 2001, s. 502)

Bu modelde yer alan başarı yönelimleri; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınmadır. Öğrenme yönelimindeki öğrenciler başarıya odaklanır ve zorlu etkinlikleri seçerken performans yönelimli öğrenciler ise, diğer öğrencilerden daha başarılı olmaya gayret eder ve etkinlikler sırasında yapabileceği konuları yapmayı yeğler. Ayrıca performans yönelimli öğrenciler kendi performanslarını diğer öğrencilerin performansına göre değerlendirirler (Elliot ve McGregor, 2001). Bu modelde, öğrenme ve performans başarı yönelimleri yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır. Öğrenme yaklaşma yönelimindeki öğrenciler olabildiğince bilgi ve beceri kazanmayı amaçlar, öğrenme kaçınma yönelimindekiler ise elde olan bilgileri unutmamayı veya öğrenilen konuyu yanlış öğrenmemeyi hedeflerler. Performans yaklaşma yönelimindeki öğrenciler diğer öğrencilerden daha başarılı görünmeye ve onlardan daha başarılı olduklarını göstermeye çalışır. Performans kaçınma yönelimindeki öğrenciler ise diğer öğrencilerden daha başarısız görünmemeyi, zor olduğunu düşündüğü etkinliklerden kaçınmayı ve başarısızlık yaşamamayı hedefler (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000).

Yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrencilerin yardım arama davranışları ve başarı yönelimleri arasında anlamlı bir bağıntının olduğunu ortaya koyan çalışmalar olsa da (Chen, Li, Wang, Li ve Gao, 2018; Gonida, Karabenick, Stamovlasis, Metallidou ve Greece, 2019; Nasa ve Sharma, 2018; Roussel, Elliot ve Feltman, 2011) uzaktan öğrenme ortamlarında bu faktörlere ilişkin çalışmaların sayısı daha azdır (Hao, Barnes, Wright ve diğerleri, 2017). Bu nedenle, eğitimciler ve araştırmacılar açısından, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin çevrimiçi yardım arama davranışlarını, kimlerden yardım aldıklarını ve bu durumu etkileyen faktörlerin neler olduğunun anlaşılması önemlidir. Bunun yanında, öğrencilerin ne tür başarı yönelimlere sahip olduğu ve çevrimiçi akademik yardım arama davranışları ile başarı yönelimleri arasında ne tür bir ilişkinin olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu konuları göz önünde bulundurarak, uzaktan eğitim bağlamlarında bu faktörlere ilişkin durumu keşfetmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışlarını ve başarı yönelimleri öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni ve öğrenci başarısının yordayıcısı olarak kabul edilebilir. Bu açıdan alanyazında yapılan araştırmalara dayanarak, uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi yardım arama davranışlarının ve başarı yönelimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışlarını ve başarı yönelimlerini incelemek ve bu faktörlere ilişkin etkili ve verimli süreçlerin işletilmesi için önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimde öğrenciler, kimlerden çevrimiçi akademik yardım almaktadır?
 - a) Öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Uzaktan eğitimde öğrencilerin başarı yönelimleri ne yöndedir?
 - a) Öğrencilerin başarı yönelimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmış kesitsel bir araştırmadır (Creswell, 2012). Kesitsel araştırma modelinde, belli bir zamanda ve belirli katılımcılarının bir olaya ya da konuya ilişkin tutumlarını veya düşüncülerini ölçmek amacıyla veri toplanır (Fraenkel ve Wallen, 2012). Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi akademik yardım arama davranışlarını ve başarı yönelimlerini incelemek ve mevcut durumu betimlemek için kesitsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 Güz Yarı Yılında Marmara bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde uzaktan öğretim yoluyla ders alan 3130 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya ilişkin etik kurul onayı Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 06/12/2019 tarihli ve E.36070 sayılı kararı ile alınmıştır. Ardından, 2019-2020 Güz Yarı Yılı sonunda bir ay süre ile çevrimiçi veri toplama aracı 3130 öğrenciye sunulmuştur. Toplamda 179'u kadın (%50) ve 179'u erkek (%50) olmak üzere 358 öğrenci çevrimiçi ortamda aydınlatılmış onam formunu onaylayıp gönüllü olarak veri toplama aracına yanıt vermiştir. Bu araştırma evrenine göre örneklem büyüklüğünün; %5 hata payı, %95 güven düzeyi ve %50 yanıt dağılımı yüzdesi göz önünde bulundurulduğunda, 343 katılımcıdan oluşması öngörülmektedir (Roasoft, 2020). Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün evreni temsil ettiği ve araştırma bulgularının genelleme yapmaya olanak tanıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin yaş ve cinsiyet bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş ve Cinsiyet Bilgileri

Yaş	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
18	41	22,9	47	26,3	88	24,6
19	58	32,4	44	24,6	102	28,5
20	34	19,0	38	21,2	72	20,1
21 ve üstü	46	25,7	50	27,9	96	26,8
Toplam	179	50	179	50	358	100

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere katılımcıların çoğunluğunu 18 ve 19 yaş (%53,1) grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır ve katılımcıların yaş ortalaması 19.49’dur. Kadın ve erkek katılımcıların sayısı eşit olup (179’ar) cinsiyet bağlamında normal bir dağılım mevcuttur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin; cinsiyet ve yaş bilgileri toplanmıştır. İkinci bölümde ise, Hao, Wright, Barnes ve Branch (2016) tarafından geliştirilen ve çevrimiçi yardım arama davranışlarını ölçen üç soruluk bir ankete yer almıştır. Bu ankette, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinde bir sorunla karşılaştıklarında bu sorunu çözmek için ne sıklıkla; İnternet’te arama yaptıklarını, öğretim elemanına e-posta ya da mesaj gönderdiklerini ve arkadaşlarından ya da konuyu bilen birinden yardım aldıklarını sormaktadır. Bu üç soruya öğrenciler; asla (1), nadiren (2), bazen (3) ve sıklıkla (4) şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcıların başarı yönelimleri ise Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen ve Uçar (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan başarı yönelimleri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 12 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınmadır. Türkçe’ye adapte edildikten sonra ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmış ve dört faktör için hesaplanan Cronbach Alpha değeri (iç tutarlılık katsayısı); öğrenme-yaklaşma faktörü için 0.84, öğrenme-kaçınma faktörü için 0.88, performans-yaklaşma faktörü için 0.92 ve performans-kaçınma faktörü için de 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı 0.89’dur. Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik-güvenirlilik değerleri ve faktör yükü dağılımları, orijinal ölçeğin değerleriyle benzerlik göstermiştir. Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ise öğrenme-yaklaşma faktörü için 0.80, öğrenme-kaçınma faktörü için ise 0.63, performans-yaklaşma faktörü için 0.82 ve performans-kaçınma faktörü için de 0.74 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme-yaklaşma boyutunda yer alan örnek madde şöyledir: “Amacım derste verilen öğrenme materyallerini en iyi şekilde öğrenmeye çalışmaktır.”. Öğrenme-kaçınma boyutunda ise örnek olarak “Hedefim diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten

kaçınmaktır.” maddesi yer almaktadır. Performans-yaklaşma boyutunda ise “Ders konularını olabildiğince iyice anlamak için çabalıyorum.” maddesi yer almaktadır. Performans-kaçınma boyutunda ise örnek olarak “Amacım diğer öğrencilerden daha kötü not almaktan kaçınmaktır.” maddesi yer almaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde ve her bir madde; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) arasında cevaplanmıştır. Çalışmada kullanılan çevrimiçi yardım arama davranışları anketi ve başarı yönelimleri ölçeği için yazarlarından e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin özetlenmesi için betimsel (tanımlayıcı) istatistikler, değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak ve karşılaştırma yapmak için bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Ayrıca sürekli değişkenler (çevrimiçi yardım arama ve başarı yönelimi değişkenleri) arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Çevrimiçi Akademik Yardım Arama Davranışlarına İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ilişkin (Uzaktan eğitimde öğrenciler kimlerden çevrimiçi akademik yardım almaktadır?) bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Çevrimiçi Akademik Yardım Arama Davranışlarına İlişkin Betimsel Analizler

Çevrimiçi akademik yardım arama türü	Kadın		Erkek		Toplam	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
İnternet’te yardım arama	3.21	0.75	3.15	0.83	3.18	0.79
Öğretim elemanından yardım isteme	1.76	0.75	1.98	0.81	1.87	0.79
Arkadaşlardan ya da konuyu bilen birinden yardım isteme	3.15	0.88	3.00	0.88	3.07	0.88
N	179		179		358	

Tablo 2’de yer alan toplam sonuçlara göre öğrenciler çevrimiçi yardım için İnternet’te ($\bar{x} = 3.18$), arkadaşlarından ($\bar{x} = 3.07$) ya da öğretim elemanından ($\bar{x} = 1.87$) daha sık yardım aradıkları görülmektedir. Bu bağlamda arkadaşlarından ya da konuyu bilen birinden de öğretim elemanından daha sık yardım aramaktadır. Ayrıca sonuçlar, öğrenciler en az öğretim elemanından yardım istediklerini göstermektedir.

Birinci araştırma sorusunun alt araştırma sorusuna ilişkin (Öğrencilerin çevrimiçi akademik yardıma davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?) bulgular şu şekildedir: çalışmaya katılan kadın ve erkek öğrenciler arasında çevrimiçi yardım arama puanlarına göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar, İnternet’te ve arkadaşlarından ya da konuyu bilen birinden akademik yardım arama konusunda kadın ve erkek öğrenciler arasında ortalama puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, kadın ve erkek öğrenciler arasında sadece öğretim elemanından yardım isteme ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğretim Elemanından Yardım İsteme Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Kadın	179	1.76	0.75	356	-2.69	.007	.01
Erkek	179	1.98	0.81				

Tablo 3’te görüleceği üzere çalışmaya katılan erkek öğrencilerin öğretim elemanından yardım isteme ortalama puanları ($\bar{x}=1.98$) kadın öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=1.76$) anlamlı derecede yüksektir ($t_{(356)}=-2.692$, $p<0.05$, $\eta^2=0.01$). İstatistiki olarak anlamlı çıkan bu sonuç için hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü değeri, bu sonucun düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ilişkin (Uzaktan eğitimde öğrencilerin başarı yönelimleri ne yöndedir?) bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Başarı Yönelimlerine İlişkin Betimsel Analizler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Öğrenme-Yaklaşma	4.00	0.84	3.85	0.99	3.92	0.92
Öğrenme-Kaçınma	3.69	0.90	3.65	0.96	3.67	0.93
Performans-Yaklaşma	3.96	0.91	3.77	1.06	3.86	0.99
Performans-Kaçınma	3.84	0.95	3.69	1.05	3.76	1.00
N	179		179		358	

Tablo 4’te yer alan toplam sonuçlara göre öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ($\bar{x} = 3.92$) ve performans-yaklaşma başarı yönelimleri ($\bar{x} = 3.86$), öğrenme-kaçınma ($\bar{x} = 3.67$) ve performans-kaçınma ($\bar{x} = 3.76$) başarı yönelimlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yaklaşma başarı yönelimlerinin kaçınma yönelimlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusunun alt araştırma sorusuna ilişkin (Öğrencilerin başarı yönelimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?) bulgular şu şekildedir: çalışmaya katılan kadın ve erkek öğrenciler arasında başarı yönelimleri puanlarına göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar, kadın ($\bar{x} = 3.87$) ve erkek ($\bar{x} = 3.74$) öğrenciler arasında toplam puanlarda ve alt faktörlerde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t_{(356)} = 1.41$, $p = 0.158 > 0.05$). Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenciler arasında başarı yönelimleri açısından bir fark yoktur.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin (Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) bulgular aşağıda verilmiştir. Bu soruda uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi yardım arama davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla korelasyon testi kullanılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Çevrimiçi Yardım Arama Davranışları ile Başarı Yönelimleri Arasındaki Bağntı

N=358	İnternet	Öğretmen	Arkadaş/diğer	Öğrenme-Yaklaşma	Öğrenme-Kaçınma	Performans-Yaklaşma
Öğretmen	0.201**	-	-	-	-	-
Arkadaş/diğer	0.237**	0.174**	-	-	-	-
Öğrenme-Yaklaşma	0.175**	0.229**	0.227**	-	-	-
Öğrenme-Kaçınma	0.093	0.168**	0.178**	0.759**	-	-
Performans-Yaklaşma	0.125*	0.180**	0.176**	0.858**	0.770**	-
Performans-Kaçınma	0.108*	0.185**	0.206**	0.722**	0.855**	0.728**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’te görüleceği üzere öğrencilerin çevrimiçi yardım arama davranışları ile başarı yönelimleri arasında, öğrenme-kaçınma başarı yönelimi ile İnternet’te yardım arama davranışı dışında, bağıntı değerleri istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ancak bu değerlerin uygulamada da önemli olduğunu göstermesi için bağıntı değerlerinin +- 0.30 ile +- 1.0 arasında olması beklenir (Huck, 2012). Bu bağlamda 0.30 ile 0.49 arasındaki r değerlerinin orta, 0.50 ile 1.0 arasındaki bağıntı değerinin ise büyük olduğu söylenebilir (Huck, 2012). Ancak sonuçlara göre buradaki bağıntı değerlerinin küçük olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenme-yaklaşma ile öğretmenden yardım isteme arasındaki bağıntı katsayısı ($r = 0.229$; $p = 0.000$) diğer başarı yönelimlerinden daha yüksektir. Aynı şekilde öğrenme-yaklaşma ile arkadaşlardan ya da konuyu bilen kişilerden yardım isteme arasındaki bağıntı katsayısı

($r=0.227$; $p=0.000$) diğer başarı yönelimlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bağıntılar pozitif yönde olup düşük düzeyde bir ilişkiyi gösterse de değerler diğer boyutlardan daha yüksektir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Uzaktan eğitimde çevrimiçi akademik yardım arama davranışı ve başarı yönelimi, öğrenme sürecinin önemli bileşenleri ve öğrenci başarısının yordayıcısı olarak kabul edilebilir. Bu bakımdan alanyazında yapılan araştırmalar da dikkate alındığında, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışlarının ve başarı yönelimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin çevrimiçi akademik yardım arama davranışlarını ve kimlerden yardım aldıklarını araştırmayı hedeflemiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin ne tür başarı yönelimlere sahip olduğu ve çevrimiçi akademik yardım arama davranışları ile başarı yönelimleri arasında ne tür bir ilişkinin olduğu da incelenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, uzaktan eğitimdeki öğrenciler çevrimiçi akademik yardım için en fazla İnternet'e başvurmaktadır. Ayrıca öğrenciler, yardım aramak için arkadaşlarına ya da konuyu bilen birine öğretim elemanına göre daha sık başvurmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler en az öğretim elemanından çevrimiçi akademik yardım istemektedir. Bu sonuç, Hao, Barnes, Wright ve diğerleri (2017) tarafından uzaktan eğitim yoluyla ders alan 165 öğrenci ile yapılan ve yine Hao, Barnes, Branch ve diğerleri (2017) tarafından uzaktan eğitim yoluyla ders alan 207 öğrenci ile yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda bulgular, öğrencilerin çevrimiçi yardım ararken en çok İnternet'te arama yaptığını ve arkadaşlarından ya da konuyu bilen birilerinden öğretim elemanına göre daha sık yardım istediklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra sonuçlar, Cheng ve Tsai (2011) tarafından yüz yüze eğitim ile ders alan 300 üniversite öğrencisi, bunların yaklaşık yarısı en az bir çevrimiçi ders alan öğrenciler, ile yapılan araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada, öğrenciler çevrimiçi yardım ararken en çok İnternet'i kullandıklarını, daha sonra arkadaşlarından yardım aradıklarını ve en sonda öğretim elemandan yardım istediklerini ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgular, uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi akademik yardım ararken en hızlı yanıt alabileceği kaynağı seçtikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Kitsantas ve Chow (2007) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin öğretim elemanlarından daha sık yardım almayı tercih ettikleri bulunmuştur. Ulusal alanyazında bu çalışmaya benzer araştırmalara rastlanmadığı için bu araştırma bulgularının yerelde karşılaştırılma imkanı bulunamamıştır. Buna ek olarak, bulgular kadın ve erkek öğrenciler arasında ortalama puanları açısından İnternet'te ve arkadaşlarından ya da konuyu bilen birinden akademik yardım arama konusunda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bulgular, kadın ve erkek öğrenciler arasında sadece öğretim elemanından yardım isteme ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre öğretim elemanından daha fazla çevrimiçi akademik yardım istemektedir.

Çalışmanın başka bir sonucu ise, öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinden daha yüksek olduğudur. Bu bağlamda öğrencilerin yaklaşma başarı yönelimlerinin kaçınma yönelimlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna sonuca göre; öğrencilerin olabildiğince bilgi ve beceri kazanmayı, öğrenme ortamındaki diğer öğrencilerden daha başarılı görünmeyi ve onlardan daha başarılı olduklarını göstermeye çalıştığı söylenebilir. Ayrıca sonuçlar kadın ve erkek öğrenciler arasında başarı yönelimleri toplam puanlarında ve alt faktörlerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğrenciler arasında başarı yönelimleri açısından bir fark yoktur.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi yardım arama davranışları ile başarı yönelimleri arasında, öğrenme-kaçınma başarı yönelimi ile İnternet'te yardım arama davranışı dışında, bağıntı değerleri istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ancak sonuçlara göre buradaki bağıntı değerlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenme-yaklaşma ile öğretmenden yardım isteme arasındaki bağıntı katsayısı diğer başarı yönelimlerinden daha yüksektir. Aynı şekilde öğrenme-yaklaşma ile arkadaşlardan ya da konuyu bilen kişilerden yardım isteme arasındaki bağıntı katsayısı diğer başarı yönelimlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bağıntılar pozitif yönde olup düşük düzeyde bir ilişkiyi gösterse de değerler diğer boyutlardan daha yüksektir. Bu sonuçlar, Hao, Barnes, Wright ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada da pozitif yönde ancak düşük ilişkiler ($r < 0.30$) bulunmuştur. Bu sonuç, başarı yönelimleri ile çevrimiçi akademik yardım arama davranışı arasında kısıtlı bir ilişkinin olduğunu ve başarı yönelimi davranışının çevrimiçi akademik yardım arama davranışının önemli bir yordayıcısı olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin öğretim elemanlarından çevrimiçi akademik yardım alma davranışından kaçındıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğretim elemanlarından çevrimiçi yardım arama davranışları diğer yardım arama davranışları kadar önemsenmeli ve buna ilişkin çözümler üretilmelidir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ileri çalışmaların yapılabilmesine olanak sağlayacak bir araştırma zemini hazırlayabilir. Ayrıca bu durumu etkileyen faktörlerin neler olduğunun araştırılması ve öğrenciler arasında çevrimiçi akademik yardım aramanın nasıl kolaylaştıracağına ilişkin anlaşılması da önemli bir çalışma olabilir. Örneğin, çevrimiçi tartışma tahtalarının etkili kullanımının bu duruma çözüm olup olamayacağı araştırılabilir. Ayrıca öğrencilerin yüz yüze akademik yardım arama davranışları ile çevrimiçi akademik yardım arama davranışlarının farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi önemli bir çalışma olabilir.

Kaynaklar

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bozkurt, A. (2019). Vizyon 2023: Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme alanında somut ve soyut teknolojiler bağlamında eğilimler. *AUAd*, 5(4), 43-64.
- Chen, Y., Li, L., Wang, X., Li, Y. and Gao, F. (2018). Shyness and Learning Adjustment in Senior High School Students: Mediating Roles of Goal Orientation and Academic Help Seeking. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01757>
- Cheong, Y. F., Pajares, F. and Oberman, P. S. (2004). Motivation and academic help-seeking in high school computer science. *Computer Science Education*, 14(1), 3–19. <https://doi.org/10.1076/csed.14.1.3.23501>
- Cheng, K. H. and Tsai, C. C. (2011). An investigation of Taiwan University students’ perceptions of online academic help seeking, and their web-based learning self-efficacy. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.002>
- Ding, L. and Er, E. (2018). Determinants of college students' use of online collaborative help-seeking tools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 129-139. <https://doi.org/10.1111/jcal.12221>
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Er, E., Kopcha, T. J., Orey, M. and Dustman, W. (2015). Exploring college students’ online help-seeking behavior in a flipped classroom with a web-based help-seeking tool. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.2527>
- Fırat, M., Kılınç, H. and Yüzer, T. V. (2017). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63–70. <https://doi.org/10.1111/jcal.12214>
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Stamovlasis, D., Metallidou, P. and Greece, T. C. (2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, 30(1-2) 147–166. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1535244>
- Hartnett, M. (2019) theories of motivation in open and distance education. In: Jung I. (eds) *Open and distance education theory revisited*, (pp. 105-113). Springer Briefs in Education. Springer, Singapore.
- Hao, Q., Barnes, B., Branch, R. M. and Wright, E. (2017). Predicting computer science students’ online help-seeking tendencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 9(1), 19-32. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2017.09.002>
- Hao, Q., Barnes, B., Wright, E. and Branch, R. M. (2017). The influence of achievement goals on online help seeking of computer science students. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1273–1283. <https://doi.org/10.1111/bjet.12499>
- Hao, Q., Wright, E., Barnes, B. and Branch, R. M. (2016). What are the most important prediction of computer science students’ online help-seeking behaviors? *Computers in Human Behavior*, 62, 467–474. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.016>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.) Boston: Pearson.
- Huet, N., Escribe, C., Dupeyrat, C. and Sakdavong, J. C. (2011). The influence of achievement goals and perceptions of online help on its actual use in an interactive learning environment. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 413–420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.003>
- Kitsantas, A. and Chow, A. (2007). College students’ perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed, and distance learning environments. *Computers & Education*, 48(3), 383–395. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.008>
- Liu, S. H. (2017). Relationship between the factors influencing online help-seeking and self-regulated learning among Taiwanese preservice teachers. *Computers in Human Behavior*, 72, 38–45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.034>

- Nasa, G. and Sharma, H. L. (2018). A study on the impact of academic self-efficacy and academic help-seeking behaviour on goal orientation of secondary school students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(4), 929-940.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. and Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128–150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, research and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Puustinen, M. and Rouet, J.-F. (2009). Learning with new technologies: Help seeking and information searching revisited. *Computers & Education*, 53(4), 1014–1019. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.002>
- Rakes, G. C. and Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1). 78-93.
- Roasoft (2020). Sample size calculator. Erişim Adresi: <http://www.raosoft.com/samplesize.html>.
- Roussel, P., Elliot, A. J. and Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21(3), 394–402 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.003>
- Ryan, A. M. and Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21(2), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.003>
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uçar, H. ve Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *AUAd*, 2(4), 37-54.

Extended Abstract

In learning environments, when learners encounter difficulties in learning processes, they seek help from someone else or other resources. This behavior can be defined as help seeking or academic help seeking. Help seeking behavior is very important for learners to be successful in their academic life. In addition to face-to-face learning environments, academic help seeking behavior is also frequently seen in online distance learning environments where learners are separate from other learners and learning resources. Distance education has some limitations in terms of time and/or space due to its nature, and so when learners encounter problems, they can often go into the process of seeking help from their friends, teachers, other people who know the subject, or sources on the Internet.

In addition to online academic help seeking, achievement goal orientations of learners also can be considered as an important component of the learning process and predictor of student achievement. In this respect, based on the research conducted in the literature, it is important to examine the online academic help seeking behaviors and goal orientations of learners in distance education. In this sense, it is thought that this research is important in terms of being new and contributing to the related literature and to the field of distance education. So, the present study investigates online academic help seeking behaviors and achievement goal orientations of learners in distance education and the relationship between these factors. Within this context, answers to the following main research questions were sought:

1. From whom do online learners seek online academic help in distance education?
2. What are the learners' achievement goal orientations in distance education?
3. Is there a significant relationship between online academic help seeking behaviors and achievement goal orientations of online learners?

The current research is designed as a quantitative cross-sectional survey study. The participants of the research were 358 online learners (179 women, 179 men, $M_{age} = 19.49$ years) enrolled in online courses offered at Bilecik Seyh Edebali University, Turkey. The research data were collected through personal information form, online academic help seeking questionnaire, which was developed by Hao, Wright, Barnes, and Branch (2016), and achievement goal orientation scale, which was developed by Elliot and Murayama (2008) and adapted to Turkish by Uçar (2012). For the analysis of the research data and to answer the research questions of the study, descriptive statistics, t-test, and correlation analysis were used.

Research findings show that learners in distance education use the Internet the most for online academic help seeking. In addition, learners applied to their friends or someone who knew the subject to seek help more frequently than their instructors. In this context, learners seek academic help from at least the faculty members, compared to others. These findings are consistent with the research findings of Hao, Barnes, Wright et al. (2017), Hao, Barnes, Branch et al. (2017), and Cheng and Tsai (2011), which reported that students mostly seek online help on the Internet and ask their friends or someone who knows the subject for help more often than the instructor. The results also showed that, in terms of learners' achievement goal orientations, the learning-approach and performance-approach goal orientations are higher than the learning-avoidance and performance-avoidance goal orientations. In addition to these findings, a limited and positive relationship between learners' achievement goal orientations and online academic help seeking behaviors was found. This result can be interpreted as the achievement goal orientations of learners is not a significant predictor of online academic help seeking behaviors.

Overall, the results of this study show that learners avoided receiving academic help from their teachers. Future studies investigating the causes of this situation will further guide instructional designers and instructors on this issue. It can also be an important qualitative study to investigate what factors are affecting this situation. Future research also suggested to investigate whether the effective use of online discussion boards can be a solution online academic help seeking. Besides, it may be an important study to examine whether learners' face-to-face academic help seeking behaviors differ from online academic help seeking behaviors.



DOI: 10.18039/ajesi.738041

Çocukların Eşit Paylaşım Davranışının Mantıksal Düşünme Becerileriyle İlişkisi

Derya CAN¹, Veli CAN²

Geliş Tarihi: 01.04.2020

Kabul Tarihi: 15.05.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, çocukların eşit paylaşımı tercih etme/etmeme durumlarına göre, mantıksal düşünme becerilerinin nasıl farklılaştığını incelemektir. Bu kapsamda, çocukların eşit paylaşımında bulunma/bulunmama davranışlarına göre mantıksal düşünme becerilerinin nasıl farklılaştığı ve bu sürecin yaşa bağlı değişimi incelenmiştir. Bu araştırmaya okul öncesi ve ilkököl düzeyinde eğitim görmekte olan 5-7 yaş aralığındaki 104 çocuk katılmıştır. Veri toplama sürecinde çocukların eşit paylaşım davranışlarını incelemek amacıyla iki farklı içeriğe sahip (şeker ve etiket paylaşımı) etkinlikten yararlanılmıştır. Çocukların mantıksal düşünme becerilerini incelemek amacıyla iki farklı çıkarım türünden oluşan üç soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda, hem çıkartma hem de şeker kullanılan uygulamalarda çocukların büyük bir çoğunluğunun eşit paylaşım davranışı gerçekleştirdiği görülmüştür. Eşit paylaşımında bulunan çocuklar bu tercihlerinin sebebini genellikle adalet konusuna vurgu yaparak açıklamıştır. Çocukların yaşlarındaki artışa bağlı olarak eşit paylaşım davranışının arttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların özellikle alternatif öncüller üretmelerini gerektiren çıkarım türlerinde zorlandıkları görülmüştür. Bunun yanında çocukların mantıksal düşünme becerilerinde görülen farklılaşmanın eşit paylaşım davranışı sergileme durumuyla ilişkisi incelenmiştir. Kaynak olarak şeker seçildiğinde, eşit paylaşımı tercih eden çocukların yaşça büyük olduğu ve mantıksal düşünme becerilerinin de daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Çocukların temel düzey mantık bilgisine sahip olmalarının bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutta gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu etkiyi incelemek amacıyla basit mantık kurallarını ve temel çıkarım türlerini içeren bir mantık programı hazırlanarak çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlardaki gelişimlerine etkisi incelenmelidir.

Anahtar kelimeler: mantıksal düşünme, eşit paylaşım, mantık, adalet, okul öncesi, ilkököl

Atıf: Can, D. ve Can, V. (2020). Çocukların eşit paylaşım davranışının mantıksal düşünme becerileriyle ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 973-988. DOI: 10.18039/ajesi.738041

¹ (Sorumlu Yazar) Dr, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, deryacakmak@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1257-8793>

² Felsefe Öğretmeni, Burdur Anadolu İmam Hatip Lisesi, Türkiye, okyanuscan15@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3025-5875>



DOI: 10.18039/ajesi.738041

The Relationship Between Children's Equal Sharing Behaviour and Logical Reasoning

Derya CAN¹, Veli CAN²

Submitted by: 01.04.2020

Accepted by: 15.05.2020

Article type: Research Paper

Abstract

The aim of this study is to examine how the logical thinking skills of children differ according to their preferences in regard to equal sharing. In this context, how the logical thinking skills of children differ according to their equal sharing behaviours and how children's sharing behaviours and logical thinking skills change based on the increase in age were examined. The participants were 104 children attending either preschools or primary schools based on ages 5-7. The data of the study were collected using two different activities (sticker and candy). Three questions, consisting of two different types of inference, were asked to examine their logical thinking skills. It is found that in the activities in which either candies or stickers were used as rewards, most of the participants managed to distribute the rewards equally. Children who share equally often explain the reason for their choices with justice. The findings indicated that children tend to share equally depending on the increase in their ages. As a result of the study, it is seen that children have difficulties in making inferences, especially in inference types that require them to produce alternative premises. In addition, the relationship between the difference in the logical thinking skills of children and their equal sharing behaviours were examined. When choosing candies as the source, it is possible to say that children who prefer equal sharing are older and their logical thinking skills are more developed. It is thought that having basic logic knowledge for children will affect their cognitive, affective and social development positively. In order to examine this effect, a logic program including simple logic rules and basic inference types should be developed, and its effects on children's cognitive, affective and social development should be investigated.

Keywords: logical reasoning, equal sharing, logic, fairness, kindergarten, primary school

Cite: Can, D. and Can, V. (2020). Relationship between children's equal sharing behaviour and logical reasoning. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 973-988. DOI: 10.18039/ajesi.738041

¹ (Corresponding author) Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Turkey, deryacakmak@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1257-8793>

² Philosophy Teacher, Burdur Anatolia Imam Hatip High School, Türkiye, okyanuscan15@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3025-5875>

Giriş

Bireylerin analiz etme, sorgulama, akıl yürütme, sonuçları soruşturma gibi birtakım düşünme süreçlerini kullanmaları hem akli hem de ahlaki beslemekte ve felsefe eğitiminin bir parçasını oluşturmaktadır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977; Mutlu, 2017). Araştırmacılar çocuklarda akıl yürütme sürecinin desteklenmesi kadar ahlaki seçim süreçlerinin de çok yönlü desteklenmesi gerektiğini vurgulayarak eleştirel ve derinlemesine düşünmenin önemine değinmişlerdir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977). Çünkü çocuklar hem ahlaki muhakeme yaparken hem de mantıksal düşünmenin gerekliliği olan birtakım kuralları işe koşarken bireysel ve toplumsal olarak iyiyi destekleyen duygu ve düşünceleri de geliştirebilmelidir. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1977) ahlak eğitiminde bilişsel ve duyuşsal boyutları ayırmanın aldatıcı ve öğrenmenin doğasına ters olduğunu ifade etmişlerdir (s. 146). Ahlak eğitiminde bilişsel ve duyuşsal boyutların birlikte işe koşulması, çocukların iyi bir akıl yürütme temelinde ahlaki değerlendirmeler yapmasını sağlayacak ve daha bütüncül ve tutarlı bir benliğe sahip olmasını destekleyecektir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977).

Mantıksal Düşünme

Çıkarımsal akıl yürütme, mantıksal düşünmenin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır (Markovits, 2000). Çıkarımsal akıl yürütme, “p, q’dur.” şeklinde verilen ana öncüle ve dört olası ikincil öncülden birisine dayalı olarak çıkarımda bulunmayı gerektirmektedir. Örneğin, modus ponens (MP) olarak adlandırılan çıkarım türünde “p, q’dur. p doğrudur.” öncülleri verilerek “q doğrudur.” sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Modus tollens (MT) çıkarım türünde “p, q’dur. q yanlıştır.” öncüllerine dayalı olarak “p yanlıştır.” sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Bu iki çıkarım türünde ulaşılan sonuçlar mantıksal olarak geçerlidir. Sonucun doğrulanması (affirmation of the consequent [AC]), “p, q’dur. q doğrudur.”, öncülün reddedilmesi (denial of the antecedent [DA]) “p, q’dur. p yanlıştır.” öncüllerine dayalı olarak çıkarımda bulunmayı gerektiren türleridir. AC için “p doğrudur.”, DA için “q yanlıştır.” sonuçlarının çıkarılması beklenmektedir.

Piaget’e göre çıkarsamaya dayalı akıl yürütme bilişsel olarak üst düzey bir beceri olup yetişkinlik döneminde gelişim göstermektedir. Ancak yapılan çalışmalar Piaget’in teorisini desteklememekte olup bazı çalışmalarda lise öğrencilerinin mantık kurallarını doğru uygulayamadığı görülürken (Evans, 1982), bazı çalışmalarda ilkökul öğrencilerinin akıl yürütme ilkelerini doğru uygulayabildikleri görüşmüştür (Ennis, 1982). Yapılan bazı araştırmalarda altı yaşlarındaki çocukların dört çıkarım türüne de doğru yanıtlar verebildikleri görülmüştür (Markovits, 2000; Markovits, Fleury, Quinn ve Venet, 1998). Bazı araştırmalarda ise 7-8 yaşlarındaki çocukların genellikle mantıksal açıdan geçerli sonuçlara ulaşılan iki çıkarım türüne (MP ve MT) doğru cevaplar verebildikleri, AC ve DA çıkarımlarına çocukların 12 yaşından önce doğru cevaplar veremedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ennis, 1976; O’Brien ve Overton, 1982). Küçük yaş gruplarıyla yapılan birçok çalışma MP çıkarımlarına karşılık gelen, yani mantıksal açıdan kesin sonuçlara ulaşmayı sağlayan durumları içermektedir (Dias ve Harris, 1988; Hawkins, Pea, Glick ve Scribner, 1984). MP çıkarımda bulunmak ana öncülü doğru olarak kabul etme becerisini gerektirir. Fakat temel düzey tündengelimsel çıkarımlar aynı zamanda geçerli ve geçersiz sonuçları ayırt etmeyi de gerektirir. Çocukların geçerli-geçersiz sonuçları ayırt edemediklerini ölçmenin en kolay yollarından birisi AC çıkarımlarını reddebilme becerilerini ölçmektir (De Chantal ve Markovits, 2017). Bu çalışma kapsamında da çocukların temel düzey akıl yürütme becerilerini ölçebilmek amacıyla bilindik bağlamlardan oluşan ve çıkarım sonucunu kabul etmeyi (MP çıkarım) ve reddetmeyi (AC çıkarım) gerektiren iki çıkarım türünden yararlanılmıştır.

Eşit Paylaşımında Bulunma

Yapılan araştırmalar çocukların erken yaşlardan itibaren kaynakları eşit paylaşmaya yönelik isteklilik gösterdiklerini ancak eşit paylaşım tercihlerinin daha çok yedi yaş ve sonrasında davranış olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Benencon, Pascoe ve Radmore, 2007; Harbaugh, Krause ve Liday, 2003). Örneğin, Fehr, Bernhard ve Rockenbach (2008) 3-8 yaş aralığındaki çocukların paylaşım davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, 3-4 yaşlarındaki çocuklar, eşit paylaşım davranışını tercih eden 7-8 yaşlarındaki çocuklara göre daha bencilce davranmışlardır. 3-4 yaşlarındaki çocukların % 21'i, 5-6 yaşlarındaki çocukların %33'ü ve 7-8 yaşlarındaki çocukların % 60'ı kaynakları eşit olarak dağıtmayı tercih etmiştir. Kogut (2012) tarafından yapılan araştırmada küçük yaşta çocukların yaşça daha büyük olan çocuklara göre daha bencilce davrandıkları görülmüştür. Fakat yaşça daha büyük olan çocukların eşit paylaşım davranışından memnuniyet düzeyleri düşük çıkmıştır. Yani, 7-8 yaşlarındaki çocuklar kaynaklarını diğerlerine verme davranışını gerçekleştirmiş, ancak bunu kendileri yapmak istediği için değil, kendilerini zorunlu hissettikleri için yapmışlardır (Kogut, 2012). Bir başka çalışmada, 7-8 yaşlarındaki çocukların kendilerinin avantajlı ve dezavantajlı oldukları eşitsizlik durumlarının her ikisine de tepki gösterdikleri ve kaynakların eşit dağılım durumunu tercih ettikleri görülmüştür (Blake ve McAuliffe, 2011; Sheskin, Bloom ve Wynn, 2014). 5-10 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir başka çalışmada çocukların kendisinin 2, diğerinin 3 kaynak aldığı ya da her ikisinin de 1 kaynak aldığı durumlardan birisini tercih etmeleri istenmiştir. Yaş aralığına göre herhangi bir değişim gözlenmeksizin tüm çocukların kendisinin daha az kaynak aldığı dezavantajlı dağılım yerine (kendisi 2, diğeri 3) ikisinin de birer tane aldığı eşit dağılımı seçme eğilimi gösterdiği görülmüştür (Sheskin, Bloom ve Wynn, 2014). Çocukların avantajlı koşulu tercih etme durumları yaşın artmasıyla birlikte azalmış ve 7-10 yaş aralığındaki çocuklar eşit koşulu (2/2) tercih etmiştir (Sheskin, Bloom ve Wynn, 2014). Buna göre okul öncesi döneminde dezavantajlı eşitsizlikten kaçınma durumu daha ağır basmakta iken 7-8 yaşlarında her iki eşitsizlik durumundan da (avantajlı ve dezavantajlı) kaçınma görülmüştür.

Kaynakların eşit dağıtımını üst düzey davranışsal ve bilişsel becerilerin koordinasyonunu gerektirmekte olup küçük çocuklarda bu beceriler gelişim halindedir. Bu çalışmada okul öncesinde ve ilköğretim birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 104 çocuğun, eşit paylaşımı tercih etme/etmeme durumlarına göre, mantıksal düşünme becerilerinin nasıl farklılaştığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya çocukların yaşları arttıkça mantıksal düşünme becerilerinin gelişim göstereceği ve eşit paylaşımında bulunma davranışlarının artacağı varsayımı ile başlanmıştır. Bu kapsamda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çocukların eşit paylaşımında bulunma davranışları yaşa bağlı olarak nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Çocukların mantıksal düşünme becerileri yaşa bağlı olarak nasıl bir değişim göstermektedir?
3. Çocukların eşit paylaşımında bulunma/bulunmama davranışlarına göre mantıksal düşünme becerileri farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni kullanılan araştırmalarda katılımcıların görüşleri tespit edilmekte, betimlenmekte ve var olan durum ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Katılımcılar

Bu araştırmaya okul öncesi ve ilkököl düzeyinde eğitim görmekte olan 104 çocuk katılmıştır. 31 çocuk 5 yaş grubunda (14 kız, 17 erkek ortalama yaş= 58 ay), 39 çocuk 6 yaş grubunda (19 kız, 20 erkek ortalama yaş= 66 ay), 34 çocuk 7 yaş grubunda (20 kız, 14 erkek ortalama yaş= 79 ay) bulunmaktadır. Çocukların %51'i kız, % 49'u erkektir. Örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup eşit paylaşım davranışının gerçekleşmesi açısından kritik öneme sahip olan yaş faktörü dikkate alınmıştır. Bu sebeple çalışmaya 5-7 yaş aralığındaki 104 çocuk, her bir yaş grubundan yaklaşık aynı oranda katılım gösterecek şekilde dahil edilmiştir.

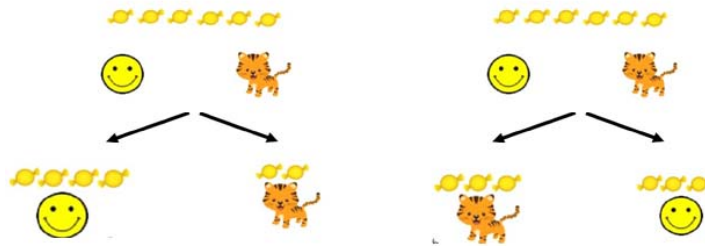
Veri Toplama Araçları

Kaynak Dağıtım Etkinliği

Kaynak dağıtım etkinliğinin bağlamı ve süreci, yapılan çalışmalardan uyarlanarak hazırlanmıştır (Chernyak ve Kushnir, 2013; Chernyak, Harris ve Cordes, 2019). Uygulama sürecinde, çocuklara dört ve altı çıkartmadan oluşan setler sunularak, çocuklardan çıkartmaları istediği şekilde kuklaya ve kendisine paylaştırabileceği söylenmiştir. Kukla çocuklarla tanıştırdıktan sonra çocuklara birisi kendisinin, diğeri ise kuklanın olmak üzere iki kutu gösterilmiştir. Ayrıca dört ve altı çıkartmadan oluşan setler doğrusal bir dizilimde yerleştirilmiş ve çocuklara çıkartmaları nasıl paylaştıracağına kendilerinin karar verebileceği söylenmiştir. Çocukların kararlarını etkilememek adına başka bir açıklama yapılmamış, sadece masanın üzerinde çıkartma kalması durumunda her bir çıkartmanın kutulara yerleştirilmesi gerektiği hatırlatılmıştır.

Paylaşım Etkinliği

Bu etkinlikte dört şekerin ve altı şekerin, bir gülen yüz ve bir hayvan (zürafa/kaplan) arasındaki paylaşım durumunu (eşit/çocuğun fazla) içeren görsellerden yararlanılmıştır. Bu görsellerde çocuğun kendisini temsil eden resim, gülen yüzdür. Altı şeker için iki durum sunulmuş olup birinci durumda gülen yüz dört, kaplan iki; ikinci durumda kaplan üç, gülen yüz üç şeker almıştır (Şekil 1). Dört şeker için ise, gülen yüz ve zürafa arasında dört şekerin 2-2 ve 3-1 şeklinde dağıtımının yapıldığı görselden yararlanılmıştır. Çocuklara her iki durumda da şeker dağılımlarından hangisini tercih ettiği ve gerekçesi sorulmuştur. Bu etkinlik Chernyak, Harris ve Cordes (2019) tarafından yapılan çalışmada kullanılan uygulamadan yararlanılarak hazırlanmıştır.



Şekil 1: Paylaşım Etkinliği (Altı Şeker İçin)

Mantıksal Düşünme Soruları

Çocukların mantıksal düşünme becerileri MP ve AC çıkarımlarından yararlanılarak ölçülmüştür. Çıkarımlarda çocuklara bir durum verilir (örneğin, “Bütün köpeklerin bacakları vardır.”) ve bu durum ana öncül olarak isimlendirilir. Daha sonra MP çıkarımında, ikincil öncül verilerek (örneğin, “Arkadaşımın bir köpeği var.”) “Arkadaşımın köpeğinin bacakları olduğu kesin midir?” sorusu sorulur. AC çıkarımında ise yine ikincil öncül verilir (örneğin, “Benim bacakları olan bir hayvanım var.”) ve “Benim hayvanımın köpek olduğu kesin midir?” sorusu sorulur. AC çıkarımı MP çıkarımından farklı olarak alternatif öncüller (genel ya da özel) üretebilmeyi ve kesinlik durumunu reddedebilmeyi gerektirmektedir. Örneğin AC çıkarımına “Kesin değildir.” cevabını veren bir çocuğun “Çünkü başka hayvanların bacakları olabilir.” gibi genel alternatif öncüller ya da “Kedilerin de bacakları olur.” gibi özel alternatif öncüller üretebilmesi beklenmektedir. Araştırmada kullanılan mantıksal düşünme sorusunun bir örneği aşağıda yer almakta olup bu sorular küçük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalardan uyarlanarak hazırlanmıştır (De Chantal ve Markovits, 2017; Markovits, 2000; Markovits ve diğ., 1996).

1. Bütün köpeklerin bacakları vardır.
 - a. (AC) Bir arkadaşımın bacakları olan bir hayvanı var. Arkadaşımın hayvanının köpek olduğu kesin midir? Neden?
 - b. (MP) Bir arkadaşımın köpeği var. Bu arkadaşımın köpeğinin bacakları olduğu kesin midir? Neden?

Veri Toplama Süreci

Bütün çocuklar sırasıyla iki kaynak dağıtım etkinliği, iki paylaşım etkinliği ve 3 sorudan oluşan mantıksal düşünme etkinliği gerçekleştirmiştir. Kaynak dağıtım ve paylaşım uygulamaları tamamlandıktan sonra çocukların mantıksal düşünme becerilerini incelemek için hazırlanan sorulara geçilmiştir. Uygulamalar 2019 yılının Ekim ayında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılacak çocukların öğretmenleri ve aileleri süreç hakkında bilgilendirilmiş, ailelerin çocukların çalışmaya katılımını kabul ettiklerine dair onayları imzalı bir şekilde alınmıştır. Uygulamalar sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiş olup veriler birinci araştırmacı tarafından çocuklarla yapılan birebir görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Uygulama süreci yaklaşık olarak her bir çocukla on dakika sürmüştür. Çocuklar istedikleri anda uygulamayı bırakabilecekleri konusunda bilgilendirilmiş ve verdikleri cevapların gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Veri Analizi

Kaynak dağıtım etkinliğinin veri analizi sürecinde çocukların çıkartmaları paylaşırma davranışları izlenmiş ve kendisine kaç çıkartma aldığı, köpeğe kaç çıkartma verdiği, kendisine az/çok alma ya da ikisine de eşit dağıtma durumu kayıt altına alınmıştır. Paylaşırma etkinliğinde ise çocukların şekerlerin eşit paylaşılma ve çocuğun daha fazla şeker alma durumlarından hangisini tercih ettiği kaydedilmiştir. Daha sonra bu tercihlerinin nedenleri sorulmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalardan (Chernyak, Harris ve Cordes, 2019) yararlanılarak oluşturulan kodlar çerçevesinde çocukların cevapları incelenmiş ve gelen cevaplar üç kategoride incelenmiştir: adalete yapılan referanslar, kişisel isteklere yapılan referanslar, “bilmiyorum” yanıtı verenler. Adalete yapılan referanslar kendi içinde iki boyutta değerlendirilmiştir: başkalarının iyiliğine/mutluluğuna yapılan referanslar (örneğin, kaplana da şeker verirsek mutlu olur.) ve ahlaki normlara yapılan referanslar (örneğin, kaplanın da benim kadar şekeri

olması lazım, ancak böyle adil olur.). Kişisel isteklere yapılan referanslar çocukların kendi ihtiyaçlarını ön plana çıkarmaları durumunu içermektedir (örneğin, benim daha çok almam lazım çünkü açım.).

Mantıksal düşünme sorularının analizinde ise her bir sorudaki iki çıkarım türüne de doğru yanıt vermeleri durumunda 1 puan, diğer durumlarda 0 puan verilmiştir. Çocuklardan beklenen, her bir problem seti için AC çıkarımının sonucunu reddetmesi, MP çıkarımının sonucunu kabul etmesidir. Bu durumda çocukların mantıksal düşünme puanı 0-3 aralığında değişim gösterebilmektedir. Çocukların çıkarım sorularına verdikleri cevapların gerekçeleri sorulmuştur. Bu gerekçeler alanyazında yer alan kod ve temalardan (De Chantal ve Markovits, 2017) ve çocukların verdikleri cevaplardan yararlanılarak altı durumda incelenmiştir. Gerekçeler iki numaralı mantıksal düşünme sorusuna verilebilecek cevaplar üzerinden aşağıda açıklanmıştır:

“Bütün arabaların tekerlekleri vardır.” durumu verildikten sonra, “Arkadaşım bir araba gördü. Bu arabanın tekerlekleri olduğu kesin midir?” sorusu MP çıkarım türünü oluşturmaktadır. Çocuk bu soruda “p, q’dur. p doğrudur.” öncüllerinden yola çıkarak “q doğrudur.” sonucuna ulaşarak kesin olduğunu söyleyebilmelidir. AC çıkarımında ise “Ben tekerlekleri olan bir araç gördüm. Bu aracın araba olduğu kesin midir?” sorusu sorulur. Bu çıkarım türünde ise çocukların alternatif öncüller üretmek kesin olmadığını söylemesi beklenmektedir. Örneğin “Bir cama taş atılırsa, cam kırılır.” öncülünden yola çıkıldığında cama sandalye atıldığında da camın kırılabileceğini düşünmek alternatif öncül üretmeyi gerektirir. Bu soruda da çocukların tekerlekleri olan bir aracın her zaman araba olamayacağını, diğer araçlardan birisi de olabileceğini düşünmesi beklenmektedir. Çocukların her iki öncüle de verdikleri yanıtların analizinde oluşturulan altı kategori şu şekildedir: a. Ana öncüle yapılan referanslar (örneğin, “arabaların tekerlekleri olur.”, “çünkü arabalar tekerlekleri olmadan hareket edemez.”) b. Özel ya da genel alternatif bir öncüle yapılan referanslar (örneğin, “Çünkü bisikletlerin de tekerleği olur.” veya “Başka araçların da tekerleği vardır.”) c. Anekdote içeren hikâyeler (örneğin, “Çünkü benim de evde oyuncak bir arabam var ve tekerleği var.”) d. Bilmiyorum. e. Ana öncülle ilgili anekdot hikaye paylaşılan ancak paylaşılan olayın gerekçe niteliği taşımadığı durumlar (örneğin, “arabanın motoru olur.”) f. Kategorilendirilemeyen durumlar.

Analizler gerçekleştirildikten sonra her bir uygulama için çocukların eşit paylaşım davranışlarını ve tercihlerini, bu davranışlarının ve tercihlerinin sebeplerini, mantıksal düşünme sorularına verdikleri yanıtların doğruluk durumunu ve cevaplarının nedenlerini betimlemeye yönelik yüzde, frekans değerlerine yer verilmiştir. Yaş faktörünün çocukların eşit paylaşımında bulunma/bulunmama davranışlarına etkisini incelemek için oluşturulan model ikili (binary) lojistik regresyon analizi ile test edilmiş olup bağımlı değişken çocukların eşit paylaşımı tercih etme/etmeme (1/0) durumu olarak iki kategorilidir. Çocukların mantıksal düşünme becerilerinin yaşa bağlı olarak değişimini incelemek amacıyla varyans analizi, çocukların mantıksal düşünme puanlarının, eşit paylaşımı tercih edip etmeme durumlarına göre nasıl değiştiğini incelemek amacıyla ise bağımsız gruplar için t testi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Kaynak Dağıtım Etkinliği

Çocuklar 208 paylaşım uygulamasının 163’ünde (%78) eşit paylaşım gerçekleştirmiştir. Dört çıkartma ile yapılan denemelerde 85 çocuk (%81), altı çıkartma ile yapılan denemeler 78 çocuk (%75) kaynakları eşit olarak paylaşmıştır. Her iki dağıtımda da eşit paylaşım yapan çocukların ağırlıklı

olarak adalete vurgu yaptıkları görülmüştür. Adalet vurgusu başkalarının mutluluğu/iyiliği için ve ahlaki normlara uymak için olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. Dört çıkartma ile yapılan denemede eşit dağıtım yapan çocukların yaklaşık yarısı (%52) ahlaki normlara uymak için bunu yaptığını söylemiştir. Altı çıkartma ile yapılan dağıtımda ise öğrencilerin % 47'si başkalarının iyiliği/mutluluğu için eşit dağıtım yaptığı vurgusunda bulunmuştur (Tablo 1). Çocukların 208 paylaşım uygulamasından (n=104) 45 tanesinde eşit paylaşım yapmadığı görülmektedir. Yapılan inceleme sonucunda kaynakların eşit olarak paylaşılmadığı 45 denemede çocukların % 49'unun daha cömert bir paylaşım yaptığı (yarısından fazlasını kuklaya verdiği), %51'inin ise daha bencilce paylaşım yaptığı (yarısından daha fazlasını kendisine aldığı) görülmüştür.

Tablo 1: Eşit Paylaşım Davranışında Bulunan ve Bulunmayan Çocukların Sundukları Gerekçelere İlişkin Oranlar (Çıkartma Örneği)

Kaynak dağıtımı	Frekans	Adalet vurgu yapanlar;				Kişisel istekler		Kodlanmayanlar		
		Bşkalarının iyiliği/mutluluğu için		Ahlaki normlara uymak için;		n	%	n	%	
		n	%	n	%					
Dört çıkartma için	Kuklaya çok verenler	11	10	91	-	-	-	-	1	9
	Kendine çok alanlar	8	-	-	-	-	6	75	2	25
	Eşit dağıtanlar	85	33	39	44	52	2	2	6	7
Altı çıkartma için	Kuklaya çok verenler	11	9	82	-	-	-	-	2	18
	Kendine çok alanlar	15	-	-	-	-	14	93	1	7
	Eşit dağıtanlar	78	37	47	33	42	3	4	5	7

Paylaşım Etkinliği

Bu etkinlikte, 208 paylaşım denemesinin 165'inde çocuklar şekerlerin eşit paylaşım durumunu tercih etmiştir (%79). Dört şeker dağılımında 81 çocuk, altı şeker dağılımında 84 çocuk eşit paylaşım yönünde görüş belirtmiştir. Her iki dağıtımda da eşit paylaşım yapan çocukların büyük bir çoğunluğu ahlaki normlara vurgu yapmıştır. Çocukların kendisine daha çok şeker almayı tercih ettikleri paylaşımlarda ise genellikle kişisel istekler kategorisine referans vermişlerdir (Tablo 2).

Tablo 2: Eşit Paylaşımı Tercih Eden ve Etmeyen Çocukların Sundukları Gerekçelere İlişkin Oranlar (Şeker Örneği)

Kaynak dağıtımı	Frekans	Adalet vurgu yapanlar;				Kişisel istekler		Kodlanmayanlar		
		Bşkalarının iyiliği/mutluluğu için		Ahlaki normlara uymak için;		n	%	n	%	
		n	%	n	%					
Dört şeker için;	Eşit paylaşım	81	24	30	51	63	2	2	4	5
	Çocuğun daha çok şeker aldığı paylaşım	23	-	-	2	9	17	74	4	18

Tablo 2: Devamı

Altı şeker için;	Eşit paylaşım Çocuğun daha çok şeker aldığı paylaşım	84 20	29 -	35 -	47 1	56 5	3 15	3 75	5 4	6 20
------------------	---	----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	---------

Mantıksal Düşünme

Mantıksal düşünme sorularının her biri MP ve AC çıkarımlarını içeren iki boyuttan oluşmaktadır. Çocuklar her iki çıkarım türüne de doğru yanıt verdiklerinde (MP=kabul, AC=red) 1 puan, çıkarım sorularının herhangi birisine ya da her ikisine birden yanlış yanıt vermeleri durumunda 0 puan almışlardır. Dolayısıyla iki ayrı çıkarım türünden oluşan 3 soru bulunmakta olup çocukların alabileceği toplam puan 0-3 aralığında değişmektedir. Aynı problem durumunda, MP çıkarımının sonucunu kabul edip AC çıkarımının sonucunu reddeden 9 öğrenci (%9) bulunmaktadır. AC ve MP çıkarımlarının sonucu ayrı ayrı incelendiğinde, MP çıkarımlarının ortalaması (M=2,85 SD=0,47) AC çıkarımlarının ortalamasından (M=0,61 SD=1,01) daha fazladır. Tüm sorulara gelen cevaplara ilişkin gerekçeler incelendiğinde, gerekçelerin %50'sinin ana öncüle, %15'inin alternatif öncüllere (özel ya da genel) referans verdiği görülmüştür (Tablo 3). Gerekçenin bir anekdot üzerinden açıklanma durumu %0,6, "Bilmiyorum." yanıtının verilme oranı %13'tür. Ana öncüle referans verilen ancak bir gerekçe oluşturmayacak hikâyeler içeren cevapların oranı ise %17'dir. Yaklaşık %4 oranında cevap ise kategorilendirilememiştir. Yaklaşık %21'lere ulaşan bu iki oranla birlikte "bilmiyorum." yanıtı veren öğrenciler de göz önünde bulundurulduğunda, çocukların yaklaşık %35'inin bir gerekçe sunmadığı görülmektedir. MP çıkarımının sonuçları için verilen gerekçelerden % 58'i, AC çıkarımının sonuçları için verilen gerekçelerden % 43'ü ana öncüle referans vermektedir. AC çıkarımında alternatif öncül yaratma oranı % 25 iken bu oran MP çıkarımında % 7 civarındadır.

Tablo 3: Çocukların Çıkarımlara Sunduklarının Gerekçelerin Dağılımı

Çıkarım türleri	Gerekçelere ait kategori numaraları*											
	1		2		3		4		5		6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
AC çıkarımları	133	43	77	25	-	-	41	13	46	15	15	5
MP çıkarımları	181	58	22	7	4	1,2	43	14	50	16	12	4

*Kategorileri ifade eden gerekçeler numaralarıyla birlikte aşağıda yer almaktadır.

1.Ana öncüle yapılan referanslar 2.Alternatif öncüle yapılan referanslar (spesifik ya da genel) 3.Anekdot hikaye üzerinden gerekçelendirme 4."Bilmiyorum" yanıtı verenler 5.Ana öncülle ilgili ancak gerekçe niteliği taşımayan hikaye durumları 6.Kategorilendirilemeyen açıklamalar

Tablo 4'te AC çıkarımına verilen cevapların gerekçelerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri yer almaktadır. AC çıkarımının sonuçları reddedildiğinde (doğru yanıt verildiğinde), gerekçelerden % 10'u ana öncüle referans verirken % 73'ü alternatif öncüllere referans vermiştir. AC çıkarımının sonuçları çocuklar tarafından kabul edildiğinde (yanlış yanıt verildiğinde), alternatif öncüllere referans verilme oranı %12'dir. Yanlış yanıtlarda ana öncüle referans verilme oranı % 48 iken, % 18 oranında cevapta birincil öncüle referans verilmiş ancak gerekçe niteliği taşımayan anekdot paylaşmıştır. Yani çocukların AC çıkarımını reddetme (doğru yanıt verme) durumuyla alternatif öncüllere referans verebilmesi

durumu paralellik göstermektedir. Bu da mantıksal düşünme becerisi gelişmiş çocukların, verilen durumun (ana öncülün) dışındaki alternatifleri de düşünülebildiğinin bir göstergesidir.

Tablo 4: Çocukların AC Çıkarımı Kabul/Red Durumunda Sundukları Gerekçelere İlişkin Oranlar

Madde no	Doğru (1)/ Yanlış (0)	Gerekçelere ait kategori numaraları*												Toplam
		1		2		3		4		5		6		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1	0	42	53	10	13	-	-	18	23	7	9	2	2	79
	1	1	4	15	60	-	-	6	24	2	8	1	4	25
2	0	58	68	2	2	-	-	8	10	14	16	3	4	85
	1	5	26	13	68	-	-	1	5	-	-	-	-	19
3	0	27	32	19	22	-	-	8	10	23	26	8	10	85
	1	-	-	18	95	-	-	-	-	-	-	1	5	19

*Kategorileri ifade eden gerekçeler numaralarıyla birlikte aşağıda yer almaktadır. 1.Ana öncüle yapılan referanslar 2.Alternatif öncüle yapılan referanslar (spesifik ya da genel) 3.Anekdot hikaye üzerinden gerekçelendirme 4.“Bilmiyorum” yanıtını verenler 5.Ana öncülle ilgili ancak gerekçe niteliği taşımayan hikaye durumları 6.Kategorilendirilemeyen açıklamalar

Eşit Paylaşım Davranışının Yaşa Bağlı Değişimi

Çocukların yaşlarına bağlı olarak eşit paylaşımında bulunma/bulunmama davranışının nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, dört çıkartma etkinliğinde eşit paylaşım davranışının yaşa bağlı değişimi anlamlı iken ($X^2(2, N=104)=10,275, p<.05$), altı çıkartma etkinliğinde anlamlı değildir, $X^2(2, N=104)=0,350, p>.05$. Tablo 5’de de görüldüğü gibi, 4 çıkartma dağıtımında, 5 yaş ve 6 yaş grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğu (5 yaş-%93; 6 yaş-%87) eşit paylaşım gerçekleştirirken 7 yaş grubunda bu oran %64’e düşmüştür. Altı çıkartma dağıtımında ise her bir yaş grubundaki çocukların eşit paylaşım yapma oranı %71 ile %77 aralığında değişmektedir.

Dört şeker dağıtımında eşit paylaşım davranışının yaşa bağlı değişimi anlamlı iken ($X^2(2, N=104)=10,178, p<.05$), altı şeker dağıtımında anlamlı değildir, $X^2(2, N=104)=3,179, p>.05$. Dört şeker dağıtımında 5 yaşındaki çocukların %61’i, 6 yaşındaki çocukların %77’si, 7 yaşındaki çocukların %94’ü eşit şeker dağıtımına yönelik tercihte bulunmuştur. Çıkartmanın aksine şeker örneği söz konusu olduğunda, 7 yaş grubunun eşit paylaşımı tercih oranı daha yüksek iken (%94), 5 yaş grubunda bu oran %60 civarındadır. Altı şeker dağıtımında 5 yaş grubunda eşit paylaşımını tercih eden çocukların oranı %71’e çıkmıştır. 6 ve 7 yaş grubunun eşit paylaşımı tercih etme oranı %82 ve %88’dir.

Tablo 5: Yaşa Bağlı Olarak Eşit Paylaşımı Tercih Eden Çocukların Sayısı

Eşit paylaşım durumu		Yaş		
		5	6	7
		n	n	n
Dört çıkartma için;	Eşit paylaşım yapmayanlar	2	5	12
	Eşit paylaşım yapanlar	29	34	22
Altı çıkartma için;	Eşit paylaşım yapmayanlar	7	11	8
	Eşit paylaşım yapanlar	24	28	26

Tablo 5: Devamı

Dört şeker için;	Eşit paylaşım yapmayanlar	12	9	2
	Eşit paylaşım yapanlar	19	30	32

Tablo 5: Devam

Altı şeker için;	Eşit paylaşım yapmayanlar	9	7	4
	Eşit paylaşım yapanlar	22	32	30

Mantıksal Düşünme Becerisinin Yaşa Bağlı Değişimi

Çocukların mantıksal düşünme becerilerinin yaşa bağlı olarak değişimi incelenmiş ve varyans analizi sonucunda çocukların yaşlarındaki artışa bağlı olarak mantıksal düşünme becerilerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır, $F(2,103) = 1,645$, $p > .05$. Çocukların mantıksal düşünme sorularından elde ettikleri puan ortalamaları 5 yaş grubu için 0,29, 6 yaş grubu için 0,64, 7 yaş grubu için 0,68 olarak hesaplanmıştır. Yaştaki artışa bağlı olarak çocukların mantıksal düşünme becerilerinin geliştiği görülmekle birlikte yaş (ay) ile mantıksal düşünme becerisi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir, $r = 0,146$, $p > .05$.

Mantıksal Düşünme Becerisinin Eşit Paylaşımında Bulunma Davranışına Bağlı Olarak İncelenmesi

Çocukların eşit paylaşımında bulunma davranışının mantıksal düşünme becerisi ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla iki kaynak dağıtımı ve iki paylaşım uygulamasının (dört çıkartma, altı çıkartma, dört şeker, altı şeker) tamamında eşit paylaşımı tercih eden çocuklar belirlenmiştir. Bağımsız gruplar için t testi analizi sonucunda çocukların mantıksal düşünme puanlarının, eşit paylaşımı tercih edip etmeme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $t_{(102)} = 0,214$, $p > .05$. Buna göre, eşit paylaşımı tercih eden öğrencilerin mantıksal düşünme puan ortalaması ($M = 0,53$) ile eşit paylaşımı tercih etmeyen öğrencilerin mantıksal düşünme puan ortalaması ($M = 0,57$) oldukça birbirine yakındır. Analizler kaynak dağıtımı (çıkartma) ve paylaşım (şeker) etkinliklerindeki tercih durumları üzerinden ayrı ayrı yapıldığında sonuçlarda birtakım farklılıklara rastlanmıştır. Kaynak dağıtımında hem dört hem de altı çıkartma için eşit paylaşım gerçekleştiren ya da kuklaya daha çok veren çocukların ($n = 81$) mantıksal düşünme puan ortalaması 0,56 iken kendisine daha çok çıkartma alan çocukların ($n = 23$) puan ortalaması 0,51'dir. Her iki gruptaki çocukların mantıksal düşünme puan ortalamaları arasındaki farklılaşma anlamlı olmamakla birlikte ($t_{(102)} = 0,149$, $p > .05$) daha bencil davranan çocukların mantıksal düşünme puan ortalaması daha düşüktür. Şeker ile gerçekleştirilen paylaşım etkinliğinde ise eşit paylaşımı tercih eden çocukların ($n = 76$) mantıksal düşünme puan ortalaması 0,64 iken çocuğun kendisinin daha çok şeker aldığı eşit olmayan paylaşımı tercih eden çocukların ($n = 28$) mantıksal düşünme puan ortalaması 0,29'dur. Çocukların mantıksal düşünme sorularından elde ettikleri puanlar eşit paylaşım tercihlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmış ($t_{(102)} = 1,718$, $p < .05$) ve şekerlerin eşit paylaşımını tercih eden çocukların mantıksal düşünme puanı diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı çocukların eşit paylaşımında bulunma davranışı ile mantıksal düşünme becerisi arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemektir. Araştırma sonucunda, hem çıkartma hem de şeker kullanılan uygulamalarda çocukların yaklaşık %80'inin eşit paylaşım davranışı gerçekleştirdiği

görülmüştür. Eşit paylaşımında bulunan çocuklar bu tercihlerinin sebebini genellikle adalet konusuna referans vererek açıklamıştır. Bu çocukların yaklaşık yarısı adalet vurgusunu başkalarının iyiliği/mutluluğu için eşit paylaşımın gerekli olduğu durumuyla açıklarken (örneğin, “çünkü onun da mutlu olmasını istiyorum.”), diğer yarısı ahlaki normlara uyulması gerektiği için eşit paylaşımı savunduğunu belirtmiştir (örneğin, “ikimizde de eşit olursa adil olur.”). Yapılan çalışmalar çocukların yaşamlarının ikinci döneminde eşitlik/eşitsizlik durumlarına duyarlı olduklarını göstermektedir (Geraci ve Surian, 2011; Hamann, Warneken, Greenberg ve Tomasello 2011; Moore, 2009; Schmidt ve Sommerville, 2011; LoBue, Nishida, Chiong, DeLoache ve Haidt, 2011). Bilmedikleri bir kişiyle paylaşım yapmaları istendiğinde ise 3-4 yaşlarındaki çocuklar kaynakları kendi elinde tutmak isterken, bu şartlarda eşit paylaşımına yönelme durumları 5 yaş ve sonrasında ortaya çıkmıştır (Fehr, Bernhardt ve Rockenbach, 2008; Blake ve Rand, 2010). Araştırmaya katılan çocukların 5-7 yaş aralığında olduğu gözönünde bulundurulduğunda, çocukların büyük bir kısmının eşit paylaşım durumunu tercih etmesi alanyazınla paralellik gösteren bir sonuçtur (Sheskin, Bloom ve Wynn, 2014).

Her iki etkinlikte de kendine daha çok kaynak alan çocuklar genellikle kişisel isteklerini ön planda tutmuştur (örneğin, “Şekeri çok severim.”). Kuklaya daha çok çıkartma veren çocuklar ise başkalarının iyiliği/mutluluğu kategorisine referans vermiş ve kuklanın mutlu olması için ona daha çok verdiğini ifade etmiştir. Damon (1980), Piaget ve Kohlberg gibi, bireylerde ahlaki muhakeme süreçlerinin belli aşamalara bağlı olarak ilerlediğini ortaya koymuştur. Bu dönemler bencillikle başlayıp, herkesin eşit kaynağa sahip olması gerektiği yönündeki düşüncenin hakim olduğu aşama ile devam etmektedir. Yapılan araştırmalara göre, çocukların paylaşım davranışlarında bencillik düzeyinden eşitliği savundukları düzeye geçiş 6-9 yaş aralığında gerçekleşmektedir (Damon, 1983; Sigelman ve Waitzman, 1991). Bu açıdan bakıldığında, eşit paylaşım davranışı gerçekleştirmeyen ya da tercihini bu yönde kullanmayıp kendilerinin daha çok kaynak alması yönünde görüş bildiren çocukların bulunduğu yaş grubu önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların yaşlarındaki artışa bağlı olarak eşit paylaşımında bulunma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Benencon, Pascoe ve Radmore, 2007; Fehr, Bernhard ve Rockenbach, 2008; Harbaugh, Krause ve Liday, 2003). Araştırma sonucunda, dört şekerin kaynak olduğu uygulamada beş yaşındaki çocukların eşit paylaşım tercihleri ile yedi yaşındaki çocukların eşit paylaşım tercihleri arasında yaklaşık %30 oranında bir farka rastlanmış olup, yedi yaş grubunun çoğunluğunun şekerleri eşit paylaşım konusunda tercih belirttiği görülmüştür. Bu sonuç alanyazınla paralellik göstermekte olup yaşa bağlı olarak eşit paylaşım davranışının arttığı yönündeki araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Benencon, Pascoe ve Radmore, 2007; Fehr, Bernhard ve Rockenbach, 2008; Harbaugh, Krause ve Liday, 2003). Altı şekerin kaynak olduğu uygulamada, beş yaş grubunda eşit paylaşımı tercih eden çocuk oranı dört şeker uygulamasına göre % 10 artmıştır. Bu durumun sebebi altı şekerin eşit paylaşımında çocuğa düşen şeker sayısının artması ile açıklanabilir. Çocuklar eşit paylaşımın gerekçesi olarak adalet vurgu yapmakla birlikte zaman zaman kendileri için üç şekerin yeterli olduğunu, daha fazla şekerin zararlı olduğunu da belirtmişlerdir.

Çıkartmanın kaynak olduğu durumda ise beş yaş ve altı yaş grubundaki çocukların büyük bir kısmı (yaklaşık % 95'i) eşit paylaşım ya da kuklaya daha çok kaynak verme davranışı sergilerken yedi yaş grubunda kendisine daha çok kaynak alan çocukların oranı % 15 civarındadır. Kogut (2012) tarafından yapılan araştırmada yaşça daha büyük olan çocukların eşit paylaşım davranışından memnuniyet düzeyleri düşük çıkmıştır. Yani, 7-8 yaşlarındaki çocuklar kaynakları diğerlerine verme davranışını gerçekleştirmiş, ancak bunu kendileri yapmak istediği için değil, kendilerini zorunlu hissettikleri için yapmışlardır (Kogut, 2012). Dolayısıyla yaştaki artışa bağlı olarak çocukların kurallara bağlılıkları artış gösterebilmekte ve “Paylaşmak güzeldir.” gerekçesi ile bu davranışı gerçekleştirmeleri söz konusu olabilmektedir.

Bu araştırmadaki temel soru çocukların eşit paylaşım davranışlarının mantıksal düşünme becerilerindeki gelişimle bir paralellik gösterip göstermediğidir. Araştırma sonucunda, yaştaki artışa bağlı olarak çocukların mantıksal düşünme becerilerinin arttığı görülmüştür. Bunun yanında çocukların mantıksal düşünme becerilerinde görülen farklılaşmanın eşit paylaşım davranışı sergileme durumlarıyla ilişkisi incelenmiştir. ıkartma paylaşımında çocukların eşitlik/eşitsizlik tercihlerinin mantıksal düşünme becerileriyle anlamlı bir ilişkisi görülmeyenken, kaynak olarak şeker seçildiğinde, eşit paylaşımı tercih eden çocukların yaşça büyük olduğunu ve mantıksal düşünme becerilerinin de daha gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür. Piaget (1932) bilişsel sürecin gelişimiyle birlikte mantıksal düşünmenin gelişim gösterdiğini ve bu sürecin ahlaki gelişimi destekleyici bir zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Bilişsel gelişim alanında çalışan araştırmacılar, bilişin ve özellikle akıl yürütmenin ahlaki kararlar almada temel rol üstlendiğine dikkat çekmektedir (Garrigan, Adlam ve Longdon, 2018; Kohlberg, 1976; Piaget, 1932). Özellikle yedi yaş grubundaki çocukların mantıksal ve ahlaki muhakeme süreçlerindeki gelişimi bu durumun bir yansıması olup bu gruptaki çocukların mantıksal düşünme becerilerinin geliştiği ve ahlaki muhakeme sürecinde eşit paylaşım davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Çocuklarla felsefe yaklaşımı çocukların akıl yürütme, sorgulama, yorumlama, anlam çıkarma ve ilişki kurma, mantıksal argümantasyon geliştirme gibi birtakım becerilerini geliştirmektedir (McCall, 2013; Fisher, 2005). Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, çocuklar için felsefe eğitiminin okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Akkocaoğlu ayır ve Akkoyunlu, 2015; Okur, 2008; Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018). Gerek alanyazında yapılan çalışmalar gerekse bu araştırma sonucunda ortaya konulan veriler bilişsel kapasite, mantıksal düşünme, ahlaki muhakeme gibi süreçlerin birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymakta olup çocuklar için felsefe eğitimi programı içerisinde mantığın rolü kaçınılmazdır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977). Doğru düşünmeyi bilen bireyler doğru akıl yürütebilecek ve doğru çıkarımlarda bulunabilecektir. Bu nedenle temel mantık bilgisi erken yaşlardan itibaren verilerek çocuklara akıl ilkeleri, akıl yürütme yöntemleri tanıtılmalı ve gerek günlük hayatla gerekse diğer derslerle ilişkilendirilerek bu yöntemleri kullanmaları sağlanmalıdır. Bu konuda yapılacak diğer çalışmalarda araştırmacılar özellikle daha küçük yaş grubundaki çocukların (örneğin, 3-5 yaş grubu) eşit paylaşımında bulunmaya yönelik ahlaki muhakeme süreçlerini incelerken bu sürece saymaya yönelik gelişimlerini de bir değişken olarak dahil edebilir. Mantık ve matematik arasındaki ilişki de göz önünde bulundurulduğunda, çocukların mantıksal düşünme, ahlaki muhakeme ve matematiksel becerileri arasındaki ilişkiler derinlemesine araştırılmalıdır.

Kaynaklar

- Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. (2015). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine: nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-133.
- Blake, P.R. and McAuliffe, K. (2011). "I had so much it didn't seem fair": Eight-year-olds reject two forms of inequity. *Cognition*, 120(2), 215–224.
- Blake, P.R. and Rand, D.G. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. *Evolution and Human Behavior*, 31(3), 210–218.
- Chernyak, N., Harris, P. L. and Cordes, S. (2019). Explaining moral hypocrisy: numerical cognition promotes equal sharing in preschool-aged children. *Developmental Science*, <https://doi.org/10.1111/desc.12695>.
- Chernyak, N. and Kushnir, T. (2013). Giving preschoolers choice increases sharing behavior. *Psychological Science*, 24, 1971–1979.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: a two-year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development: Infancy through adolescence*. New York: W. W. Norton.
- De Chantal P. L. and Markovits, H. (2017). The capacity to generate alternative ideas is more important than inhibition for logical reasoning in preschool-age children. *Memory and Cognition*, 45, 208-220.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. and Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: Philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294
- Dias, M. G. and Harris, P. L. (1988). The effect of make-believe play on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 207-221.
- Ennis, R. H. (1976). An alternative to Piaget's conceptualization of logical competence. *Child Development*, 47, 903-913.
- Ennis, R. (1982). *Children's ability to handle Piaget's propositional logic: a conceptual critique*. In S. Modgil, C. Modgil (Eds.), *Jean Piaget: Consensus and Controversy* (pp. 103- 130). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Evans, J. St. B. T. (1982). *The Psychology of Deductive Reasoning*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Fehr, E., Bernhard, H. and Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079–1083.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Nelson Thornes.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed). New York: McGraw-Hill.
- Garrigan, B., Adlam, A. L. R. and Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental Review*, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001>.
- Geraci, A. and Surian, L. (2011). The developmental roots of fairness: Infants' reactions to equal and unequal distributions of resources. *Developmental Science*, 14, 1012–1020.
- Hamann, K., Warneken, F., Greenberg, J.R. and Tomasello, M. (2011). Collaboration encourages equal sharing in children but not in chim-panzees. *Nature*, 476, 328–331.
- Harbaugh, W.T., Krause, K. and Liday, S. (2003). *Bargaining behavior in children: Differences by age, gender and height*. University of Oregon Working Paper.
- Hawkins, J., Pea, R. D., Glick, J. and Scribner, S. (1984). "Merds that laugh don't like mush- rooms": Evidence for deductive reasoning by preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 584-594.
- Kogut, T. (2012). Knowing what I should, doing what I want: from selfishness to inequity aversion in young children's sharing behavior. *Journal of Economic Psychology*, 33, 226–236.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In T. Lic- kona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1977) *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- LoBue, V., Nishida, T., Chiong, C., DeLoache, J.S. and Haidt, J. (2011). When getting something good is bad: Even three- year- olds react to inequality. *Social Development*, 20, 15 4–170.
- Markovits, H. (2000). A mental model analysis of young children's conditional reasoning with meaningful premises. *Thinking & Reasoning*, 6(4), 335–347.
- Markovits, H., Fleury, M.-L., Quinn, S. and Venet, M. (1998). The development of conditional reasoning and the structure of semantic memory. *Child Development*, 64(3), 742–755.
- McCall, C. C. (2013). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. London: Routledge.
- Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20(8), 944–948.
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 19-49.
- O'Brien, D. P. and Overton, W. F. (1982). Conditional reasoning and the competence-performance issue: A developmental analysis of a training task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34(2), 274–290.
- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge Kegan Paul.
- Schmidt, M.F. and Sommerville, J.A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15- month- old human infants. *PLoS ONE*, 6, e23 223.
- Sheskin, M., Bloom, P. and Wynn, K. (2014). Anti-equality: Social comparison in young children. *Cognition*, 130(2), 152-156.
- Sigelman, C. K. and Waitzman, K. A. (1991). The development of distributive justice orientations: Contextual influences on children's resource allocations. *Child Development*, 62, 1367-1378.
- Smetana, J.G., Jambon, M., Conry-Murray, C. and Sturge-Apple, M.L. (2012). Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental Psychology*, 48, 1144–1155.

Extended Abstract

One of the important ways to understand children's moral reasoning processes is to examine the situations involving sharing resources and their reasons for the preferences over sharing resources (Damon, 1977; Piaget, 1932; Smetana, Jambon, and Ball, 2014). The equal distribution of resources requires coordination of the higher level behavioral and cognitive skills, and these skills are evolving in younger children. The aim of this study is to examine how the logical thinking skills of children differ according to their preferences in regard to equal sharing. In this context, how children's sharing behaviours and logical thinking skills change based on the increase in age was examined. In addition, it was also analysed that how the logical thinking skills of children differ according to their equal sharing behaviour.

In this study, a survey method which is among the descriptive research types was used. The participants were 104 children (ages 5-7) attending either preschools or primary schools and of them 51% were female whereas 49% were male. The data of the study were collected using two different activities. In the first activity the children were given stickers, and they were asked to share them with a puppet. Another sharing activity was carried out involving candies as rewards. The participants were presented with two situations involving the sharing of candies between an animal figure and a smiley face emoji. They were asked which type of sharing they preferred from these situations and they were also asked to tell their justifications. Three questions, consisting of two different types of inference, were asked to examine their logical thinking skills. The descriptive statistics were employed in the data analysis process. The variance analysis was carried out to examine the changes occurred in children's logical thinking skills depending on increase in age, and the t test was employed to examine how the logical thinking scores of children changed based on whether they prefer equal sharing or not.

It was found that in the activities in which either candies or stickers were used as rewards, nearly 80% of the participants managed to distribute the rewards equally. Children who share the rewards equally often explain the reason for their choices with justice. Children who get more resources in both activities usually prioritize their personal wishes (for instance, "I like candies."). One of the findings of the study is that when candies are used as rewards there is a difference of 30% between the preferences of the children aged 5 and those of the children aged 7. In addition, the participants aged 7 mostly preferred to distribute candies equally. This result is consistent with previous findings which argue that equal sharing tendency improves based on age. The main focus in this study is on whether children's equal sharing behaviours are in line with the improvement in their logical thinking skills. As a result of the study, it is observed that the logical thinking skills of the children improved due to the increase in age. In addition, the relationship between the difference in the logical thinking skills of children and their equal sharing behaviours were examined. When choosing candies as the source, it is possible to say that children who prefer equal sharing are older and their logical thinking skills are more developed. Especially while examining the moral reasoning processes of children in the younger age group for equal sharing, the development of children towards counting should also be included as a variable.



DOI: 10.18039/ajesi.758560

Yabancı Dil Almanca Öğrencilerinin Okuma Becerileri Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Şerife ÇELİKKAYA¹, Şengül BALKAYA²

Geliş Tarihi: 05.04.2020

Kabul Tarihi: 29.05.2020

Makale Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Okuma becerisi, bireyin okuduğunu anlaması, eski bilgilerini yeni bilgileri ile bütünleştirebilmesi açısından oldukça önem taşıyan zihinsel bir süreç gerektirir. Bu nedenle üniversitelerin Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde yer alan “Okuma Becerileri” dersinin amacı ise özgün metinlerle öğrencilere yeni bilgiler kazandırarak genel kültürlerini geliştirmek, hem alan bilgisine hem öğrenilen kültüre yönelik kuramsal yeni bilgiler edindirmektir. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri hakkında yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları hem öğrenci olarak kendilerini geliştirmeyi hem de öğretmen olduklarında öğrencilere bu becerileri kazandırmaları açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı öğrencilerin YÖK’ ün Yabancı dil Almanca eğitimi ve öğretimi programında bulunan, zorunlu derslerden olan “Okuma Becerileri” dersi kapsamında kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş ve veriler nitel yöntem aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim görmekte olan 64 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiş, 1. sınıf öğrencilerinden alınan görüşler kodlanarak doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin okudukları metni daha kolay anlayabilmek adına okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerinin hepsini farklı düzeylerde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma öncesi stratejileri sıklıkla kullandıkları ve bunu sırayla okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerinin takip ettiği araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

Anahtar kelimeler: okuma anlama, okuma stratejileri, yabancı dil olarak Almanca, Almanca öğretmenliği öğrencileri.

Atf: Çelikkaya, Ş. ve Balkaya, Ş. (2020). Yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının okuma becerileri dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 989-1003. DOI: 10.18039/ajesi.758560

¹ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye, scelikka@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3346-4050>

² Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye, sengulbalkaya@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0128-5103>

³ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nin 27.11.2019 tarih ve 81362 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.



DOI: 10.18039/ajesi.758560

The Opinions of German Language Students on Reading Comprehension Strategies Used in Reading Skills Course

Şerife ÇELİKKAYA¹, Şengül BALKAYA²

Submitted by: 05.04.2020

Accepted by: 29.05.2020

Article type³: Research Paper

Abstract

Reading skill requires a mental process that is attributed importance in terms of the reading comprehension of an individual, and also of integrating old knowledge with new information. For this reason, the aim of "Reading Skills" course in the Foreign Language Education Departments of the universities is to provide students with new information from the authentic reading texts, to develop their general culture, and to make them acquire new theoretical information in favor of both field knowledge and the culture. Having sufficient knowledge and background in reading strategies will contribute to both pre-service teachers' growth as undergraduate students and their efficient application of them in their in-service teaching practices. For this reason, the aim of this study is to determine the opinions of the German Language Students within the scope of the "Reading Skills" course, which is one of the compulsory courses within Foreign Language German Education and Training Programs of Higher Education Council of Turkey. The research was designed in the survey model and the data were collected through qualitative method. The sample of the study is comprised of 64 1st class students studying at Anadolu University, Faculty of Education, Foreign Language Education Department, German Teaching Program in the 2019-2020 academic year. The data obtained from the research were analyzed by using content analysis; opinions received from students were coded and presented with direct quotations. Findings of the research reveal that students use all of their pre-reading, during reading, and post-reading strategies at different levels in order to understand the text more easily. Another result obtained from the research shows that the majority of students use pre-reading strategies and this is followed by during reading and post-reading strategies, in turn.

Keywords: reading comprehension, reading strategies, German as a foreign language, German language students

Cite: Çelikkaya, Ş. and Balkaya, Ş. (2020). The opinions of German language students on reading comprehension strategies used in reading skills course. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 989-1003. DOI: 10.18039/ajesi.758560

¹ (Corresponding author) Asst. Prof., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Turkey, scelikka@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3346-4050>

² R. A., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Turkey, sengulbalkaya@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0128-5103>

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, Education Faculty, dated 27.11.2019 and numbered 81362.

Giriş

Yabancı dilin temel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olan dört dil becerisinden oluştuğu bilinmektedir. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi, bireyin okuduğunu anlaması, eski bilgilerini yeni bilgileri ile bütünleştirebilmesi açısından önem taşıyan bir eylemdir. Okuma becerisinin kazanılmasında, önceki bilgiler, mevcut bilişsel yapılar, bireysel stratejiler oldukça önemli rol oynar (Kerschhofer Puhalo ve Mayer, 2014, s. 119). Bu nedenle ilkokul yıllarında kazandırılan bu becerilerin sonraki öğrenmeleri de geliştirmesi ve olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Doğan, 2002, s. 98). Jazbec (2010, s. 76) okumayı okuyucunun yaşamı aracılığıyla içinde aktif ve yapıcı olarak yer aldığı iletişimsel bir eylem olarak tanımlar. Temizkan (2008, s. 132) ise okumayı; anlamayı, görüleni ya da işitilene kavrayabilme becerisi olarak tanımlar ve okumanın amacını da bireyin kendi deneyimleriyle edindiği bilgiyi yazarın görüşleriyle karşılaştırma ve bunun sonucunda da çeşitli sonuçlara ve yargılara ulaşma eylemi olarak açıklar. Bu bağlamda Krumm (1990, s. 21) ise “okuduğunu anlamanın, pasif bir bilgi alımı değil, bilakis öğrencilerin kendi bilgilerini, kendi okuma ve anlama stratejilerini kullandıkları aktif bir süreç” olduğu görüşünü savunur çünkü okuma eyleminin temel amacı anlamaktır (Göçen Kabaran ve diğerleri, 2016, s. 40). Etkili ve verimli bir okuma süreci için bireyin okudukları hakkında düşünmesi, değerlendirmeler yapması ve bunlardan kendine sonuçlar çıkarması oldukça büyük önem taşımaktadır (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s. 91). Bunların dışında, okuduğunu anlama sürecinde bireyin okumaya karşı ilgi, istek ve yargıları, ayrıca bireyin okumadaki amacı ve bu süreçte bulunulan ortam da bireyin okuduğunu anlama seviyesi üzerinde etkilidir (Akyol, 2005, s. 3). Okuma eyleminin sonucunda beklenen; bireyin, verilmek istenilen mesajı doğru ve eksiksiz almasıdır çünkü okuma sürecinde metinden alınan mesaj, iletişimin doğru kurulduğu anlamına gelmektedir.

Özellikle yabancı dil öğretiminde kültürlerarası bildirişimi sağlayan okuma-anlama, okuyucuya yabancı bir dünyayı tanıyıp anlama ve düşüncelerini yeni bir bakış açısıyla kendi deneyimine çevirme olanağı sağlamaktadır (Tapan, 1993, s. 195) ancak yabancı dildeki okuyucu, ana dildeki okuyucudan oldukça farklıdır. Yabancı dil okuyucusu anadildeki okuyucudan farklı olarak farklı dilbilgisi yapı ve kurallarına, kelime dağarcığına, ayrıca kültürel farklılıklara da dikkat etmek zorundadır, bunun doğal sonucu olarak da yabancı dil okuyucusu okuduğuna daha fazla odaklanmak zorundadır. Bu odaklanmayı kolaylaştırmanın ise farklı stratejileri etkin bir şekilde kullanmakla mümkün olacağı bilinmektedir. Bu bağlamda Oxford (1990, s. 1) stratejileri öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamak için izledikleri adımlar olarak tanımlarken, Bimmel ve Rampillon (2000, s. 5) ise bu stratejilerin özerk öğrenmenin önemli bir koşulu olduğunu vurgulamaktadırlar. Cohen ise (1990, s. 83) okuma stratejilerine yönelerek okuma stratejilerini, bireyin bilinçli bir biçimde okuma görevlerini yerine getirebilmek için kullandığı zihinsel bir eylem olarak tanımlar. Bu bağlamda yabancı dil derslerinde okuma becerisini geliştirmek ve bunun sonucunda da istenilen amaca ulaşabilmek için birey büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalıdır (Erdem, 2005, s. 1-6). Kendi öğrenmelerini biçimlendirip yönlendirebilen birey, kendini okuma becerilerinde de geliştirebilmek için okuma stratejileri kullanabilmelidir; çünkü okuma stratejileri bireyi amacına ulaştırmaya yardımcı olan bilinçli eylemlerdir (Chamot, 2004, s. 18). Görüldüğü gibi okuma stratejilerinin kullanılması hem bireysel hem de genel olarak okuduğunu anlamaya yardımcı olmanın dışında öğrenen özerkliğini teşvik etmek için de yararlı bir araçtır (Horváthová, 2009, s. 41; Albert, 2012, s. 36). Bu nedenle “yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmeyi öğretmek, öğrencilerin istenen bilgileri bağımsız olarak bir metinden almasını sağlamalıdır (Kononova, 2014, s. 39)”. Ayrıca bilinçli okuyucu olarak farklı okuma stratejilerini bilen ve bunları etkili olarak kullanan bireylerin okuma sürecinde diğer bireylere göre okuduklarına daha bilinçli yaklaşarak daha kolay anlama, eleştirme ve değerlendirme yapabildikleri yapılan araştırmalarda da

kanıtlanmıştır (Güneş, 2007, s. 117; Karatay, 2009, s. 61; Kurnaz ve Erdem, 2012, s. 4). Kısacası okuma stratejileri bireyin okuma esnasında karşılaştığı sorunları aşmak adına tasarladığı yol (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s. 658) olarak tanımlanabilir. Okuma stratejileri, bireylerin okuma eylemini kavraması ve bu eylem sonucunda anlamlar çıkarması ve anlaşılmayan noktalara yönelik çözüm yolları sunmayı hedeflemektedir. Bireyler bu stratejileri okuduğunu anlama yetisini geliştirmek ve metni kavramada yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmak için kullanırlar (Kıroğlu, 2002, s. 17). Kullanılan stratejiler bireye daha yüksek bir anlama kapasitesi, yetisi ve gücü sağlar. Bu nedenle okuma stratejileri konusunda yeterli bilinç ve bilgiye sahip olmanın yanı sıra bu stratejileri etkili kullanmak da oldukça önemlidir (Anderson, 1999, s. 27). Başaran (2013, s. 227) ise “okumanın amacına ulaşmasının yalnızca stratejik okumayla mümkün olacağını” belirtir. Alanyazın incelendiğinde var olan okuma stratejilerinin “okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası” olmak üzere üç gruba ayrıldığı görülmektedir (Yiğiter ve Gürses, 2005; Uzunçakmak, 2005; Birincioğlu, 2006; Shelton, 2006; Güneş, 2007; Karatay, 2007; Temizkan, 2007; Sulak ve Behriz, 2018, s. 395). Genel olarak yabancı dil öğrenme stratejilerine yönelik Oxford (1990, s. 16) ve yabancı dilde okuma stratejilerine yönelik çalışmalar yapan Carrell’in (1998’den aktaran Muhtar, 2006, s. 34) strateji sınıflandırması aşağıdaki tabloda karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1: *Oxford ve Carrell’in Strateji Sınıflandırması*

Oxford’un Strateji Sınıflandırması	Carrell’in Okuma Stratejileri Sınıflandırması
Doğrudan Stratejiler <ul style="list-style-type: none"> Hafıza Stratejileri Bilişsel Stratejiler Telafi Stratejileri 	<ul style="list-style-type: none"> Konu hakkında genel yargıya ulaşmak için parçayı hızlı bir biçimde okuma, İstenilen bilgiye ulaşmak için metni tarama, Bilinen kelime ve ipuçlarından yararlanarak bilinmeyen sözcükleri tahmin etme ya da onları atlama,
Dolaylı Stratejiler <ul style="list-style-type: none"> Yürütücü Biliş Stratejileri Duyuşsal Stratejiler Sosyal Stratejiler 	<ul style="list-style-type: none"> Metindeki anlaşılmayan kısımları göz ardı edebilme, Metinden çıkarımlarda bulunma, Bu çıkarımları doğrulama ya da yanlış olup olmadıklarını belirleme, Metnin ana düşüncesine ulaşma

Oxford (1990) yabancı dil öğrenme stratejileri iki ana ve altı alt guruba ayırmıştır. Bu stratejiler incelendiğinde dolaylı stratejilerin doğrudan stratejilere aracılık ettiği görülmektedir. Carrell (1998’den aktaran Muhtar, 2006, s. 34) ise doğrudan okuma stratejilerine yönelerek metni daha iyi anlamak adına okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerinin kademelerini dile getirmiştir. Bu okuma stratejilerinin amacına ulaşabilmesi için okuma sürecinin tümünde kullanılması gerektiği bilinmektedir. Böylece birey okuduğunu anlama sürecinin içinde aktif olarak yer alabilecek bunun sonucunda da etkili, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır. Bireylerin bunları yapabilmesinin, eğitimcilerin sınıf içi uygulamalarıyla diğer bir ifadeyle bu stratejilerin kullanımına ve öğretimine ne oranda yer verdikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde okuma stratejilerine yönelik farkındalıkların artırılmasında eğitimcilere görev düşmektedir. Bu sebeple de eğitim öğretim programları düzenlenirken güncel yöntem ve yaklaşımların dersleri daha verimli hale getirmek adına derslerde kullanılması önerilmektedir. Ülkemizde yükseköğretim derslerinde bu öneri ve gerekliliklere yönelik düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. YÖK’ün yabancı dil Almanca Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde “Okuma Becerileri” ders içeriği şu şekilde yer almaktadır.

Gazete, dergi, inceleme ve akademik yazılar gibi özgün okuma parçaları kullanılarak farklı bakış açılarını kavrama; tümceler arası bağlantıları ve yazının ana fikrini tahmin etme, ana fikre ulaşma ve cümleler arası anlamsal ipuçlarını kullanabilme gibi üst düzey okuma becerilerinin kazandırılması; ders içi ve ders dışı okuma alışkanlığının kazandırılması; bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (http-1).

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı'nda Okuma Becerileri dersi iki dönem ve zorunlu ders olarak yer almaktadır. Görüldüğü gibi bu dersin amacı özgün okuma parçaları kullanarak öğrencilere yeni bilgiler kazandırarak genel kültürlerini geliştirmek, hem alan bilgisine hem de öz ve öğrenilen kültüre yönelik kuramsal yeni bilgiler edindirmektir. Bu ders sayesinde öğrenciler öğrenmelerini kolaylaştıracak ve anlamlandırma süreçlerini zenginleştirerek eleştirel düşünme becerilerini geliştireceklerdir. Bunları gerçekleştirirken Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma stratejileri hakkında yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları hem öğrenci olarak kendilerini geliştirmeleri hem de öğretmen olduklarında öğrencilerine bu becerileri kazandırmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil eğitiminde okuma becerilerine yönelik çeşitli çalışmalar mevcuttur (Genç, 1995; Er, 2005; Uzunçakmak, 2005; Yiğiter ve Gürses, 2005; Pekkanlı ve Kartal, 2010; Darancık, 2012; Durmuşçelebi, 2013; Karatay, 2018). Ancak Almanca Öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerine yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır (Genç, 2001; Heppınar, 2016; Sönmez Genç ve Ünal, 2017). Alanyazında Almanca Öğretmenliği alanında görülen bu boşluk çalışmaya duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin YÖK'ün Yabancı dil Almanca eğitimi ve öğretimi programında bulunan, zorunlu derslerden olan "Okuma Becerileri" dersinde özgün okuma parçalarını daha iyi anlamak için kullandıkları okuma stratejilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin "Okuma Becerileri" dersinde kullandıkları okuma stratejileri belirlenmeye çalışılmış ve araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (2013, s. 177) göre "Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan bir modeldir". Var olan durum olduğu şekliyle yansıtılmak istendiği için bu model tercih edilmiştir. Böylelikle, 1. sınıf öğrencilerinin "Okuma Becerileri" dersinde kullandıkları okuma stratejileri incelenmiş olup, bunun sonucunda da hem Almanca Öğretmenliği Lisans Programı'na yönelik hem de geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarına derslerini daha etkili ve verimli hale getirebilmeleri için önerilerde bulunulacaktır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır:

Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Okuma Becerileri dersinde okudukları metinleri daha iyi anlamak için kullandıkları stratejiler hangileridir?

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Lisans Programının 1. sınıfında 2019-2020 Eğitim Öğretim yılının güz döneminde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Okuma Becerileri dersi yalnızca 1. sınıf öğrencilerinin almak zorunda olduğu ders olduğu için çalışma yalnızca 1. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrencilerinin tamamı hazırlık sınıfını B1 düzeyinde geçerek alan eğitime başlamışlardır. Bu nedenle öğrencilerin dil seviyeleri birbirine eşittir. Okuma Becerileri dersi kapsamında öğrencilerin dil seviyesine uygun her hafta farklı temaları içeren özgün bir metin ve metne yönelik farklı alıştırmalar türleri sunulmuştur. Araştırmada öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemek adına öğrencilere okuma stratejilerine yönelik herhangi bir bilgi verilmemiştir. Örneklem cinsiyet değişkenine göre dağılımına Tablo 2 'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	43	67,19
	Erkek	21	32,81
Toplam		64	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %32'sinin erkek (n=21) ve %67'sinin ise kadın (n=43) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmadaki veriler, 2019-2020 Öğretim Yılı'nın Güz döneminde Almanca Öğretmenliği Lisans Programının "Okuma Becerileri" dersini alan 1. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Öğrencilere "Okuduğunuz metinleri daha kolay anlamaya yönelik neler yapıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere A ve B grubunda öğrenim gören öğrencilere bir ders saati (kırk beş dakika) süre verilmiştir. Öğrencilerin mevcut okuma stratejilerini belirleyebilmek adına örneklem grubuna önceden okuma stratejilerine yönelik herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ayrıca öğrencilerin önceden araştırma yapmaları da istenmemiştir. Böylelikle yalnızca uygulanan stratejilerin belirlenebileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin soruyu daha objektif yanıtlamaları adına teslim edecekleri yazılı belgelere isimlerini yazmamaları gerektiği söylenmiştir. Kırk beş dakika sonunda bu yazılı belgeler toplanmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma için önce etik kuruldan izin alınmış, daha sonra araştırmaya katılım gönüllülük esası doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden toplanan yazılı belgeler alanyazın taramasından sonra içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s. 240)". Verilerin analizi sırasında öğrencilerin yazılı yanıtları iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak farklı temalar altında gruplandırılmıştır. Sonrasında

araştırmacılar temaları görüşmüş ve nihai kararı birlikte vermişlerdir. Analizlerin son aşamasında düzenlemeler yapılmış ve gruplamaya son hali verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı % 0.91 bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) “[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]” formülü ile hesaplanmıştır. Verilerin analizinin son aşamasında stratejilere toplam frekans değerleri verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için öğrencilerin yazılı metinlere verdikleri okuma stratejilerine ilişkin deneyimlerini anlattıkları doğrudan alıntılar, yanıtladıkları yazılı metinlere rastgele sırasıyla sayısal kodlamalar verilerek sunulmuştur. Bu araştırmayla okuma stratejilerinin Almanca Öğretmenliği Lisans Programının “Okuma Becerileri” dersine uygulanabilirliği ve önemi konusunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmayla 1. sınıf öğrencilerinin YÖK'ün Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nın Almanca Öğretmenliği Lisans Programında bulunan zorunlu derslerden “Okuma Becerileri” dersinde okudukları özgün metinleri anlamaya yönelik kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin “okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası” gibi okuma stratejileri kullandıklarına dair veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri “Okuma Stratejileri” Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri

Kullanım Aşaması	Maddeler	f
Okuma Öncesi	Metindeki bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulma	56
	Metindeki anlaşılmayan cümleleri çeviri yapma	51
	Metindeki bilinmeyen kelimelerin altını çizme	49
	Metnin başlığına bakarak içeriğini tahmin etme	36
Okuma Esnası	Metindeki önemli bilgilerin altını çizme	48
	Metnin konusunu anlamak için hızlıca göz atma	25
	Metinle ilgili görsellerden hareketle içeriği tahmin etme	19
	Sözcükleri hatırlamaya çalışma	15
	Ara sıra durarak metnin ne kadar anlaşıldığını kontrol etme	13
Okuma Sonrası	Anlamadan geçmeme	13
	Gerekirse metni tekrar okuma	11
	Metni özetleme	11
	Metinle ilgili not alma	10
	Metnin bazı bölümlerini yeniden okuma	10

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma öncesi stratejileri kullandıkları ve bunu sırayla okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerinin takip ettiği görülmektedir. Öğrenciler tarafından en çok kullanılan okuma öncesi stratejisi “metindeki bilinmeyen kelimeleri sözlükten

bulmadır (f=56)”. Bunu sırasıyla “metindeki anlaşılmayan cümleleri çeviri yapma (f=51)” ve “metindeki bilinmeyen kelimelerin altını çizme (f=49)” ve “metnin başlığına bakarak içeriğini tahmin etme (f=36)” izlemektedir.

Öğrencilerin okuma esnasında kullandıkları stratejiler incelendiğinde en çok kullanılan stratejinin “metindeki önemli bilgilerin altını çizme (f=48)” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma esnasında kullanılan diğer stratejiler ise sırasıyla, “metnin konusunu anlamak için hızlıca göz atma (f=25)” ve “metinle ilgili görsellerden hareketle içeriği tahmin etmedir (f=19)”. Öğrenciler tarafından en az kullanılan diğer okuma esnası stratejileri ise “sözcükleri hatırlamaya çalışma (f=15)”, “ara sıra durarak metnin ne kadar anlaşıldığını kontrol etme (f=13)” ve “anlamadan geçmemedir (f=13)”.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler en az okuma sonrası stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğrenciler okuma sonrası stratejileri olarak “gerekirse metni tekrar okuma” (f=11), “metni özetleme (f=11)” gibi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından en az kullanılan okuma sonrası stratejileri ise “metinle ilgili not alma (f=10)” ve “metnin bazı bölümlerini yeniden okumadır (f=10)”.

Kullanılan stratejilerin genel olarak türlerine bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sözlükten yararlanma, çeviri yapma, önemli görülen yerlerin altını çizme gibi çözümleme amaçlı stratejiler kullandıkları görülmektedir. Daha az sayıda öğrencinin ise içerik konusunda görsellerden yararlanarak bilinmeyen hakkında tahmin yürütme, metne hızlıca göz gezdirme gibi ön bilgi edinme amaçlı stratejiler kullandığı görülmektedir. Ön bilgi edinmeye ilişkin öğrencilerin verdikleri bilgiler aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur:

(Ö4) Verilen resimlerden yola çıkarak onlarla ilgili neler yazılmış olabilir diye düşünüyorum.

(Ö7) Mutlaka başlığı okuyup, metnin neyle alakalı olabileceğini düşünüyorum ve bu konuda bildiğim neler var, hangi kelimeler var bunları düşünmeye çalışıyorum.

(Ö10) Görseller oluyor, genelde görselleri yorumlamaya ne anlatmaya çalıştığını düşünüyorum ve buna göre metnin konusunun ne olabileceğini tahmin ediyorum.

(Ö13) Bazen metnin başlığından bazen de metindeki resimlerden yola çıkarak metni yorumlamaya çalışıyorum. Metinde anlatılanları bu yolla tahmin etmek işimi kolaylaştırıyor ve metne dair bir fikir edinmemi sağlıyor.

(Ö33) ...benim yaptığım şey doğru mu bilmiyorum ama metni anlamak için çok hızlı bir şekilde göz gezdiriyorum, paragrafların başlarını okuyup anlamaya çalışıyorum.

(Ö38) Okumaya yönelik metne hazırlık soruları olabiliyor bazen, ben de parçadan önce bu hazırlık sorularına bakıyorum ve metnin konusu hakkında çıkarım yapmaya çalışıyorum.

Elde edilen bir diğer bulguya göre ise 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencileri öncelikle “metindeki bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulma”, “metindeki anlaşılmayan cümleleri çeviri yapma”, “metindeki bilinmeyen kelimelerin, önemli bilgilerin altını çizme”, “sözcükleri hatırlamaya çalışma” stratejilerini diğer stratejilerinden daha çok kullanmışlardır. Bu stratejilere ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

(Ö6) Anlamını bilmediğim kelimeleri önce sözlükten buluyorum; hani anlamamı daha da kolaylaştırmak için mutlaka sözlük kullanıyorum ve cümlelerin çevirisini yaparak metnin içeriğini anlamaya çalışıyorum bu şekilde...

(Ö12) Etkinliklere geçmeden önce parçayı anlamaya çalışıyorum ve bilmediğim kelimelerin altını çiziyorum. Hemen sözlükten bakmıyorum ve bir sonraki cümleden anlamı tahmin etmeye çalışıyorum. Eğer tahmin edemezsem son çare olarak sözlük kullanıyorum.

(Ö13) Anahtar kelimeleri, önemli bilgileri bulmaya çalışıyorum, bu benim okuma da en çok yaptığım şey. Çünkü her metnin bir anahtar kelimesi, anahtar cümlesi vardır diye düşünüyorum.

(Ö42) ...parçada önemli neresi var onların altını çiziyorum ve daha sonra yöneltilecek sorulara kolay cevap verebiliyorum.

(Ö54) Mesela altını çizerek okuma yöntemini uyguluyorum.

Araştırmaya katılan 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencileri “ara sıra durarak metnin ne kadar anlaşıldığını kontrol etme”, “anlamadan geçmeme”, “metni özetleme” ve “metinle ilgili not alma” stratejilerini ise diğer stratejilerle karşılaştırıldığında daha az kullanmaktadırlar. Bu bulguya ilişkin öğrencilerden alınan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

(Ö8) ... metni bitirdikten sonra özetleme yapıyorum.

(Ö10) ...not tutuyorum çünkü bazen not tutmaya yönelik etkinlikler oluyor giriş kısmında.

ifadeleriyle not alarak okuma stratejileri uyguladıklarını belirtmişlerdir.

(Ö26) ...onun dışında mutlaka altını çiziyorum ya da not alıyorum.

Öğrencilerin “metnin bazı bölümlerini yeniden okuma” şeklinde tercih ettiklerini belirttikleri strateji ise okuma sonrası stratejilerinin çok az da olsa kullanıldığını göstermektedir. Bu bulguya ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

(Ö35) Ben genelde evde hazırlık yapıyorum. Metni evde iyice anlayana kadar, özümseyene kadar okuyorum. Bazen iki defa da olabiliyor bu ve bilmediğim kelimelerin altını çiziyorum, daha sonra bunlar için sözlüğe bakıyorum.

(Ö48) ...hani okuma güçlüğü çekmemek, kelimeleri tam anlamıyla telaffuz etmek için ve metinle ilgili bana soru sorulduğunda zor duruma düşmemek, soruları yanıtlayabilmek için evde çalışmalar yapıyorum ve metni bir iki kez okuyorum.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan görüldüğü gibi 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencilerinin okudukları metinleri daha kolay ve etkili anlayabilmek için farklı stratejiler kullanmaktadırlar. Aşağıdaki bölümde sonuçlar tartışılarak öneriler sunulacaktır.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencileri okudukları metni daha kolay anlayabilmek adına okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerinin hepsini farklı düzeylerde kullanmaktadırlar. Okuma stratejilerini kullanan bireylerin okunan metni daha iyi anladıkları, bu metne yöneltilen soruları daha hızlı ve doğru yanıtladıkları bilinmektedir (Ay, 2008; Epçaçan, 2009; Çeçen ve Alver, 2011; Kanmaz, 2012). Ayrıca Paris ve Meyers’e (1981, s. 20) göre okuma stratejilerini kullanan öğrenciler diğer öğrencilere göre metni daha

iyi anlamamanın yanı sıra metne ilişkin bilgileri hatırlama konusunda da daha başarılıdırlar. Benzer şekilde Kandemir ve Demiroğlu Memiş (2019, s. 69) ise yaptıkları çalışmada “strateji kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama oranı yüksektir” sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencilerinin okuma öncesi ve okuma esnası stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Okuma sonrası stratejilerini ise çok düşük sıklıkta kullanmaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okumaya başlamadan önce okuma öncesi stratejilerinden sırasıyla en çok “metindeki bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulma”, “metindeki anlaşılmayan cümleleri çeviri yapma”, “metindeki bilinmeyen kelimelerin altını çizme” ve “metnin başlığına bakarak içeriğini tahmin etme” stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan bu okuma öncesi stratejiler öğrencilere metin hakkında ön bilgi sağlayarak okunacak olan metne karşı olumlu tutum göstermelerine ve metni daha kolay anlamalarına yardımcı olmaktadır (Temizkan, 2008, s. 145; İnce ve Duran, 2013, s. 10). Öğrencilerin okuma öncesi stratejilerinden olan “metindeki anlaşılmayan cümleleri çeviri yapma” stratejisini kullanmalarının nedeninin ana dilde okuma beceri ve seviyeleriyle yabancı dildeki okuma beceri ve seviyesindeki farklardan kaynaklanabileceği söylenilebilir. Bu farklılığın da bilişsel olarak ‘okuma eşiği’ teorisi ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Ayrıca okuma öncesi stratejileri metne hazırlık aşaması olarak değerlendirmek de mümkündür. Böylece okunan metne ilişkin başarının artacağı bilinmektedir. Benzer şekilde Grütz (2004, s. 42-43) PISA sonuçlarına yönelik yapmış olduğu çalışmada okuma stratejilerinin her türlü metinde başarılı bir şekilde uygulanmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Okuma esnasında ise 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencileri “metindeki önemli bilgilerin altını çizme”, “metnin konusunu anlamak için hızlıca göz atma”, “metinle ilgili görsellerden hareketle içeriği tahmin etme”, “sözcükleri hatırlamaya çalışma” stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Nist ve Holschuh (2000, s. 85) okuma stratejilerinden “altını çizme” ve “not çıkarmanın” öğrencilerin edinmeleri gereken bilgiyi kıyaslayabilmelerini sağladığını vurgulamaktadırlar ve bu stratejilerin ana bilgiye ulaşabilmek için oldukça gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Az sayıda öğrencinin ise okuma esnası stratejilerinden “ara sıra durarak metnin ne kadar anlaşıldığını kontrol etme” ve “anlamadan geçmeme” stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Bu çalışma da Dretzke ve Keniston’un (1989, s. 10) gerçekleştirdikleri çalışmada olduğu gibi anlamlı bir okuma sağlayabilmek için okuma esnası stratejilerini öğrencilerin belirli bir amaç doğrultusunda ve bilinçli olarak sıklıkla kullandıkları sonucuyla benzerlik göstermektedir. Buradan da okuma esnasında kullanılan stratejilerin öğrencilere metne ilişkin bilgi sunmanın yanı sıra metne yönelik ayrıntılar sunduğu anlaşılmaktadır. Bu stratejileri uygularken öğrenciler dikkatlerini metnin önemli noktalarını belirlemek üzere ve metindeki bilgilere daha kısa yoldan ulaşmak için kullanmış olacaktırlar. Öğrencilerin bazı kelimelerden yararlanarak metnin temasını belirlemek ve okunan metnin ne hakkında yazıldığını saptamak istedikleri düşünülmektedir. Bu da Özdemir ve Kıroğlu’nun (2017, s. 23) de belirttiği gibi okuma esnası stratejilerinin metin okumanın temel amacı olan ana fikre ulaşma konusunda çok büyük bir rol oynadığının bir göstergesidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencilerinin okuma sonrası stratejilerini diğer stratejilere göre daha az kullandıklarıdır. Öğrencilerin okuma sonrası stratejilerinden en çok “gerekliyorsa metni tekrar okuma” ve “metni özetleme” stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Az sayıda öğrenci ise “metinle ilgili not alma” ve “metnin bazı bölümlerini yeniden okuma” stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu bulgu da öğrencilerin metinde önemli olduğunu düşündükleri cümle ya da paragrafları okuma sonrasında tekrar inceledikleri, metni doğru anlayıp anlamadıklarının öz değerlendirmede bulduklarını göstermektedir. Böylece okunan metnin daha iyi anlaşılması sağlanmakta ve öğrenciler metni bireysel olarak değerlendirme, anlama düzeylerine ilişkin

karşılaştırmalar yapabilmektedirler. Kononova (2014, s. 50) ise farklı okuma stratejileri kullanmanın metni daha derin anlamada önemli katkılar sağladığını, bunun yanı sıra öğrencilerin motivasyonunu ve dikkatini arttırdığını belirtir. Bu ifadelerden de yabancı dil derslerinde okuma stratejilerinin okumanın her aşamasında kullanılmasının oldukça önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar etkili, verimli ve daha anlamlı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejilerinin büyük bir rolü olduğunu göstermektedir. Sönmez Genç ve Ünal, (2017, s. 52) yapmış oldukları çalışmada “okuma stratejilerinin öğretilmesi herhangi bir yabancı dil dersinin doğal bir bileşeni olmalıdır” görüşünü savunurlar. Okuma Becerileri dersi yürütülürken öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi ve böylece öğrencilerin bu stratejileri içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Okuma becerileri dersinin okuma stratejileri doğrultusunda yapılandırılması yabancı dil derslerinin daha verimli yürütülmesini sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencilere kullanılacak stratejilerin belirlenebilmesi, bu stratejilerin kullanımında kişiler arası farklılıkların da olabileceği ve derslerini bu farklılıkları gözeterek şekillendirmeleri gerektiği anlatılmalı ve etkili birer beceri ve strateji kullanıcısı durumuna gelebilecekleri benimsetilmelidir. Böylece öğrenciler 1. sınıf “Okuma Becerileri” dersinde edindikleri okuma stratejilerini öğretmenlik uygulaması dersi içeriğinde ders anlatımlarında kullanmaya ve öğretmeye yönelik etkinlikler hazırlayarak bunları kullanmaları konusunda teşvik edilmeli ve bu doğrultuda yönlendirilmelidirler. Okuma sonrası stratejilerinin çok düşük sıklıkta kullanılması nedeniyle derslerde öğrencilerin bu stratejileri daha sık ve aktif kullanabilecekleri etkinlik ve çalışmalar düzenlenmeli ve bu stratejilerin de diğer stratejiler gibi sıklıkla kullanılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere kendi kullandıkları stratejileri daha sonra göreve başlayıp öğretmen olduklarında da yabancı dil derslerinde farklı konuları öğretme sürecinde kullanabilecekleri konusunda bilgiler sunulmalıdır. Bu araştırma yalnızca Anadolu Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programının 1. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın farklı üniversitelerde de Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce ve Fransızca gibi farklı Öğretmenlik programlarında da yürütülmesi önerilmektedir. Okuma becerilerine yönelik farklı stratejilerle yürütülecek çalışmalar yabancı dil eğitimi alanına birçok farklı katkılar sunacaktır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albert, M., F. (2012). Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: 17(1)*, 25-39.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: Farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, (141), 7-18.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Bimmel, P. ve Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieninheit 23*. München: Langenscheidt.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 12-25.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. New York: Newbury House Publishers.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 255-268.
- Doğan, B.(2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Dretzke, B. J. and Keniston, A. H. (1989). The relation between college students' reading strategies, attitudes, and course performance. *The annual meeting of the Midwestern Psychological Association. 4-6 May, Chicago*, 2-12.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 817-835.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6) 108-223.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde “okuma”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.
- Genç, A. (1995). Yabancı dilde okuma alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(11), 71-74.
- Genç, A. (2001). Yabancı dil olarak Almanca dersinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 80 – 91.
- Göçen Kabaran, G., Altıntaş, S., Kabaran, H. ve Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 37-57.
- Grütz, D. (2004). Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung. *Linguistik online* 21(4), 23- 46.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Heppnar, G. (2016). *Lesekompetenzvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache: Eine quantitative Studie zum Einsatz von Sachtexten in der türkischen Deutschlehrerausbildung* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Horváthová, V. (2009). *Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+*. (Magistra der Philosophie) Universität Wien: Österreich. Retrieved from http://othes.univie.ac.at/6216/1/2009-07-16_0409072.pdf
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri/Examination of the opinions elementary teachers on reading comprehension strategies and the use of such strategies. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Jazbec, S. (2010). Zur Rolle der literarischen Lesestrategien bei Lehramtstudierenden. Eine Fallstudie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und –studenten. *Porta Linguarum* 13, 75-87.
- Kandemir, H. ve Demiroğlu Memiş, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 62-76.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın, 25. Basım.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-79.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama*. Pegem Atif İndeksi, 001-295.
- Kerschhofer Puhalo, N.und Mayer, W. (2014). Individuelle Lesestrategien ein- und mehrsprachiger SchülerInnen: Ein videographischer Zugang. In Lütke, B. & Petersen, I. (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache erwerben, lernen und lehren* (pp. 115–141). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kononova, T. (2014). Zur Effektivität der Texterschließung durch Lesestrategien im DaF-Unterricht. In: *Glottodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics* 1(V) (S. 39-52). Republic of Moldova: Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova: Bălți University Press.
- Krumm, H., J. (1990). Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. *Fremdsprache Deutsch. Heft 2*, 20-23.
- Kurnaz, C. ve Erdem, C. (2012). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-19.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisine öğrenci başarısına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nist, S. L. and Holschuh, J. L. (2000). Comprehension strategies at the college level. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.) *Handbook of college reading and study strategy research*, 75-104.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 313-336.
- Paris, S. G. and Meyers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior* 13(1), 5-22.
- Pekkanlı, İ. ve Kartal, E. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının anadil ve yabancı dilde okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken* 2 (3), 91-105.

- Shelton, E. D. (2006). *A comparison of the awareness of developmental reading students and non-developmental reading students with regards to their use of reading strategies while attempting to read academic materials assigned by their instructors in a college setting* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Houston, Graduate Faculty of the College of Education, Houston.
- Sönmez Genç, N. ve Ünal, D. Ç. (2017). Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch. *Moderna språk* 111(1), 35- 58.
- Sulak, S. E. ve Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 393-407.
- Tapan, N. (1993). 20. Yüzyıl Almanca öğretiminde yöntem arayışları. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* VIII, 191-205.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.
- Uzunçakmak, P. (2005) *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğiter, K. and Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at the advanced level. *The Reading Matrix*, V. 5, N. 1, s.124–139.
- YÖK (2020). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları .Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Extended Abstract

Reading skill is a mental process that is attributed importance in terms of the reading comprehension of an individual, and also of integrating old knowledge with new information. For this reason, the aim of “Reading Skills” course in the Foreign Language Education Departments of the universities is to provide students with new information from the texts, to develop their general culture, and to make them acquire new theoretical information in favor of both field knowledge and the culture.

It is possible to explain reading strategies as tools and methods enabling individuals to simplify their reading comprehension. In addition, these strategies provide individuals with a higher understanding capacity, ability, and power. Furthermore, the related literature suggests that reading strategies are divided into three groups as pre-reading, during reading, and post-reading phases, and could be benefited from during all these phases.

The fact that students of Education Faculty have sufficient knowledge and equipment about reading strategies contributes to their improvement of themselves as students and creates opportunities for them to efficiently employ them while teaching in future. For this reason, the aim of this study is to determine the opinions of the students within the scope of the "Reading Skills" course, which is one of the compulsory courses within Foreign Language German Education and Training Programs of Higher Education Council of Turkey.

For this purpose, answers were sought for the following question:

1. What are the strategies that students of the German Language Teaching Department use to better understand the texts they read in the “Reading Skills” course?

The research was designed in the survey model and the data were collected qualitatively. The sample of the study is comprised of 64 students studying at Anadolu University Faculty of Education Foreign Language Education Department German Teaching Program in the 2019-2020 academic year. The data obtained from the research were analyzed by using content analysis; opinions received from students were coded and presented with direct quotations.

In this study the students' gender did not affect their use of reading strategies. Findings of the research reveal that students use all of their pre-reading, during reading, and post-reading strategies at different levels in order to understand the text more easily.

Another result obtained from the research shows that the majority of the students use pre-reading strategies and this is followed by during reading and post-reading strategies, respectively. The other result obtained from this research is that 1st grade undergraduate students in German Teaching Department use post-reading strategies at the least level when compared to other strategies.

Based on the findings, it is suggested that students should be taught reading strategies during the “Reading Skills” course so that they can internalize these strategies. Structuring “Reading Skills” courses accordingly will make foreign language reading lessons more efficient as well as improving daily life readings.



DOI: 10.18039/ajesi.724391

Edebi Çeviri ve Çeviri Eleştirisi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Behiye ARABACIOGLU¹

Geliş Tarihi: 21.04.2020

Kabul Tarihi: 04.06.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Çeviri eylemi tarihsel olarak bakıldığında Yunan-Roma Antik dönemine kadar uzanmaktadır. Somut olarak çevirilere ilk bu dönemde rastlanılmıştır. Daha sonraki dönemlerde de etkisini daima hissettirmiştir. Çeviri kadar çevirmenin ve çeviri eleştirisinin de önemi büyüktür. Zamanla nitelikli çeviri ve çevirmen ihtiyacı doğmuştur ve üniversitelerde Mütercim-Tercümanlık bölümleri açılmıştır. Amaç, piyasa çevirisi bakış açısını değil, akademik çeviri bakış açısını ortaya koymaktır. Derste yapılan çevirilerin ele alınmasının ve üzerinde tartışılmasının amacı, henüz bu işin başında olan genç kesim ile profesyonel çeviri yapanların aralarındaki farkı ortaya koyabilmektir. Nitel bir araştırma olan çalışmanın amacı durum çalışması olarak desenlenmiştir. Hedef dilde yazılmış bir eserden seçilen cümle ve paragrafların çevirisi derste öğrenciye yaptırılmıştır ve bu çeviriler veri olarak toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları çeviriler birbiriyle karşılaştırılmıştır. Hataları ve seçimleri üzerinde durulmuştur. Farklılıkların nereden kaynaklanabileceği tartışılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde çeviri ve çevirmenin önemine tekrar değinilerek, çeviri derslerinde öğrenciye nasıl daha fazla katkı sağlanabileceği tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: çeviri, edebi çeviri, çeviri eleştirisi.

Atf: Arabacıoğlu, B. (2020). Edebi çeviri ve çeviri eleştirisi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1004-1016. DOI: 10.18039/ajesi.724391

¹ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bceliker@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5868-5319>



DOI: 10.18039/ajesi.724391

Literary Translation and Translation Criticism: A Comparative Study

Behiye ARABACIOGLU¹

Submitted by: 21.04.2020

Accepted by: 04.06.2020

Article type: Research Paper

Abstract

The act of translation dates back to the Greek-Roman Antique period. Concretely, translations were first encountered in this period. Its effect was always felt in later periods. Translation and translation criticism are as important as translation. Over time, the need for qualified translation and translators has arisen and Translation departments have been established in universities. The aim was to reveal the academic translation perspective, not the market translation perspective. The purpose of this is to reveal the difference between the young people who are at the beginning of this job and those who make professional translations. In this research, which was designed as a case study, the data were collected by translations of sentences and paragraphs selected from the work written in the target language. The data were analyzed using the content analysis method. The study includes sentence translations and paragraph translations performed by students taking literary translation lessons at the university. Translations made by students were compared with each other. Errors and choices were emphasized and where the differences might arise were discussed. In the conclusion part of the study, the importance of translation and translating is emphasized again, and suggestions to aid students in translation lessons are provided.

Keywords: *translation, literary translation, translation criticism.*

Cite: Arabacıoğlu, B. (2020). Literary translation and translation criticism. A comparative study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1004-1016. DOI: 10.18039/ajesi.724391

¹ (Corresponding Author) Asst. Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, Department of Foreign Language Teaching, German Language Teaching Programme, Turkey, bceliker@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5868-5319>.

Giriş

“Edebi Çeviri” dersinde öğrencilere yaptırılan çeviriler birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymuştur, çeviri çalışmalarının sonuçlarını karşılaştırmak ve bunun sonucunda çeviri dersinin öğrenci için nasıl daha etkili bir hale gelebileceği sorusunun cevabı bu çalışmanın amacını belirlemiştir. Peki, hangi çeviri kabul edilebilir çeviridir? Motamot dediğimiz sözcüğü sözcüğüne tutan çeviri mi, yazarın duygularını yeterli olarak aktaran çeviri mi? Çeviri eylemi yıllar içinde kendisini geliştirmiştir. Bu nedenle soruların cevabı da günümüzde karşımıza daha farklı çıkacaktır. Çalışmanın ilk bölümünde geçmişten günümüze çeviri eleştirisi üzerinde durulup, sonrasında çeviri sorunlarına değinilecektir. Son bölümde farklı çeviriler üzerinde durularak, farklılıkların bilimsel olarak nedeni ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu farklılıklara açıklamalar getirilerek üzerinde tartışılmıştır. Çeviriler, kaynak dilde yazılan ama Türk kültürünü anlatan E. Sevgi Özdamar’ın “Seltsame Sterne starren zur Erde” isimli romanından yapılmıştır. Kaynak dil ile anlatılan kültürün farklı olması derste öğrencilerle üzerinde çalışmak ve kültür aktarımını değerlendirebilmek açısından imkân sunmuştur. Fakat bu çalışmada sözü edilen kültürel aktarımın gerçekleşip gerçekleşmediği konusuna yer verilmemiştir.

Kültür ve Çeviri Eleştirisine Tarihsel Bakış

Kültürün tarihî ve sürekli olduğundan bahseden Güvenç (2003, s. 101), bir kuşaktan diğerine geçen kültürün her kültürde ortak neden ve sonuçlarının olduğuna ve böylece de süreklilik gösterdiğine değinir. Kültürün sürekliliğini sağlayan gelenekler ve göreneklerdir, dolayısıyla kültürün yaradılışa kadar uzanan bir geçmişi vardır. Bu kadar geçmişe uzanan kültür koşullar değiştikçe değişime uğrar, bu değişim uyum yoluyla gerçekleşir. Yani kültür yayılabilir, taşınabilir ve taşındığı yerde gerektiğinde şekil de değiştirebilir.

Çeviri yaparken kültürel öğelerin ana dilden hedef dile ya da hedef dilden anadile aktarılmasında kullanımsal ve deneyimsel eşdeğerlik açısından sorunlar ve zorluklarla karşılaşıldığını gözlemleyen Çoruk, Büyük ve Kayalı (2016, s. 118), toplumların davranış biçimlerinin ve kurallarının, geleneklerinin ve göreneklerinin, alışkanlıklarının birbirinden farklı olduğunu belirtmektedir. Bu, dillerinin birbirinden farklı olmasıyla ilişkilendirilmektedir. İşte dilin ve onun ürünü olan kültürde kendini hissettiren bu farklılık, toplumları değişik düşünme ve ifade etme biçimine götürür. Bu farklılıkları çevirirken birebir karşılıklar ya da eşanımları aramaktan çok benzerlikleri ve çağrışımları yakalamak gerektiği savunulmaktadır.

Günümüzde çeviri etkinliği, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de farklı amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Ülsever’in (2005, s. 86) de dikkat çektiği nokta, öteki uluslarla iletişim kurmak, öteki kültürleri anlayabilmek için çevirinin vazgeçilmez bir edim haline geldiği gerçeğidir. Çeviriyi değerlendirme ölçütleri de gittikçe daha bilimsel hale gelmektedir. Üniversitelerde kurulan Mütercim-Tercümanlık bölümleri, Çeviri bölümleri öncelikle nitelikli Çevirmen yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Çevirmen eğitiminin de üniversite düzeyinde ele alınması çeviri olgusuna daha nesnel ve bilimsel olarak yaklaşıldığının bir göstergesidir (Ülsever, 2005, s. 87). Edebi metinler, yazarın doğal dil birimlerini kendi düşüncesi doğrultusunda seçerek yarattığı metinlerdir. Bu nedenle, yaratıcı ve özgün metinler olarak tanımlanabilirler. Çünkü yazar olağan dışı ve alışılmamış sözcük ve anlatımları kullanmıştır. Edebi çeviri ise bu noktada aynı görevi başka bir dilde yeniden kuran bir uğraş alanı olduğu için, aynı zamanda öteki olanı tanımada da vazgeçilmez bir araçtır (Ülsever, 2005, s. 108).

Çeviri eleştirisinin ilk dönemlerinde bir çeviri, kaynak metne ne kadar sadıksa ve kaynak metnin yazarının niyeti ne kadar yansıtılmışsa o kadar başarılı sayılırdı. Ancak, 20. yüzyılın ikinci yarısında

çeviri Levy 1969, Reiss 1971, House 1977/1997, Holmes 1978, Koller 1979, Beaumgrande 1980, Gerzymisch-Arbogast 1994 gibi birçok model tarafından detaylı olarak sorunsallaştırılmıştır (Tosun, 2013, s. 166). Günümüzde, değerlendirme ölçütü artık daha çok Tosun'un da belirttiği gibi (2013, s. 166) çeviri eleştirisinin kaynak metinde değil de erek metin bağlamında aranması gerektiği yönündedir. Çünkü çeviri eleştirisi bu yönüyle, bitmiş bir ürün olarak, Çevirmenlerin yaptığı işleri değerlendirmek ve aynı şekilde çeviri yetisini geliştirecek ölçütler geliştirmek için neler yapılabileceği sorusunun cevabını aramak ister.

Öner'e göre (1993, s. 46) eleştiri tarihimize göz atıldığında, ülkemizde eleştirinin oluşumunda ve yaygınlaşmasında "Çeviri eleştirisinin" çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Ve ülkemizde eleştirinin yıllar boyu sadece çeviri ile beslendiği görüşünün de oldukça yaygın olduğu açıktır. Öner ayrıca, eleştirel bilincin gelişmesi için, çeviri kuramlarının ayrıntılı olarak incelenmesi, sorgulanması, çeviri eleştirisine yansıtacak yönlerinin belirlenmesi ve gerektiğinde yeni varsayımların üretilmesi, yani kuramların oluşturulması gerektiğini savunur. Böylece eleştirmenler eleştirilerinin özünü "çelişkili" kuralcı kuramların oluşturduğu paradigmanın çizgisinde yapmaktan kurtulabilirler.

Çağdaş çeviri kuramlarında ve çalışmalarında benimsendiği şekliyle, Yıldız'ın da (2004, s. 385) belirttiği gibi çeviri eleştirisi, genel çeviri kuramı, çeviri edimi ve çeviri amaçlı tüm uğraşlar çerçevesinde çok verimli, gerekli ve önemli bir çalışma alanıdır. Özellikle yirminci yüzyılın ortalarına kadar eleştiride 'hata avcılığının' ötesine geçilememiştir ve sınırlı bir yaklaşım sunulmuştur. Bunun nedeni, çeviri kuramcıları tarafından ileri sürülen farklı çeviri eleştiri modellerinin genellikle salt kaynak metnin dilsel göstergelerine odaklanmasıydı. Ancak zamanla çeviri kuramlarında olduğu gibi çeviri eleştirisinde de erek metnin ön plana çıkmasıyla, metinlerin işlevsel nitelikleri önem kazanmaya başlamıştır (Yücel, 2007, s. 54). Yapılan bu tespitler Çeviri eleştirisinin gerekli ve önemli bir çalışma alanı olmasının yanı sıra karmaşık bir olgu olduğunu da göstermektedir.

Çeviri Sorunları ve İlgili Kuramlar

Çeviri eylemi tarihsel olarak bakıldığında Yunan-Roma Antik dönemine kadar uzanmaktadır. Somut olarak çevirilere ilk bu dönemde rastlanılmıştır. Daha sonraki dönemlerde de etkisini daima hissettirmiştir (Stolze, 2013, s. 22). Duygu ve düşüncelerin kurgulanması sonucu ortaya muhteşem edebi eserler çıkabilmektedir. Edebi eser dendiğinde, Roman, öykü, şiir gibi tüm kurmaca metinler akla gelmelidir. İşin içinde duygu ve düşünceler olduğundan, bunlara tercüman olmak hayli zor bir iştir. Çeviri yaparken edebi bir eser söz konusu ise, aynı duyguyu ve hazzı aktarabilmek en iyi çevirmenleri dahi zorlayabilir. Çeviri yapan kişi, kendisini bir düşünme çabası içinde bulur, çevireceği metnin cümlelerini ortaya çıkararak, bu cümlelerdeki kelimelerin anlamlarına eğilir, bu anlamları saptayıp kavradığından emin olduktan sonra da çeviri işlemini uygulamaya başlar (Baykan, 2005, s. 180). Bu nedenle edebi eser çevirisini, diğer çeviri işlerinden farklı değerlendirerek edebi çeviri yapmanın daha karmaşık bir süreçte gerçekleştiğini kabul etmek gerekir.

Moran (2001, s. 115), sanatın sanatçının duygularını dile getirmesiyle değil, aksine bu duyguların okura da duyurulması, aynı heyecanların, yaşantıların onda da uyandırılması ile meydana geldiğini savunur. Buradan yola çıkarak aktarımcılar sanatçının dile çevirdiği duyguyu okura da duyurabilmesini sanatın koşulu olarak ortaya sürerler. Çevirmen de bir aktarımcı olarak aynı sorumluluklara sahiptir. Sanatçının duygusunu okuyucuya aktarabilmek, üstelik farklı bir dil ve kültürde olağanüstü bir beceri ister. Kültürel sorunlar sanatsal dil kullanımını aktarma sorunları gibi çevirmeni en çok zorlayan sorunlardır. Çünkü kaynak metinde yer alan herhangi bir kültürel kavram erek dilde ve kültürde yer almıyorsa, bu durum çevirmen için sorun oluşturmaktadır (Ülsever, 2005, s. 115).

Çeviri bilimi ancak 70'li yılların başında başlamıştır. İlk dönemlerinde çeviri, metne sadık olmasıyla ya da kelimesi kelimesine çeviri olarak yapılması açısından incelenirdi. Bir çeviri kaynak metne ne kadar sadıksa ve kaynak metnin yazarının niyetini ne kadar yansıtırsa o kadar başarılıydı (Tosun, 2013, s. 165).

Alımlama estetiği kuramının temsilcilerinden biri olan Wolfgang Iser de bu kuramın anlayışına göre, edebi metnin anlamının metin içinde hemen hazır beklemediğini ve bazı ipuçları verilerek, okuyucu tarafından yavaş yavaş bağlantı kurulması istendiğini savunur. Anlam, ancak okur tarafından alımlandığı sürece somutlaşır ve bütünleşir (Moran, 2001, s. 241). Çeviri sorunları üzerine alanda birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam edeceği şüphesizdir. Bu çalışmanın genel amacı üniversitede okuyan öğrencilere bilimsel anlamda çeviri dersinde çeviri ve çeviri eleştirisi alanındaki beceri ve başarılarını ortaya koymaktır ve nasıl daha fazla katkı sağlanabileceği konusunda bilgi toplamak ve bunları sunmaya çalışmaktır.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda veriler yaygın olarak üç tür yöntem ile toplanır; görüşme, gözlem ve yazılı materyallerin incelenmesi. Nitel araştırmalarda sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken, sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır. Nitel araştırmacılar olayların ve bağlamların dilini kullanır, olayları bağlamı içerisinde inceler (Karataş, 2015, s. 64). Bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü'nde 2015-2016 öğretim yılının Güz döneminde yürütülen *Almanca Edebi Çeviri I* dersini alan öğrencilerin derste yaptıkları çeviriler incelenmiştir ve içerik analizi temel amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırma Grubu

Edebi çeviri dersinin çıkış noktası öğrencilere eleştirel bakış açısını kazandırabilmektir. Bu amaçla aşağıda adı geçecek olan Fakülte ve bölümde zorunlu ve VII. ile VIII. dönemde okutulan bir ders olan *Almanca Edebi Çeviri I* dersi için Almanca yazan bir Türk yazarının romanı tercih edilmiştir ve güz dönemi boyunca üzerinde çalışılmıştır.

Çalışmaya katkı sağlayan öğrencilerden iki tanesinin sonuçları karşılaştırılıp yorumlanmıştır, bu öğrenciler sonuç bölümünde Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 diye adlandırılmıştır. Her iki öğrenci de Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü'nden seçilmiştir. Bölümün hazırlık sınıfını Almanca okuyarak A1-A2 dil seviyesine ulaşan öğrenciler eserden kesitleri zorlanmadan okuyabilmişlerdir.

Veri Toplama

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin derste yaptıkları çeviriler incelenmiştir, konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgeler analiz edilmiştir, dolayısıyla veri sağlanması doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi Karataş'ın da belirttiği şekilde, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir (2015, s. 72).

Metin seçimi yapılırken göçmen edebiyatından bir roman tercih edilmesinin başlıca nedeni yazarın Türk oluşu, romanda Türkçe unsurların bulunması ve eser dilinin öğrencilerin de zorlanmadan anlayabilecekleri şekilde sade ve akıcı olmasıdır.

Dersin başında göçmen edebiyatı hakkında genel bir bilgi verildikten sonra yazarın hayatı ile ilgili bilgiler de verilmiştir. Kitabın yazıldığı dönem Almanya tarihi açısından önemli bir dönem olduğundan dolayı 70'li yılların Berlin'i hakkında da kısa bir bilgi aktarılmıştır. Roman kesitler halinde incelenip üzerinde çeviri çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca romanın Fikret Doğan tarafından çevrilmiş ve basılmış olan hali ile de karşılaştırmalı çalışmalar yapılmıştır. Romandan seçilen kesitler yerine göre cümle ve paragraflardan oluşmaktadır. Romanın yazarı Türk olduğundan, eseri Türk kültüründen öğelerle bezelidir. Almanya'da yaşadığı için ve romanı Almanca yazdığı için de okura kültürlerin iç içe geçtiği zengin bir dünya sunulmuştur. Çalışmada, öğrencilerle derste yapılan ve farklılıklar gösteren çevirilere yer verilerek sonuçlar yorumlanacaktır. Öncelikle cümle bazında yapılan çeviriler üzerinde durulacak devamında ise paragraf çalışmalarına göz atılacaktır. Öğrencilerin yanı sıra, çevirmenin de çevirilerine yer verilecektir.

İnceleme ve Bulguların Yorumlanması

Çalışmanın inceleme bölümünde kaynak metinden seçilen kesitlerin yapılan çevirileri karşılaştırılmıştır ve çeviri eleştirisi bağlamında yorumlanarak bir çalışma modeli benimsenmiştir. Karataş'ın da belirttiği üzere, içerik analizi ile temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (2015, s. 74). Seçilen örneklerde üç farklı çeviri üzerinde durulmuştur. Eleştiri açısından önemli olabilecek bölümler ise, dilsel düzeyde bir karşılaştırma yapılarak incelenmiştir.

Çeviri, anlamı aynı olan yeni bir metin oluşturur (Metzler, 2007, s. 789). Bu doğrultuda aynı anlamı içeren, aynı mesajları ileten fakat birbirinden farklı kurgulanmış örnek cümle çevirileri aşağıda verilmiştir. Öğrenci çevirilerinde yerine göre daha çok anlam kayması ve yanlış sözcük kullanımına rastlamak mümkün, ancak bu durumun da öğrencilerin dil seviyeleri ve birikimleri göz önünde bulundurulursa normal olarak değerlendirilmesi gerektiği kaçınılmaz bir gerçektir.

Çalışmanın bundan sonraki aşamasında öğrencilerle derste çevirisi yapılan, üzerinde çalışılan birçok cümle ve paragraftan bazıları seçilerek verilmiştir. Öncelikle öğrencilerden seçilen çeviriler, sonra "Seltsame Sterne starren zur Erde" eserini Türkçe'ye çeviren Fikret Doğan'ın çevirisine yer verilmiştir.

Cümle 1: "Ich fuhr jetzt jeden Tag hinüber. Ich kannte jeden Grenzbeamten, und wenn einer nieste, sagte ich 'Gesundheit'..." (Özdamar, 2003, s. 42)

Cümle 1 için yapılan çeviriler:

(Öğrenci 1) "Şuanda olduğu gibi her gün öbür tarafa giderim, her sınır memurunu tanırım ve birisi hapşırduğu zaman 'sağlıklı yaşa' derim."

(Öğrenci 2) "Her gün diğer tarafa geçiyordum, her bir gümrük memurunu tanıyordum ve ne zaman içlerinden biri hapşırırsa 'çok yaşa' diyordum."

(Doğan, 2012, s. 35) “*Her gün öbür tarafa geçiyordum. Tanımadığım sınır memuru yoktu, biri hapşırdu mu ‘çok yaşa,’ diyordum.*”

Öğrenci 1’in yaptığı cümle çevirisi içerik ve anlam olarak çok yanlış değil, fakat gramer olarak hatalıdır. Eser orijinalde (Präteritum) geçmiş zamanda anlatılmış, öğrenci 1 ise geniş zamanı kullanmıştır. “jetzt” sözcüğü artık anlamında kullanılmıştır ancak öğrenci 1 şimdi anlamında çevirmiştir. Ayrıca doğrusu hapşırma olan *niesen* fiilini hapşurmak olarak kullanmıştır. Burada Türkçe kullanım hatası da söz konusudur.

Öğrenci 2 jetzt sözcüğünü kullanmadan her gün diğer tarafa geçildiğini ifade etmiş olmakla birlikte *artık* demediği için bir rutine dönüştüğünü belirtmek isteyen yazarın ifadesini eksik bıraktığı düşünülebilir.

Doğan’ın çevirisinde anlam kaybı yoktur, çevirmenin tercihi doğrultusunda cümle yapıları farklı olmuştur. Bu durumda da çevirmenin özgürlüğü devreye girmektedir.

Cümle 2: “Als ich gerade die vierte Seite umblättertete, trat ein Mann in das halbdunkle, kleine Archivzimmer.” (Özdamar, 2003, s. 39)

Cümle 2 için yapılan çeviriler:

(Öğrenci 1) “*Ben henüz dört sayfa çevirirken, küçük loş arşiv odasında bir adama tekme atıyordu.*”

(Öğrenci 2) “*Ben tam dördüncü sayfayı çevirdiğimde, bir adam loş, küçük arşiv odasına daldı.*”

(Doğan, 2012, s. 32) “*Tam dördüncü sayfayı çeviriyordum ki loş arşiv odasına bir adam girdi.*”

Öğrenci 1’in yapmış olduğu cümle çevirisi tamamen hatalıdır. Anlam olarak da gramer olarak da yanlıştır. “Trat” fiili “treten” fiilinin Präteritum (geçmiş zaman) çekimidir. Ortaya çıkmak (auftreten), içeri girmek (eintreten), incitmek (verwunden), ayak basmak (betreten), gelmek (treten) gibi farklı kullanımları vardır, Öğrenci sözlükte ilk olarak tekme diye bulmuştur ve kullanmıştır.

Öğrenci 2’nin çevirisi doğrudur. Küçük farklılıklar yine çevirmenin yapacağı tercihler doğrultusunda görünmektedir.

Çevirirken ile *çeviriyordum ki* arasında herhangi bir anlam farkı yok gibi görünse de *çeviriyordum ki*’nin altında *çevirmeden içeriye bir adam girdi* anlamı yatar. Dolayısıyla sayfa çevirme işi bitmemiş olacak şeklindeki ifadeyi doğru kabul etmeli.

Cümle 3: “Am Alexanderplatz gab es ein Restaurant, den *Alextreff*, wo das Essen sehr billig war, so dass mir von den sechs Mark fünfzig noch genug Geld übrigblieb, um abends ins Theater zu gehen.” (Özdamar, 2003, s. 43)

Cümle 3 için yapılan çeviriler:

(Öğrenci 1) “*Alexanderplatz’da Alextreff adında yemekleri çok ucuz olan bir restoran vardı. O kadar ucuzdu ki bana akşamları tiyatroya gitmek için 6 marktan geriye yeterince para artıyordu.*”

(Öğrenci 2) “*Alexander meydanında ‘Alextreff’ adında bir restoran vardı, orada yemekler çok ucuzdu, hatta akşamları tiyatroya gitmek için 6.15 mark para üstüm bile kalırdı.*”

(Doğan, 2012, s. 35) “*Alexanderplatz’da Alextreff adında bir lokanta vardı, yemekleri sudan ucuzdu, o kadar ki, akşamları tiyatroya gitmek için altı buçuk marktan yeterince para kalıyordu bana.*”

Öğrenci 1'in çevirisi 6.5 mark demiş olsaydı tamamen doğru kabul edilebilecek düzeydedir. Öğrenci 2'de cümlelerin ikinci kısmında eksik vardır. 6,5 marktan artan para ile tiyatroya gidebileceği anlaşılmamış. Doğan'ın çevirisinde *sudan ucuzdu* ifadesi fazladan olmuştur. Fakat bu şekilde kullanmak tercihe bağlıdır.

Çalışmanın devamında ise yukarıda adı geçen öğrenci grubuyla dönem içerisinde üzerinde durulmuş paragraf çevirilerinden iki tanesi seçilmiştir.

Paragraf 1:

“Jetzt holte sie Josef auch für mich. ‘Doktor, komm, hilf ihr.’ Josef setzte sich auf einen Stuhl neben meinem Bett. ‘Warum weinst du?’ ‘Ich bin unglücklich in meiner Sprache. Wir sagen seit Jahren nur solche Sätze wie: Sie werden sie aufhängen. Wo waren die Köpfe? Man weiß nicht, wo ihr Grab ist. Die Polizei hat die Leiche nicht freigegeben! Die Wörter sind krank. Meine Wörter brauchen ein Sanatorium, wie kranke Muscheln. Es gibt eine Stelle am Ägäischen Meer, wo drei Ströme zusammenkommen. Man bringt Säcke mit Muscheln aus Istanbul, Izmir, Italien dorthin, die im schmutzigen Wasser krank geworden sind. Das saubere Wasser aus den drei Strömen heilt in ein paar Monaten die erkrankten Muscheln. Dieses Stück Meer nennen die Fischer Muschelsanatorium. Wie lange braucht ein Wort, um wieder gesund zu werden? Man sagt in fremden Ländern verliert man die Muttersprache. Kann man nicht auch in seinem eigenen Land die Muttersprache verlieren?’ ” (Özdamar, 2003, s. 23)

Paragraf 1 için yapılan çeviriler:

(Öğrenci 1) *Şimdi benim için de Josef'i çağırdı. “Doktor, gel ona yardım et.” Josef yatağımın yanı başında duran bir sandalyeye oturdu. “Neden ağlıyorsun?” “Kendi dilimden mutsuzum. Yıllardan beridir sadece: Onlar onları asacaklar. Kafalar nerede? Onun mezarının nerede olduğunu kimse bilmiyor? Polis cesedi serbest bırakmadı! Cümlelerini kuruyoruz. Kelimeler hasta. Kelimelerimin tıpkı deniz kabuklarının ki gibi bir sanatoryuma ihtiyacı var. Ege denizinde üç akıntının birleştiği bir nokta var. İnsanlar İstanbul'dan, İzmir'den, İtalya'dan kirli denizlerinden dolayı hastalanan çuval çuval deniz kabuklarını oraya getiriyor. Üç akıntının birleşmesiyle oluşan bu temiz su deniz kabuklarını birkaç ayda iyileştiriyor. Balıkçılar denizin bu kısmına deniz kabuğu sanatoryumu diyor. Peki, bir kelimenin tekrar sağlığına kavuşması için ne kadar süreye ihtiyacı var? Derler ki, yabancı bir toprakta insan kendi ana dilini unuttur. İnsan kendi toprağında da ana dilini unutamaz mı?”*

(Öğrenci 2) *Josef yatağımın yanında oturuyor. “Neden ağlıyorsun?” Dilimden memnun değilim. Yıllardır aynı cümleleri kuruyoruz. Mesela, örneğin; onlar onu alacak. Kelleler nerede? Onun mezarının nerede olduğu bilinmiyor. Polisler cesetleri bırakmıyor. Kelimeler hasta. Benim kelimelerim hasta bir midye gibi tedaviye ihtiyacı var. Üç nehrin birlikte aktığı bir yer var. İnsanlar şifalı su midyelerini iyileştirsin diye İstanbul'dan, İzmir'den ve İtalya'dan geliyorlar. Üç yerden birden akan şifalı ve temiz su birkaç ayda midyeleri iyileştirebilir. Balıkların olduğu bu parçaya midye sanatoryumu denmektedir. Bir kelimenin sağlıklı olması ne kadar sürer? Adam anadilin yabancı yerlerde kaybettiğini söyledi. Anadil kendi ülkesinde de özünü kaybedemez mi?*

(Doğan, 2012, s. 19) *“Şimdi Josef'i benim için de çağırıyordu. ,Doktor, gel yardım et ona'. Josef yatağımın yanındaki bir iskemleye oturdu. ,Neden ağlıyorsun?' ,Kendi dilimde mutsuzum. Yıllardır ağzımızdan sadece şöyle cümleler çıkıyor: Onları asacaklar! Cesetleri dört bir yana dağılmış! Mezarlarının nerede olduğu bilinmiyor? Polis cesede el koydu, kimseye göstermiyor! Kelimeler hasta. Kelimelerimin bir sanatoryuma yatması lazım, aynı hasta midyeler gibi. Ege denizinde üç akıntının birleştiği bir yer var. Kirli suda hastalanmış midyeleri İstanbul'dan, İzmir'den, İtalya'dan çuval çuval*

oraya getirirler. Üç akıntının temiz suyu bir kaç ay içinde hasta midyeleri iyileştirir. Balıkçılar bu deniz parçasına midye sanatoryumu derler. Bir kelimenin yeniden şifa bulması ne kadar sürer? Yabancı ülkelerde insan anadilini yitirir derler. İnsan kendi ülkesinde de anadilini yitiremez mi?"

“Jetzt” şimdi demektir fakat burada kattığı anlam artık, nihayet anlamındadır. Josef zaten eve çağırılan biriydi, artık benim için de çağırılıyordu demek istenmiş burada. Öğrenci çevirilerinde ve Çevirmenin çevirisinde şimdi kullanılmıştır. Metnin orijinalinde “Stuhl” sözcüğü yerine sandalye denmesi daha uygundur. İskemle arkılığı olmayan tabure tarzı bir mobilyadır. Ve iskemle ya da taburenin Almancası *Hocker*’dır. Her iki öğrenci de “dilimden mutsuzum” ifadesini kullanmıştır. “Dilimde mutsuzum” daha doğru olacaktır. “Onun mezarının nerede olduğunu bilmiyorlar” cümlesinde “ihr” çoğuldur, fakat her iki öğrenci de “onun” anlamında kullanarak yanlış yapmıştır. Öğrenci 2 “mesela, örneğin” demiştir, bu kullanım Türkçede yanlıştır. Öğrenci 1’in çevirisi öğrenci 2’nin çevirisine kıyasla daha doğru bir çeviridir. “Man sagt, ...” diye başlayan cümlenin “adam diyor ki”, ya da “adam dedi” olarak çevrilmesi hatalıdır, kabul edilemez. Doğan’ın çevirisi uygun bir çeviri olarak değerlendirilebilir.

Paragraf 2:

“10. Juni 1976. Früh am Morgen fuhren wir wieder zu dem See und legten unsere Decke an denselben Platz. Die Sonne brannte, neben uns saßen eine Mutter und ihre Tochter, vor mir las ein Junge *Dantons Tod* von Büchner. Auf der Wiese schiefen nackte Männer wie friedliche Tiere im Wald. Drei Homosexuelle streichelten sich, auch der Faschist von gestern war wieder da, später schwamm er mit einer Frau im See. Im Lautsprecher sagte die Stimme eines Volkspolizisten: ‘Seien Sie verantwortungsbewusst gegen Waldbrand’ mein hintern und meine Brüste haben noch nie so viel Sonne abbekommen und waren sofort verbrannt. Gleichheit und Freiheit für alle Körperteile! Als wir in die Stadt zurückkehrten, habe ich vergessen meine Unterhose anzuziehen.” (Özdamar, 2003, s. 138)

Paragraf 2 için yapılan çeviriler:

(Öğrenci 1) *10 Haziran 1976. Sabah erken, tekrar göle gittik ve örtümüzü aynı yere koyduk. Güneş yakıyordu, yanımda bir anne ve onun kızı oturuyordu, önümde bir genç Büchner’in “Dantons’un Ölümü” kitabını okuyordu. Çimenliğin üzerinde ormandaki rahat hayvanlar gibi çıplak adamlar uyuyordu. Üç homoseksüel birbirlerini okşuyorlardı. Dünkü faşist de yine ordaydı ve daha sonra bir bayanla gölde yüzdü. Hoparlörde bir halk polisinin sesi; “orman yangınına karşı tedbirli olunuz” diyordu. Popom ve göğüslerim hiç de fazla güneş almamışlardı ve hemen yanmışlardı. Tüm vücut parçaları için eşitlik ve özgürlük! Biz şehre geri dönerken donumu giymeyi unuttum.*

(Öğrenci 2) *10 Haziran 1976. Sabah erkenden yine denize gittik ve örtümüzü aynı yere koyduk. Yanımda bir anne ve genç Danton’un öldüğü kitabı okuyan kızı oturuyordu. Çayırda ormandaki sakın hayvanlar gibi çıplak adamlar uyuyordu. Üç homoseksüel birbirini okşuyordu. Dünkü faşist de yine ordaydı daha sonra bir kadınla denizde yüzdü. Hoparlörde bir polis sesi “Orman yangınına karşı bilinçli olun.” Kalçam ve göğüslerim yeteri kadar güneşten nasibini almadı ve hemen yandılar. Eşitlik ve özgürlük tüm organlar için! Şehre döndüğümüzde külotumu giymeyi unuttum.*

(Doğan, 2012, s. 118) *“10 Haziran 1976. Sabah erkenden gene göle gittik, havlularımızı gene aynı yere serdik. Güneş yakıcıydı, yanımda bir anneyle kızı oturuyordu, karşımda bir genç kitap okuyordu. Büchner’in Danton’un Ölümü. Çayırda çıplak erkekler uyuyorlardı, ormandaki barışçıl hayvanlar gibi. Üç eşcinsel birbirlerini okşuyorlardı, çünkü faşist de gene buradaydı, daha sonra bir kadınla beraber gölde yüzdü. Hoparlörden bir halk polisinin sesi duyuldu: ‘Orman yangınlarına karşı sorumluluğunuzun bilincinde olun.’ Kığım ve göğüslerim hiç bu kadar güneş yüzü görmemişti, anında*

yandılar. *Vücutun bütün organları için eşitlik ve özgürlük! Şehre geri döndüğümüzde külodumu giymeyi unuttum.*”

Öğrenci 1'in çevirisi oldukça başarılı. Bayan yerine kadın kullanımını tercih etmeliydi. “Daha önce hiç bu kadar” anlamı olan “Noch nie so viel” kalıbını “hiç de fazla güneş almamışlardı” şeklinde çevirerek hata yapmıştır. Son cümlede “Biz” denmese de olur. Öğrenci 2 çeviriye güzel başlamış ancak ikinci cümlede hata yapmıştır. Cümle tamamen yanlış, çünkü anlamı da farklı olmuş. Yanımızda bir anne ve genç Danton'un öldüğü kitabı okuyan kızı oturuyordu. Anne ve kız oturuyor, Danton'un kitabını okuyan ise bir genç. “Kalçam ve göğüslerim yeteri kadar güneşten nasibini almadı ve hemen yandılar” cümlesi de hatalı çevrilmiştir, çünkü daha önce hiç bu kadar yanmamıştı ifadesinin karşılığını vermemektedir. Doğan'ın çevirisi uygun bir çeviri olmuştur. En son cümlede külodumu giymeyi unutmuşum diye çevirmeyi tercih edebilirdi. Yazarın, bunun yanlışlıkla olduğunu, tamamen dalgınlığına geldiğini, günün yorgunluğuna bağladığını vurgulamak istediği düşünülebilir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Çalışmanın başında belirtildiği gibi, kullanılan öğrenci çevirileri daha önce derste üzerinde çalışılan romandan kesitlerdir. Çeviriler üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuştur, yapılan her bir cümle için öğrencilere dönüt verilmiştir. Dolayısıyla öğrenci çevirisi ve kitabın çevirmenine ait çeviriler derste öğrenci ile birlikte de incelenmiştir.

Edebi çeviriye ve çeviri eleştirisine yaklaşırken okuyucunun kişisel değerlendirmeleri de göz önünde bulundurularak çalışılmalıdır. Farklı çeviriler okuyucuların edebi eserlere yaklaşımlarını zenginleştirir düşüncesiyle yola çıkıldığı takdirde, farklı çevirilerin okuyucuların yararına olacağı da ortaya konmuş olur. Bu nedenle, bu çalışmada birbirinden farklı çevirileri incelerken “doğru ve yanlış” belirlemek esas alınmıştır ve dilimizin zenginliğini göz önüne sererek daha geniş bir çalışma alanı sunulmaya çalışılmıştır. Aksoy'un da (2001, s. 3) belirttiği gibi, çevirmenin görevi, yazınsal kaynak metindeki şiirseliği, yazınsal öğeleri, kendi dilinin ve yazın geleneğinin olanakları elverdiğince tomurcuklandırmaktır, tomurcuklanma sözcüğüyle açıklanmaya çalışılan ise, canlı bir ilişkiyi sağlamaktır.

George Chapman (1559-1634) “*İlyada*” çevirisinin önsözünde çevirmen tarafından yapılması gerekenleri sayarken, çevirmenin özgün metnin ruhuna yaklaşılmaya çalışmasının gerektiğini ifade eder (Ülsever, 2005, s. 56 içinde Bassnett, 1980, s. 54-58).

Dolet'ye göre iyi bir çevirinin yapılabilmesi için Çevirmen özgün yazarın ne demek istediğini, içlemi ve anlamı, tam olarak anlamalıdır. Bu nedenle Çevirmen anlaşılması güç noktalara açıklık getirmek özgürlüğüne sahiptir, Çevirmen'in kaynak dil ve erek dil üzerinde tam bir hâkimiyeti olmalıdır ve Çevirmen sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaçınmalıdır (Öner, 1993, s. 27).

Çeviriye ister öğrenci yapsın ister profesyonel bir Çevirmen yapsın, Chapman'ın “ruhuna yaklaşma” kıstasına bağlı kalmakta fayda vardır. Çeviri dersinde de bu kıstasa bağlı olarak edebi metinler üzerinde çalışılırsa, öğrenci bu çizgide çeviri yapmayı öğrenecektir ve bunu benimseyecektir.

Çeviri derslerinde Öner'e göre (1993, s. 47) ayrıca, çeviri eleştirisi konusunun etrafıca ele alınabilmesi için çeviri kuramları ayrıntılı olarak incelenmeli, sorgulanmalı; kuramların temelini oluşturacak varsayımlar üretilmeli ve sınanmalıdır; yalnızca çeviri tarihine değil, aynı zamanda çeviribilim tarihine de her yönüyle ışık tutacak kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır; çeviribilim

felsefesine doğru adımlar atılmalıdır. Böylece ilginin çeviribilimin alt alanlarından üst alanlarına çevrilmesi mümkün olabilir.

Bu noktada Baykan'ın "çevirinin ister eğitim yoluyla gerçekleştirilmesinde ister kişisel çalışmalarda başarılı olmak için, yani ideal bir çeviriyi gerçekleştirmek için, her iki dilin kültürünü çok iyi tanımak gerektiği" (Baykan, 2005, s. 185) görüşünü de kabul edebiliriz. Arabacıoğlu'nun (2019, s. 660) görüşüne göre ise, çeviri metnine yeni bir metin olarak, çevirmene ise yeni bir bakış açısı olarak yaklaşılmalıdır. Aksi takdirde çevirmeni ifşa etmenin ve kaynak metinden nelerin eksik olduğunu aramanın ötesine gidilemeyecektir.

Chapman'ın bahsetmiş olduğu eserin "ruhuna inmek" ancak yazarın üslubunu bilmekle mümkün olur. Buna bağlı olarak, edebi eserler sanatçılarından bağımsız düşünülemez. Bu yüzden de edebi eser çevirilerinde öncelikle yazarın üslubu korunmalıdır. Ateşman (2001, s. 34), çevirilerde sorunların kültürel özelliklerin çakışmasından dolayı ortaya çıkmadığını savunur. İyi çeviri yapılabilmesi için çeviri yapılacak konuda yazabilecek kadar konunun iyi bilinmesi gerekmektedir. Dili de kültürün bir parçası olarak gördüğümüze göre, her dilsel sorun aynı zamanda bir kültürel sorun olarak sınıflandırılabilir. Doğrudan dilsel olmayan, yani iki dil arasındaki yapısal farklılıktan kaynaklanmayan sorunlar Ateşman'a göre (2001, s. 32) kültürel sorun olarak değerlendirilmelidir. Burada çevirmenin sözcük seçiminde özgür iradesini kullanabileceği vurgulanmaktadır. Çalışmada Çevirmen'in yanı sıra Çeviri eleştirisinin de önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Şöyle ki; çeviri eleştirisinin işlevleri açısından bakıldığı zaman, toplumdaki çeviri uğraşının kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunması, toplumun daha iyi çeviriler istemesini sağlaması ve özellikle de çeviri eğitiminde dil bilincini kuvvetlendirmek, dilsel ve dil dışı ufku genişletmesi gerektiği ortaya konmaktadır (Tosun, 2013, s. 166).

Derste ele alınan, üzerinde tartışılan çevirilerin bu çalışmada kullanılmasının amacı, henüz bu işin başında olan genç kesim ile profesyonel çeviri yapanların aralarındaki farkı ortaya koyabilmektir. Çeviri derslerinde öğrencilere ne kadar çok çeviri yaptırılırsa kendilerini geliştirme fırsatları da o kadar çok olur. Her bir çeviri uygulaması öğrenci için yeni bir deneyim olacağı için, kendini geliştirme fırsatı elde edecektir. Bunun ders ortamında yapılması ise öğrencinin doğru yönlendirilmesine, farklı bir bakış açısı ile bakabilmesine olanak sağlayacaktır. Öğrencilerden olağanüstü sonuç beklemek doğru olmayacaktır. Ancak çeviri eyleminde çok yetenekli olan öğrencilerimiz de yetişmektedir. Bütün bunlar gösteriyor ki, edebi eser çevirisi ancak uzun yılların vermiş olduğu bilgi ve birikim sonucunda ortaya çıkacak bir çalışmadır. Nihayetinde edebi eser çevirisi yapmak isteyenlerin çeviri yapacakları dilde eser yazacak kadar bilgiye sahip olmaları gerekir ki, dilin kıvraklıklarını, söz oyunlarını ve mecaz anlamları, yerel söylemleri, şiveleri ve dildeki kültürel kodları bilip, bunları kullanarak çeviriler yapabilsin.

Kaynaklar

- Araboğlu, A. (2019). Çeviri eleştirisinde çevirmenin serüvenini görme(me) biçimimiz. *İdil*, 57, 653-661.
- Aksoy, B. (2001). Çeviride çevirmen seçimleri ışığında çeviri eleştirisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-16.
- Ateşman, E. (2001). Kültürel farklardan kaynaklanan çeviri sorunları ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 29-35.
- Baykan, A. (2005). Sosyal-kültürel faktörlerin çevirideki rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 177-197.
- Bengi-Öner, I. (1993). Çeviri eleştirisi bağlamında eleştirel bilincin oluşması ve eleştiri, üst eleştiri, çeviribilim ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 25-50.
- Çoruk, F., Büyük Güler, S. ve Kayalı, Y. (2016). Çeviride kültürel aktarım sorunu: Karamazov kardeşler örneği. *Journal of International Social Research*, 9(42), 115-121.
- Doğan, F. (2012). *Tuhaf yıldızlar dünyaya bakıyorlar gözlerini kırpmadan: Wedding-Pankow 1976/77*. İstanbul: İletişim yayınları.
- Güvenç, B. (2003). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Metzler Lexikon. (2007). *Literatur. Begriffe und definitionen*. Burdorf, D., Fasbender, C., Moeninghoff, B. (Editör). Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler.
- Moran, B. (2001). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özdamar, E. S. (2003). *Seltsame sterne starren zur erde*. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.
- Stolze, R. (2013). *Çeviri kuramları* (Çev: Emra Durukan). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Tosun, M. (2013). *Çeviri eleştirisi kuramı*. İstanbul: Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ülsever, Ş. (2005). *Karşılaştırmalı edebiyat ve edebi çeviri*. Eskişehir: Metin Ofset Matbaacılık.
- Yıldız, Ş. (2004). Çeviride eşdeğerlik ve çeviri kuramları bağlamında karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 375-386.
- Yücel, F. (2007). Çeviri eleştirisi neyi eleştirir? *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(12), 39-58.

Extended Abstract

The act of translation dates back to the Greek-Roman Antique period. Concretely, translations were first encountered in this period. Its effect was always felt in later periods. Translation and translation criticism are as important as translation. Over time, the need for qualified translation and translators has arisen and translation departments have been constituted in universities. The main intent was to reveal the academic translation perspective, not the market translation one. The study includes sentence translations and paragraph translations belonging to students taking literary translation courses at the university. Translations conducted by students are compared with each other. Students' errors and choices are dealt and it is discussed where the differences may take place. In the conclusion part of the study, the importance of translation and translating is discussed and suggestions to aid students in translation lessons are provided.

While approaching literary translation and criticism, the readers' personal evaluations are also required to be studied. It can be assumed that different translations not only enrich the readers' approach to literary works, they also provide benefits for the readers. Therefore, the purpose of this study is not to determine which one of the translations is right and which is wrong while providing different translations. On the contrary, it is intended to demonstrate the richness of our language on the one hand and on the other hand, to offer a wider field of study on the methods of translation criticism.

The purpose of utilizing student translations in this study is to reveal the difference between young colleagues who are still at the beginning of this job and those who make professional translations. Although, it is not right to expect extraordinary results from students, there have been some students who can be regarded as being very talented in translation. All these aforementioned points indicate that the translation of literary works is a study that will only emerge as a result of knowledge and accumulation of many years. Ultimately, those who want to translate literary works are required to have enough knowledge to write works in the language they will be translating so that they can know the language's agility, phrases and metaphor meanings, local discourses, accents and cultural codes in the target language and make translations using them. If literary texts are studied based on these criteria in the translation course, the students will have already learnt to translate in this direction and adopted it in this way.

In order for translation to be more qualified, the spirit of the text should be descended, a word-for-word translation should not be sought, and excessively free translation should be avoided. As a result of this study, the same work texts are translated and interpreted by different translators. Hence, translating a work should not be considered as under the monopoly of a single person, instead different translations of different translators should be dealt as the richness of our language.



DOI: 10.18039/ajesi.725161

Bilgisayar Programlama Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Murat EKİCİ¹, Murat ÇINAR²

Geliş Tarihi: 22.04.2020

Kabul Tarihi: 16.06.2020

Makale Türü³: Araştırma Makalesi⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, Tsai, Wang ve Hsu (2019) tarafından geliştirilen Bilgisayar Programlama Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe diline uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarının ortaya konulmasıdır. Araştırma, 297 lise ve üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Orijinal ölçek 16 madde ve beş faktörden (Mantıksal Düşünme, İşbirliği, Algoritma, Kontrol ve Hata Ayıklama) oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ayrıca yakınsak ve iraksak geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. Güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık, test yarılama ve bileşik güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Alt faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları: Mantıksal düşünme için .877, İşbirliği için .813, Algoritma için .775, Kontrol için .906, Hata ayıklama için .812 ve ölçeğin geneli için .911 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değiştiği, %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki ortalama farklarının anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe formunun lise ve üstü öğrenim kademesindeki öğrencilerin bilgisayar programlama öz-yeterliklerinin ölçülmesi amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: bilgisayar programlama, öz-yeterlik, bilgisayarlı düşünme

Atf: Ekici, M. ve Çınar, M. (2020). Bilgisayar programlama öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1017-1040. DOI: 10.18039/ajesi.725161

¹ (Sorumlu Yazar) Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye, murat.ekici@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2189-7294>

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Borsa İstanbul Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi, Adana, Türkiye, murat_cinar@rocketmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4012-4174>

³ Bu çalışma Uşak Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 13.04.2020 tarih ve 04 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

⁴ Yazarlar çalışmaya eşit derecede katkı sunmuştur.



DOI: 10.18039/ajesi.725161

The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Computer Programming Self-Efficacy Scale

Murat EKİCİ¹, Murat ÇINAR²

Submitted by: 22.04.2020

Accepted by: 16.06.2020

Article type³: Research Paper⁴

Abstract

The purpose of this research is to adapt the Computer Programming Self-efficacy Scale developed by Tsai, Wang and Hsu (2019) to the Turkish language and to present the validity and reliability results. The research was carried out with 297 high school and university students. The original scale consists of 16 items and five factors (Logical Thinking, Cooperation, Algorithm, Control and Debugging). First and second order confirmatory factor analysis were performed to test the construct validity of the scale. Convergent and divergent validity studies were also conducted. It was determined that the internal consistency, split-half and composite reliability coefficients were within acceptable limits. Cronbach's alpha internal consistency coefficients for the sub-factors and overall scale were; .877 for Logical Thinking, .813 for Cooperation, .775 for Algorithm, .906 for Control, .812 for Debug, and .911 for overall scale. Item analysis showed that the corrected item total correlations ranged between .41 and .63 and the mean differences between top and bottom of 27% groups were significant. As a result, it has been determined that the Turkish form of the scale is a valid and reliable instrument that can be used to measure the computer programming self-efficacy of students at high school and higher levels.

Keywords: computer programming, self-efficacy, computational thinking

Cite: Ekici, M. and Çınar, M. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of computer programming self-efficacy scale. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1017-1040. DOI: 10.18039/ajesi.725161

¹ (Corresponding Author) Dr., Usak University, Education Faculty, Department of Computer Education and Instructional Technologies, Turkey, murat.ekici@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2189-7294>

² Dr., Ministry of National Education, Borsa İstanbul Vocational and Technical Anatolian High School, Adana, Turkey, murat_cinar@rocketmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4012-4174>

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Uşak University, dated 14.04.2020 and numbered 04.

⁴ Researchers contributed equally to the study.

Giriş

Çağımızda bireysel ve toplumsal değişimlere yön veren gelişmelerin çoğunlukla teknolojik kaynaklı olduğu görülmektedir. Teknoloji, günlük ve mesleki yaşamda işlerin yapılma biçimini (örn. ileti gönderme, alışveriş yapma, eğitim alma vb.) değiştirmektedir. Özellikle dördüncü sanayi devriminin sadece ekonomik alanda değil, aynı zamanda sosyal yaşam ve eğitimde büyük dönüşümleri tetiklemesi beklenmektedir. Bu süreçte giderek önem kazanan otomasyon, makine öğrenmesi, nesnelerin interneti ve büyük veri analizi gibi dijital yetkinlikler ise yeni düşünme biçimlerinin kullanılmasını teşvik etmektedir (Diaz ve Silvain, 2020). Başta İnternet olmak üzere bilgi kaynaklarında dolaşan veri miktarının baş döndürücü bir hızda arttığı günümüz dünyasında veri işleme ve karar verme sistemlerindeki gelişim yerel ve küresel sorunların çözümü için bizi cesaretlendirmektedir. Örneğin, suç istatistiklerinin analizi güvenlik güçlerinin olası suç mahallerine ve zamanlarına odaklanarak kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmasına yardımcı olabilir. Uygun sensör ve lens sistemleriyle donatılan bir cep telefonu uyku düzensizlikleri, kardiyovasküler aktivite bozuklukları, solunum sistemi rahatsızlıkları, göz sorunları, cilt hastalıkları ve mental bozuklukların tespiti ve takibi için uygun maliyetli, güvenilir ve pratik bir platform haline gelebilir (Majumder ve Deen, 2019). Bu değişen çevrede başarılı olmak için bireylerden problem çözen, farklı çözümler hayal eden, donanım veya yazılım geliştiren yani teknoloji ile üreten kişiler olması beklenmektedir. Eğitim kurumlarından ise öncelikli ihtiyaç alanlarına uygun olarak toplumsal değişime yön vermek adına öğrencilere bir yol haritası sunması beklenmektedir.

Günümüzde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) etkin ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde kullanma gereksiniminin yerini bu araçları ve sayısal kavramları kullanarak problemlere çözüm üretme yetkinliğine bırakmaya başlamıştır. Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkede bilişim eğitimi müfredatları bilgisayarlı becerileri de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmeye başlamıştır (Bocconi, Chiocciariello, Dettori, Ferrari, ve Engelhardt, 2016; Jun, Han, Kim ve Lee, 2014; Yadav, Good, Voogt, ve Fisser, 2017). Bilgisayarlı okuryazarlık bilgisayar bilimleri kavramlarına dayalı olarak problemleri analiz etmek ve çözmek için ihtiyaç duyulan bir düşünme setini kavrama ve kullanma olarak tanımlanabilir. Bilgisayarlı okuryazarlığının altında yatan temel düşünce formu ise temelleri 1960'lı yıllara kadar (Logo programlama) uzanan bilgisayarlı düşünme (computational thinking) becerisidir (Feurzeig ve Papert, 2011). Papert (1980) bilgisayarların güçlü fikirlerin ve kültürel değişim tohumlarının taşıyıcısı olabileceğini, farklı disiplinleri (örneğin fen bilimleri ile sosyal bilimleri) ayıran geleneksel çizgilerin ötesinde geçerek bilgiyle yeni ilişkiler kurulmasına yardımcı olabileceğini ileri sürmüştür. Papert, bilgisayarların bilgiye erişim kalıplarını değiştirmesinin ötesinde, fiziksel varlığı olmasa dahi, düşünme süreçlerine kavramsal açıdan katkı sağlayabileceğini belirterek kendi perspektifini ortaya koymuştur (Çınar, 2019). Öğrencilerin entelektüel düşünme süreçlerinin programlama yoluyla desteklenmesi fikri vizyoner olmasına rağmen önerildiği dönemde geniş ölçüde rağbet görmemiştir. Bilgisayar programlama eğitimi literatüründen kalan köklü mirasa sahip olan bilgisayarlı düşünme (BD) ile ilgili çalışmalar ve eğitsel girişimler Wing (2006, 2008)'in çalışmalarıyla büyük bir ivme yakalamıştır. Bu ivmelenmenin altında yatan dinamik ise bilgisayar bilimi alanından türetilen bilgi ve becerilerin tüm öğrencilere faydalı olabilecek şekilde geniş yelpazedeki problemlere ve uygulamalara uygulanabileceği fikridir. Wing (2006) başlangıçta BD'nin hemen her alandaki problemlere uygulanabilecek şekilde evrensel bir bilgi, beceri ve tutum seti olduğunu belirten oldukça hipotetik (genel) bir tanımlama yapmasına rağmen, bu tanımlamasını daha sonra fikirlerin bilgi-işleme cihazları tarafından yorumlanıp, yürütülebilecek bir formda ifade edilmesi şeklinde daha operasyonel hale getirmiştir (Wing, 2008). Benzer şekilde, Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (ISTE) ve Bilgisayar Bilimi Öğretmenleri Derneği (CSTA) bilgisayar bilimi alanındaki öğretmen,

araştırmacı ve uygulayıcılardan (yaklaşık 700 kişi) anket yoluyla aldıkları geri bildirimlerden yola çıkarak BD'nin operasyonel tanımı için bir çerçeve ortaya koymuştur (ISTE ve CSTA, 2011). Buna göre BD, aşağıdaki özellikleri içeren ancak bunlarla sınırlı olmayan bir problem çözme sürecidir.

- Sorunları, çözümlerinde bilgisayar ve diğer bilgi işleme araçlarının kullanılabilmesini sağlayacak biçimde formüle etme,
- Verileri mantıksal olarak düzenleme ve analiz etme,
- Verileri model ve simülasyon gibi soyutlamalar yoluyla temsil etme,
- Çözümleri algoritmik düşünce yoluyla bir dizi sıralı adımda otomatikleştirme,
- Çözüm aşamalarının (adımlarının) ve kaynakların en etkili ve verimli kombinasyonunu sağlamak amacıyla olası çözümleri belirleme, analiz etme ve uygulama,
- Problem çözme sürecini genelleme ve farklı problemlere uygulama

Bu yeterlilikler, BD'nin temel boyutları olan karmaşıklıkla başa çıkma konusunda güven, zor problemle uğraşmada kararlı olma, belirsizlik karşısında tolerans, açık uçlu problemlerle baş etme, ortak bir hedef veya çözüm elde etmek için başkalarıyla iletişim kurma ve onlarla çalışabilme gibi bir dizi tutum ve eğilimlerle geliştirilebilmektedir.

BD üzerinde uzlaşılan genel bir tanımlama bulunmamaktadır (Çınar, 2019; Grover ve Pea, 2013; Haseski, Ilic ve Tuğtekin, 2018; Leonard vd., 2016). Alanyazındaki BD'ye ilişkin tanımlamalarda önceleri (2006 öncesi) düşünme kavramı ön plana çıkarken; günümüzde (2006 sonrası) problem çözme ve teknoloji ifadelerine daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir (Haseski, Ilic, ve Tuğtekin, 2018). BD'nin çıkış noktası programcı gibi düşünme ve bu düşünme yaklaşımını bilgisayar bilimleri dışındaki problemlerin çözümü için de kullanmadır. Programcı gibi düşünme kullanıcı bakış açılarını anlamayı ve onların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamayı gerektirir. BD'ye yönelik ilk araştırmalar yoğun olarak BD'nin ne olduğuna odaklansa da son zamanlarda BD bileşenlerinin neler olduğu, bunların hangi yollarla ve nasıl destekleneceğine ağırlık verildiği görülmektedir.

Okullarda bilgisayarlı girişimlerde ortaya çıkan pratiklerin çeşitliliği (programlama/kodlama, robotik, bilgisayarlı problem çözme, oyun tasarımı/oyunlaştırma, dijital öyküleme vb.) günden güne artmaktadır. Özellikle programlama BD becerilerinin otantik olarak işe koşulduğu bir etkinliktir. Bu nedenle BD becerisinin geliştirilmesinde en sık kullanılan etkinlik programlamadır. Öte yandan, araştırmacıları BD becerilerinin hangi alt bileşenlerden oluştuğu ve BD gelişiminin nasıl ölçüleceği ya da değerlendirileceği tarzında sıkı bir dizi soru beklemektedir. Temel bir analitik yetenek olarak görülen BD için değerlendirme kritik bir faktördür. Bununla birlikte, alanyazında BD becerisinin geliştirilmesine yönelik değerlendirme yaklaşımlarının eksikliği göze çarpmaktadır (Zhong, Wang, Chen ve Li, 2016). BD'ye yönelik mevcut değerlendirme yaklaşımlarının çoğu, belirli bir programlama platformuna/aracına yönelik olarak verilen eğitim ya da gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında öğrenci ürünlerine ya da sözdizimsel kurallara sıkı ilişkili olan test (başarı testi) performanslarına odaklanmaktadır. Bu durum, BD müfredatlarına ilişkin genel kazanımların değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçme yaklaşımını sınırlamaktadır.

Bir hedefe ulaşmak için, kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olma ve bunları yönlendirme süreci olan öz-düzenleme becerisi geliştirilebilir ve yönlendirilebilir bir beceridir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Öz-düzenleme becerisi gelişmiş öğrenenler öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme sürecinde etkin rol oynama ve bu süreci kontrol edebilme konusunda daha isteklidir (Bandura, 1986; Zimmerman, 1990a). Öz-düzenleme sürecinin sacayaklarından birisi de

şüphesiz bireyin belirli bir görevi yerine getirme konusundaki kapasitesine olan inancıdır (Li ve Zheng, 2018; Zimmerman, 2011). Bu bağlamda bireyin kendini tanıması için yapabilecekleri konusunda oluşturduğu yeterlik algısının (öz-yeterlik) ne olduğunun farkına varması üst-bilişsel gelişimi için oldukça önemlidir. Bandura'ya (1993) göre öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme ve akademik etkinliklerdeki hakimiyetleri konusundaki inançları, motivasyon ve akademik başarılarının önemli bir belirleyicisidir. Öz-yeterlikten bireyin verilen eylemleri yerine getirme kabiliyetine ilişkin kararları olarak bahseden Schunk (1991) bunun akademik motivasyon çıktılarının yordanmasında kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada bilgisayar programlama ve diğer BD etkinliklerinde kullanılmak üzere öğrenenlerin öz-yeterliklerinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması konu alınmaktadır.

Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, “bireyin belirlenen hedeflere ulaşma ya da bir görevi yerine getirme konusunda kendisine olan inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995). Öz-yeterlik, kişinin ne yapacağını bilmesinden farklı olarak beceri ve kapasitesi ışığında neyi yapmaya yeterli olup olamayacağını düşünmesidir (Schunk, 2012). Bir nevi bireyin yeteneklerine bağlı algılamalarıyla şekillenen öz-yeterlik, bu yönüyle bireyin çevresiyle olan ilişkisi ve buna bağlı yorumlamaları sonucunda farklı alanlardaki etkinliğine yönelik kollektif kavrayışlarından oluşan benlik algısından farklılaşmaktadır. Algılanan öz-yeterlik bireyin davranışlarının belirlenmesinde etkin bir rol oynamaktadır (Morrell ve Carroll, 2003; Yi ve Hwang, 2003). Öz-yeterliğin öğrenme süreçlerinde görev/kariyer tercihi, motivasyon, öğrenme için harcanan çaba, bağlılık ve başarı üzerinde etkisi bulunmaktadır (Pajares, 1996; Bandura, 1993). Ek olarak, araştırmalar öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri (öz-düzenleme gibi) kullanmaya daha yatkın olduğunu raporlamaktadır (Aydın, 2015; Pellas, 2014). Sosyo-bilişsel perspektiften bakıldığında öğrenme çabalarının öz-düzenlemeye dayalı olması için öğrenenin akademik amaçları doğrultusunda kendi yeterliklerine uygun stratejileri seçmesi ve uygulaması gerekmektedir (Zimmerman, 1989, 1990b). Sonuçları etkileme yeteneğine olan inanç aynı zamanda onların öngörülebilir olmasını sağlar. Amaçlı davranışların büyük bölümü bilişsel hedeflerin daha görünür olmasını sağlayan öngörü aracılığıyla düzenlenir (Bandura, 1993). Bu yönüyle öngörülebilirlik öğrenmeye hazırlıklı olmayı da kolaylaştırır (Bandura, 1995). Bireyin yeteneklerine olan güveni aynı zamanda duygu, düşünce ve eylemlerini kontrol etme yeteneğine olumlu yansımakta, bu yolla öğrenme müdahalelerinin beklenen (istenen) öğrenme sonuçlarını nasıl etkileyebileceğini anlama becerisini desteklemektedir.

Öz-yeterliğin en önemli eğitsel faydalarından birisi de öğrenenlere kendilerini dolayısıyla öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatlarını sağlamasıdır. Üst bilişsel nitelikli bu bağlantı sadece bireysel değil aynı zamanda sosyal/çevresel faktörlerin de içselleştirilmesini, dolayısıyla başarı için bu faktörlerin düzenleme gereksinimi (öz-etkileri) beraberinde getirmektedir. Öz-yeterlik inancının değerlendirilmesi öğretim elemanlarına öğretimsel koşulların ve stratejilerin yeniden organize edilmesi için önemli geri bildirimler sağlayabilir. Öğrenme etkinliklerini takiben öğrencilerin gelişme algısının desteklenmesi sonraki öğrenmeler için önemli pedagojik destekler (motivasyon gibi) sağlayabilir (Schunk, 2012). Sonuç olarak öz-yeterliğe ilişkin çıktılar eğitim bağlamında oldukça kullanışlıdır.

Öz-yeterlik algısının saptanması öğrenci başarılarının yanı sıra gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların etkililiği hakkında da önemli bilgiler sağlayabilir. Bilindiği üzere programlama öğrenciler için zorlayıcı bir aktivite olup, programlama dersleri özellikle yüksek bırakma (drop-out) oranlarıyla dikkat çekmektedir (Noone ve Mooney, 2018). Öğrencilerin özellikle ilk yıllarda BD'ye ve

programlamaya ilişkin temel kavramlar üzerinde hâkimiyet kurma mücadelelerinin bu durumun ortaya çıkmasında önemli rolü bulunmaktadır. Programlamaya giriş derslerindeki deneyimleri, öğrencilerin bilgisayar bilimlerine ilişkin ilgilerini ve bu alandaki kariyer seçimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Yapılan çalışmalar bilgisayar bilimleri alanının ilk yıllarında düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin sonraki yıllarda öğrenimlerini sürdürme noktasında özellikle risk altında olduklarını raporlamaktadır (Bhardwaj, 2017). Düşük öz-yeterlik algısı, programlama deneyimi ve ön bilgi düzeyine sahip öğrenciler BD etkinliklerinde daha fazla hatayla karşılaşmakta ve hata ayıklama/giderme sürecinde daha fazla güçlük çekmektedir (Hawlitshchek, Koppen, Dietrich ve Zug, 2019). Hata giderme girişimindeki başarısızlıklar ise programlama sürecinin kaotik bir hal almasına ve öğrencilerin dersi bırakmalarına yol açabilmektedir.

Alanyazında programlama dâhil olmak üzere BD etkinliklerinde öz-yeterlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye vurgu yapan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gurer, Cetin ve Top, 2019; Korkmaz, Kılıç, Çakır ve Erdoğan, 2019; Mazman Akar ve Altun, 2017). Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin stratejiler arasında programlama başarısı etkileyen en önemli yapının öz-yeterlik olduğu raporlanmıştır (Haslam ve Aşkar, 2007). Öz-yeterliğin öğrenmenin duyuşsal boyutu üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. Yapılan çalışmalar öz-yeterliğin programlamaya karşı tutum üzerinde de yüksek düzeyde yordayıcı etkisi olduğunu göstermektedir (Gurer, Cetin ve Top, 2019). Benzer şekilde diğer bir çalışmada bireylerin kodlamaya yönelik öz-yeterlik algıları yükseldikçe programlama öğrenimine yönelik olumlu tutumlarının arttığı raporlanmıştır (Korkmaz, Şahin, Çakır ve Erdoğan, 2019).

Alanyazın incelendiğinde programlamaya ilişkin öz-yeterlik ölçek geliştirme ve uyarlama çabalarının bulunduğu görülmektedir (Altun ve Mazman, 2012; Altun ve Kasalak, 2018; Aşkar ve Davenport, 2009; Govender ve Basak, 2015; Ramalingam ve Wiedenbeck, 1998). Bununla birlikte, bu araçların genellikle programlama modalitesine (Altun ve Kasalak, 2018), programlama aracına/diline (Aşkar ve Davenport, 2009; Govender ve Basak, 2015; Ramalingam ve Wiedenbeck, 1998) ve müfredat çıktılarına (Kukul, Gökçeşlan, ve Günbatır, 2017) göre özelleştiği görülmektedir. Ayrıca ölçeklerin önemli bir bölümü orijinali Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen ve dört faktörlü (özerklik-kararlılık, öz-düzenleme, karmaşık ve basit programlama görevlerini yerine getirme) bir yapıya sahip olan programlama öz-yeterlilik ölçeğinden uyarlandığı belirlenmiştir. Bu ölçeğin Türkçe formları basit ve karmaşık olmak üzere programlama görev zorluğu üzerine temellendirilen 2 faktörlü bir yapı üzerine kuruludur. BİT ve bilgisayar bilimleri alanında yaşanan gelişmelerin peşi sıra BD ilişkin beceri ve tutum setinde 20 yılı aşkın bir sürede gerçekleşen eğilimler göz önüne alındığında öz-yeterlik ölçme araçlarının revize edilme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Dahası sadece müfredat hedefleri ya da görev türlerine/zorluğuna dayalı ölçümlerin öğrencilerin programlama dâhil olmak üzere BD'ye yönelik öz-yeterlik inançlarını temsil yeteneği de tartışmaya değer bir diğer husustur.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrencilere bilgisayarlı bakış açılarının kazandırılmasını amacıyla revizyonu sürdürülen BİT müfredatı kapsamında yeni değerlendirme araçlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Dünyada geliştirilen değerlendirme araçlarının Türk diline kazandırılması ve yeni araçlar geliştirilmesi bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik çabalardır. Ölçme araçlarının başka dillerde ve kültürlerde kullanılması için sadece çeviri yapılması tek başına yeterli değildir, bu araçların sahip oldukları yapılarının da eşitliğinin sağlanması gerekir. Bu sebeple bu tür çalışmalara “uyarlama” çalışması adı verilmektedir (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2004). Bu kapsamda mevcut çalışmada Tsai, Wang, ve Hsu (2019) tarafından geliştirilen bilgisayar programlama öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 Bahar döneminde farklı üniversite ve liselerde öğrenim gören 311 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Buna karşın, 14 katılımcıdan elde edilen veriler uç değer analizleri sonrası veri setinden çıkarılmıştır. Böylece çalışma grubu nihai olarak 297 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların %58,6'sı (n=174) erkek; %41,4'ü (n=123) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 16 ile 38 yaş aralığında olup yaş ortalaması 21,6'dır. Katılımcılarının %13,8'i lise; %86,2'si üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Lise düzeyindeki katılımcıların tamamı bilişim teknolojileri bölümü öğrencisiyken üniversite düzeyindeki katılımcıların hemen hepsi başta Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü olmak üzere Bilgisayar Mühendisliği ve Yönetimi Bilişim Sistemleri gibi bilgisayar bilimleri ile ilgili farklı bölümlerde öğrenim görmektedirler (Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okul Türü ve Bölüme Göre Dağılımı

Okul Türü	Bölüm	Frekans	Yüzde
Lise	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	208	70.0
Üniversite	Bilgi ve Belge Yönetimi	1	.3
	Bilgisayar Mühendisliği	21	7.1
	Bilgisayar Öğretmenliği	4	1.3
	Bilgisayar Programcılığı	1	.3
	Bilişim Teknolojileri	41	13,8
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	1	.3
	İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri	2	.7
	Yazılım Mühendisliği	2	.7
	Yönetim Bilişim Sistemleri	16	5.4
	Toplam		297

Katılımcıların %42'si (n=125) 10 yıl üzeri, %34'i (n=100) 7 ile 10 yıl arası, %18'i (n=54) 4 ile 6 yıl arası, %5'i (n=16) 1 ile 3 yıl arası ve geriye kalan %1'i (n=2) 1 yıldan az bilgisayar kullanım deneyimine sahiptir. Lise öğrenimini sürdüren katılımcılardan %50'si (n=20) 12. sınıf, %48,5'i (n=19) 11. sınıf ve geriye kalan %2,5'i 10. sınıfta; lisans öğrencisi katılımcılardan %50'si (n=127) 4. sınıfta, %38'i (n=97) 3. sınıfta, %10'u (n=25) 2. sınıfta ve geriye kalan %3'ü (n=7) 1. sınıfta öğrenimini sürdürmektedir. Çalışmaya katılan bir ön lisans öğrencisi ise 2. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bilgisayar Programlama Öz-yeterlik Ölçeği

Bireyin okuryazarlık düzeyinde bilgisayar programlama yeteneğinin öz-raporlamaya dayalı olarak değerlendirmesi amacıyla geliştirilen bilgisayar programlama öz-yeterlik ölçeği Likert tipi 16

maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Maddelere verilecek yanıtlar 1 (hiç katılmıyorum) ile 6 arasında (tamamen katılıyorum) arasında değişmektedir. Tsai, Wang ve Hsu (2019) tarafından hazırlanan ölçeğin geliştirme sürecinde Berland ve Lee (2011) tarafından önerilen BD çerçevesinden yararlanılmıştır. Bir programlama görevini başarıyla yerine getirebilmek gerekli bileşenleri adresleyen bu çerçeve şartlı (koşullu) mantık, algoritma geliştirme, hata ayıklama/giderme, simülasyon ve dağıtık bilgisayarım (computation) bileşenlerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar, ölçek geliştirme sürecinde bu bileşenlere ek olarak öğrenenin bir programlama ortamında gerçekleştirilebilecek işlemler üzerindeki hâkimiyeti gösteren kontrol bileşenini de dikkate almıştır. Yirmi dört maddeden oluşan ölçeğin ön formu farklı alanlarda öğrenim gören 104 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek, mantıksal düşünme (4 madde), işbirliği (3 madde), algoritma (3 madde), kontrol (3 madde) ve hata giderme (3 madde) olmak üzere beş alt ölçek (faktör) etrafında toplanan 16 maddelik nihai formuna kavuşmuştur. Alt ölçekler düzeyinde 0,84-0,96 arasında değişmek üzere ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak raporlanmıştır. Ölçeğin toplam açıklanan varyansı ise %84'tür. Faktörler arası korelasyon katsayıları 0,49-0,75 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16; en yüksek puan ise 96'dır. Alt ölçekler düzeyinde madde ortalama puanının 3,5 üzeri olması ilgili bileşene ilişkin yüksek yetkinlik algısına işaret etmektedir. Ölçeğin ortaokul üzeri eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin programlama deneyimlerinin değerlendirilmesi için uygun olduğu belirtilmiştir (Tsai, Wang, ve Hsu, 2019).

Veri Analizi

Verilerin analizinde öncelikle, normallik testleri (Q-Q ve P-P grafikleri) ve uç değerlerin belirlenmesi işlemleri yapılmıştır. Uç değer analizinde ölçek toplam puanı hesaplanmış, +3 ve -3 standart sapma aralığı dışında kalan gözlemler tespit edilerek analiz dışında bırakılmıştır (Alpar, 2011). Çok değişkenli uç değerlerin tespit edilmesi için Mahalanobis uzaklıklarına bakılmış ve .001 altında kalan iki gözlem analiz dışında bırakılmıştır. Grafik testleri incelendiğinde verilerin normal dağılıma uygun olarak diyagonal bir hat boyunca doğrusal olarak ilerlediği görülmüştür. Gözlenen değişkenlerin dağılımının normalliğinin sınanması için her değişkenin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış ve standartlaştırılmış basıklık ya da çarpıklık değerlerinin 3.75'ten küçük olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2012). Ayrıca ölçek toplam puanı dağılımında basıklık katsayısı -.437 ve çarpıklık katsayısı -.235 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 aralığında olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı söylenilebilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2019). Ek olarak ölçek toplam puanları Z puanlarına dönüştürülmüş ve örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda puanların 3.29 altında kaldığı gözlenmiştir (Mayers, 2013; West, Finch ve Curran, 1995). Normallik varsayımın sağlanmasını takiben ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri, yakınsak ve ıraksak geçerlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizleri için Cronbach alfa, McDonald omega ve bileşik güvenilirlik katsayılarından yararlanılmıştır. Ayrıca test yarılama yönteminden elde edilen korelasyon katsayısı incelenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 23 ve Lisrel 8.71 programları kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye Çeviri Çalışmaları

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle Men-Jung Tsai ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilerek ölçeğin uyarlanması için gerekli izin alınmıştır. Daha sonra araştırmanın etik ilkelere uygunluğunun değerlendirilmesi için Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma

ve Yayın Etiği başvurulmuş ve 13.04.2020 tarihinde 04 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Ölçeklerin kaynak dillerden hedef dillere uyarlanmasında yargılayıcı ve istatistiksel ileri ya da geri çevirme yöntemleri kullanılmaktadır. Yargılayıcı ileri çeviri yöntemi, ölçek maddelerinin bir çevirmen ya da bir grup tarafından kaynak dilden hedef dile çevrilmesi ve başka bir grup tarafından dilsel eşdeğerliklerinin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Yargılayıcı geri çevirme yönteminde ise kaynak dilden hedef dile çeviri yapıldıktan sonra elde edilen form başka bir grup çevirici tarafından hedef dilden tekrar kaynak dile çevrilir. Daha sonra elde edilen form ile orijinal formun dilsel eşdeğerliği test edilir (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2004). Bu araştırmada yargılayıcı ileri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Orijinal ölçek öğretim teknolojileri alanından iki uzman ve bir yabancı dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilerek 3 farklı çeviri formu elde edilmiştir. Her bir çeviri formu ölçek maddelerine göre bir araya getirilerek uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü formunda her bir madde çevirisinin İngilizce-Türkçe uyumluluğu açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Çeviri maddelerinin dil ve ifade yönünden Türkçeye uygunluğu hakkındaki uzman görüşleri 3'lü derecelendirme ölçeği (0-Uygun değil, 1-Kısmen uygun, 2-Uygun) kullanılarak alınmıştır. Uzman görüşü formuna her maddeye ilişkin en uygun çevirinin seçilmesi için bir madde eklenmiştir. Ek olarak, uzmanların madde çevirilerine ilişkin görüş ve önerilerinin alınması için forma açık uçlu bir madde de eklenmiştir. Uzman görüşü formu beş farklı devlet üniversitesinden BÖTE alanı uzmanı toplam 9 kişiye uygulanmıştır. Uzmanların 6'sı (%67) doktora, 3'ü (%33) yüksek lisans derecesine sahiptir. Cinsiyet özellikleri açısından incelendiğinde 6'sı erkek (%67), 3'ü kadın (%33) olan uzmanların hepsi 10 yıl ve üzeri alan deneyimine sahiptir. Uzman görüşleri doğrultusunda derecelendirme puanı en yüksek maddeler bir araya getirilerek ölçeğin Türkçe formu hazırlanmıştır. Uzmanlar arası uzlaşma oranı %70,4 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra bu form Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir uzman tarafından Türkçe dil bilgisi, ifadesel açıklık ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmiştir. Böylece ölçeğin Türkçe aday formu uygulama öncesi nihai haline kavuşmuştur.

Bulgular

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yakınsak ve iraksak geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin Türk kültürüne uyumunun ne ölçüde sağlandığının belirlenmesi için DFA'dan yararlanılmıştır. Ölçme araçlarının kültürler arası uyumunun sağlanmasında faktör yapılarının doğrulanması söz konusu olduğu için DFA'nın kullanılması önerilmektedir (Watkins, 1989). DFA ile testin orijinal versiyonunu ile hedef versiyonunun model uyumuna bakılmaktadır (Hedrih, 2019).

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Orijinal ölçeği oluşturan yapının doğrulanması amacıyla birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. DFA ve yapısal eşitlik modellerinde modelin veriye uyumunun değerlendirilmesinde genellikle χ^2 (ki-kare), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMSR (Standardized Root Mean

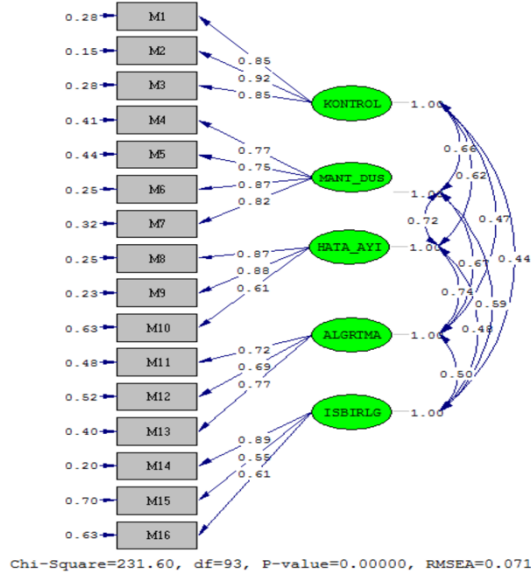
Squared Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indeksleri kullanılmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2016; Sümer, 2000). Bu değerlerden χ^2/sd oranının 5'ten küçük, RMSEA'nın .08'den küçük, SRMR değerinin .10'dan küçük, GFI değerinin .90'dan büyük, AGFI değerinin .80'den büyük, CFI değerinin .90'dan büyük ve NNFI değerinin .90'dan büyük olması modelin veriye uyumunun iyi olduğuna işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bilgisayar programlama öz yeterlik ölçeğinin birinci düzey DFA sonucunda hesaplanan uyum indeksleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeğin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

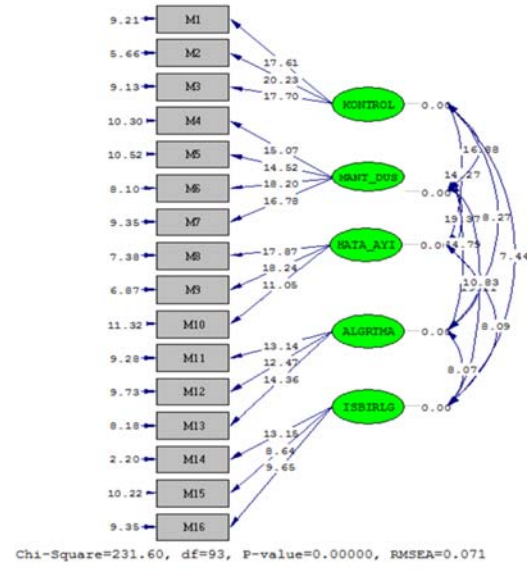
Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Model Değeri
χ^2/sd	<5	2.49
RMSEA	< .08	0.071
SRMR	<.10	.053
GFI	\geq .90	0.90
AGFI	\geq .80	0.87
CFI	\geq .90	0.98
NNFI	\geq .90	0.97

Tablo 2'de görüleceği üzere bilgisayar programlama öz-yeterlik ölçeğinin birinci düzey DFA uyum indeksi değerleri [$\chi^2/sd=2.49$, $n=297$, $\chi^2=231.60$, $p<.000$, $RMSEA=.071$, $SRMR=0.053$, $GFI=0.90$, $AGFI=0.85$, $CFI=0.98$, $NNFI=0.97$] olarak hesaplanmıştır. Bu değerler tüm uyum ölçütlerine göre modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Birinci Düzey DFA'nın bağlantı diyagramı ve hesaplanan standart katsayılar Şekil 1'de ve t-testi değerlerini gösteren diyagram Şekil 2'de yer almaktadır. Şekil 1'de görüleceği üzere ölçeğin DFA sonucunda her bir maddenin standartlaştırılmış çözümlenme katsayıları .61 ile .92 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmış çözümlenme katsayıları +1 ile -1 arasında değer almaktadır ve bu değer 0'a yaklaştıkça zayıf bir ilişkiyi temsil etmektedir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2016).



Şekil 1: Standart Katsayılar



Şekil 2: T Değerleri

DFA sonucunda her bir maddeye ait standartlaştırılmış çözümlene değerlerinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için hesaplanan t-testi değerleri 11.05 ile 20.23 arasında değişmektedir (Şekil 2). Hesaplanan t-testi değerleri de tüm maddeler için anlamlıdır ($t > 2.57$, $p < .01$) (Hair vd., 2016).

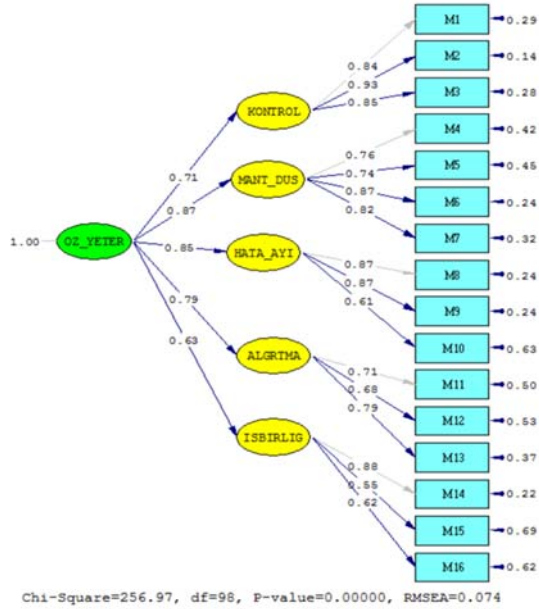
İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin birinci düzey DFA ile elde edilen boyutlarının, bilgisayar programlama öz-yeterliği yapısını hangi derecede temsil ettiğinin belirlenmesi için beş boyutun bir üst boyutu olan bilgisayar programlama öz-yeterliği ikinci düzey değişkeni ile olan yapısal ilişkilerini ortaya koyan ikinci düzey doğrulayıcı faktör modeli oluşturulmuştur. Bu çalışma kapsamında 5 gizil ve 16 gösterge değişken ile test edilen ikinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

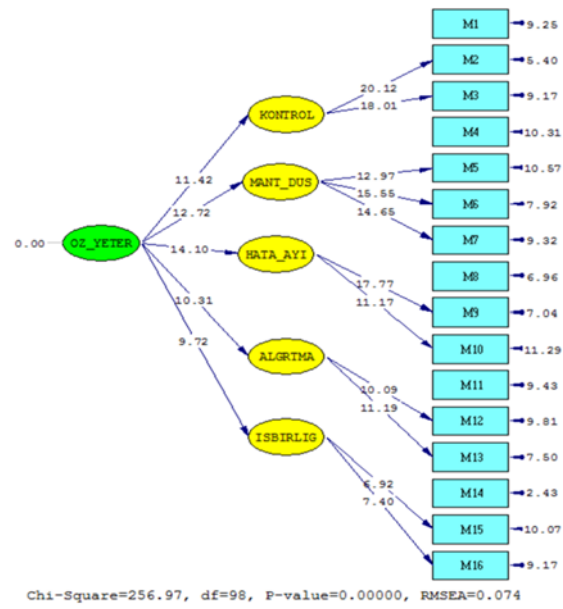
Tablo 3: Ölçeğin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Model Değeri
χ^2/sd	< 5	2.62
RMSEA	< .08	0.074
SRMR	< .10	0.058
GFI	$\geq .90$	0.90
AGFI	$\geq .80$	0.86
CFI	$\geq .90$	0.98
NNFI	$\geq .90$	0.97

Tablo 3'te görülebileceği üzere bilgisayar programlama öz yeterlik ölçeğinin ikinci düzey DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri [$\chi^2/sd=2.62$, $n=297$, $\chi^2=256.97$, $p<.000$, $RMSEA=.074$, $GFI= 0.90$, $AGFI=0.86$, $CFI=0.98$, $NNFI=0.97$] olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. İkinci düzey DFA'nın bağlantı diyagramı standart katsayılar Şekil 3'te ve buna ilişkin t-testi değerlerini gösteren diyagram Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 3: Standart Katsayılar



Şekil 4: T Değerleri

Yakınsak ve İraksak Geçerlik

Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi için ayrıca yakınsak ve ıraksak geçerlilik hesaplamaları yapılmıştır. DFA'dan elde edilen faktör yüklerinin .5'den büyük olması yakınsak geçerlik için kanıt sağlamaktadır (Hair vd., 2019). Ek olarak, Açıklanan Ortalama Varyans (AOV) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin de .5 ve üzerinde olması beklenmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). AOV değerleri DFA'dan elde edilen faktör yüklerinin karesi alınıp elde edilen değerlerin aritmetik ortalaması ile hesaplanmaktadır. Tablo 4'te alt ölçeklerin her biri için hesaplanan AOV değerleri verilmiştir.

Tablo 4: AOV Değerleri

Alt Ölçekler	AOV değeri
Kontrol	.707
Mantıksal Düşünme	.559
Hata Ayıklama	.518
Algoritma	.560
İşbirliği	.665

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde AOV değerlerinin .52 ile .71 arasında değiştiği ve .5 kriterinin (Fornell ve Larcker,1981) sağladığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. İraksak geçerlilik ya da ayırma geçerliği ise AOV değerlerinin kareköklerinin faktörler arasındaki ilişki değerlerinden büyük olmasına dayanmaktadır. Hesaplanan verilerden hareketle iraksak geçerliğin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 5: Faktörler Arası Korelasyon Matrisi

	Kontrol	Hata Ayıklama	Mantıksal Düşünme	Algoritma	İşbirliği
Kontrol	(.84)				
Hata Ayıklama	0.62	(.75)			
Mantıksal düşünme	0.66	0.72	(.72)		
Algoritma	0.47	0.74	0.67	(.75)	
İşbirliği	0.44	0.48	0.59	0.50	(.86)

Not: Parantezler içerisindeki değerler AOV değerlerinin kare kökünü, diğer değerler ise alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayısını belirtmektedir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlüğünün belirlenmesi amacıyla iç tutarlık katsayısı Cronbach'ın alfa değeri, McDonald'ın omega değeri ile Bileşik Güvenirlilik (Composite Reliability, CR) değerleri ve madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Cronbach'ın alfa katsayısı $\alpha = .911$ ve McDonald'ın omega katsayısı $\omega = .917$ ve bileşik güvenirlilik $CR = .962$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları; Kontrol alt ölçeği için .906, Hata Ayıklama alt ölçeği için .812, Mantıksal Düşünme alt ölçeği için .877, Algoritma alt ölçeği için .775 ve İşbirliği alt ölçeği için .813 olarak bulunmuştur. Bilgisayar programlama öz yeterlik ölçeğinde yer alan alt ölçekler ve bu ölçekler için hesaplanan güvenirlilik katsayıları ayrıca Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Ölçekte Yer Alan Alt Ölçekler ve Hesaplanan Güvenirlilik Katsayıları

Alt Ölçekler	$\bar{\alpha}$	ω	Test Yarılama	CR
Kontrol	.906	.906	.789	.906
Mantıksal Düşünme	.877	.878	.849	.879
Hata Ayıklama	.812	.824	.799	.835
Algoritma	.775	.778	.741	.771
İşbirliği	.813	.825	.787	.733
Ölçeğin tümü	.911	.917	.823	.962

α : Cronbach'ın iç tutarlık katsayısı, ω : McDonald'ın iç tutarlık katsayısı, CR: Bileşik güvenirlilik.

Cronbach'ın alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve bir ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için .7 ve üzerinde değer alması beklenmektedir (de Vaus, 2002). McDonald'ın omega katsayısı Cronbach'ın alfa katsayısının bir alternatifidir (Peters, 2014) ve alfa'ya göre daha doğru sonuçlar ürettiği iddia edilmektedir (Revelle ve Zinbarg, 2009). Hesaplanan her iki katsayıdan hareketle ölçeğin genelini ve alt ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir. Test yarılama yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayıları ölçeğin geneli için .82 ve alt ölçekler için; Kontrol .79, Mantıksal Düşünme .84, Hata Ayıklama .80, Algoritma .74, İşbirliği .79 olarak hesaplanmıştır. Bileşik güvenilirlik katsayıları birinci düzey DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmıştır. Hair ve diğerleri (2019) 0.7 ve üzerinde bileşik güvenilirlik katsayısının yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret ettiğini ve bütün maddelerin aynı gizil yapıyı temsil ettiğini ifade etmektedir. Bileşik güvenilirlik yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için; Kontrol .91, Mantıksal Düşünme .88, Hata Ayıklama .84, Algoritma .77, İşbirliği .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt faktörlerinin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Madde Analizi

Tablo 7: Madde Analizi Sonuçları

Alt boyut	Madde No	Ortalama	SS	Madde çıkarıldığında ölçek alfa değeri	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	T değeri
Kontrol	M1	5.276	.910	.907	.562	11.43**
	M2	5.067	.949	.904	.671	14.54**
	M3	5.128	.928	.904	.662	12.99**
Mantıksal Düşünme	M4	4.838	.990	.903	.684	14,68**
	M5	5.296	.908	.906	.624	13.26**
	M6	4.828	1.04	.903	.710	16,38**
	M7	4.838	.976	.902	.727	16,27**
Hata Ayıklama	M8	4.461	1.78	.902	.712	16,26**
	M9	4.519	1.75	.903	.685	15,56**
	M10	4.640	1.31	.908	.550	11,83**
Algoritma	M11	3.953	1.91	.909	.541	12,58**
	M12	3.667	1.95	.911	.467	10,57**
	M13	4.444	1.56	.904	.667	13,72**
İşbirliği	M14	4.805	.967	.907	.561	11,69**
	M15	4.993	.959	.911	.411	7,52**
	M16	5.020	.962	.911	.435	8,94**

** sd=158, $p < .001$

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde %27’lik alt ve üst grupların madde puanlarının farklarına ilişkin t değerlerinin; Kontrol alt ölçeği için 11,43 ile 14,54 arasında (sd=158, p<.001), Mantıksal Düşünme alt ölçeği için 13,26 ile 16,27 arasında (sd=158, p<.001), Hata Ayıklama alt ölçeği için 11,83 ile 16,26 (sd=158, p<.001), Algoritma alt ölçeği için 10,57 ile 13,72 arasında (sd=158, p<.001) ve İşbirliği alt ölçeği için 7,52 ile 11,69 arasında (sd=158, p<.001) değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar; Kontrol alt ölçeği için .56 ile .67 arasında, Mantıksal Düşünme alt ölçeği için .62 ile .73 arasında, Hata Ayıklama alt ölçeği için .55 ile .71 arasında, Algoritma alt ölçeği için .47 ile .67 arasında ve İşbirliği alt ölçeği için .41 ile .56 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu her bir madde puanının ölçek toplam puanı ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Güvenilir bir ölçekte her bir maddenin ölçek toplam puanı ile ilişkili olması beklenir ve .3 üzerindeki değerler iyi ilişkiye işaret etmektedir (Field, 2018). Ayrıca ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin test edilmesi amacıyla %27’lik alt ve üst gruplar arası farka ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliğine ve iç tutarlılığa kanıt olarak gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Tezbaşaran, 1996). Ölçek maddelerinin tamamının ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenilebilir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında Tsai, Wang ve Hsu (2019) tarafından geliştirilen bilgisayar okur-yazarlığı eğitiminde Bilgisayar Programlama Öz-yeterlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması yürütülmüştür. Gerçekleştirilen birinci ve ikinci düzey DFA’lar sonucunda ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddeleri Ek1’de verilmiştir.

Öğrencilerin söz konusu ölçek sayesinde bilgisayar programlamaya karşı kendi öğrenmeleri hakkındaki algılarının farkına varmalarını beklenmektedir. Programlama BD becerilerinin sergilenmesi ve geliştirilmesi için oldukça otantik bir deneyimdir. BD soyutlama ve ayrıştırma başta olmak karmaşık bir beceri ve tutum setini barındıran bir problem çözme sürecidir. Dolayısıyla özünde BD süreçlerinin gerektiren programlamayı ve buna ilişkin psikolojik yapıları tek bir monolitik yapı düzeyinde incelemek makul gözükmemektedir. Diğer birçok programlama öz-yeterlik ölçeğinden farklı olarak Türkçe uyarlaması yapılan mevcut ölçeğin faktör yapıları BD’ye ilişkin farklı beceri alanlarını kapsamaktadır. Bunlar kontrol, mantıksal düşünme, hata ayıklama, algoritma ve işbirliğidir. Kontrol alt ölçeği herhangi bir programlama platformunun kullanımına ilişkin yetkinlik algısına yöneliktir. Mantıksal düşünme alt ölçeği öğrenenlerin koşullu bağlantılar oluşturmak suretiyle program akışının mantıksal kontrolüne odaklanmaktadır. Bu nedenle bu faktör maddeleri programlama yaparken koşul yapılarını oluşturma yeteneğine ilişkin algıları ölçmektedir. Hata giderme, adından da anlaşılacağı gibi, öğrenenlerin program hatalarını giderme yeteneklerine ilişkin algılarını ölçer. Algoritma alt ölçeği, öğrencilerin bir problemin çözümü için programlama yaparken başkalarından bağımsız olarak algoritma oluşturma yetenekleri hakkındaki algılarını belirlemektedir. İşbirliği alt ölçeği programlamanın işbirlikli görev yapısına ait algıların değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ölçeğin orijinal formunun geliştirilme sürecinde faktöriyel geçerlik için sadece açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Mevcut çalışma ise test maddeleriyle (gösterge) faktör yapıları (gizil) arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve ölçeği altında yatan modelinin test edilmesi amacıyla DFA kullanılmıştır. Faktörler arası en yüksek ilişkilerin hata ayıklama-algoritma ve hata ayıklama-mantıksal düşünme arasında olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca mantıksal düşünmenin programlama öz-yeterliğini yordayan en önemli bileşen görülmektedir.

Ölçeğe ilişkin toplam madde puanları ($X=75,77$) göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların genel olarak yüksek bir programlama öz-yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun katılımcıların bilgisayar bilimleri alanındaki eğitim almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Madde ortalama puanları incelendiğinde en yüksek değerin kontrol alt ölçeğine ($X=5,15$), en düşük değerin algoritma alt ölçeğine ($X=4,02$) ait olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar orijinal ölçeğin geliştirildiği çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Tsai, Wang ve Hsu, 2019). Bilgisayar bilimleri ile ilgili bölümlerde öğrenim görmelerine rağmen öğrencilerin algoritma geliştirme konusundaki yeteneklerine ilişkin güvenlerinin yüksek olmadığı görülmektedir. Bu durumun algoritmik düşünme yeteneğinin karmaşık bilişsel işlemler (soyutlama, modelleme, analitik ve mantıksal düşünme gibi) kadar yüksek düzey üst bilişsel işlemleri (planlama, değerlendirme, karar verme gibi) gerektirmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Çınar, 2019; Katai, 2015; Tsai, Wang ve Hsu, 2019). Algoritmik düşünme bir problemin belirli girdileri göz önünde bulundurarak bunlara uygun çıktılar üretmek üzere çözüm adımların aşamalı bir düzende yapılandırıldığı zihinsel bir yönelimdir (Denning, 2009). Algoritma geliştirme genellikle soyutlama, mantıksal bağlantılar kurma, düşünceleri kurallı yapılar içinde temsil etme gibi özelliklerin bir araya getirilmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler genellikle gerçek hayatta algoritmalarla ilişkilendirebilecekleri referansları bulmakta güçlük çekmektedir (Ramadhan, 2000). Ek olarak, yüksek ders bırakma oranı, düşük akademik başarı, motivasyon ve kariyer sürdürme eğilimi dahil olmak programlama derslerinin yaşanan sıkıntıların önemli bir kısmı geleneksel programlama öğretimi yaklaşımı ve söz dizim temelli görev yapısından kaynaklanmaktadır (diSessa, 2001; Park, Kim, Oh, Jang ve Lim, 2015). Geleneksel programlama görevleri sıklıkla sınırlı bir talimat setine dayanılarak hazırlanmış dar kapsamlı algoritmaları içermektedir. Bu nedenle bilgisayarlı problemlerin ve görevlerin sözdizimine dayalı mekanik bir rutinin ötesinde yüksek düzeyli düşünme becerilerin sergilenmesini gerektiren algoritmaların geliştirilmesine olanak tanıyacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.

Disessa (2001) bilgisayarlı okuryazarlığın materyal, sosyal ve bilişsel olmak üzere üç boyutuna dikkati çekmiştir. Materyal boyutu bilgisayarlı bir şeyler ortaya çıkarma, sosyal boyut kişiler arasında bilgisayarlı ürünlerden ne beklenildiğinin ifade edilmesi, tartışılması ve ortak anlayışların geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel boyut ise bilgisayarlı ne yapılabileceğine, nerede ve niçin kullanılabileceğine ve bir araç olarak nasıl kullanılabileceğine ilişkin olarak problemler, bağlamlar ve otantik dünya düzenlemeleri hakkında düşünme yeteneğini tanımlar (Berland, 2016). Buna göre belirli bir pratiğin okuryazarlık olarak nitelendirilmesi büyük ölçüde sosyal olarak inşa edilmiş bağlamlara dayanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde mevcut programlama öz-yeterlik ölçeklerinin genellikle belirli bir özelliği (görev zorluğu, müfredat kazanımları gibi) merkeze alan tek tipli bir yapı arz ettiği ve programlamanın sosyal boyutunu yeterince adreslemediği görülmektedir. Programlamanın kişilerin arası etkileşim gerektiren bir BD etkinliği olduğu düşünüldüğünde programcıların verimli ve etkili olabilmesi aynı zamanda işbirlikli çalışma yetkinliklerine bağlıdır.

Son yıllarda BD'nin yaygınlaştırılması ve diğer disiplinlerle birleştirilmesine yönelik çabaların ardında 21. yüzyılın zorluklarıyla daha etkin bir yolla başa çıkmak üzere öğrencilerin bilgisayarlı esaslara dayalı problem çözme stratejileri geliştirmesi ve kullanmasının teşvik edilmesi bulunmaktadır. Çoğu ülkede BD'nin öğrencilerin dijital yetkinliklerine eklenmesi için okul müfredatlarında yer almasına yönelik girişimler hız kazanmıştır. Bununla birlikte, BD yeterliklerinin kazandırılması için uygun öğrenme deneyimleri oluşturma ve bu deneyimlerin etkinliğini değerlendirme konusunda eğitimcileri bir dizi zorluk beklemektedir. Özellikle, BD beceri ve yetkinliklerin değerlendirilmesine yönelik girişimler halen beklentilerin altındadır (Angeli ve Giannakos, 2020). Alanyazın incelendiğinde BD'nin geliştirilmesi adına çok sayıda etkinlik türü olmasına rağmen en baskın stratejinin programlama olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada öğrencilerin programlama öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi için geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde K-12 veya yükseköğretim kademelerinde çok çeşitli programlama ders

ve etkinlikleri (blok-tabanlı programlama, robotik, nesne yönelimli ve metin temelli programlama gibi) yürütülmektedir. Uygun bir değerlendirmeye tabi tutulmaksızın gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin amacına uygunluğuna ilişkin saptamaların varsayımdan öteye geçmesi beklenemez. Türkçe formu oluşturulan mevcut ölçeğin öğrencilerin programlama yeterliklerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi ve böylece öğretimsel uygulamalara ilişkin çok yönlü çıkarımların elde edilmesine katkı sağlaması beklenilmektedir. Ölçek aynı zamanda programlama/kodlama görevlerini (fiziksel programlama) içeren Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik (STEAM) eğitimi gibi disiplinlerarası entegre müfredatlara da uygulanabilir. Gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin programlama öz-yeterlikleri ile cinsiyet, branş, sınıf düzeyi, programlama deneyimi gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler (3. baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altun, A. ve Mazman, S. G. (2012). Programlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 297-308.
- Altun, A. ve Kasalak, İ. (2018). Blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması: Scratch örneği. *Educational Technology Theory and Practice*, 8(1), 209-225.
- Angeli, C. and Giannakos, M. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges. *Computers in Human Behavior*, 105(3), doi:10.1016/j.chb.2019.106185
- Aşkar, P. and Davenport, D. (2009). An investigation of factors related to self-efficacy for java programming among engineering students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 26-32.
- Aydın, S. (2015). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learning biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berland, M. (2016). Making, tinkering, and computational literacy. K. Peppler, E. R. Halverson, & Y. B. (Eds.). Kafai, *Makeology: Makers as learners* (Vol. 2, pp. 196-205). NY: Routledge.
- Berland, M. and Lee, V. R. (2011). Collaborative strategic board games as a site for distributed computational thinking. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(2), 65-81.
- Bhardwaj, J. (2017). In search of self-efficacy: development of a new instrument for first year Computer Science students. *Computer Science Education*, 27(2), 79-99.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. and Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education – Implications for policy and practice* (EUR 28295 EN). European Commission, Joint Research Centre. doi:10.2791/792158
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, M. (2019). *Nesneye yönelik ve robot programlamanın öğrenci başarısına, soyutlamaya, problem çözmeye ve motivasyona etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in Social Research*. Routledge.
- Denning, P. J. (2009). The profession of IT beyond computational thinking. *Communications of the ACM*, 52(6), 28–30. doi:10.1145/1516046.1516054

- Diaz, E. C. and Silvain, G. L. (2020). Computational Thinking. New challenges for 21st century education. *Virtualidad Educacion Y Ciencia, 11(20)*, 115-137.
- diSessa, A. A. (2001). *Changing minds: Computers, learning, and literacy* (1st ed.). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Field A. (2018). *Discovering statistics using ibm spss statistics (5th Edition)*. SAGE Publications.
- Feurzeig, W. and Papert, S. A. (2011). Programming-languages as a conceptual framework for teaching mathematics. *Interactive Learning Environments, 19(5)*, 487–501.
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18(1)*, 39-50.
- Govender, D. W. and Basak, S. K. (2015). An investigation of factors related to self-efficacy for java programming among computer science education students. *Journal of Governance and Regulation, 4(4)*, 612-619.
- Grover, S. and Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher, 42(1)*, 38-43.
- Gurer, M. D., Cetin, I. and Top, E. (2019). Factors affecting students' attitudes toward computer programming. *Informatics in Education, 18(2)*, 281-296. doi:10.15388/infedu.2019.13
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. and Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8th Edition)*. Boston: Cengage.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. and Spielberger, C. D. (2004). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R.K. Hambleton, P. F. Marenada ve C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 15-50). Psychology Press.
- Haseski, H. İ., Ilic, U. and Tugtekin, U. (2018). Defining a New 21st Century Skill-Computational Thinking: Concepts and Trends. *International Education Studies, 11(4)*, 29-42.
- Haslaman, T. and Askar, P. (2007). Investigating the relationship between self-regulated learning strategies and achievement in a programming course. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, (32)*, 110-122.
- Hawlitshchek, A., Koppen, V., Dietrich, A. and Zug, S. (2019). Drop-out in programming courses - prediction and prevention. *Journal of Applied Research in Higher Education, 12(1)*, 124-136. doi:10.1108/jarhe-02-2019-0035
- Hedrih, V. (2019). *Adapting psychological tests and measurement instruments for cross-cultural research: an introduction*. Routledge.
- International Society for Technology in Education (ISTE) and Computer Science Teachers Association (CSTA). (2011). Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education. Erişim adresi: <https://id.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf?sfvrsn=2>
- Jun, S., Han, S., Kim, H. and Lee, W. (2014). Assessing the computational literacy of elementary students on a national level in Korea. *Educational Assessment Evaluation and Accountability, 26(4)*, 319-332. doi:10.1007/s11092-013-9185-7
- Katai, Z. (2015). The challenge of promoting algorithmic thinking of both sciences- and humanities-oriented learners. *Journal of Computer Assisted Learning, 31(4)*, 287-299. doi:10.1111/jcal.12070

- Korkmaz, Ö., Kılıç, F. N., Çakır, R. ve Erdoğan, F. U. (2019). Meslek lisesi bilişim teknolojileri öğrencilerinin programlama öz-yeterlilikleri, STEM ve bilgisayarca düşünme becerilerine yönelik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2019), 196-218.
- Korkmaz, Ö., Şahin, H., Çakır, R. ve Erdoğan, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlamaya dönük tutumları, öz-yeterlilikleri ve kodlama öğretimi için kullandıkları yöntemler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 1-16. doi:10.7822/omuefd.612449
- Kukul, V., Gökçearslan, Ş. and Günbatır, M. S. (2017). Computer programming self-efficacy scale (CPSES) for secondary school students: Development, validation and reliability. *Educational Technology Theory and Practice*, 7(1), 158-179.
- Leonard, J., Buss, A., Gamboa, R., Mitchell, M., Fashola, O. S., Hubert, T. and Almuğhyrah, S. (2016). Using robotics and game design to enhance children's self-efficacy, STEM attitudes, and computational thinking skills. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 860-876. doi:10.1007/s10956-016-9628-2
- Li, S. and Zheng, J. (2018). The relationship between self-efficacy and self-regulated learning in one-to-one computing environment: the mediated role of task values. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 455-463. doi:10.1007/s40299-018-0405-2
- Majumder, S. and Deen, M. J. (2019). Smartphone Sensors for Health Monitoring and Diagnosis. *Sensors (Basel)*, 19(9), 1-45. doi:10.3390/s19092164
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Higher Ed.
- Mazman Akar, S. G. and Altun, A. (2017). Individual differences in learning computer programming: A social cognitive approach. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 195-213.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morrell, P. D. and Carroll, J. B. (2003). An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 103(5), 246-251.
- Noone, M. and Mooney, A. (2018). Visual and textual programming languages: a systematic review of the literature. *Journal of Computers in Education*, 5(2), 149-174.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas (1st ed.)*. NY, USA: Basic Books.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Park, I., Kim, D., Oh, J., Jang, Y. and Lim, K. (2015). Learning effects of pedagogical robots with programming in elementary school environments in Korea. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(26), 1-5. doi:10.17485/ijst/2015/v8i26/80723
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behavior*, (35), 157-170.
- Peters, G. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: why and how to abandon Cronbach's Alpha. *European Health Psychologist*, 16(5), 576.
- Ramadhan, H. A. (2000). Programming by discovery. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(1), 83-93.
- Ramalingam, V. and Wiedenbeck, S. (1998). Development and validation of scores on a computer programming self-efficacy scale and group analyses of novice programmer self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 19(4), 367-381.
- Revelle, W. and Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the glb: comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: an educational perspective (6th Edition)*. Boston, MA: Prentice Hall.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazıları.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (Vol. 6)*. Boston, MA: Pearson.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tsai, M. J., Wang, C. Y. and Hsu, P. F. (2019). Developing the computer programming self-efficacy scale for computer literacy education. *Journal of Educational Computing Research*, 56(8), 1345-1360.
- Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International journal of psychology*, 24(6), 685-701
- West, SG, Finch. J. F. and Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: problems and remedies. In RH Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. Newbery Park, CA: Sage; p56-75.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366(1881), 3717-3725.
- Yadav, A., Good, J., Voogt, J. and Fisser, P. (2017). Computational thinking as an emerging competence domain. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 1051-1067). Switzerland: Springer International Publishing.
- Yi, M. Y. and Hwang, Y. (2003). Predicting the use of web-based information systems: self-efficacy, enjoyment, learning goal orientation, and the technology acceptance model. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59, 431-449.
- Zhong, B. C., Wang, Q. Y., Chen, J. and Li, Y. (2016). An exploration of three-dimensional integrated assessment for computational thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 53(4), 562-590. doi:10.1177/0735633115608444
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990a). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1990b). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201. doi:10.1007/BF01322178
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (pp. 49-64). New York, NY, US: Routledge.

Extended Abstract

Today, computers have become an essential part of our lives almost in every aspect, including professional activities and daily routines. Contrary to the past, the ability to produce solutions to problems by using Information and Communication Technologies (ICT) has become more important than the ability to use them effectively and responsibly. To be successful in this ever-changing environment, individuals are expected to solve problems, generate different solutions, develop hardware or software. In other words, they are expected to produce by using technology. Educational institutions, on the other hand, are expected to provide students with a roadmap to guide social change in line with primary needs of the society. In this regard, in many countries, including Turkey, the need for rearranging national ICT education curriculums in such a way to include computational skills has emerged (Bocconi, Chiocciariello, Dettori, Ferrari, & Engelhardt, 2016; Jun, Han, Kim, & Lee, 2014; Yadav, Good, Voogt, & Fisser, 2017). Computer programming education is considered as an essential way of developing computational skills (Tsai, Wang & Hsu, 2019). Research showed that there is a strong relationship between self-efficacy and student achievement in computational thinking (CT) activities, including programming (Gurer, Cetin & Top, 2019; Haslaman & Aşkar, 2007; Hawlitschek, Koppen, Dietrich, & Zug, 2019; Korkmaz, Kılıç, Çakır & Erdoğan, 2019; Mazman Akar & Altun, 2017). Students' self-efficacy in programming can provide valuable information about students' CT skills as well as the effectiveness of instructional practices.

The existing programming self-efficacy scales in the literature generally have a monolithic structure based on a particular feature such as task difficulty, programming language/modality, curriculum achievements, and they do not adequately address the social aspect of programming. But programming is a CT activity that often requires interpersonal interaction. Therefore, the effectiveness and efficiency of programmers also depend highly on their collaboration skills. Moreover, most of these scales were adapted from the programming self-efficacy scale, originally developed by Ramalingam and Wiedenbeck (1998). Considering the developments in the field of ICT and computer science, as well as the changes in the current understanding of CT over the past 20 years, the need to revisit self-efficacy measurement tools becomes more evident. Hence, this study aims to adapt the Computer Programming Self-efficacy Scale developed by Tsai, Wang, and Hsu (2019) to the Turkish language and to examine its psychometric properties.

Research data were collected from 297 participants consisting of high school and university students in 2019. In the adaption of the scale into Turkish, the forward judgmental design translation method was used (Hambleton, Merenda & Spielberger, 2004). To ensure the compatibility of measurement tools across cultures, the use of confirmatory factor analysis (CFA) is recommended since factor structures need to be verified (Hedrih, 2019; Watkins, 1989). In addition to CFA, convergent and divergent validity measurements were also used to test the construct validity of the Turkish form of the scale.

According to first-order ($\chi^2/df = 2.49$, $n = 297$, $\chi^2 = 231.60$, $p < .000$, $RMSEA = .071$, $SRMR = .053$, $GFI = .90$, $AGFI = .85$, $CFI = .98$, $NNFI = .97$) and second-order ($\chi^2/df = 2.62$, $n = 297$, $\chi^2 = 256.97$, $p < .000$, $RMSEA = .074$, $GFI = .90$, $AGFI = .86$, $CFI = .98$, $NNFI = .97$) CFA results, data compatibility of the model was seen to be acceptable level and it confirmed the factor structure in the original scale. Average Variance Extracted (AVE) values calculated for convergent validity, varies between .52 and .71, which can be considered acceptable (Fornell & Larcker, 1981). The AVE square root values calculated for divergent validity are within the acceptable range. To determine reliability, Cronbach alpha ($\alpha = .911$), McDonald's omega ($\omega = .917$), split-half ($r_{SH} = .823$), and composite

reliability coefficients ($\alpha = .962$) were calculated, and it was concluded that the Turkish form of the scale was reliable. As a result, it has been determined that the Turkish form of the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the computer programming self-efficacy of students at high school or higher education levels.

Ek 1. Türkçe Ölçek Maddeleri

1. Bir programın kodlarını programlama editöründe (düzenleyicisinde) açabilir ve kaydedebilirim.
2. Bir programın kodlarını programlama editöründe düzenleyebilir ve değiştirebilirim.
3. Bir programın kodlarını programlama editöründe çalıştırabilir ve test edebilirim.
4. Bir programın temel mantıksal yapısını anlayabilirim
5. “if . . . else . . . (eğer . . . değilse . . .)” gibi koşullu bir ifadeyi anlayabilirim.
6. Mantıksal sınamalar içeren bir programın en nihai sonucunu (çıktısını) tahmin edebilirim.
7. Girdi değerleri verilen bir programın sonucunu (çıktısını) tahmin edebilirim.
8. Bir programı test ederken oluşan bir hatanın kaynağını bulabilirim.
9. Bir programı test ederken oluşan bir hatayı düzeltebilirim.
10. Hata ayıklama (debugging) aracılığıyla programlama hakkında daha fazla şey öğrenebilirim.
11. Program prosedürlerini (fonksiyonlarını) bir örnekten faydalanmadan anlayabilirim.
12. Bir program oluşturmak için başkalarının yardımına ihtiyaç duymam.
13. Bir problemi çözmek için programlamayı kullanabilirim.
14. Programlama çalışmasının farklı kişilerce tamamlanabilen alt görevlere ayrılabilceğini biliyorum.
15. Bir programı yazarken başkalarıyla çalışabilirim.
16. Programlama verimini artırmak için iş bölümünden yararlanabilirim.



DOI: 10.18039/ajesi.733950

Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Liderliğinin, Öğretmenlerin Olumsuz Tutum ve Davranışlarıyla İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Yılmaz SARIER¹, Şengül UYSAL²

Geliş Tarihi: 07.05.2020

Kabul Tarihi: 01.07.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliği ile öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemi ile araştırılmasıdır. Araştırma sonucunda okul yöneticisinin liderliğinin okullar için öneminin sayısal verilerle desteklenmesi ve bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili liderlik yaklaşımlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Türkiye’de üretilen çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile ilgili üç değişken (örgütsel sinizm, sessizlik ve tükenmişlik), okul müdürünün liderlik yaklaşımı ile ilgili altı değişken (otokratik, destekleyici, paylaşılan, karizmatik, dönüşümcü ve etik liderlik) belirlenmiştir. Araştırmaya 42 çalışma dahil edilmiş, bu çalışmalardan toplam 55 veri seti elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile okul yöneticisinin liderliği arasında negatif yönlü orta düzeyde ($ES=-.326$) bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada bulunan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, örgütsel sessizlik açısından destekleyici (-.543) ve dönüşümcü (-.416); örgütsel sinizm açısından etik (-.635), paylaşımcı (-.624) ve karizmatik (-.503); örgütsel tükenmişlik açısından destekleyici liderlik yaklaşımının (-.243) etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları (örgütsel sinizm, sessizlik ve tükenmişlik) ile otokratik liderlik yaklaşımı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü (.237, .150 ve .068) ilişkilerin bulunduğu anlaşılmıştır. Araştırmada özellikle destekleyici, paylaşımcı, dönüşümcü ve etik liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranış gösterme düzeylerini azalttığı görülmüştür. Okul müdürleri, okulun gelişimi sürecinde katkı vermek isteyen öğretmenleri destekleyebilir, yasal gücün yerine daha çok kendi etkileyici gücünü kullanabilir, okulda adaleti sağlayarak paylaşım ve güvene dayanan olumlu okul iklimi oluşturabilir.

Anahtar kelimeler: liderlik, örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik, tükenmişlik, eğitim yönetimi

Atf: Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2020). Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğinin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1041-1065. DOI: 10.18039/ajesi.733950

¹ (Sorumlu Yazar) Dr., MEB, Türkiye, yilmazsarier@yahoo.com, https://orcid.org/0000_0002_9245_6026

² Doç. Dr., MEB, Türkiye, sengultokgoz70@gmail.com https://orcid.org/0000_0002_5459_7717



DOI: 10.18039/ajesi.733950

The Relationship between the Leadership of School Administrators and the Negative Attitudes and Behaviors of Teachers in Turkey: A Meta-Analysis Study

Yılmaz SARIER¹, Şengül UYSAL²

Submitted by: 07.05.2020

Accepted by: 01.07.2020

Article type: Research Paper

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between negative attitudes and behavior of teachers and the leadership of school administrators by the meta-analysis in Turkey. In the study, when the studies produced in Turkey were evaluated three variables related to the teachers' negative attitudes and behaviors (organizational cynicism, silence and burnout), and six variables related to leadership approach of the school principals (autocratic, supportive, shared, charismatic, transformational and ethical leadership) were determined. 42 studies were included in the study, and a total of 55 data sets from these studies were obtained. In the research, a negative correlation ($ES = -.326$) was found between the negative attitudes and behaviors of teachers and the leadership of the school principal. When the effect size values in the study were analyzed, it was seen that supportive ($-.543$) and transformational ($-.416$) leadership in terms of organizational silence, ethical ($-.635$), sharing ($-.624$) and charismatic ($-.503$) for organizational cynicism and supportive leadership approach ($-.243$) for organizational burnout were shown to be effective. It was understood that there were weak positive ($.237$, $.150$ and $.068$) relationships between teachers' negative attitudes and behaviors (organizational cynicism, silence and burnout) and autocratic leadership approach. In the research, it was observed that school administrators, who display supportive, sharing, transformational and ethical leadership behaviors, decrease the negative attitude and behavior levels of teachers. School principals can support teachers who want to contribute to the development process of the school, use their own impressive power instead of legal power, and create a positive school climate based on sharing and trust by providing justice in the school.

Keywords: leadership, organizational cynicism, organizational silence, organizational burnout, educational administration

Cite: Sarier, Y. and Uysal, Ş. (2020). The relationship between the leadership of school administrators and the negative attitudes and behaviors of teachers in Turkey: A Meta-Analysis Study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1041-1065. DOI: 10.18039/ajesi.733950

¹ (Corresponding Author) Dr., MEB, Turkey, yilmazsarier@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-9245-6026>

² Doç. Dr., MEB, Turkey, sengultokgoz70@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5459-7717>

Giriş

Hızlı bir değişim, gelişim ve dönüşümün yaşandığı çağımızda, toplumların bu değişime uyum sağlayabilmesi ancak eğitim örgütlerinin etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması ile mümkündür. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenlerin; örgütlerine olan güven, bağlılık ve iş doyumlarının yüksek düzeyde olması önemli görülmektedir. Ayrıca, okulların gelişim, değişim ve yönetsel işleyişini olumsuz yönde etkileyen unsurlar belirlenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. Bunun için de öğretmenlerin; okulun amaçları etrafında diğer paydaşlarla ortak hareket etmesi, sorunlara duyarlılık göstermesi, demokratik bir iklimde görüşlerini ifade edebilmesi, bilgiyi paylaşması ile birlikte olumsuz tutum ve davranışlar sergilememesi de oldukça önemlidir (Yılmaz, 2013). Eğitim örgütlerinde, yöneticilerin adil olmayan davranışlar sergilemeleri, otoriter yönetim anlayışını benimsemeleri, paylaşılan bir vizyon geliştirmemeleri, yönetime paydaş katılımını sağlayamamaları ve öğretmenleri yeterince desteklememeleri gibi nedenlerle, öğretmenlerin moral ve motivasyonu düşmekte, örgüte karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirdikleri gözlenmektedir. Bu olumsuz tutum ve davranışlar örgüt iklimini ve örgütün gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Türkiye'deki literatür incelendiğinde, söz konusu olumsuz tutum ve davranışların özellikle örgütsel sinizm (Gövez, 2013; Kalağan ve Güzeller, 2010), örgütsel sessizlik (Sarıkaya, 2013; Uğur, 2016) ve örgütsel tükenmişlik (Alga, 2017; Kaya Göktepe, 2016) olduğu belirtilmektedir.

Örgütsel Sinizm

Son yıllarda örgütsel davranış ile ilgili araştırmaların kapsamına giren sinizm; bir kişi, grup, ideoloji, kurum veya yönetime karşı güven duyulmaması sonucu, olumsuz ve tutum geliştirilmesidir (Andersson ve Bateman, 1997; Fitzgerald, 2002). Örgütlerde sinik çalışanlar örgütlerinde adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi etik ilkelerin örgütsel ve kişisel çıkarlar için kullanıldığına inanmaktadırlar (Bernerth, Armenakis, Feild ve Walker, 2007). Örgütlerde beklentilerin karşılanmaması, çalışanlara yeterli destek verilmemesi, iletişim sorunları, uzun süreli çalışma saatleri, alınan kararlarda çalışanların görüşlerinin alınmaması, yöneticilerin dinamik, demokratik ve adaletli olmaması gibi farklı nedenler, örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında rol oynayan önemli değişkenlerdir (Eaton, 2000). Örgütlerde olumsuz birçok duruma neden olan sinizmin okullarda ortaya çıkışını önlemek, oluştuğunda ise yönetmek için etkili stratejiler geliştirmek gerekmektedir. Okullarda, yönetim sürecindeki etkili uygulamalarda sorumluluk büyük oranda okul yöneticilerine aittir. Yöneticilerin; etik ilkelere uyması, çalışanları desteklemesi ve onların çalışma şartlarını iyileştirmesi, örgüt içi etkili iletişimi sağlaması, katılımcı yönetim anlayışını benimsemesi örgütsel sinizmin engellenebilmesi açısından önemlidir (Polat, 2014).

Sinizm, örgütlerde yaşanan örgütsel sorunların temel sebebi olarak görülmektedir (James, 2005). Örgütsel sinizme sahip çalışanların; performansları, motivasyon ve iş doyum düzeyleri düşmekte (Abraham, 2000; Aslan ve Yılmaz, 2013) ve örgütsel bağlılıkları zayıflamaktadır (Türköz, Polat ve Coşar, 2013). Ayrıca araştırmalarda sinizmin; adaletsizlik algısı (Kutunis ve Çetinel, 2009) ve öfke (Johnson, 2007) gibi birtakım olumsuz durumların da yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır. Sinik çalışanlar örgütlerde, üzüntü, sıkılma, güvensizlik, öfke ve ümitsizlik gibi duygular yaşamalarının sonucunda; duygusal tükenme ve örgütsel yabancılaşma gibi durumlarla da karşılaşabilmektedir (Orivelle, Brim ve Stanton, 1966).

Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütte fikir ve düşüncelerini ifade etmemesi ve örgütsel etkinliklere katılmaması olarak ifade edilmektedir (Uğur, 2016). Sessizlik bireysel düzeyde başlamakta, sosyalleşme sürecince örgütsel bir hale dönüşmekte ve sessizlik ortak bir davranış haline dönüşebilmektedir (Bogosion ve Stefanchin, 2013; Morrison ve Milliken, 2000). Örgütsel sessizlik; kurumsal gelişmeyi ve kurumda gerekli olan iyileştirmelerin yapılmasını engellemektedir (Alparslan ve Kayalar, 2012). Örgütsel değişim, gelişim ve dönüşümü hedefleyen okullarda tüm paydaşların ve özellikle de öğretmenlerin yönetime katılımı ve fikirlerini ifade etmeleri önemlidir. Örgütsel sessizliğin yaşandığı örgütlerde çalışanlar; örgüt işleyişinde gözlemlediği sorunlar ile ilgili görüş ve önerilerini ifade edememekte, bu durumun sonucunda moralsizlik duygusu oluşmakta, sahip oldukları örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri düşmektedir (Yalçınsoy, 2017). Çalışanların örgütsel iş ve işlemlerde sessiz kalarak yöneticilerini bilgilendirmemeleri, örgüt için yararlı bilgilerin paylaşımını ve örgütsel öğrenmeyi engellemektedir (Bogosion ve Stefanchin, 2013).

Örgütlerde çalışanların yaşanan sorunlar karşısında düşünce ve deneyimlerini ifade etmeleri veya sessiz kalmaları, yöneticilerin liderlik yaklaşım ve davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Kurnaz, 2019). Çalışanlarına karşı olumlu davranışlar gösteren, onları motive ederek kendilerinin değerli olduklarını hissettiren liderlerin örgütlerinde, örgütsel sessizlik daha az gözlenmektedir (Erol ve Köroğlu, 2013). Yöneticilerin paydaşları konuşmak için teşvik etmesi, çalışanların düşüncelerine saygı duyup önem vermesi, örgütsel konular ve sorunlarla ilgili konuşmanın herhangi bir risk oluşturmayacağı konusunda çalışanlarına güven vermesi, çalışanların özgüvenlerinin gelişmesine ve örgüt içerisinde kendilerinin de söz sahibi olduklarına inanmalarına neden olmakta ve çalışanların örgütsel konularda görüşlerini ve deneyimlerini daha çok paylaşmalarına imkan vermektedir (Brown ve Coupland, 2005). Bu bağlamda yöneticilerin, sessizliği azaltacak bir örgüt iklimi yaratması ve her çalışanı örgüt yararına konuşması için teşvik etmesi oldukça önemlidir (Böhm ve Bruni, 2003).

Örgütsel Tükenmişlik

İnsanlarla yoğun ilişkilerin kurulduğu mesleklerde daha çok karşılaşılan tükenmişlik, stresin yoğun bir şekilde yaşandığı bir meslek olan öğretmenlik için de önemli bir tehlike olarak görülmektedir (Işıkhan, 2004). Gelişen teknoloji ve değişen koşullara uyum sağlamak durumunda olan öğretmenlerin, psikolojik ve sosyal yönden sağlıklı olmaları ve tükenmişlik duygusu yaşamamaları önemlidir. Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun meydana gelmesinde; öğretmenin kişiliği, sosyal çevresi ve çalışma koşulları etkili olabilmektedir. Ayrıca öğrenciler, veliler ve yöneticilerle yaşanan sorunlar ile kişisel sağlık sorunları da tükenmişliğe neden olmaktadır (Kayabaşı, 2008). Tükenmişlik, öğretmenlerde fiziksel rahatsızlıklarla birlikte psikolojik ve davranışsal sorunlara da kaynaklık etmekte; depresyon, aşırı sinirlilik, işten soğuma, öğrencilere karşı ilgisizlik ve kişisel başarısızlık gibi istenmeyen durumlara neden olmaktadır (Byrne, 1991; Russell, Altmair ve Van Velzen, 1987).

Tükenmişliğin çok fazla görülme olasılığı olan eğitim kurumlarında, okul lideri olan yöneticilere, hem öğretmenlerin performansını artırma hem de eğitim kalitesini yükseltme gibi önemli görevler düşmektedir. Tükenmişliğin önlenmesi ve giderilmesinde, etik ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimseyen ve öğretmenlere değer verip onları dinleyen lider bir okul yöneticisi büyük önem taşımaktadır (Kaçmaz, 2005). Okul yöneticisi tarafından olumlu bir atmosfer yaratılan örgütlerde

yaşanan sorunlar, öğretmenlerde tükenmişlik duygusu oluşmasına yol açmamaktadır (Timms, Graham ve Caltabiano, 2006).

Girdi ve çıktısı insan olan okullar, oldukça dinamik bir yapıdadır. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da yöneticilerin davranış ve tutumları, çalışanları olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarda örgüt iklimini, paydaşlar arasındaki iletişimi ve öğretmenlerin moral ve motivasyon düzeyini belirleyen, okul yöneticilerinin liderliğidir. Etkili liderle yürütülen okullar; yeniliğe açıktır, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilir, eğitim ve öğretimde mükemmelliği yakalamak için gayret gösterir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının oluşması sürecinde okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik yaklaşımı önemlidir. Geçmişte daha çok otokratik ve destekleyici olarak bilinen liderlik tarzları, son yıllarda örgütlerde yaşanan hızlı değişim, gelişim ve dönüşüm ile birlikte karizmatik, dönüşümcü, paylaşımcı ve etik liderlik yaklaşımlarına evrilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarını inceleyen liderlik yaklaşımlarının değerlendirilmesi sonucunda bazı yaklaşımların Türkiye’de sıklıkla araştırıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda aşağıda öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarını etkileyen, incelenen konuyla ilişkili olan liderlik yaklaşımları (Alanoğlu, 2019; Doğan ve Uğurlu, 2014; Tepeli, 2016; Tanrıverdi, 2019) açıklanmıştır.

Otokratik Liderlik

Otokratik liderler, izleyenlerini yönetim sürecinin dışında tutmaktadır. Otoriter liderlerle yönetilen kurumlarda; amaç, plan ve politikaların belirlenmesinde paydaşların hiçbir söz hakkı yoktur. Çalışanlar, yöneticilerinden aldıkları vazifeyi eksiksiz uygulamak zorundadır (Eren, 2004). Otoriter liderlerin güç kaynağı, yasalar ve makamlardır (Kurt ve Terzi, 2005). Üstüner (2016), otoriter olan okul müdürlerinin; uygulanacak kural ve ilkelerin belirlenmesinde kararları tek başına aldıklarını, ödüllendirmeyi değil cezalandırmayı tercih ettiklerini, hiyerarşik ilişkilere fazla önem verdiklerini, emirlerin sorgulamadan mutlak yapılmasını istediklerini, ilişkilerde baskın olduklarını ve hoşgörüsüz davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Araştırmalarda, okul yöneticileri otokratik liderlik davranışları gösterdiklerinde; öğretmenlerin sinik davranışlar sergiledikleri (Gül ve Ağıröz, 2011), örgütsel sessizliği tercih ettikleri (Ayan, 2013) ve örgütsel tükenmişlik yaşadıkları (Alga, 2017) sonucuna ulaşılmıştır.

Destekleyici Liderlik

Destekleyici lider olarak okul yöneticisi, öğretmenlere değer verir, onları dinler, onlardan gelecek her tür görüş ve önerilere açıktır, övgüleri gerçekçi ve dostça, eleştirileri yapıcı yöndedir, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine saygı gösterir ve her öğretmene mesleki ve kişisel sorunlarında destek olur (Hoy ve Miksel, 2010). Yöneticinin çalışanları destekleyen tutum ve davranışları iletişimi kolaylaştırmakta, çalışanlar üzerinde denetim davranışlarından daha etkili olmaktadır (Hoy ve Hannum, 1997). Okul müdürü destekleyici liderlik davranışları gösterdikçe, çalışanların kendilerini örgütün bir parçası olarak gördükleri (Singh ve Billingsley, 2001) ve iletişim yeterliliklerini (Çankaya ve Aküzüm, 2010) geliştirdikleri belirlenmiştir. Somech ve Ron’a (2007) göre algılanan yönetici desteği, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde etkili olmaktadır.

Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderler; yol gösterip, ilham ve güven veren, geleceğe olumlu bakmayı vurgulayan, paydaşların yaşamlarında önemli olan şeyleri görmelerine yardımcı olan, misyon ve vizyon duygusu kazandıran ve motivasyonu artırıcı davranışlar göstermektedirler (Oktay ve Gül, 2003). Karizmatik liderlerde görülen kişilik özellikleri; özgüven, cesaret, hayranlık uyandırma, ikna kabiliyeti ve motive etmedir (Çelik ve Sünbül, 2008). Karizmatik liderler izleyenlerini peşinden sürüklemeye, izleyicilerinin değerlerini, tercihlerini ve isteklerini değiştirme kabiliyetine de sahiptir. Özetle karizmatik liderler; sahip oldukları özgüven, cesaret, konuşma ve ikna kabiliyeti gibi özelliklerle izleyenlerini etkileyebilen kişilerdir. Paulsen, Maldonado, Victor ve Ayoko'ya (2009) göre, karizmatik liderler takım olma bilinci ve takım uyumu yaklaşımı ile çalışanları, kararlara katılma ve yeni fikirler üretme yönünde cesaretlendirmektedir.

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü lider; izleyicileriyle birlikte paylaşılan bir vizyon oluşturan, onları zihinsel olarak uyaran ve bireysel farklılıklara değer ve önem veren kişi olarak tanımlanmaktadır (Lowe ve Galen, 1996). Dönüşümcü lider, izleyicilerinin eğilimlerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini fark etmekte ve ulaştığı bilgileri onları motive etmek için kullanmaktadır. Dönüşümcü liderler, günlük örgütsel işlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplamaktadırlar (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003). Dönüşümcü liderler, sürekli teşvik edicidirler (Yıldırım, 2006) ve örgütlerinde bir takım ruhu oluştururlar (Celep, 2004). Okullarda dönüşümcü liderlik davranışları, okul geliştirme ve iyileştirme süreçlerinde kilit rol oynamaktadır. Dönüşümcü liderlik, çalışanların düşünme biçimlerinin değiştirilmesine ve “ortak bir vizyon”un oluşturulmasına imkan verdiği için okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik yeteneklerinin geliştirilmesi önemlidir (Yang, 2014). Araştırmalarda yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansı (Vecchio, Justin ve Pearce, 2008), örgütsel bağlılığı (Thamrin, 2012), iş doyumu (Zigrang, 2000) ve örgütsel vatandaşlık davranışları (Roberson ve Strickland, 2010) arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler belirlenmiştir.

Paylaşılan Liderlik

Günümüzde okul yöneticilerinin, paydaşların bilgi, birikim ve tecrübelerinden faydalanması, işbirliğine dayalı paylaşımcı bir yönetim benimsemesi gerekmektedir (Yılmaz, 2013). Paylaşılan liderlik; liderliğin dağıtılması ve paylaşılması yoluyla okul örgütünün dinamik bir yapıya dönüşmesini açısından oldukça önemli görülmekte olup okulun liderlik kapasitesini de yükseltmektedir (Baloğlu, 2011). Paylaşılan liderlik, ortak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için tüm paydaşların işbirliği içerisinde ve ortak sorumluluk bilinciyle hareket etmesini sağlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Ağiroğlu Bakır, 2013). Bu yaklaşımda başarının, liderliğin organize edilmesi ve paylaşılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Harris, 2008). Demokratik ve paylaşımcı bir lider, kararları paydaşların katılımı ile almalı ve yetki paylaşımına dikkat etmelidir (Kurt ve Terzi, 2005). Paylaşılan liderlik yaklaşımı ile yönetilen örgütlerde, lider tarafından izleyenler sürekli bilgilendirilmekte, düşüncelerini ifade etmeleri ve öneriler geliştirmeleri için cesaretlendirilmektedir (Tengilimoğlu, 2005).

Etik Liderlik

Etik liderlik, yönetimde evrensel etik değerleri ve ilkeleri göstermeyi gerektiren bir liderlik yaklaşımıdır. Etik lider, yüksek etik standartları model alan (Q'neil, 1997); etkili ve ahlaki değerlerle gücünü kullanan (Zaleznik, 1993); güven, demokrasi ve insan hakları gibi kavramları özümseyen (Topuzoğlu, 2009); çalışanlara değer verip onlara özerklik hakkı veren (Arslantaş, 2008) kişidir. Okul yöneticilerinin davranışlarına, etik değerler yol göstermelidir (Czaja ve Lowe, 2003). Okul liderliği, özellikle dürüstlük, adalet ve saygı gibi erdemlerle ilgilidir (Johnson, 2000). Sergiovanni'ye (1998) göre, okul yöneticisi örgütte etik üstünlüğe sahip olmalıdır. Etik liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda, etik ilişkiler güçlendikçe öğretmenler ve yöneticiler arasında güven ve bağlılık düzeylerinin de güçlendiği (Uğurlu, 2012), yöneticilerin gösterdikleri etik liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumunu ve duygusal bağlılıkları üzerinde etkili olduğu (Neubert, Carlson, Kacmar, Roberts, ve Chonko, 2009) sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Topluma yön veren ve bir ülkenin geleceğini inşa eden öğretmenlerin, örgütlerine karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi oldukça önemlidir. Literatür incelendiğinde, meta-analiz yöntemiyle, öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları (örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık davranışı vb.) ile okul yöneticisinin liderliği arasındaki ilişkilerin incelendiği birçok çalışmanın bulunduğu görülmüştür (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin, 2014; Özözgü ve Altunay, 2016; Özdoğru ve Güçlü, 2020). Ancak Türkiye'de, okul yöneticisinin liderliği ile öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları (örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik) arasındaki ilişkileri inceleyen bir meta-analiz çalışmasıyla karşılaşmamıştır. Eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik gibi örgütü ve çalışanı olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışların önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu noktada okul yöneticisinin göstereceği liderlik yaklaşımı önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları arasındaki ilişkinin ortaya konulup değerlendirilmesi okulların gelişimi ve dönüşümü sürecinde oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın konusu; Türkiye'de üretilen bilimsel çalışmalar kullanarak, okul yöneticilerinin liderliği ile öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemi ile incelenmesi ve büyük resmin ortaya konulmasıdır. Araştırma sonucunda, okul yöneticisinin liderliğinin okullar için öneminin sayısal verilerle desteklenmesi ve bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili liderlik yaklaşımlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul yöneticilerinin liderliği ile öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemi ile araştırılmasıdır. Bu genel amaç kapsamında, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile okul yöneticilerinin liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları (örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik) ile farklı liderlik yaklaşımları (otoriter, destekleyici, paylaşılan, karizmatik, dönüşümcü ve etik liderlik) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile liderlik yaklaşımları arasındaki ilişki yayınlanma yılı aralığı ve yayın türü moderatör değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile okul yöneticilerinin liderliği arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Meta-analizde amaç, birbirinden bağımsız birden fazla araştırmanın bulgularını birleştirmek, istatistiksel analizi yapmak ve bulguları tekrar yorumlamaktır (Hedges ve Olkin, 1985). Bu yöntem araştırmacılara, çeşitli araştırmaların sonuçlarını özetleme ve ortak bir yargıya ulaşma imkânı sunmaktadır (Chin, 2007).

Verilerin Toplanması

Meta-analizde, araştırılan konuya ilişkin üretilmiş bütün çalışmalara ulaşılması hedeflenmektedir. Yapılan çalışmada ihtiyaç duyulan verilere, bilimsel yayınlardan ulaşılabilen anlaşılabilir, meta-analiz yapabilmek için uygun verilere sahip olan tezler (doktora ve yüksek lisans) ve makaleler çalışma kapsamına alınmıştır. Meta-analizinde verilere ulaşmak amacıyla bazı anahtar kelimeler kullanılmaktadır. Bu çalışma için seçilen anahtar kelimeler şunlardır: “örgütsel sinizm”, “örgütsel sessizlik”, “örgütsel tükenmişlik”, “destekleyici liderlik”, “demokratik liderlik”, “dönüşümcü liderlik”, “dağıtımçı liderlik”, “otokratik liderlik”, “paylaşılan liderlik”, “etik liderlik”, “liderlik yaklaşımları”, “liderlik türleri”, “liderlik tarzları”. Çalışmada tezlere, YÖK Ulusal Tez Tarama Merkezin’den, makalelere ise DergiPark veri tabanından ulaşılmıştır. Araştırmalar incelenirken çalışmaların amaçları ve kullanılan yöntemler değerlendirilmiş, araştırmalar kategorileştirilmiş ve kodlanmıştır. Türkiye’de üretilen yayınlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile ilgili üç değişken (örgütsel sinizm, sessizlik ve tükenmişlik), okul müdürünün liderlik yaklaşımı ile ilgili altı değişken (otokratik, destekleyici, paylaşılan, karizmatik, dönüşümcü ve etik liderlik) belirlenmiştir. İki uzmanın görüşünün alınmasının ardından, moderatör değişkenler (yayınlanma yılı aralığı ve yayın türü) belirlenmiştir. Bir çalışmanın meta-analize alınabilmesi için çalışmada belirlenen sınırlılıklar içinde olması ve meta-analiz için gereken istatistiksel verilere sahip olması gerekmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Bu çalışmada, araştırma kapsamına alınacak yayınlar belirlenirken çalışmaların yoğun olarak üretildiği yayınlanma yılı aralığı dikkate alınmış ve aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

- Türkiye’de, 01.01.2010 ile 31.12.2019 tarihleri arasında üretilmiş bir çalışma olması.
- Çalışmanın ilköğretim, ortaokul veya lise düzeyinde yürütülmesi.
- Analiz sürecinde kullanılan örneklem sayısı ve korelasyon katsayısı (r) bilgisinin yer alması

Yapılan literatür taramasında öncelikle 87 yayın belirlenmiş, 45 yayının dahil edilme ölçütlerine uygun olmadığı anlaşılabilir, yapılan çalışmaya 42 yayının dahil edilebileceği anlaşılabilir. Araştırmaya dahil edilen bazı yayınlarda, kullanılabilecek veri sayısının birden çok olduğu da görülmüştür. Bu nedenle çalışmada, 42 yayından (kaynaklarda önüne “*” işareti konulmuştur), toplam 55 veri seti kullanılmıştır. Tablo 1’te çalışmada incelenen araştırmaların betimsel analizine ilişkin dağılım görülmektedir.

Tablo 1: Çalışmalara İlişkin Betimleyici Verilerin Frekans ve Yüzde Tablosu

		f	%			f	%
Öğretmenlerin Olumsuz Tutumları	Örgütsel Sinizm	25	45.46	Çalışmanın Yayınlanma Yılı Aralığı	2010-2014	10	18.18
	Örgütsel Sessizlik	20	36.36		2015-2017	20	36.36
	Örgütsel Tükenmişlik	10	18.18		2018-2019	25	45.46
Liderlik Yaklaşımı	Etik Liderlik	13	23.64	Yayın Türü	Yüksek Lisans Tezi	39	70.91
	Otokratik Liderlik	12	21.82		Doktora Tezi	6	10.91
	Destekleyici Liderlik	11	20.00		Makale	10	18.18
	Karizmatik Liderlik	8	14.55				
	Paylaşılan Liderlik	6	10.91				
	Dönüşümcü Liderlik	5	9.09				

Tablo 1 incelendiğinde, araştırılan konu ile ilgili 55 veri setine ulaşıldığı gözlenmektedir. Özellikle örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile okul yöneticisinin liderliği arasındaki ilişkilerin daha çok araştırıldığı (% 45.46 ve % 36.36) görülmektedir. Çalışmalarda etik, otokratik ve destekleyici liderlik yaklaşımlarının (% 23.64, % 21.82 ve % 20.00) daha fazla tercih edildiği gözlenmektedir. Araştırmada çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun (% 81.82), 2015 yılı ve sonrasında üretildiği görülmektedir. Bu durum, son yıllarda araştırılan değişkenler arasındaki ilişkinin, araştırmacılarca sıklıkla çalışıldığını göstermektedir. Araştırmaların, 45'i tez ve 10'u makale türündedir.

Model Seçimi

Sabit etkiler ve rastgele etkiler modelleri meta-analizde kullanılan modellerdir. Kullanılacak model belirlenirken, meta-analize alınan araştırmaların özellikleri, örneklem çeşitliliği ve hangi modelin çalışma amacına uygun olduğunun irdelenmesi gerekmektedir (Hedges ve Olkin, 1985). Sabit etkiler modelinde, incelenen araştırmaların fonksiyonel olarak benzer özellikler gösteren belli bir popülasyonda etki büyüklüğü değerinin hesaplanması amaçlanmaktadır. Eğer incelenen çalışmaların fonksiyonel olarak farklılaştığına inanılıyor ve daha geniş popülasyonlara genellemeler yapılmak isteniliyorsa rastgele etkiler modeli seçilmelidir (Field, 2001). Çalışmada öncelikle meta-analiz sabit etkiler modeline göre yapılmış olup bu analize ilişkin dağılım Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. İncelenen Çalışmaların Heterojenlik Testi Bulguları

Çalışma Sayısı (f)	Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik değeri (Q)	Ki Kare Tablo değeri (X ²)	p	I ² değeri
55	54	3570.499	73.149	.000	98.48

Tablo 2 incelendiğinde, sabit etkiler modelinde hesaplanan heterojenlik değeri Q'nun (3570.499), % 95 anlamlılık düzeyinde 54 serbestlik dereceli ki-kare (X²) tablo değerinden (73.149) büyük olduğu görülmüş olup incelenen çalışmaların etki büyüklüğü dağılımlarının heterojen özelliğe sahip olduğu anlaşılmıştır (p=.000). Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I² heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006). I² değeri, % 25 ise düşük düzeyde, % 50 ise orta düzeyde ve % 75 ise yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). Araştırmada bulunan I² değeri (98.48), % 98.48 ile heterojenliğin güçlü düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu noktadan hareketle çalışmada, rastgele etkiler modeline göre meta-analiz yapılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

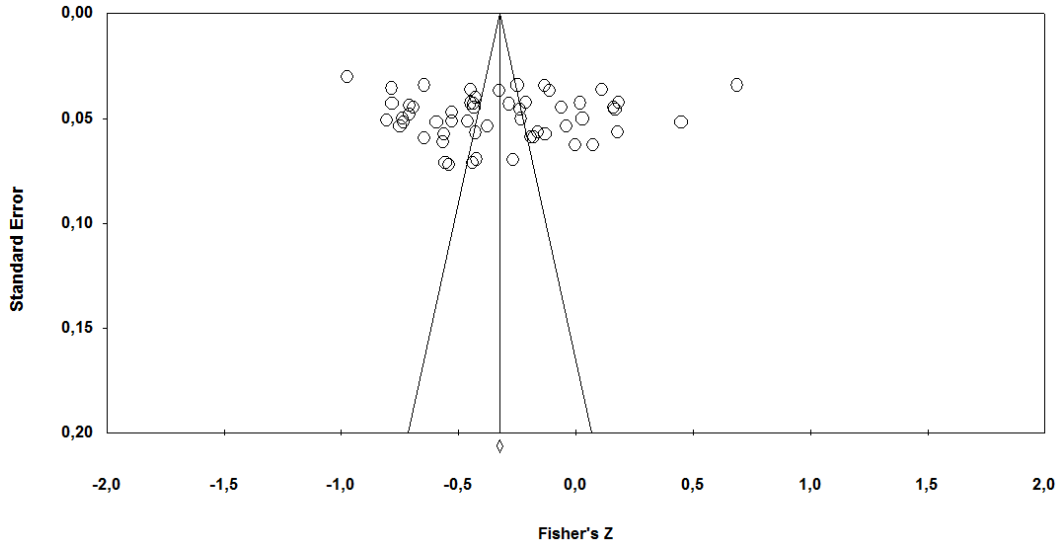
Araştırmada, araştırma kapsamına alınan çalışmaların meta-analizi yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkiler incelendiğinden dolayı ilişkisel meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada meta-analiz, “CMA 2.0 (Comprehensive Meta Analysis 2.0)” programı kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel çalışmalarda korelasyon katsayıları etki büyüklüğü değeri olarak kullanılmakta, korelasyon katsayıları Fisher z dönüşümü yapılarak meta-analize alınmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Bu yöntemle sonuçlar p değerleri ile birlikte sunulmaktadır (Field, 2001). Korelasyon değerlerinin kullanıldığı meta-analizin amacı, verilerin birleştirilerek ortalama etki büyüklüğü değerinin hesaplanması ve homojenliğin belirlenmesidir. Elde edilen ortalama etki büyüklüğü değerleri bazı ölçütler yardımıyla yorumlanabilmektedir. Araştırmada, etki büyüklüğü değerleri, Cohen, Manion ve Morrison (2007, s. 221) tarafından kullanılan ve aşağıda açıklanan şekliyle yorumlanmıştır:

- $0.00 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.10 ise çok zayıf düzeyde etki
- $0.10 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.30 ise zayıf düzeyde etki
- $0.30 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.50 ise orta düzeyde etki
- $0.50 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.80 ise güçlü düzeyde etki
- $0.80 \leq$ etki büyüklüğü değeri ise çok güçlü düzeyde etki

Çalışmada, alt gruplarda bulunan farklılıkların yönünün ve ortalama etki büyüklükleri arasındaki farklılaşmaların tespit edilmesi amacıyla moderatör analizi de yapılmıştır. Etki büyüklükleri arasında heterojenlik olduğu belirlendiğinde bu durumun nedenlerinin incelenmesi amacıyla moderatör analizi yapılmaktadır (Borenstein vd., 2013). Değişkenler arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için Hedges ve Olkin (1985) tarafından geliştirilen gruplararası heterojenlik değeri (Q_b) istatistiği kullanılmaktadır. Bu yöntemde Q_b , gruplar arasındaki heterojenliği test edilmesinde kullanılmaktadır (Borenstein vd.,2009). Yapılan araştırmada bu amaçla Q_b değeri kullanılmıştır. Çalışmada, moderatör analizi yapabilmek için yeterli veri bulunan yayınlanma yılı aralığı ve yayın türü değişkenleri moderatör olarak belirlenmiştir.

Yayım Yanlılığı

Yayım yanlılığı, incelenen konudaki araştırmaların bütününe yayımlanmamış olma hipotezine dayanmaktadır. Özellikle anlamlı ilişkilerin olmadığı veya aralarında düşük ilişki düzeyinin belirlendiği araştırmalar yayımlanmaya layık bulunmadığından, toplam etki büyüklüğü değeri olumsuz yönde etkilenmekte ve ilgili değer yanlı olarak yükselmektedir (Borenstein vd., 2009). Kayıp verilerden kaynaklı olan bu durumun fazlalığı, meta-analiz çalışmalarının toplam etki düzeyini de negatif yönde etkileyebilmektedir. Meta-analizlerde yayım yanlılığının varlığı bazı istatistiksel yöntemler yardımıyla incelenebilmektedir. Bu yöntemlerden birisi huni grafiği (funnel plot) yöntemidir. Çalışmada incelenen araştırmaların yayım yanlılıkları incelenmiş olup oluşan huni grafiği Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1: Yayım Yanlılığına İlişkin Etki Büyüklüğü Huni Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, meta-analize dahil edilen araştırmalarda, yayım yanlılığına ilişkin olarak olumsuz bir etkinin oluştuğuna ilişkin bir delil görülmemektedir. Yayım yanlılığı bulunduğu huni grafiğinin asimetric olduğu bilinmektedir. Özellikle huninin altında yer alan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değerini belirleyen çizginin aynı tarafında yoğunlaşması yayım yanlılığı olasılığına işaret etmektedir. Yayım yanlılığı olmayan durumda ise araştırmaların, ortalama etki büyüklüğünü gösteren çizginin her iki yanında simetrik olarak dağılması beklenmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2009). Bu çalışmada araştırmaya dahil edilen 55 çalışmanın şeklin üst bölgesinde ve ortalama etki büyüklüğü değerine yakın bir bölgede konumlandığı ve simetrik olarak da dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Huni grafiğinde yayım yanlılığıyla ilgili bir veriye ulaşılmamasına rağmen çalışmada diğer bir yayım yanlılığı belirleme yöntemi olan Klasik Güvenli N (Classic Fale-Safe N) analizi de yapılmıştır. Analizin bulguları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Klasik Güvenli N Analizi

Meta-analizin Gücü	
Z-değeri	-50.78
p-değeri	.00
Alfa değeri	.05
Alfa değeri için Z değeri	1.95
N	55
p>alfa sonucu için gerekli çalışma sayısı	6871

Analizde bulunan p değerinin, alfa değerinden küçük olması durumunda, araştırmanın güçlü, anlamlı ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmada da benzer şekilde bulunan p değeri (.00), alfa değerinden (.05) küçük olduğu belirlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, yapılan çalışmanın sonucunun geçersiz kılınabilmesi için incelenen araştırma bulgularına zıt yönde 6871 tane çalışmanın analize dahil edilmesi gerektiği bilgisine de ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında yapılan bu çalışmanın güvenilir olduğu ve çalışmada yayım yanlılığının bulunmadığı anlaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamına alınan araştırmaların meta-analizine ilişkin bulgular verilmiştir. Ulaşılan çalışmaların etki büyüklüğü yönlerine ilişkin bilgiler Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4: Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönlerine İlişkin Bulgular

Liderlik Yaklaşımı	Etki büyüklüğü yönü	f	%
Etik Liderlik	- (negatif)	13	
Destekleyici Liderlik	- (negatif)	11	
Karizmatik Liderlik	- (negatif)	8	81.82
Paylaşılan Liderlik	- (negatif)	6	
Dönüşümcü Liderlik	- (negatif)	5	
Otokratik Liderlik	- (negatif)	2	
	+ (pozitif)	10	18.18

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’de üretilen çalışmaların çoğunluğunda (% 81.82) olumsuz öğretmen tutum ve davranışları ile okul yöneticisinin liderliği arasında negatif yönlü ilişkiler belirlenirken, 10 çalışmada ise otokratik liderlik ile olumsuz öğretmen tutum ve davranışları arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü düzeyleri Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5: Çalışmaların Etki Büyüklüğü Düzeylerine İlişkin Bulgular

Etki büyüklüğü yorumu	Etki büyüklüğü aralığı	Çalışma sayısı (f)	Yüzde Oranı (%)
Çok zayıf	$.00 \leq r < .10$	6	10,91
Zayıf	$.10 \leq r < .30$	17	30,91
Orta	$.30 \leq r < .50$	15	27,27
Güçlü	$.50 \leq r < .80$	17	30,91

Tablo 5 incelendiğinde, konu ile ilgili üretilen çalışmalar, Cohen, Manion ve Morrison’a (2007) göre değerlendirildiğinde; olumsuz öğretmen tutum ve davranışları ile okul yöneticisinin liderliği arasında orta ve güçlü düzeyde ilişkiler bulunduğu (% 58.18) görülmüştür. İncelenen çalışmalar, rastgele etkiler modelindeki analiz bulguları Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Olumsuz Tutum ve Davranışları ile Okul Yöneticisinin Liderlik Yaklaşımı Arasındaki İlişkilerin Rasgele Etkiler Modelinde Meta-Analiz Bulguları

Liderlik Yaklaşımları	f	ES	% 95 Güven Aralığı	
			Alt	Üst
1. Etik Liderlik	13	-.519	-.689	-.348
2. Destekleyici Liderlik	11	-.407	-.508	-.307
3. Karizmatik Liderlik	8	-.340	-.514	-.166
4. Paylaşılan Liderlik	6	-.580	-.778	-.383
5. Dönüşümcü Liderlik	5	-.472	-.681	-.263
6. Otokratik Liderlik	12	.152	.005	.299
İlk 5 yaklaşım (negatif yön)	43	-.460	-.535	-.384
Tüm yaklaşımlar	55	-.326	-.426	-.226

Tablo 6 incelendiğinde, fark oluşturan liderlik yaklaşımın otokratik liderlik yaklaşımı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile otokratik liderlik yaklaşımı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki ($ES=.152$) bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışları gösterme düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranış sergileme düzeylerinin de artabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada bulunan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin olumsuz tutumları arasında; paylaşılan (-.580) ve etik (-.519) liderlik yaklaşımları açısından negatif yönde güçlü düzeyde, dönüştürücü (-.472), destekleyici (-.407) ve karizmatik (-.340) liderlik yaklaşımları açısından ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca otokratik liderlik dışındaki diğer yaklaşımlar için hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değeri (-.460) incelenen değişkenler arasında güçlü düzeye yakın ilişkilerin bulunduğunu göstermesi açısından da önemlidir. Bu bağlamda, okul yöneticisinin liderlik davranışları gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının azalabileceği şeklinde yorum yapılabilir. Öğretmenlerin farklı olumsuz tutum ve davranışlarına göre rasgele etkiler modelini göre analizi yapılmış ve bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Farklı Olumsuz Tutum ve Davranışları ile Okul Yöneticisinin Liderlik Yaklaşımı Arasındaki İlişkilerin Rasgele Etkiler Modelinde Meta-Analiz Bulguları

Olumsuz tutum	Liderlik Yaklaşımı	f	ES	% 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Örgütsel Sessizlik	Etik Liderlik	5	-.337	-.537	-.138
	Karizmatik Liderlik	4	-.261	-.515	-.007
	Destekleyici Liderlik	2	-.543	-.751	-.335
	Dönüştürücü Liderlik	4	-.416	-.638	-.193
	Otokratik Liderlik	4	.237	-.112	.585
Örgütsel Sinizm	Paylaşılan Liderlik	4	-.624	-.767	-.482
	Etik Liderlik	8	-.635	-.795	-.474
	Karizmatik Liderlik	3	-.503	-.795	-.311
	Destekleyici Liderlik	5	-.489	-.611	-.367
	Otokratik Liderlik	4	.150	-.053	.354
Örgütsel Tükenmişlik	Destekleyici Liderlik	4	-.243	-.317	-.169
	Otokratik Liderlik	4	.068	-.084	-.219

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin olumsuz tutumları ile otokratik liderlik yaklaşımı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü (.237, .150 ve .068) ilişkilerin bulunduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışları göstermesi ile öğretmenlerin de olumsuz tutum ve davranış sergileyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Örgütsel sessizlik açısından destekleyici (-.543) ve dönüştürücü (-.416); örgütsel sinizm açısından etik (-.635), paylaşılan (-.624) ve karizmatik (-.503); örgütsel tükenmişlik açısından ise destekleyici liderlik yaklaşımının (-.243) etkili olduğu görülmektedir. Yayınlanma yılı aralığı moderatör değişkenine göre rasgele etkiler modelini kapsamında analiz yapılmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Olumsuz Tutum ve Davranışları ile Okul Yöneticisinin Liderlik Yaklaşımı Arasındaki İlişkilerin, Yayınlanma yılı aralığı Moderatör Değişkeni Açısından Meta-Analiz Bulguları

Liderlik Yaklaşımları	Yayınlanma yılı aralığı	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
				Alt	Üst	Q _B	df	p
Paylaşılan Liderlik	2010-2014	9	-.467	-.587	-.346			
Etik Liderlik	2015-2017	17	-.450	-.588	-.313	.037	2	.982
Karizmatik Liderlik	2018-2019	17	-.466	-.585	-.346			
Destekleyici Liderlik	2010-2017	4	-.041	-.134	.051			
Dönüşümcü Liderlik	2018-2019	8	.247	.076	.418	8.442	1	.004*

Tablo 8 incelendiğinde, gruplar arası heterojenlik değerleri negatif etki yönüne sahip yaklaşımlar için (.037) ki-kare değerlerinden (3.84) daha düşüktür bu nedenle incelenen çalışmaların homojen özellikte olduğu söylenebilir ($p > .05$). Bu noktada yayınlanma yılı aralığı değişkeninin, heterojenliğin sebebini açıklayamadığı, incelenen araştırmalarda farklı yayın yılı aralıklarında, birbiriyle tutarlı bulgulara ulaşıldığı ve çalışmaların homojen özellik gösterdiği söylenebilir. Ancak bu durum otokratik liderlik yaklaşımı için geçerli olmayıp, incelenen çalışmaların heterojen özellik gösterdiği anlaşılmaktadır ($Q_b = 8.442$, $p < .05$). 2018-2019 yıllarında yöneticiler otokratik liderlik davranışları gösterdiğinde öğretmenlerde, önceki yıllara oranla daha çok olumsuz tutum ve davranış görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Yayın türü değişkenine göre analiz yapılmış ve bulguları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Olumsuz Tutum ve Davranışları ile Okul Yöneticisinin Liderlik Yaklaşımı Arasındaki İlişkilerin, Yayın Türü Moderatör Değişkeni Açısından Meta-Analiz Bulguları

Liderlik Yaklaşımları	Yayın türü	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
				Alt	Üst	Q _B	df	p
Paylaşılan Liderlik	Tez	35	-.429	-.514	-.345			
Etik Liderlik	Makale	8	-.599	-.714	-.483	5.393	1	.020*
Karizmatik Liderlik	Tez	10	.151	-.008	.309			
Destekleyici Liderlik	Makale	2	.160	-.409	-.729	0.001	1	.975
Dönüşümcü Liderlik								

Tablo 9 incelendiğinde, yayın türü değişkeni açısından, otokratik liderlik ile ilgili üretilen çalışmaların homojen özellikte olduğu söylenebilir ($Q_b = .001$, $p > .05$). Bu noktada yayın türü değişkeninin, heterojenliğin sebebini açıklayamadığı, incelenen araştırmalarda farklı yayın türlerinde, birbiriyle tutarlı bulgulara ulaşıldığı ve çalışmaların homojen özellik gösterdiği söylenebilir. Ancak meta analize dâhil edilen çalışmaların diğer liderlik yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde, çalışmalarda farklı sonuçlara ($Q_b = 5.393$, $p < .05$) ulaşıldığı ve çalışmaların heterojen özellik gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak çalışmaların makale olması durumunda ulaşılan ortalama etki büyüklüğü

değeri (-.599), tez olması durumunda bulunan ortalama etki büyüklüğü değerinden (-.429) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Nitekim çalışma kapsamına alınan yayınlarda da bu durum gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları (örgütsel sinizm, sessizlik ve tükenmişlik) ile okul yöneticilerinin liderliği (otokratik, destekleyici, karizmatik, dönüşümcü, paylaşımcı ve etik liderlik) arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, konu ile ilgili dahil edilme ölçütlerine uygun 42 yayın araştırma kapsamına alınmış ve bu yayınlardan 55 veri seti çalışmada kullanılmıştır. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile okul yöneticisinin liderliği arasında negatif yönlü orta düzeyde ($ES=-.326$) bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının azaltılmasında liderlik davranış, yeterlilik ve becerilerinin önemini göstermesi açısından önemlidir. Araştırmada özellikle paylaşılan liderlik yaklaşımı için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (-.580) en yüksek düzeyde olduğu da gözlenmiştir. Paylaşılan liderlik; okulların hedeflerine daha hızlı ulaşmasını sağlamakta, yöneticiler paydaşlar ile içten ilişkiler geliştirmekte, yönetim tarafından yetkilendirilen paydaşlar, müdürlerinin paylaşımcı davranışlarını gördüklerinde, çalıştıkları kuruma yönelik olumlu düşünceler beslemektedirler (Yılmaz, 2013).

Öğretmenlerin olumsuz tutumları ile otokratik liderlik yaklaşımı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($ES=.152$) olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları (örgütsel sinizm, sessizlik ve tükenmişlik) ile otokratik liderlik yaklaşımı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü (.237, .150 ve .068) ilişkilerin bulunduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, okul yöneticisinin otokratik liderlik davranışları gösterme düzeyi arttıkça öğretmenlerin olumsuz tutum sergileme düzeylerinin de artabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bogosian (2012), otokratik lider davranışları baskın olan örgüt ortamlarında, çalışanların görüşlerini açıklamak istemediklerini ve sorunların çözümlenmesine katkı sunmadıklarını belirtmiştir. Alga (2017) araştırmasında, otokratik liderlik yaklaşımının tükenmişlik düzeyini pozitif ve düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin otoriter liderliğe bağlı olarak yasal gücü sıklıkla kullanılmaları sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardan hem duygusal hem de davranışsal olarak uzaklaştığı ayrıca performanslarının da düştüğü görülmüştür (Gül ve Ağıröz, 2011).

Çalışmada bulunan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, örgütsel sessizlik açısından destekleyici (-.543) ve dönüşümcü (-.416) liderlik yaklaşımlarının etkili olduğu görülmüştür. Buna göre, yöneticilerin destekleyici ve dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel sessizliği üzerinde negatif yönde güçlü bir etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin çalışanlara destek ve değer vermesi, onları motive edici davranışlar sergilemesi, düşüncelerin özgürce açıklanmasına fırsat vermesi, sessizlik davranışının azalmasını sağlayacaktır. Okullarda öğretmenlerin sessiz kalması veya kalmaması, yöneticilerin liderlik davranışlarıyla ilişkili olması bulgusu, literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Altınkurt (2014) yaptığı çalışmada, okul müdürünün emredici ve kısıtlayıcı davranışlarının öğretmenlerin sessizlik davranışlarını arttırdığını, destekleyici davranışlarının ise sessizlik davranışlarını azalttığını ortaya koymuştur. Bogosian (2012) yöneticilerin liderlik davranışlarının gruptaki etkileşim düzeyine etkilerini incelediği çalışmada, otokratik liderlik yaklaşımının örgütsel sessizliğe neden olduğunu, insan odaklı paylaşılan liderlik yaklaşımının ise sessizlik olasılığını en düşük düzeye düşürdüğünü ve çalışanların bu tür örgütlerde kendilerini daha özgürce ifade edebildiklerini belirtmiştir. Liderlik türleri ve örgütsel sessizliği inceleyen bazı çalışmalarda da yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri örgütlerde, çalışanların örgütsel sessizlik yaşamadıkları, örgütte aktif olarak hareket etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır

(Ayan, 2013; Erol ve Köroğlu, 2013). Bu bağlamda okullarda yöneticilerin, otokratik liderlik davranışlarını daha az tercih etmeleri ve özellikle dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeleri öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranış göstermemeleri açısından önemlidir.

Çalışmada bulunan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, örgütsel sinizm açısından etik (-.635), paylaşımcı (-.624) ve karizmatik (-.503) liderlik yaklaşımlarının etkili olduğu görülmüştür. Gövez (2013) ile Doğan ve Uğurlu (2014) çalışmalarında, örgütsel sinizm ve liderlik stilleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. İnce ve Turan (2011) yaptıkları araştırmada; adalet, içtenlik ve dürüstlük gibi değerlerden yoksun olan örgütlerde, çalışanların daha fazla örgütsel sinizm davranışları gösterdikleri belirtilmiştir. Yöneticilerine güven duyulan örgütlerde sinik davranışlarla az karşılaşmaktadır (Kalağan, 2009). Okul yöneticisinin, güven, dürüstlük ve şeffaflık gibi değerleri vurgulaması ve etik liderlik davranış göstermesi, güvensizlikten kaynaklanan örgütsel sinizmi negatif yönde etkilemekte ve bu olumsuz tutumun oluşmasını önleyebilmektedir.

Çalışmada bulunan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, örgütsel tükenmişlik açısından destekleyici liderlik yaklaşımının (-.243) etkili olduğu görülmüştür. Timms vd. (2006), okul yöneticisinin desteği ve güvenirliliği yüksek olduğunda, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğin düşük düzeyde kaldığını belirlemişlerdir. Karara katılma, yöneticiler ve iş arkadaşlarından destek görme tükenmişliği önleyebilmektedir (Izgar, 2001). Adaletli, anlayışlı ve katılımcı bir yönetim anlayışının hakim olduğu örgütlerde, çalışanların görüşlerine değer verip onları dinleyen bir yönetici, tükenmenin önlenmesini ve giderilmesini sağlayacaktır (Kaçmaz, 2005).

Çalışmada, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile otokratik liderlik yaklaşımı arasındaki ilişkiler açısından yayınlanma yılı aralığı değişkeninin, heterojen özelliğin bir nedeni olabileceği anlaşılmıştır ($Q_b=8.442$, $p<.05$). Bu sonuç, 2018-2019 yıllarında yöneticiler otokratik liderlik davranışları gösterdiğinde öğretmenlerin önceki yıllara oranla daha çok olumsuz tutum ve davranışları sergileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim son yıllarda üretilen çalışmalarda da öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarında, okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışlarının negatif etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Deviren, 2019; Polat, 2018; Tanrıverdi, 2019). Bu durum son yıllarda daha önceki yıllara oranla öğretmenlerin okul yöneticilerinden otokratik liderlik davranışları yerine daha fazla dönüşümcü, destekleyici ve etik tutum ve davranışlar göstermelerini beklemelerinden kaynaklanabilir.

Çalışmada, meta analize dâhil edilen çalışmalar, otokratik liderlik dışındaki yaklaşımlar (destekleyici, karizmatik, dönüşümcü, paylaşımcı ve etik liderlik) açısından değerlendirildiğinde, çalışmalarda farklı sonuçlara ($p<.05$) ulaşıldığı ve çalışmaların heterojen özellik gösterdiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak çalışmaların makale olması durumunda ulaşılan ortalama etki büyüklüğü değerinin (-.599), tez olması durumunda bulunan ortalama etki büyüklüğü değerinden (-.429) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, çalışma kapsamına alınan araştırmalarda da gözlenmiştir.

Araştırmada özellikle dönüşümcü, destekleyici, paylaşımcı ve etik liderlik davranışları gösteren okul yöneticilerinin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranış gösterme düzeylerini azalttığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde destekleyici, paylaşımcı, dönüşümcü ve etik liderlik yaklaşımlarına yönelik farkındalıklarını geliştirici eğitim fırsatları sunulabilir. Okullara yönetici atama kriterleri; destekleyici, paylaşımcı, dönüşümcü ve etik liderlik davranışları göz önünde bulundurularak güncellenebilir.

Okullarda yöneticiler, adil, dürüst, açık, hesap verebilen ve şeffaf bir iklim oluşturduklarında öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları azalmaktadır. Bu noktada okul müdürleri öğretmenlerin

sorunlarıyla ilgili etkili çözümler üretebilir, okulun gelişimi sürecinde katkı vermek isteyen öğretmenleri destekleyebilir, yasal gücün yerine daha çok kendi etkileyici gücünü kullanabilir, okulda adaleti sağlayarak paylaşım ve güvene dayanan olumlu okul iklimi oluşturabilir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerle düzenli olarak bir araya gelerek kişisel ve örgütsel sorunları dinlemeleri, geliştirilen önerileri dikkate almaları, yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişimin güçlenmesine ve güven duygusunun gelişmesine yardımcı olabilecektir. İleride yapılacak araştırmalarda öğretmenlerde örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişliğe neden olan unsurlar belirlenebilir ve bu olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik nitel araştırmalar yapılabilir, yapılan bu araştırmalar meta-sentez yöntemi ile birleştirilerek Türkiye'deki büyük resmin nitel verilerle daha iyi görülmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 269-292.
- Adıgüzel Gök, Z. (2019). *Algılanan örgüt iklimi ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Ağiroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aksoy, E. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik alguları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumunu ve tükenmişlik alguları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alga, E. (2017). Örgütlerde Algılanan liderlik tarzlarının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 28, 98-124.
- Alparslan, A. M., ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 136-147.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., ve Salahlı, E.T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm alguları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm alguları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Arslantaş, C. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 111-128.
- Aslan, H. and Yılmaz, E. (2013). The study of teachers' general cynicism inclinations in terms of life satisfaction and other variables. *Creative Education*, 4(9), 588-591.
- Ayan, A. (2013). Liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik ve tükenmişlik düzeyi üzerine etkisi: Bir alan araştırması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aydın, A., Sarier, Y. and Uysal, Ş (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. and Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Feild, H. S. and Walker, H. J. (2007). Justice, cynicism, and commitment a study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(3), 303-326.
- Bogosian, R. (2012). *Engaging organizational voice: A phenomenological study of employees' lived experiences of silence in work group settings*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The George Washington University.

- Bogosian, R. and Stefanchin, J. E. (2013). Silence is not always consent: Employee silence as a barrier to knowledge transfer. *International Conference on Organisational Learning, Knowledge and Capabilities*. April 25-27, 2013. Washington, USA.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. and Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. United Kingdom: John Wiley ve Sosns.
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Böhm, S. and Bruni, A. (2003). Silent of sounds. *Ephemera*, 3(4), 260-264.
- Bölükbaşıoğlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Brown, A. D. and Coupland, C. (2005). Sounds of silence: Graduate trainees, hegemony and resistance. *Organization Studies*, 26(7), 1049-1069.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigation the impact of back ground variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teachers and Teaching Education*, 7(2), 197-209.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Cohen L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cooper, H., Hedges, L. V. and Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- Czaja, M. and J.,Lowe (2000). Preparing leaders for ethical decisions. *The AASA Professor (American Association of School Administrators)*, 24(1), 7-12.
- Çankaya, İ. H., ve Aküzüm, C. (2011). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişi kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çelik, C., ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E., ve Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 483-500.
- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Demirhan G. (2010). *Eğitim yöneticilerinin yönetsel tarzları ile öğretmenlerin adanmışlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Deviren, İ. (2019). *İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Doğan, S., ve Uğurlu, C.T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Dülker, A. P. (2019). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism*. Dissertation of Master of Arts. Faculty of Graduate Studies, York University, Toronto.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

- Erol, G., ve Koroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3), 45-64.
- Field, A. P. (2001). Meta-analysis of correlation coefficients: A Monte Carlo comparison of fixed- and random-effects methods. *Psychological Methods*, 6(2), 161-180.
- Fitzgerald, M. R. (2002). *Organizational cynicism: Its relationship to perceived organizational in justice and explanatory style*. Doctor of Philosophy. University of Cincinnati, UMI Microfilmed.
- Gedik, A., ve Üstüner, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 53-68
- Gövez, E. (2013). *Örgütsel sinizm ve dönüştürücü/etkileşimci liderlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güçlü, N., Çoban, Ö., ve Atasoy R. (2017). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (215), 167-191
- Gül, H., ve Ağıröz, A. (2011). Mobbing ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler: hemşireler üzerinde bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 27-47.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172:188.
- Hedges, L. V. and Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic Press.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama (7.Baskı)*. (Çev. Edt. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce, T. and Turan, Ş. (2011). Organizational cynicism as a factor that affects the organizational change in the process of globalization and an application in Karaman's public institutions. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 37, 104-122.
- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*. (Unpublished doctoral dissertation). Tallahassee: The Florida State University.
- Johnson, S. M. (2000). Providing Moral Center. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/searchdb/index.html> web.
- Johnson, A. L. (2007). *Organizational cynicism and occupational stress in police officers*. (Unpublished doctoral dissertation). Central Michigan University, Michigan.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kalağan, G., ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Karakaşoğlu, N. (2011). *Eğitim yöneticilerinin yönetsel tarzları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kaya Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik sendromu* (1. baskı). İstanbul, Nesil Yayınları.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.

- Kurnaz, S. (2019). *Liderlik tarzı örgütsel sessizlik ilişkisinde örgütsel politikanın düzenleyici rolü: kamu kurumlarında bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kurt, T., ve Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166(33), 98-111.
- Kutanis, R. Ö., ve Çetinel, E. (2009). Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi? Bir Örnek Olay. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 693-699.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lowe, K. B. and Galen, K. K. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385.
- Morrison, E. W. and Milliken, F. J. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1563-1568.
- Neubert, M.J., Carlson, D.S., Kacmar, K.M., Roberts, J.A. and Chonko, L.B. (2009). The Virtuous influence of ethical leadership behavior: Evidence from the field. *Journal Of Business Ethics* 90:157–170
- Oktay, E., ve Gül, H., (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 403-428.
- Okumuş, K. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Orivelle, G. Brim, Jr. and Slanton, W. (1966). *Socialization after childhood: Two essays*. John Wiley and Sons. New York.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 669-686.
- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özdemir H. Ö. (2017). *Yöneticilerin otantik liderlik tarzlarının çalışanların sinizm ve sanal kaytarma davranışları üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Özdoğru, M., ve Güçlü, N. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktıklarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(2), 88-103.
- Özgen, F. Ö. (2017). *Örgütsel adalet- sinizm ilişkisinde kişi örgüt uyumunun rolü: Eğitim sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özkadam, Z. (2018). *İlkokul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Özözü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlere Yansıyan Sonuçları: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294.
- Paşa, Ö. (2015). *Öğretmenlerin yöneticiye güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Petticrew, M. and Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Polat, D. D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Polat, E. (2014). *Kurum içi etkin iletişim ortamı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Karabük ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Potuk, A. (2017). *Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Paulsen, N., Maldonado D., Victor J. and Ayoko C. O. (2009). Charismatic leadership, change and innovation in an R&D organization. *Journal of Organizational Change Management*, 22(5), 511 – 523.
- Roberson, M. E. B. and Strickland, O. J. (2010). The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors. *The Journal of Psychology*, 144(3), 313-326.
- Russel, D. W., Altmaier, E. and Van Velzen, I. D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.
- Sarıkaya, M. (2013). *Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition*. Boston, MA: Mcgraw-Hill.
- Singh, K. and Billingsley, B. S. (2001) Professional support and its effects on teachers' commitment. *Journal of Educational Research*, 91, 229-239.
- Somech, A. and Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Şamdan, T., ve Atanur Başkan, G. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 17-40.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü Algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Q'neil, J. (1997). *Leadership Aikido*. New York: Three Revers Press.
- Tanrıverdi, H. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Tatar, H. (2019). *Örgüt iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Tepeli, S. (2016). *İlköğretimde yönetimleri demokratikliği ve öğretmenlerin suskunluğu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Thamrin, H. M. (2012). The influence of transformational leadership and organizational commitment on job satisfaction and employee performance. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(5), 566-572.
- Timms, C., Graham, D. and Caltabiano, M. (2006). Gender implication of perceptions of trust worthiness of school administration and teacher burnout/job stress. *Australian Journal of Social Issues*. 41(3), 343-358.
- Topuzoğlu, A. (2009). *Demografik özellikler açısından okul yöneticisinden etik liderlik özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türköz, T., Polat, M. ve Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(2), 285-302.
- Uğur, S. S. (2016). *Kişilik tipolojilerine göre çalışanların örgütsel sessizlik algılamaları: Kamu ve özel kesimde bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uğurlu, C. T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (2): 203-213.
- Uyar, B., ve Zafer Güneş, D. (2019). Ortaokullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak örgütsel güven. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 121-128.

- Ünlü, Y. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Vecchio, R. P. (2003). Entrepreneurship and leadership: Common trends and common threads. *Human Resource Management Review*, 13, 303-327.
- Yalçınsoy, A. (2017). Örgütsel sessizlik ve sonuçları. *The Journal of Social Science*, 1(1), 1-19.
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279-88.
- Yangın, D. (2015). *Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zaleznik, A. (1993). *Learning leadership*. Chicago: Harward Business School Press.
- Zigrang, C. B. (2000). *The correlation between a principal's leadership style and personality, as perceived by the teacher, and its affect on teacher job satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). Available From Proquest Dissertations and Thesis Database.

Extended Abstract

It is very important that the teachers who guide the society and build the future of a country display positive attitudes and behaviors towards their organizations. When the literature is analyzed, it is seen that there are many studies investigating the relationship between teachers' positive attitudes and behaviors (organizational commitment, job satisfaction, organizational citizenship behavior etc.) and the leadership of the school principal. In Turkey, however, no study examining the relationship between negative attitudes and behaviors of teachers (organizational cynicism, organizational silence and organizational burnout) and the leadership of school administrators by a meta-analysis was encountered in the literature. Organizational cynicism, organizational silence and organizational burnout should be prevented in educational organizations. In this context, it is very important to reveal and evaluate the relationship between the negative attitudes and behaviors of teachers and the leadership approaches of school administrators in the development and transformation of schools.

Based on this point, the subject of this study is to examine the relationship between negative attitudes and behaviors of teachers with the leadership of school administrators by meta-analysis and to expose the big Picture using the scientific work produced in Turkey. As a result of the research, it is aimed to support the importance of leadership of the school principal for schools with numerical data and in this context, to determine the effective leadership approaches of school administrators.

In this study, the relationship between the negative attitudes and behaviors of teachers and the leadership of school administrators was examined by meta-analysis method. Meta-analysis is a method of combining the findings of multiple studies, analyzing them and re-interpreting them on a specific subject, independent from each other. In the research conducted, it was understood that the data related to the subject examined could be accessed from scientific publications, and doctoral theses, master theses and articles with appropriate data for meta-analysis could be included in the study. In this research which examines the relationship between teachers' negative attitudes and behaviors (organizational cynicism, silence and burnout) and the leadership of the school principal (autocratic, supportive, charismatic, transformational, sharing and ethical leadership), 42 publications in accordance with the inclusion criteria were included in the scope of the research and 55 data sets of these publications were used. In the research, meta-analysis was done by using "CMA 2.0 (Comprehensive Meta-Analysis 2.0)" program.

A negative and medium-level correlation ($ES = -.326$) was found between the negative attitudes and behaviors of teachers and the leadership of the school principal. This result is important in terms of demonstrating the importance of leadership behavior, competence and skills in reducing negative attitudes and behaviors of teachers. It was also observed that the effect size value ($-.580$), which was calculated especially for the shared leadership approach, was at the highest level.

It has been observed that there is a weak positive and significant relationship ($ES = .152$) between the negative attitudes of teachers and the autocratic leadership approach. It was understood that there were weak positive (.237, .150 and .068) relationships between teachers' negative attitudes and behaviors (organizational cynicism, silence and burnout) and autocratic leadership approach. When the effect size values in the study were examined, it was found that supportive ($-.543$) and transformational ($-.416$) leadership approaches were effective in terms of organizational silence. Accordingly, supportive and transformational leadership behaviors of administrators have a strong negative effect on teachers' organizational silence. When the effect size values in the study were examined, it was observed that ethical ($-.635$), sharing ($-.624$) and charismatic ($-.503$) leadership approaches were effective in terms of organizational cynicism. When the effect size values in the study were examined, it was seen that the

supportive leadership approach (-.243) was effective in terms of organizational burnout. In the study, it was understood that the process variable may be a reason for heterogeneous feature in terms of the relationship between teachers' negative attitudes and behaviors and the autocratic leadership approach ($Q_b = 8.442, p < .05$). When the studies included in the meta-analysis were evaluated in terms of approaches other than autocratic leadership (supportive, charismatic, transformational, sharing and ethical leadership), it was understood that different results ($p < .05$) were achieved in the studies and the studies showed heterogeneous features.

In the research, it was observed that school administrators who display supportive, sharing, transformational and ethical leadership behaviors, decrease the negative attitude and behavior levels of teachers. In this context, teachers can be provided with pre-service and in-service training in order to increase awareness of supportive, sharing, transformational leadership approaches. The criteria for appointment of administrators within the Ministry of National Education can be updated on the basis of supportive, sharing, transformational and ethical leadership characteristics. School principals can be encouraged to pursue a master's degree and offered opportunities to raise their education level.

When school administrators create a fair, honest, open, accountable and transparent climate, teachers' negative attitudes and behaviors decrease. At this point, school principals can produce effective solutions for the problems faced by teachers, support teachers who want to contribute to the development of the school, use their impressive power instead of using the power arising from bureaucracy, and create a positive school climate based on sharing and trust by providing justice in the school. School administrators may regularly meet teachers, listen to personal and organizational problems, take into account the suggestions developed in order to help strengthen communication and develop a sense of trust between administrators and teachers.

It is also proposed to carry out qualitative researches in order to determine the factors that cause organizational silence and organizational burnout of teachers with elimination of these negative attitudes and behaviors. In addition, the data of the study can be combined with made this the meta-synthesis to see the big picture in Turkey.



DOI: 10.18039/ajesi.740473

Animasyon Destekli Bilişim Değerleri Eğitiminin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi¹

Berkay ÇELİK², Kerim GÜNDOĞDU³

Geliş Tarihi: 20.05.2020

Kabul Tarihi: 28.07.2020

Makale Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı; animasyon destekli değerler eğitimi programının akademik başarıya, derse, bilişim değerlerine yönelik tutuma ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Araştırmada, deney, kontrol ve plasebo gruplu, ön test, son test ve kalıcılık testi içeren yarı deneysel desenli model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili sınırları içerisinde bulunan bir meslek lisesinin bilişim teknolojileri alanı 11. sınıfında eğitim gören ve başarı düzeyi “orta” seviyede olan üç şubesi oluşturmuştur. Programların uygulanması öncesinde başarı ön test ve tutum ön test, uygulama bitiminde başarı son test ve tutum son test, son testlerin uygulanmasından iki ay sonra da kalıcılık testi gruplara uygulanmıştır. Araştırmada, nicel veriler ölçme araçları (grafik ve animasyon dersi başarı testi, grafik ve animasyon dersine yönelik tutum ölçeği, bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ölçeği) yardımıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, gruplar arası farklılıkları belirlemek için tek yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; uygulama süreci sonunda, hem grafik ve animasyon dersi akademik başarı, hem derse yönelik tutum hem de bilişim etiği değerlerine yönelik tutum puanları bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlere, dersleri animasyon destekli olarak işlemeleri, öğrencilere eksik oldukları konularda animasyon hazırlama ödevi vermeleri ve derslerde günlük hayattan örnekler vererek bilişim etiği değerleri hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri önerilebilir.

Anahtar kelimeler: animasyon, değerler eğitimi, bilişim etiği, grafik ve animasyon dersi, bilişim teknolojileri.

Atf: Çelik, B. ve Gündoğdu, K. (2020). Animasyon destekli bilişim değerleri eğitiminin akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1066-1091. DOI: 10.18039/ajesi.740473

1 Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr., Aydın İncirliova Ahmet Çallıoğlu Çok Programlı Anadolu Lisesi, Türkiye, berkaycelik09@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9028-0805>

3 (Sorumlu Yazar) Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye, gundogduk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4809-3405>

4 Bu çalışma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nin 07.05.2020 tarih ve 2020/06 sayılı Etik Kurul Onayına sahiptir.



DOI: 10.18039/ajesi.740473

The Effect of Animation Based Values Education on Achievement and Attitude¹

Berkay ÇELİK², Kerim GÜNDOĞDU³

Submitted by: 20.05.2020

Accepted by: 28.07.2020

Article type⁴: Research Paper

Abstract

The purpose of this research is to investigate the effect of animation based values education program on achievement, attitude toward lesson and informatics ethics values and retention. In the research; experimental, control and placebo group, (pre-test, post-test and retention test) were used as quasi-experimental design. The study group of the research consisted of three 11th grade classes, whose achievement levels are 'moderate' and which were educated in the branches of IT of a vocational high school in Aydın. Pre-test before the implementation of the programs and post-test after the implementation of the programs were applied. Two months after the implementation of the programs, retention test and two months after the implementation of retention test were applied to the groups. In this research, quantitative data were collected by measurement tools (Graphics And Animation Lesson Achievement Test, An Attitude Scale Towards Graphics And Animation Lesson, An Attitude Scale for Values in Informatics). In the analysis of quantitative data, one-way ANOVA and Kruskal-Wallis H tests were used to measure intergroup differences. According to the findings; at the end of the implementation process, the students of the experimental group, applied animation based values education program, were found to be better in terms of both achievement, attitude towards lesson and informatics ethics values than control and placebo group students and was found to be statistically significant. As a result of research, it can be suggested to teachers to deliver animation based lessons, give animation preparation homeworks to students and inform students about the ethics values of informatics by having different cases from daily life.

Keywords: animation, values education, informatics ethics, graphics and animation lesson, informatics technology.

Cite: Çelik, B. and Gündoğdu, K. (2020). The effect of animation based values education on achievement and attitude. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1066-1091. DOI: 10.18039/ajesi.740473

1 This study is produced from the doctoral dissertation

2 Dr., Aydın İncirliova Ahmet Çalioğlu Multi-Program High School, Turkey, berkaycelik09@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9028-0805>

3 (Corresponding author) Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Educational Sciences, Curriculum and Instruction, Turkey, gundogduk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4809-3405>

4 This research study has the approval of Research Ethics Committee, Aydın Adnan Menderes University, Education Faculty, dated 07.05.2020 and numbered 2020/06.

Giriş

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü hızdaki gelişmelerden eğitim faaliyetlerinin de etkilenmesi kaçınılmazdır (MEB, 2005). Karaduman'a (2008) göre bu teknolojik gelişme ve değişmeden nasibini alan eğitim kurumlarında yalnızca var olan bilginin ezberlenmesi, tekrarlanması ve öğrenenlere doğrudan aktarılması gibi geçtiğimiz yüzyıla ait örneklerden çok daha farklı yöntemlerin işe koşulması gerektiği açıktır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarından eğitim ve öğretimi daha verimli hale getirmek için teknolojiden (bilgisayar, akıllı tahta, animasyon, simülasyon vb.) en etkili biçimde yararlanılması beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde, çağa uygun olarak materyal kullanmalarının öğrencileri ezberden kurtararak, kalıcı öğrenmeyi sağlayabileceği ve bu şekilde öğrenci başarısının da dolaylı olarak artacağı söylenebilir (Şimşek, 1997). Öğrenende hatırlama ve farkına varma, öğrenilen içeriğin hem sözlü hem de görsel olarak sunulmasıyla daha üst düzeye çıkabilmektedir (Mayer ve Moreno, 2002). Bilginin hem sözel, hem de görsel olarak sunulmasında bilişim teknolojilerinin ve çoklu ortam araçlarının kullanılması bu açıdan büyük önem arz etmektedir.

Bilgisayar ve bilgisayarın gelişimine bağlı yanal teknolojiler, araç, gereç ve materyaller uzunca bir süredir eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli eğitim sürecinde kullanılan çoklu ortam teknolojilerinden biri de animasyondur. Animasyonlar, çizilen veya canlandırılan nesnelere hareketli hale getirilmesiyle oluşur (Burke, Greenbowe ve Windschitl 1998). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, animasyon içeren öğrenme ortamlarında, öğrenmenin daha üst düzeyde gerçekleştiği ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu sonuçlarına (Altaş, 2016; Berney ve Betrancourt, 2016; Boyacı, 2016; Chan, 2013; Çamloğlu, 2014; Daşdemir, 2012; Demirkan, 2017; Eryiğit, 2018; Gurvite ve Lund, 2014; Miangah ve Marvasti, 2015; Osuafor, Maureen ve Anusiuba, 2019; Özcan, 2015; Rusli ve Negara, 2017) ulaşılmıştır.

Diğer birçok alanda yaşanan değişim ve dönüşümden farklı olarak, eğitimin tek görevi bireylerin bu hızlı teknolojik değişime yalnızca bilişsel beceriler açısından adaptasyonunun sağlanması değildir. Eğitimden ayrıca beklenen bireylerin yaşadığı topluma uyum sağlayarak ekonomik, toplumsal ve sosyal kalkınmaya yardımcı olmalarını ve toplum içinde önem verilen değer yargılarını kendinden sonra gelen nesle planlı olarak aktarılmasını sağlamaktır (Ada ve Ünal, 2000; Dönmez ve Cömert, 2007). Diğer bir ifadeyle, eğitim kurumlarının üstlendiği görevler arasında, bireylere bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanında, karakter ve değerler eğitimi bakımından temel bazı insani ve vicdani değerleri benimsemelerinin sağlanması da yer almaktadır (Ada ve diğerleri, 2005). Son yıllarda araştırmacılar aslında insanlık kadar eski olan değerler eğitiminin önemini yeniden fark etmiş ve hızla değişen dünyada bu insani değerlerin kazandırılması sürecinde nasıl bir yol izleneceği hakkında birçok çalışma (Aktepe, 2016; Etherington, 2013; Ferreira ve Schulze, 2014; Geylan, 2015; Gürhan, 2017; Kirschenbaum, 2019; Lakshmi ve Paul, 2018; Selçuk, 2016; Shobana ve Kanakarathinam, 2017; Uzunkol, 2014; Yürük, 2015) gerçekleştirmiştir.

Teknolojik entegrasyonun yaşama yansıdığı en önemli alanlardan biri de mesleki eğitimidir. Toplumda genel kabul gören düşünce daha alt düzey akademik becerilere sahip öğrencilerin meslek liselerini tercih ettiği yönündedir. Bilişsel, psikomotor becerilerin yanında duyuşsal özelliklerin de kazandırılması, diğer okul türlerinde olduğu kadar, mesleki eğitimde de oldukça önemli görülmektedir. Günümüzde meslek liselerinde değerler eğitiminin verilme süreci, 9.sınıfta görülen Mesleki Gelişim dersinde yer alan 'Meslek Ahlakı ve Ahilik' konulu ünite ile başlamakta ve bu süreç okul idaresi ve rehberlik servisi tarafından belirlenen değerlerin yıllık planlara uygun olarak rehberlik derslerinde işlenmesi ile devam etmektedir (MEB, 2017). Günlük hayatta uyulması beklenen bazı

kurallar ve toplum olarak kazanılması gereken ‘sevgi, saygı, ahlak, yardımseverlik, empati, hoşgörü, adalet vb.’ değerlerin yanında, günümüzde internet teknolojisinin sıklıkla kullanıldığı sanal ortamda uyulması gereken ‘güvenlik, gizlilik, sanal yardımseverlik, sanal ahlak, paylaşma, telif haklarına saygı, düşünceye saygı vb.’ değerler ön plana çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın son zamanlarda değerler eğitime önem verdiği ve bu değerleri eğitim programlarına dâhil ettiği bilirse de bilişim alanındaki değerlerin göreceli olarak arka planda kaldığı (Arı, 2011; Fidan, 2016) görülmektedir. Özellikle meslek liselerinde bilişim etiği değerleri konusunda verilen eğitime bakıldığında, bunun sadece bilişim teknolojileri alanındaki öğrencilere verilen ‘Programlama Temelleri’ dersindeki ‘Bilişim Etiği ve Bilgi Güvenliği’ ünitesi ile sınırlı olduğu görülmektedir (MEGEP, 2019). Bu bağlamda, öğrenme ortamlarında bilişim alanında yer alan değerlerin daha yaygın bir şekilde anlatılması ve bu konularla ilgili araştırmaların yapılması ve bu alandaki duyuşsal özelliklerin gelişimine katkı sağlanması oldukça önemli hale gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmaların genellikle herhangi bir sınıf düzeyinde gösterilen değerler eğitiminin etkililiği ya da herhangi bir ders kitabında ya da edebi metinde işlenen değerlerin incelendiği ve daha çok doküman incelemesi şeklindeki nitel çalışmalar olduğu (Çelik, 2019); bilişim etiği değerleri konusunda yapılan bazı çalışmaların ise (Duymaz, 2013; Fidan, 2016; Ogunlere ve Adebayo, 2015; Oyewole, 2017; Ozan, 2018; Özdemir, 2019; Polkowski, 2015; Verccio, 2016) daha çok bilişim etiğinin teorik açıdan incelendiği ve sınırlı sayıdaki bilişim etiği değerlerini kapsayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında bilişim etiği değerlerinin animasyon desteği kullanılarak işlendiği herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Özellikle meslek lisesi bilişim teknolojileri alanında öğrenim gören öğrencilerin, bilişim etiği değerlerini, öğrenme ve kalıcılık üzerindeki olumlu etkisi birçok araştırma ile kanıtlanan animasyon desteğiyle ve animasyonları öğrencilerin bizzat kendisinin hazırladığı bir ortamda öğrenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, animasyon desteği ile hazırlanan değerler eğitimi programının, meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarısına, derse ve bilişim etiği değerlerine yönelik tutumuna ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Bu çalışma, bilişim teknolojileri alanındaki değerlerin animasyon ile desteklenerek öğrenme ortamlarında kullanılmasının, bilişim değerlerine ve derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı ilk çalışma olması bakımından önem arz etmektedir ve çalışmanın alana olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın uygulama sürecinin, ülkemizde yapılan merkezi sınavlarda oldukça düşük düzeyde yerleşme puanına sahip olan (Arkan ve Altunel, 2019) meslek lisesinde ve grafik animasyon dersinde bizzat öğrencilere bilişim etiği değerlerini anlatan animasyon hazırlamaları konusunda uygulama yaptırılarak gerçekleştirilmesi de araştırmaya ayrı bir önem katmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu araştırmada başvurulan programı meslek lisesi dışındaki okullarda da kullanarak, öğrenci başarısını artırabilecekleri ve bilişim alanındaki değerler eğitimi etkili bir şekilde yapabilmelerine yardımcı olabilecekleri düşünülmektedir. Araştırmada yanıtlanacak alt problemler aşağıdaki gibidir:

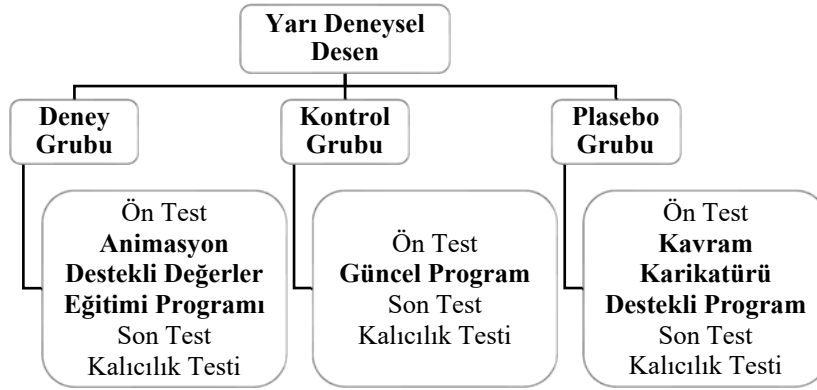
- 1) Animasyon destekli değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileriyle kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, grafik ve animasyon dersindeki akademik başarı düzeylerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Animasyon destekli değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileriyle kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, bilişim etiği değerlerine yönelik tutumlarının ön

test, son test ve kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 3) Animasyon destekli değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileriyle kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, grafik ve animasyon dersine yönelik tutumlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarındaki değişim deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada kullanılan deneme modeli, 3x3 (deney, plasebo ve kontrol grubu X ön test, son test, kalıcılık testi) yarı-deneysel modeline uygun olarak desenlenmiştir. Yarı-deneysel desenin, farklı sınıflarda herhangi bir öğretim yönteminin ya da öğretim materyalinin etkisinin araştırıldığı durumlarda kullanılması uygundur (Creswell, 2017; Daşdemir, 2012; Karasar, 2012). Araştırmada kontrol grubunun yanında plasebo grubuna da yer verilmesinin nedeni, deney grubunda ortaya çıkabilecek değişimin, uygulanacak olan animasyon destekli değerler eğitimi programından kaynaklanıp kaynaklanmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Araştırmada Kullanılan Modele İlişkin Şema

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, Aydın ili Efeler ilçe merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan bir meslek lisesinin bilişim teknolojileri alanı 11. sınıfında okuyan ve üç ayrı şubede bulunan toplam 47 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın pilot uygulaması, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yine aynı okulun iki farklı 11. sınıfında okuyan toplam 29 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması için Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan meslek lisesinde okuyan öğrenciler çok aşamalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çok aşamalı küme örneklemede, araştırmacı öncelikle kümeleri tanımlar (gruplar ya da kurumlar), bu kümeler içindeki bireylerin isimlerine erişim sağlar ve sonrasında bunlar arasından örnekleme yapar (Creswell, 2017). Bu bağlamda uygulamanın yapılacağı okulun belirlenmesi amacıyla Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Efeler ilçesinde 9 tane mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu okullardan bilişim teknolojileri alanında eğitim veren ve en az üç tane 11. sınıfı bulunan okullar tespit edilerek aralarından biri seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmada örnekleme

dâhil edilen üç sınıftan biri deney, biri plasebo ve biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	5	11	16
Kontrol Grubu	4	12	16
Plasebo Grubu	2	13	15
Toplam	11	36	47

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin grafik ve animasyon ders başarılarının ölçülmesi amacıyla, öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan Grafik ve Animasyon Dersi Başarı Testi (GABT) uygulanmıştır. GABT geliştirme aşamasında ilk olarak, meslek liselerinde yer alan bilişim teknolojileri alanı 11. sınıf grafik ve animasyon dersi öğretim programında belirtilen kazanımlar ve alanyazın incelenerek, kazanımlara uygun şekilde 36 adet çoktan seçmeli soru oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak testin soruları, tutarlılığın sağlanması amacıyla program geliştirme alanında uzman olan iki öğretim üyesinin, bilişim teknolojileri alanında uzman bir öğretim üyesinin, meslekte deneyimli bir bilişim teknolojileri öğretmeninin ve dil bilgisi yönünden de bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninin görüşlerinden yararlanılarak, soruların araştırmanın konusunu araştırdığı, amaca uygunluğu ve kapsam geçerliliği olduğu sonucuna varılmıştır. Uzman görüşüne göre aynı amaca yönelik olarak hazırlanan bazı sorular elenmiş ve test 25 soruya düşürülmüştür. Uzman görüşünden sonra 25 sorudan oluşan taslak testin 305 öğrenci ile pilot çalışması gerçekleştirilmiş ve her bir test maddesi için madde ayırt ediciliği ve madde gücü hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre, madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik indeksi olması gereken kriterlere uymayan ($r < .30$) beş test sorusu kazanım bütünlüğünü bozmayacak şekilde testten çıkarılmış ve 20 sorudan (5 seçenekli) oluşan GABT elde edilmiştir. GABT testinin madde analizi sonuçlarına göre ortalama madde gücü $p_j=0.62$; ortalama madde ayırt ediciliği $r_{jx}=0.41$ ve Kuder Richardson güvenirlik katsayısı $KR20=0.75$ olarak hesaplanmıştır. Başarı testi için her soru 5 puan olmak üzere, derecelendirme aralıkları, (0.00-49.99 / Geçmez), (50.00-59.99 / Geçer), (60.00-69.99 / Orta), (70.00-84.99 / İyi) ve (85.00-100.00 / Pekiyi) şeklinde (MEB, 2016) belirlenmiştir.

Öğrencilerin bilişim etiği değerlerine ve grafik ve animasyon dersine yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığını belirlemek için sırasıyla “Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği (BEDTÖ)” ve “Grafik ve Animasyon Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (GATÖ)” adlı ölçekler kullanılmıştır. Uygulanan tutum ölçekleri, Çelik ve Gündoğdu (2019) ve Çelik ve Gündoğdu (2020) tarafından geliştirilmiş ve “Animasyon Destekli Değerler Eğitimi Programının Akademik Başarıya, Derse ve Bilişim Değerlerine Yönelik Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise sırasıyla $\alpha=.798$ ve $\alpha=.874$ olarak hesaplanmıştır.

BEDTÖ, 4’lü likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, bilişim etiği değerlerinden “sanal yardımseverlik”, “gizliliğin ihlali”, “telif haklarına saygı”, “sanal zorbalık”, “güvenlik”, “sanal ortam işbirliği”, “sanal ahlak” ve “paylaşma” olmak üzere sekiz alt boyut ve öğrencilerin bilişim etiği değerlerine yönelik

tutumunu ölçmeye yarayan toplam 31 ölçek maddesi bulunmaktadır. GATÖ ise yine 4'lü likert tipi bir ölçek olup içerisinde “ders içi tutum”, “fayda ve öneriler”, “uygulama sorunları” ve “kaygı” alt boyutları ve öğrencilerin grafik ve animasyon dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yarayan toplam 19 madde yer almaktadır. Her iki ölçek için belirlenen seçenekler ve derecelendirme aralıklarının sınırı $[(n-1)/n=(4-1)/4=0.75]$ formülü kullanılarak (Ercan ve Özbek, 2017) hesaplanmış ve sınır değerler (1.00-1.74 / Kesinlikle Katılmıyorum), (1.75-2.49 / Katılmıyorum), (2.50-3.24 / Katılıyorum), (3.25-4.00 / Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde belirlenmiştir.

Çalışma Süreci

Araştırmada araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan süreç aşağıda anlatılmıştır:

- Deney grubu öğrencilerine grafik ve animasyon dersi “Görüntü İşleme” ve “Resimlerle Web araçları Hazırlama” modüllerinin içerdiği konular 8 hafta boyunca animasyon destekli değerler eğitimi programı kullanılarak işlenmiştir.
- Derste kaynak olarak www.megep.meb.gov.tr adresinde yer alan ders kitabı kullanılmış ve derste etkileşimli tahta, bilgisayar ve öğretmen tarafından ders öncesi hazırlanan ve bilişim etiği değerlerinin anlatıldığı animasyonlar kullanılmıştır.
- Uygulama sürecinde, dersin başında öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak ve dikkat çekmek amacıyla dersin amacı anlatılmış ve o gün üzerinde durulacak bilişim değerini ya da o değerle arasında ilişki kurabileceği bir değeri içeren kısa bir video izletilerek öğrencilerin dikkati çekilmiştir (Dikkat Çekme).
- Öğrencilere, o derste öğrenilecek temel kavramları ve işlenecek bilişim değerini içeren bir animasyonu dersin sonunda kendilerinin de oluşturabilecekleri söylenerek öğrenciler motive edilmiştir (Güdüleme).
- Öğrencilere o gün üzerinde durulan bilişim değeriyle ilgili olarak animasyon hazırlamalarında yardımcı olacak konular ile ilgili olarak temel kavramlar anlatılmış ve bu kavramları animasyon oluştururken nasıl kullanabilecekleri aktarılmıştır (Derse Geçiş).
- O derste işlenen bilişim değerinin animasyona dönüştürebilmesi için yapılması gereken işlem adımları öğrencilere anlatılmıştır (Etkinlikler).
- Öğrenciler animasyon hazırlamaya başlamadan önce animasyona konu olan bilişim değeriyle ilgili olarak bir senaryo üretmişler, senaryo için gerekli olan resim vb. materyalleri hazırlamışlar ve sonrasında animasyon hazırlama aşamasına geçmişlerdir (Bireysel Öğrenme Etkinlikleri).
- Öğrencilere daha önceden öğretmen tarafından o gün üzerinde durulan bilişim değeriyle ilgili olarak hazırlanmış bir animasyon gösterilmiş ve öğrencilerin kendi hazırlayacakları animasyon için fikir edinmeleri sağlanmıştır (Grupla Öğrenme Etkinlikleri).
- Öğrencilerden o derste işlenen bilişim değeriyle ilgili olarak hazırlamış oldukları senaryo doğrultusunda Scratch ya da Fireworks yazılımlarından birini tercih ederek animasyon hazırlamaları istenmiş ve süreçte karşılaşılan sorunların çözümü için öğrencilere rehberlik edilmiştir (Değerlendirme).

Araştırmada, kontrol ve plasebo gruplarında da yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak deney grubuna benzer bir süreç yürütülmüştür. Ancak kontrol grubunda dersler, ders kitabında (modüller)

yer alan dikkat çekme, güdüleme, derse geçiş, etkinlik ve değerlendirme adımları çerçevesinde yürütülerek düz anlatım, soru-cevap, tartışma ve bireysel öğrenme yöntemleri kullanılarak işlenmiştir. Plasebo grubunda ise kontrol grubundan farklı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan kavram karikatürü destekli program çerçevesinde, özellikle dikkat çekme, bireysel ve grupla öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme aşamalarında daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanarak derse getirilen kavram karikatürü içerikli çalışma yapıları kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada nicel veriler, deneme modelinde kullanılan ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci basamakları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmanın Deneysel Süreç Basamakları

Hafta	Saat	İşlemler/Konu
1	3	Tanışma, Program Kurulumu (Fireworks ve Scratch) (Öntest Uygulamaları)
2	3	1. Resim Düzenleme (1. Hafta)
3	3	2. Araçlar Paneli (2. Hafta)
4	3	3. Vektör İşlemleri (3. Hafta)
5	3	4. Katmanlar (4. hafta)
6	3	5. Metin İşlemleri (5. Hafta)
7	3	6. Dilimler Ve Etkin Bölgeler (6. Hafta)
8	3	7. Optimizasyon Ve Aktarma İşlemleri (7. Hafta)
9	3	8. Gif Animasyonlar (8. Hafta)
10	3	Son test Uygulamaları
11	3	Kalıcılık Testi
12	3	Kalıcılığı İzleme Testi

Araştırmada oluşturulan tüm gruplarda öğretim programı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Üç gruba da programların uygulanması öncesinde başarı testi ve tutum ölçekleri için ön test; programın uygulanmasından sonra tutum ölçekleri ve başarı testi için son test; son testin uygulanmasından iki ay sonra da kalıcılık testi yapılmıştır. Bu araştırmanın etik olarak uygunluğu ilgili üniversiteye bağlı Eğitim Fakültesinden alınan kurul kararı ile onaylanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, uygulama sürecinin başında ön test, uygulama sonunda son test, uygulama bitiminden iki ay sonra da kalıcılık testi şeklinde deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine uygulanan Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği (BEDTÖ), Grafik ve Animasyon Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (GATÖ) ve Grafik ve Animasyon Dersi Başarı Testi (GABT) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, başarı testi ve ölçekler aracılığıyla toplanan nicel

verilerin analizi SPSS 23.00 paket programına girilerek yapılmıştır. İlk olarak elde edilen nicel verilerin deney, kontrol ve plasebo grupları için normal dağılımları incelenmiştir.

Normal dağılımın belirlenmesi sürecinde, her bir gruptaki veri sayısı 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmaktadır (Can, 2019). Araştırmada elde edilen test ve ölçek verilerinin Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakıldığında kontrol grubu GABT son testi ($p=.035$, $p<.05$), plasebo grubu BEDTÖ son test ($p=.039$, $p<.05$) ve plasebo grubu GATÖ kalıcılık testi ($p=.041$, $p<.05$) hariç diğer testlerin tamamından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Ancak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen standartlaştırılmış değerler, özellikle sosyal bilimler alanında toplanan verilerin normalliği hakkında tek başına karar vermede yanıltıcı sonuçlar da verebilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2019). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak verilerin grafiğinin simetrik olup olmadığı kontrol edilmelidir. Simetrikliğin sayısal ölçütü ise çarpıklık ve basıklık değerleridir. İdeal bir dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfır olmalıdır. Alanyazında kabul gören kural, çarpıklık ve basıklık katsayılarını sırasıyla çarpıklık ve basıklık standart hatalarına böldüğümüzde elde edilen değerler -1.96 ve $+1.96$ arasında kalıyorsa dağılım normal olarak kabul edilmektedir (Kim, 2013). Araştırmada normal dağılım göstermeyen test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değerler incelendiğinde, kontrol grubu GABT son test için çarpıklık/standart hata ($-1,68$) ve basıklık/standart hata ($0,49$), plasebo grubu BEDTÖ son test için çarpıklık/standart hata ($-0,32$) ve basıklık/standart hata ($-1,55$) ve plasebo grubu GATÖ kalıcılık testi çarpıklık/standart hata ($-0,78$) ve basıklık/standart hata ($-1,28$) değerlerinin alanyazında kabul gören ± 1.96 sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2019). Ayrıca, elde edilen verilerin histogram grafiği dikkate alındığında, grafiğin ortalama, ortanca ve tepe değeri çakışık simetrik bir çan eğrisi şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen testlerin normal dağılım gösterdiği varsayımı kabul edilmiştir.

Veri analizinde ise, gruplar arası farklılıkları ölçmek için, puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği ve varyanslarının homojen olduğu (Levene testi) durumlarda, parametrik testler içerisinde yer alan tek yönlü ANOVA, puanların normal dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testler içerisinde yer alan Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2012) ve Creswell'e (2017) göre, bağımlı değişkene ait puan türlerinin en az aralık ölçeğinde (sürekli) olması, puanların bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması şartları sağlandığında tek yönlü ANOVA, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örnekleme) normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarını gerektirmediği durumlarda ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılması uygun görülmektedir. İstatistiksel olarak çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için ise grup varyansının homojen olduğu durumlarda Scheffe testi, grup varyansının homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett's C testi (Büyüköztürk, 2012) kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, araştırmanın başında belirlenen alt problemlerin altında tablollaştırılarak açıklanmıştır.

Bulgular

Deney, plasebo ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında, uygulama öncesi GABT, BEDTÖ ve GATÖ ön test puanları bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için grupların her bir test için puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla ilk olarak Levene testi yardımıyla grupların puan ortalamalarının varyans homojenliği kontrol edilmiştir. Tablo 3'de her üç grup için verilen ön

test puan ortalamalarının varyans homojenliği testi sonuçlarında, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve ön test varyanslarının homojen dağıldığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 3: Grupların Ön Test Puan Ortalamaları Varyanslarının Homojenliği

Test/Ölçek	Levene İstatistik	sd	p
GABT Ön Testi	.110	2-44	.896
BEDTÖ Ön Testi	1.234	2-44	.301
GATÖ Ön Testi	1.485	2-44	.238

Bu durumda, her üç grup için ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi tercih edilmiştir. Tablo 4'de GABT, BEDTÖ ve GATÖ ön test puan ortalamaları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, her üç test için, ön test puan ortalamalarına uygulanan tek yönlü ANOVA sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Grupların GABT, BEDTÖ ve GATÖ Ön Test Puan Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi

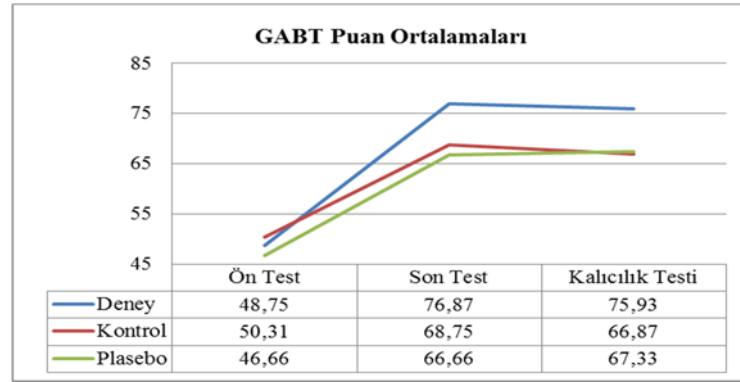
Test/Ölçek	Gruplar	Puan Ortalamaları	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
GABT Ön Testi	Deney	$\bar{X}=48.75$	Gruplar arası	103.336	2	51.668	.365	.696
	Kontrol	$\bar{X}=50.31$	Grup içi	6231.771	44	141.631		
	Plasebo	$\bar{X}=46.66$	Toplam	6335.106	46			
BEDTÖ Ön Testi	Deney	$\bar{X}=3.14$	Gruplar arası	.204	2	.102	1.527	.229
	Kontrol	$\bar{X}=3.04$	Grup içi	2.946	44	.067		
	Plasebo	$\bar{X}=2.98$	Toplam	3.151	46			
GATÖ Ön Testi	Deney	$\bar{X}=3.08$	Gruplar arası	.242	2	.121	2.155	.128
	Kontrol	$\bar{X}=3.05$	Grup içi	2.470	44	.056		
	Plasebo	$\bar{X}=2.91$	Toplam	2.711	46			

Sonuç olarak, deney, kontrol ve plasebo gruplarına uygulama öncesinde uygulanan GABT, BEDTÖ ve GATÖ ön testlerine ait puan ortalamalarının tamamının normal dağılım varsayımını karşıladığı ve tüm testler için grupların ön test puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, her üç grubun araştırma öncesinde hem grafik ve animasyon dersi akademik başarısı, hem bilişim etiği değerlerine yönelik tutumları hem de grafik ve animasyon dersine yönelik tutumlarının denk olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada, deney, kontrol ve plasebo grubunun GABT, BEDTÖ ve GATÖ testleri için ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için her testin kendisinden sonra uygulanan test ile aralarındaki fark puan ortalamaları hesaplanmış ve analizler fark puan ortalamaları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak için yapılmış olan analizler ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Şekil 2’de deney, kontrol ve plasebo gruplarına uygulanan GABT puan ortalamaları ve değişiminin grafiksel gösterimi verilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, grafik ve animasyon dersi akademik başarılarının, araştırma başlangıcında uygulanan ön test puan sonuçlarına göre; animasyon destekli değerler eğitimi programı uygulanan deney grubunda yaklaşık % 58 artış gösterdiği görülmektedir. Grupların grafik ve animasyon dersi başarı ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına karşılık gelen derecelendirme sınır aralıklarına bakıldığında ise deney grubunun başarısının sırasıyla (Geçmez, İyi, İyi), kontrol grubunun (Geçer, Orta, Orta) ve plasebo grubunun ise (Geçmez, Orta, Orta) şeklinde olduğu görülmektedir.



Şekil 2: Grupların GABT Puan Ortalamaları ve Değişim Grafiği

Analize başlamadan önce grafik ve animasyon dersi başarı testinin fark puan ortalamalarının normal dağılımları incelenmiştir. Tablo 5’de başarı testi fark puanlarına ilişkin normal dağılım verileri gösterilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, GABT fark puanlarına ilişkin olarak tüm gruplardaki verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 5: GABT Fark Puanlarının Tüm Gruplar için Normal Dağılım Tablosu

Test/Ölçek	Shapiro-Wilk			
	Gruplar	İstatistik	N	p
GABT (Ön Test /Son Test)	Deney	.894	16	.065
	Kontrol	.887	16	.050
	Plasebo	.906	15	.118
GABT (Son Test / Kalıcılık Testi)	Deney	.905	16	.097
	Kontrol	.977	16	.936
	Plasebo	.909	15	.132

Grupların fark puanları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla ilk olarak Levene testi (varyans homojenliği) uygulanmış ve GABT’nin her bir grup için fark puan ortalaması varyanslarının homojen dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Grupların fark puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilk olarak GABT ön test/son test fark puanları üzerinde tek yönlü ANOVA yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, araştırmada yer alan üç grubun GABT ön test ve son

test fark puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 15.399$ ve $p < .05$). Tek yönlü varyans analizinde, GABT testi sonucunda gruplar arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmak için eta-kare ($\eta^2 = \text{Gruplar arası kareler toplamı} / \text{Toplam kareler toplamı}$) korelasyon katsayısı kullanılır. Eta karenin alacağı değer .01 (küçük etki), .06 (orta etki) ve .14 (büyük etki) olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Burada test sonucu $\eta^2 = .41$ olarak hesaplanmış ve etkinin büyük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 6: GABT Ön Test/Son Test Fark Puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi

Gruplar	Fark Puan Ortalamaları	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
G _D	$\bar{X}=28$	Gruplar arası	860.738	2	430.369	15.399	.000	G _D -G _K
G _K	$\bar{X}=18$	Grup içi	1229.688	44	27.947			G _D -G _P
G _P	$\bar{X}=20$	Toplam	2090.426	46				

*. G_D (Deney grubu), G_P (Plasebo grubu), G_K (Kontrol grubu)

Grupların GABT fark puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla varyans eşitliği şartı sağlandığından Scheffe testi uygulanmıştır. Tablo 7’de verilen sonuçlar incelendiğinde, grupların GABT testi ön test ve son test fark puanlarındaki istatistiksel açıdan elde edilen anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7: GABT Ön Test/Son Test Fark Puanları için Scheffe Testi

Gruplar (I)	Gruplar (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	Kontrol	9.68750*	1.86907	.000	4.9522	14.4228
	Plasebo	8.12500*	1.89997	.000	3.3115	12.9385
Kontrol	Deney	-9.68750*	1.86907	.000	-14.4228	-4.9522
	Plasebo	-1.56250	1.89997	.715	-6.3760	3.2510
Plasebo	Deney	-8.12500*	1.89997	.000	-12.9385	-3.3115
	Kontrol	1.56250	1.89997	.715	-3.2510	6.3760

* Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı

Grupların GABT son test ve kalıcılık testi fark puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla grupların fark puanı ortalamalarına tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Tablo 8’de gösterilen sonuçlar incelendiğinde, her üç grubun GABT son test ve kalıcılık testi fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,44)} = .330$ ve $p > .05$). Bu durum, her üç grubun grafik ve animasyon dersi akademik başarısı açısından son testten almış oldukları puanların, kalıcılık testi sonucunda anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 8: *GABT Son Test/Kalıcılık Testi Fark Puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi*

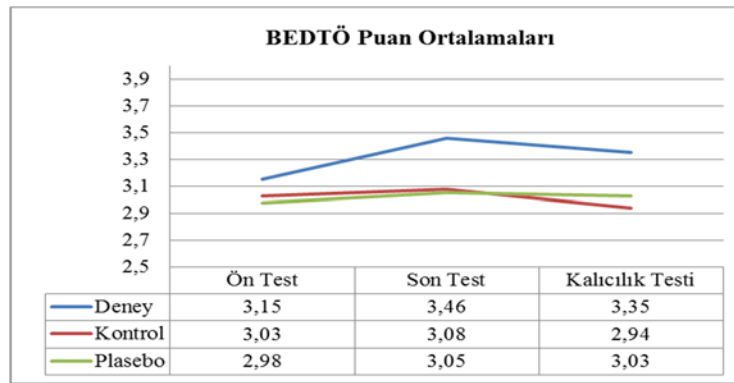
Gruplar	Fark Puan Ortalamaları	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
G _D	$\bar{X}=.9375$	Gruplar arası	50.915	2	25.458	.330	.721
G _K	$\bar{X}=1.8750$	Grup içi	3398.021	44	77.228		
G _P	$\bar{X}=.66$	Toplam	3448.936	46			

*. G_D (Deney grubu), G_P (Plasebo grubu), G_K (Kontrol grubu)

Sonuç olarak, animasyon destekli değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin, kavram karikatürü destekli programın uygulandığı plasebo grubu ve güncel öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerine göre grafik ve animasyon dersi için akademik başarı ve kalıcılık açısından daha başarılı oldukları, ayrıca plasebo ve kontrol grubu kendi aralarında karşılaştırıldığında ise, plasebo grubunun uygulama sonucundaki akademik başarısının kontrol grubuna oranla daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak için yapılmış olan analizler ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Şekil 3’de deney, kontrol ve plasebo gruplarına uygulanan BEDTÖ puan ortalamaları ve değişiminin grafiksel gösterimi verilmiştir. Şekil 3’de verilen puan ortalamalarına bakıldığında tüm grupların puanlarında artış olduğu görülmektedir. Ancak deney grubuna araştırmanın uygulanması sonrasında yapılan son testte gerçekleşen puan artışının diğer gruplardaki artışa göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına karşılık gelen derecelendirme sınır aralıklarına bakıldığında ise deney grubunun tutumunun sırasıyla (Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum), kontrol grubunun (Katılıyorum, Katılıyorum, Katılıyorum) ve yine plasebo grubunun da (Katılıyorum, Katılıyorum, Katılıyorum) şeklinde olduğu görülmektedir.



Şekil 3: *Grupların BEDTÖ Puan Ortalamaları ve Değişim Grafiği*

Analize başlamadan önce Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (BEDTÖ) fark puan ortalamalarının normal dağılımları incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 9’da gösterilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde BEDTÖ fark puanlarına ilişkin olarak deney, kontrol ve plasebo gruplarından

elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Grupların fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle fark puanları varyansının homojen dağılıp dağılmadığının kontrol edildiği Levene testi grupların fark puan ortalamalarına uygulanmış ve BEDTÖ'nün her bir grup için fark puan ortalaması varyanslarının homojen dağılım şartını sağlamadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p < .05$).

Tablo 9: BEDTÖ Fark Puanlarının Tüm Gruplar için Normal Dağılım Tablosu

Test/Ölçek	Shapiro-Wilk			
	Gruplar	İstatistik	N	p
BEDTÖ (Ön Test /Son Test)	Deney	.946	16	.434
	Kontrol	.953	16	.539
	Plasebo	.936	15	.339
BEDTÖ (Son Test / Kalıcılık Testi)	Deney	.955	16	.566
	Kontrol	.898	16	.074
	Plasebo	.908	15	.126

Grupların fark puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla ilk olarak BEDTÖ ön test/son test fark puanları üzerinde tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Tablo 10'da verilen bulgular incelendiğinde, araştırmada yer alan üç grubun, BEDTÖ ön test ve son test fark puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 28.361$ ve $p < .05$). BEDTÖ ön test ve son test fark puan ortalamalarına göre gruplar arasındaki ilişkinin gücü $\eta^2 = .56$ olarak hesaplanmış ve etkinin büyük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 10: BEDTÖ Ön Test/Son Test Fark Puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi

Gruplar	Fark Puan Ortalamaları	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
G _D	$\bar{X} = .32$	Gruplar arası	.738	2	.369	28.361	.000	G _D -G _K
G _K	$\bar{X} = .05$	Grup içi	.573	44	.013			G _D -G _P
G _P	$\bar{X} = .07$	Toplam	1.311	46				

*. G_D (Deney grubu), G_K (Kontrol grubu), G_P (Plasebo grubu)

Grupların BEDTÖ fark puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için varyansların homojenliği şartı sağlanmadığından Dunnett's C testi (Büyüköztürk, 2012) ile analiz gerçekleştirilmiştir. Tablo 11'de verilen sonuçlar incelendiğinde, grupların BEDTÖ ön test ve son test fark puanlarında istatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 11: *BEDTÖ Ön Test/Son Test Fark Puanları için Dunnett's C Testi*

Gruplar (I)	Gruplar (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	Kontrol	.27218*	.04405	.1578	.3866
	Plasebo	.25551*	.04368	.1418	.3692
Kontrol	Deney	-.27218*	.04405	-.3866	-.1578
	Plasebo	-.01667	.03243	-.1012	.0679
Plasebo	Deney	-.25551*	.04368	-.3692	-.1418
	Kontrol	.01667	.03243	-.0679	.1012

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı.

Grupların BEDTÖ son test ve kalıcılık testi fark puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için BEDTÖ son test ve kalıcılık testi fark puanı ortalamalarına tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Tablo 12'de verilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmada yer alan üç grubun BEDTÖ son test ve kalıcılık testi fark puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 5.651$ ve $p < .05$). Gruplar arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmak için eta-kare korelasyon katsayısı $\eta^2 = .20$ olarak hesaplanmış ve etkinin büyük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 12: *BEDTÖ Son Test/Kalıcılık Testi Fark Puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi*

Gruplar	Fark Puan Ortalamaları	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
G _D	$\bar{X} = -.11$	Gruplar arası	.110	2	.055	5.651	.007	G _D -G _K
G _K	$\bar{X} = -.13$	Grup içi	.427	44	.010			
G _P	$\bar{X} = -.02$	Toplam	.536	46				

*. G_D (Deney grubu), G_K (Kontrol grubu), G_P (Plasebo grubu)

Grupların BEDTÖ son test ve kalıcılık testi fark puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 13'de verilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmada yer alan üç grubun BEDTÖ son test ve kalıcılık testi fark puan ortalamalarına göre, plasebo ve kontrol grubu arasında plasebo grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 13: *BEDTÖ Son Test/Kalıcılık Testi Fark Puanları için Dunnett's C Testi*

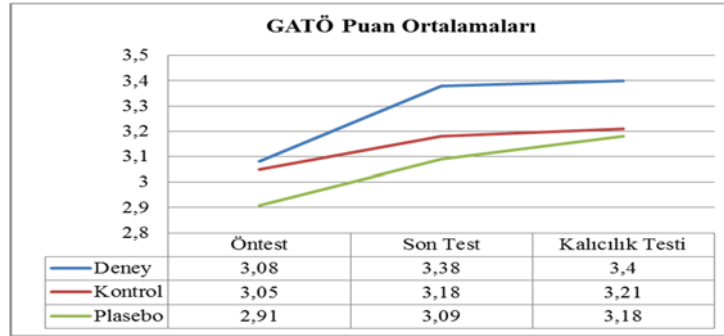
Gruplar (I)	Gruplar (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	Kontrol	.02419	.03823	-.0751	.1235
	Plasebo	-.08925	.03779	-.1876	.0091
Kontrol	Deney	-.02419	.03823	-.1235	.0751
	Plasebo	-.11344*	.02749	-.1851	-.0418
Plasebo	Deney	.08925	.03779	-.0091	.1876
	Kontrol	.11344*	.02749	.0418	.1851

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı.

Sonuç olarak, animasyon destekli değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası bilişim etiği değerlerine yönelik tutum puanı ortalamalarının, plasebo ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanı ortalamalarına göre çok daha yüksek düzeyde artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemini yanıtlamak için yapılmış olan analizlere ve bu analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Şekil 4’de verilen, GATÖ puan ortalamaları ve değişiminin grafiksel gösterimi incelendiğinde, uygulama sonrasında deney grubunda gerçekleşen puan artışının, plasebo ve kontrol gruplarında gerçekleşen artışa göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Grupların grafik ve animasyon dersine yönelik tutum ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına karşılık gelen derecelendirme sınır aralıklarına bakıldığında ise deney grubunun tutumunun sırasıyla (Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum), kontrol grubunun (Katılıyorum, Katılıyorum, Katılıyorum) ve yine plasebo grubunun da (Katılıyorum, Katılıyorum, Katılıyorum) şeklinde olduğu görülmektedir.



Şekil 4: Grupların GATÖ Puan Ortalamaları ve Değişim Grafiği

Analize başlamadan önce GATÖ fark puan ortalamalarının normal dağılımları Tablo 14’de verilmiş ve GATÖ fark puanlarına ilişkin olarak elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). Grupların fark puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, ilk olarak fark puanları varyansının homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş (Levene testi) ve GATÖ’nün her bir grup için fark puan ortalaması varyanslarının homojen dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Tablo 14: GATÖ Fark Puanlarının Tüm Gruplar için Normal Dağılım Tablosu

Test/Ölçek	Shapiro-Wilk			
	Gruplar	İstatistik	N	p
GATÖ (Ön Test /Son Test)	Deney	.932	16	.263
	Kontrol	.946	16	.436
	Plasebo	.964	15	.764
GATÖ (Son Test / Kalıcılık Testi)	Deney	.932	16	.262
	Kontrol	.928	16	.230
	Plasebo	.960	15	.685

Grupların fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla ilk olarak GATÖ ön test/son test fark puanları üzerinde tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Tablo 15 incelendiğinde, araştırmada yer alan üç grubun GATÖ ön test ve son test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,44)} = 10.750$ ve $p < .05$). Eta-kare korelasyon katsayısına bakıldığında $\eta^2 = .32$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda gruplar arasındaki farklılığın etki gücünün büyük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 15: GATÖ Ön Test/Son Test Fark Puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi

Gruplar	Fark Puan Ortalamaları	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
G _D	$\bar{X} = .29$	Gruplar arası	.244	2	.122	10.705	.000	G _D -G _K
G _K	$\bar{X} = .12$	Grup içi	.502	44	.011			G _D -G _P
G _P	$\bar{X} = .18$	Toplam	.746	46				

*. G_D (Deney grubu), G_K (Kontrol grubu), G_P (Plasebo grubu)

Grupların GATÖ fark puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla varyans eşitliği şartı sağlandığından Scheffe testi uygulanmıştır. Tablo 16 incelendiğinde, grupların GATÖ ön test ve son test fark puanlarında istatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 16: GATÖ Ön Test/Son Test Fark Puanları için Scheffe Testi

Gruplar (I)	Gruplar (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	Kontrol	.17105*	.03775	.000	.0754	.2667
	Plasebo	.11689*	.03838	.015	.0197	.2141

Tablo 16: Devamı

Kontrol	Deney	-.17105*	.03775	.000	-.2667	-.0754
	Plasebo	-.05417	.03838	.377	-.1514	.0431
Plasebo	Deney	-.11689*	.03838	.015	-.2141	-.0197
	Kontrol	.05417	.03838	.377	-.0431	.1514

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı.

Grupların GATÖ son test ve kalıcılık testi fark puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla GATÖ son test ve kalıcılık testi fark puanı ortalamalarına tek yönlü ANOVA uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: GATÖ Son Test/Kalıcılık Testi Fark Puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi

Gruplar	Fark Puan Ortalamaları	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
G _D	$\bar{X} = .02$	Gruplar arası	.037	2	.019	.957	.392
G _K	$\bar{X} = .03$	Grup içi	.856	44	.019		
G _P	$\bar{X} = .08$	Toplam	.893	46			

*. G_D (Deney grubu), G_K (Kontrol grubu), G_P (Plasebo grubu)

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmada yer alan üç grubun GATÖ son test ve kalıcılık testi fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(2,44)} = .957$ ve $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre, grupların grafik ve animasyon dersine yönelik tutumlarında kalıcılık testi öncesi istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturacak bir değişiklik olmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Animasyon destekli değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile plasebo ve kontrol grubu öğrencileri arasında grafik ve animasyon dersi başarı ön test ve son test puanlarının farkı bakımından deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumda animasyon destekli değerler eğitimi programının, hem plasebo grubunda kullanılan kavram karikatürü destekli öğretim programına hem de kontrol grubunda kullanılan güncel öğretim programına göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, animasyon destekli öğretimin sosyal ve fen alanındaki ders başarılarına olumlu etkisini gösteren diğer çalışmalarda (Tope Gloria, 2020; Orhan, 2019; Osuafor, Maureen ve Anusiuba, 2019; Eryiğit, 2018; Pınarkaya, 2017; Nkiru ve Samuel, 2017; Boyacı, 2016; Benay-Karagöz, 2016; Özcan, 2015; Göktürk, 2015; Çamloğlu, 2014; Gero ve Zoabi, 2014; Aremu ve Abiodun, 2010) elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ancak grupların grafik ve animasyon dersi başarı son test ve kalıcılık testi fark puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Son test ve kalıcılık testi fark puanlarında deney grubu lehine beklenen anlamlı farklılığın elde edilmeme sebebinin, kalıcılık testinin uygulama sürecinin bitiminden iki ay sonra yapılması ve bu süreçte öğrencilerin sömestr tatilini geçirmelerinden dolayı ders konularından uzaklaşmaları olduğu düşünülebilir.

Bilişim etiği değerlerine yönelik tutum açısından, animasyon destekli değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol ve plasebo grubu öğrencileri arasında bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ön test ve son test fark puanları bakımından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubu öğrencilerinin BEDTÖ'nün “sanal yardımseverlik”, “gizliliğin ihlali”, “telif haklarına saygı”, “sanal zorbalık”, “güvenlik”, “sanal ortam işbirliği”, “sanal ahlak” ve “paylaşma” boyutlarında yer alan ölçek maddelerinden olumlu olanlara verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların son testte ciddi bir artış göstermesi de istatistiksel olarak ortaya çıkan farklılığı destekler niteliktedir. Bu durumda, animasyon destekli değerler eğitimi programının öğrencilerin bilişim etiği değerlerine yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Duymaz'ın (2013) ortaokul öğrencilerine uyguladığı bilişim etiği öğretim programının, öğrencilerin bilişim teknolojilerinin etik kullanımına yönelik tutumunu nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında elde ettiği olumlu sonuçlarla benzerlikler göstermektedir. Bilişim etiği değerlerine yönelik tutum son test ve kalıcılık testi fark puanları bakımından deney grubu ile kontrol ve plasebo grubu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, kavram karikatürü destekli programın uygulandığı plasebo grubu ile kontrol grubu arasında plasebo grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Plasebo grubunda uygulanan kavram karikatürü destekli programın, kontrol grubunda yürütülen güncel öğretim programına göre tutumu olumlu yönde etkilemesi sonucu; Jamal, Ibrahim ve Surif (2019), Şahin (2018), Şenocak (2018), Çelik (2014), Taşkın (2014), Naylor ve Keogh (2013) tarafından yapılan ve kavram karikatürü kullanımının derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Grafik ve animasyon dersine yönelik tutum açısından animasyon destekli değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu ile plasebo ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubu öğrencilerinin

GATÖ'nün “ders içi tutum”, “fayda ve öneriler” boyutlarında yer alan olumlu ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen puan ortalamalarının son testte ciddi bir artış göstermesi, “uygulama sorunları” ve “kaygı” boyutlarında yer alan olumsuz ölçek maddelerine verdikleri yanıtların puan ortalamalarının ise düşüş göstermesi istatistiksel olarak ortaya çıkan farklılığı destekler niteliktedir. Bu durum, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinden farklı olarak, deney grubu öğrencilerinin, derslerde animasyon destekli değerler eğitimi programı yardımıyla, bilişim etiği değerleriyle ilgili olarak animasyon hazırlamalarının, grafik ve animasyon dersine yönelik tutumu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca grupların ön test ve son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puanında ciddi bir artış gözlenmesine rağmen plasebo ve kontrol gruplarının da son test puanlarında az miktarda bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumun, grafik ve animasyon dersinin uygulama ağırlıklı olması, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması ve ders konularının eğlenceli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında, Tope Gloria (2020), Osuafor, Maureen ve Anusiuba (2019), Avcı (2018), Uzuner (2018), Nkiru ve Samuel (2017), Atalay (2015), Göktürk (2015), Gero ve Zoabi (2014) ve Şengül-Bircan'ın (2013) yapmış oldukları araştırmalarda da, öğrencilerin animasyon ile ders işlenmesini eğlenceli buldukları, animasyon desteğiyle derse aktif olarak katıldıkları ve bu durumun tutumu olumlu yönde etkilediği sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar da araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, animasyon destekli değerler eğitimi programının, uygulama sürecinde anlatılan konuların anlaşılabilirliğini kolaylaştırarak, öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmada etkili olduğu, öğrencilerin grafik ve animasyon dersinde öğrendikleri bilgileri kullanarak bilişim etiği değerleri hakkında animasyon hazırlamalarının hem derse aktif olarak katılmalarını hem de bilişim etiği değerleri konusunda bilinçlenmelerini desteklediği ve bilişim etiği değerlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, ayrıca uygulanan animasyon destekli değerler eğitimi programının zaten eğlenceli olan grafik ve animasyon dersini daha da eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini desteklediğinden derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; araştırmacılara, daha uzun süreli deneysel çalışma yapmaları ve çalışmalarında başarı ve tutum değişkenlerinin yanında, animasyonun özellikle uygulamalı derslerde, motivasyonun artırılmasına ve uygulama sürecinde yaşanan kaygının azaltılmasına yönelik etkilerini inceleyecekleri çalışmalar yapmaları önerilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik olarak, rehberlik derslerinde değerler eğitimi kapsamında işlenen değerlere özellikle günümüzde internetin yaygın kullanımından dolayı oldukça önemli hale gelen bilişim etiği değerlerinin de dâhil edilmesi ya da “Bilişim Etiği”, “Teknolojinin Etik Kullanımı”, “İnternet Etiği” gibi isimlerle lise öğrencilerinin seçmeli ders olarak alabileceği yeni bir ders eklenmesi önerilebilir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın FATİH Projesi kapsamında birçok ders için hazırlamış olduğu animasyon içeren etkileşimli içeriklerin tüm derslere yayılması ve www.eba.gov.tr adresinde yer alan ders materyallerinin animasyon, kavram karikatürü gibi tekniklerle desteklenerek çoğaltılması önerilebilir. Araştırmanın uygulama sürecinde, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanan animasyon destekli değerler eğitimi programı yardımıyla, öğrencilerin ders konularını öğrenirken dersin başında video, animasyon vb. materyallerle dikkatinin çekilmesi, ders konularını öğrendikten sonra bilişim etiği değerlerini içeren bir animasyonu kendi oluşturdukları senaryoyla bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmesi ve öğrenme sonunda ortaya bir ürün çıkarması oldukça olumlu sonuçlar vermiştir.

Bu bağlamda, öğretmenlere de, dersin başında daha önceden hazırlamış oldukları animasyonlar yardımıyla öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve derse yönelik motivasyonun artırılması, eğitim

sürecinde öğrencilere eksik olduğu konularda animasyon hazırlayabilecekleri proje ve performans ödevleri verilmesi ya da uygulamalı derslerde bizzat hazırlatılması ve derslerde günlük hayattan örnekler vererek bilişim etiği değerleri hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Ada, S., Baysal, N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Aktepe, G. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Altaş, E. (2016). *Elektriğin iletimi ünitesinin öğretiminde grup araştırması ve animasyonların etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aremu, A. and Abiodun, S. (2010). Computer animation and the academic achievement of Nigerian senior secondary school students in biology. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, 6(2), 148-161.
- Arı, A. (2011, Ekim). Ortaöğretimde değerler eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir.
- Arkan, A. ve Altunel, M. (2019). *2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) yerleştirme sonuçları üzerine değerlendirme*. 17 Kasım 2019 tarihinde <https://setav.org/assets/uploads/2019/08/P246.pdf> adresinden alınmıştır.
- Atalay, N. (2015). *Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmotion) uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Avcı, A. (2018). *7-9 yaş arası çocuklar için animasyon destekli piyano öğretim yöntemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Benay-Karagöz, B. (2016). *Öğrencilerin fen bilimleri dersi deneylerini animasyonlaştırmasının akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Berney, S. and Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 101, 150-167. Doi: 10.1016/j.compedu.2016.06.005.
- Boyacı, M. (2016). *Fen ve Teknoloji dersinde animasyon uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Burke, K. A., Greenbowe T. J. and Windschitl M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of Chemical Education*, 75(12), 1658-1661. Doi: 10.1021/ed075p1658.
- Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilgiler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, C.K.Y. (2013). Use of animation in engaging teachers and students in assessment in Hong Kong higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 1-11. Doi: 10.1080/14703297.2013.847795.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çeviri editörü: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Çamloğlu, N. (2014). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik öz yeterliliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çelik, B. (2019). *Animasyon destekli değerler eğitimi programının akademik başarıya, derse ve bilişim değerlerine yönelik tutuma ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Çelik, B. ve Gündoğdu, K. (2019). Bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 335-350. Doi: 10.12984/egedf.590560.
- Çelik, B. ve Gündoğdu, K. (2020). Grafik ve animasyon dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 450-464. Doi: 10.17755/esosder.592387.
- Daşdemir, İ. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilginin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirkan, S. (2017). *İlk yardım konusunun öğretiminde bilgisayar destekli animasyon kullanımı ve bir uygulama örneği: beşinci sınıflar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Duymaz, S. H. (2013). *Ortaokul öğrencilerine yönelik bilişim etiği öğretim programı uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ercan, Ö. ve Özbek, O. (2017). İletişim şirketlerinin spor sponsorluğu ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3615-3625. Doi:10.14687/jhs.v14i4.4622.
- Eryiğit, U. (2018). *Fen bilimleri dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Etherington, M. (2013). Values education: Why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient. *Journal of Research on Christian Education*, 22(2), 189-210. Doi: 10.1080/10656219.2013.808973.
- Ferreira, C. and Schulze, S. (2014). Teachers' experience of the implementation of values in education in schools: "Mind the gap". *South African Journal of Education*, 34(1), 1-13. Doi: 10.15700/201412120939.
- Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1641-1654.
- Gero, A. and Zoabi, W. (2014). Computer animation and academic achievements: Longitudinal study in electronics education. *International Journal of Engineering Education*, 30(5), 1295-1302.
- Geylan, T. (2015). *Ortaöğretim müfredatındaki değerler eğitimi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göktürk, M. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde TGA stratejisi ile zenginleştirilmiş animasyon destekli öğretimin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Gurvitc, R. and Lund, J. (2014). Animated video clips: learning in the current generation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(5), 8-17. Doi: 10.1080/07303084.2014.897566.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Jamal, S.N.B., Ibrahim, N.H.B. and Surif, J.B. (2019). Concept cartoon in problem-based learning: A systematic literature review analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 51-58. Doi: <https://doi.org/10.3926/jotse.542>.
- Karaduman, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin tanecikli yapısı" ünitesinin öğretiminde, bilgisayar destekli ve bilgisayar temelli öğretim yöntemlerinin, akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kirschenbaum, H. (2019). Models of values education and moral education in the era of the fourth industrial revolution. *Journal of Ethnic Minorities Research*, 8(2). Doi: 10.25073/0866-773X/309.
- Lakshmi, V.V. and Paul M.M. (2018). Value education in educational institutions and role of teachers in promoting the concept. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, 8(4), 29-38.

- Mayer, R. E. and Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12 (1), 107–119. Doi: 10.1016/S0959-4752(01)00018-4.
- MEB, (2005). *Orta Öğretim Kurumları Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, (2016). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. 01.07.2020 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB, (2017). 28.06.2020 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/10171149_Kongre_Yzet_Raporu_09.01.2017.pdf adresinden alınmıştır.
- MEGEP, (2019). 28.06.2020 tarihinde [http://megep.meb.gov.tr/dokumanlar/10.SINIF%20\(2018-2019\)/10%20%C3%87%C3%96P/B%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%C4%B0M%20TEKNOLOJ%C4%B0LER%C4%B0_%C3%87%C3%96P_10.pdf](http://megep.meb.gov.tr/dokumanlar/10.SINIF%20(2018-2019)/10%20%C3%87%C3%96P/B%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%C4%B0M%20TEKNOLOJ%C4%B0LER%C4%B0_%C3%87%C3%96P_10.pdf) adresinden alınmıştır.
- Miangah, T.M. and Marvasti, F.T. (2015). The effects of animation usage on first grade reading. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 10(2), 1-9. Doi: 10.9734/BJESBS/2015/17784.
- Naylor, S. and Keogh, B. (2013). Concept cartoons: What have we learnt?. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 3-11.
- Nkiru, N. and Samuel, C. (2017). Effect of computer animation on chemistry academic achievement of secondary school students in Anambra State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 8(2), 98-102.
- Ogunlere, S.O. and Adebayo, A.O. (2015). Ethical issues in computing sciences. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 2(7), 10-16.
- Orhan, M. (2019). *Animasyon destekli öğretimin öğrencilerin müzik dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Osuafor, A., Maureen, N. and Anusiuba, I.O. (2019). Effects of animated media instructional strategies on achievement and retention of secondary school students in computer studies. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 10(6), 1692-1696.
- Oyewole, O. (2017). Awareness and perception of computer ethics by undergraduates of a Nigerian University. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 5(4), 68-80.
- Ozan, Ş. (2018). *Bilişim etiği dersinin incelenmesi: Öğretmen adayları ile bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özcan, M. F. (2015). *7. sınıf Türkçe dersi "bildirme ve dilek kipleri" konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, S. (2019). *Lisans öğrencilerinin bilişim etiği konusundaki tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Pınarkaya, Y. (2017). *Aynalarda yansıma ve ışığın soğurulması ünitesinde animasyon destekli kavram karikatürleri uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanlışlarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Polkowski, Z. (2015, February). Ethical issues in the use and implementation of ICT. *4th International Conference on "Business Ethics for Good Corporate Governance & Sustainability"*, India.
- Rusli, M. and Negara, I.K.R.Y. (2017). The effect of animation in multimedia computer-based learning and learning style to the learning results. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 18(4), 177-190. Doi: 10.17718/tojde.340409.
- Selçuk, E. (2016). *Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İzmir.
- Shobana, S. and Kanakarathinam, R. (2017). Awareness and need of ethics and values in education for students: A study among college teachers in Pollachi region. *International Journal of Current Research and Review*, 9(9), 26-31. Doi: 10.7324/IJCRR.2017.992631.
- Şahin, Z. (2018). *Geometri öğretiminde kavram karikatürü kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına ve erişim düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Şengül-Bircan, T. (2013). *Animasyon destekli haritalarla tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekân algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenocak, K. Z. (2018). *Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Şimşek, N. (1997). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*. Ankara: Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Taşkın, Ö. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Tope Gloria, A. (2020). Effect of animation teaching strategy on secondary school students' achievement, retention and interest in climate change in Lokoja, Kogi State. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)*, 4(3), 944-949.
- Uzuner, Ö. N. (2018). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik başarıları, bilimsel düşünme becerileri ve hedef yönelimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Verecio, R. (2016). Computer ethics awareness: Implication to responsible computing. *International Journal of Education and Research*, 4(3), 195-204.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Extended Abstract

Innovations made in the field of science and technology directly affect educational activities (MEB, 2005). In this respect, it is necessary to make the best use of technology (computer, smart board, animation, simulation, etc.) for an effective education. In today's learning process, it is very important to present information both verbally and visually with the help of technology. One of the technological tools used in the educational process is animations. Animations are created by giving motion to drawn objects. In some research studies, it was concluded that using animation in lessons facilitates learning and makes the information is more permanent (Eryiğit, 2018; Demirkan, 2017; Altaş, 2016; Boyacı, 2016).

The task of educational institutions is not limited to providing students with knowledge and skills. Educational institutions also undertake the task of adopting students to adopt some basic human and conscientious values in terms of values and character education (Ada et al., 2005). Recently, researchers have become aware of the importance of values education and studies on how to gain values to individuals (Aktepe, 2016; Geylan, 2015; Uzunkol, 2014). Today, the concept of values education deals with respect, morality, benevolence, empathy, tolerance, justice, etc. However, in this period, when the internet is frequently used; values such as security, privacy, virtual benevolence, virtual morality, sharing, respect for copyright and respect for thought have become important. In order for students to gain IT ethics values, these values should be included in learning environments. Although it is known that the Ministry of National Education has recently attached importance to values education and included these values in curriculum, it is seen that values in the field of informatics are not considered important. In this context, it is very important to explain the IT ethics values in learning environments and to conduct such researches.

The purpose of this research is to investigate the effect of animation based values education program on achievement, attitude toward lesson and informatics ethics values and retention. This study is important in that it is the first study to investigate the effect of using IT ethics values with animation. In this respect, it is thought that the study will contribute to the literature.

In the research; experimental, control and placebo group, (pre-test, post-test and retention test) were used as quasi-experimental design. The study group of the research consisted of three 11th grade classes, whose achievement levels are 'moderate' and which were educated in the branches of IT of a vocational high school in Aydın. Each class was assigned as control, experimental and placebo group by multi-stage cluster sampling method. In this research, placebo group as well as the control group were included in order to show that the change in the experimental group caused by the animation based values education program.

The researcher conducted the curriculum in all three groups and carrying out the teaching programs for each group took eight weeks. In the experimental group, the program which was prepared according to the animation based values education was applied and the current program were applied in the control group. In the placebo group, unlike the control group, the program was enriched with concept cartoons. Pre-test before the implementation of the programs and post-test after the implementation of the programs were applied. Two months after the implementation of the programs, retention tests were applied to the groups. The quantitative data of the research were collected by measurement tools (Graphics and Animation Lesson Achievement Test, An Attitude Scale Towards Graphics And Animation Lesson, An Attitude Scale for Values in Informatics). In the analysis of quantitative data, one-way ANOVA and Kruskal-Wallis H tests were used to measure intergroup differences and the data were analyzed with SPSS 23.00 statistics software program.

According to the first sub-problem of the research, it is seen that the students in the experimental group are in a much better condition than the placebo and the control group students in terms of achievement towards graphics and animation lesson after the application. In addition, when the placebo and the control group are compared, it is seen that the achievement of the placebo group is better than the control group.

According to the second sub-problem of the research, it was observed that there was an increase in the post-test scores of attitudes towards informatics ethical values of all groups after the application. However, the increase in the score in the experimental group is much higher than the increase in the placebo and the control group.

According to the third sub-problem of the research, it was observed that the attitude score of the experimental group students towards the graphic and animation lessons increased more than the control and placebo group students after the application. As the reason for the increase in attitude score towards graphic and animation lesson at the end of the application of all three groups, it is thought that the lesson is practical, students actively participate in the lesson and the lesson topics are fun.

As a result; at the end of the implementation process, the students of the experimental group, applied animation based values education program, were found to be better in terms of both achievement towards graphics and animation lesson, attitude towards lesson and informatics ethics values than control and placebo group students and this situation was also explained statistically. Thus, it was concluded that animation based values education program had a positive effect on the achievement, attitude and retention.

As a result of research, it can be suggested to keep the research time longer to the researchers who studying the effects of using animation in the course on variables such as motivation and anxiety . In addition, it can be suggested that the Ministry of National Education and university education faculties cooperate and provide education with faculty students to take animation preparation lessons and raise awareness about IT ethics values. Also it can be suggested for the teachers that teaching the lessons with animation based, to give animation preparation homework to students and inform them about the ethics values of informatics by giving examples from daily life.



DOI: 10.18039/ajesi.759879

L'Utilisation des Comptines dans L'Apprentissage Précoce d'Une Langue Étrangère: Exemples d'Exploitation

Zühre YILMAZ GÜNGÖR¹

Reçu le: 09.12.2019

Accepté le: 02.06.2020

Type d'article: Article de revue

Résumé

De nos jours, nombreuses études affirment la nécessité de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Par le biais d'un enseignement d'une langue dès l'âge précoce développe l'agilité et la flexibilité de la pensée, la capacité d'écoute, l'interaction sociale et la confiance en soi chez l'enfant. En plus, cela favorise la sensibilité culturelle chez les enfants. L'intérêt de cette étude théorique est de donner des informations sur les comptines qui s'utilisent souvent dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Dans ce travail, d'abord, nous abordons l'apprentissage précoce d'une langue étrangère et l'utilisation des comptines dans les classes de langue. Ensuite, nous citons brièvement les caractéristiques et les types des comptines ainsi que leurs rôles dans l'apprentissage de la langue étrangère. Enfin, pour donner une idée aux chercheurs et aux enseignants de la langue étrangère qui s'intéressent aux comptines et désirent les utiliser en salle de classe dans le but de motiver leurs apprenants, nous mettons à leur disposition un exemple d'exploitation à utiliser avec les enfants ainsi que les adultes apprenant le français comme la langue étrangère. La première comptine s'adresse aux enfants à partir de 7 ans et qui savent lire et écrire. La deuxième comptine est convenable pour les enfants (5 ou 6 ans) illettrés.

Mots-clés: apprentissage précoce, langue étrangère, Français, comptines, enfants.

Citer cet article: Yılmaz Güngör, Z. (2020). L'Utilisation des Comptines dans L'Apprentissage Précoce d'Une Langue Étrangère: Exemples d'Exploitation. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1092-1114. DOI: 10.18039/ajesi.759879

¹ (Responsable de l'auteur) Dr. Öğrt. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Türkiye, zuhreyilmaz@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1529-8749>



DOI: 10.18039/ajesi.759879

The Use of Nursery Rhymes in the Early Learning of a Foreign Language: Example Applications

Zühre YILMAZ GÜNGÖR¹

Submitted by: 09.12.2019

Accepted by: 02.06.2020

Article type: Review

Abstract

Nowadays, numerous studies confirm the need for early learning of foreign languages. By teaching a language from an early age, children develop agility and flexibility of thinking, listening skills, social interaction and self-confidence. In addition, it promotes cultural sensitivity in children. The interest of this theoretical study is to give information on nursery rhymes, which are often used in the teaching of foreign languages to children. In this study, first, we address the early learning of a foreign language and the use of nursery rhymes in language classes. Next, we briefly quote the characteristics and types of nursery rhymes and their roles in learning a foreign language. Finally, to give an idea to researchers and foreign language teachers who are interested in nursery rhymes and wish to use them in the classroom in order to motivate their learners, we provide them with examples of application to use with children as well as adults learning French as a foreign language. The first example is for children from 7 years old who can read and write. The second is suitable for illiterate children (5 or 6 years old).

Keywords: early learning, foreign language, French, nursery rhymes, children.

Cite: Yılmaz Güngör, Z. (2020). The use of nursery rhymes in the early learning of a foreign language: Example applications. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1092-1114. DOI: 10.18039/ajesi.759879

¹ (Corresponding author) Asst. Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, Foreign Language Department, Türkiye, zuhreyilmaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1529-8749>

Introduction

L'importance de l'enseignement précoce des langues étrangères joue un rôle de plus en plus remarquable parallèle aux innovations et pratiques en matière d'éducation. Grâce à l'enseignement précoce des langues étrangères, les enfants ne se sont pas seulement familiarisés avec une nouvelle langue, ils ont également la possibilité de se faire une idée de la culture de la langue concernée. De cette manière, les enfants développant leurs points de vue peuvent devenir des individus respectueux et sensibles aux différentes cultures ainsi que capable de communiquer efficacement et ayant confiance en eux lorsqu'ils seront adultes. Comme le souligne Bauer, l'enseignement précoce des langues étrangères améliore la perspective et l'horizon de l'enfant et lui permet de devenir un individu aux multiples perceptions dans le contexte de l'apprentissage interculturel. (2005, cité par Yücel, 2017). Sans doute, la contribution de l'enseignement des langues étrangères à l'enfant dès son plus jeune âge ne se limite pas à celles mentionnées ci-dessus mais aussi permet d'améliorer "l'agilité et la flexibilité de la pensée, la compétence d'écoute et la sensibilité chez les enfants" (Anşin, 2006).

Cohen (1977), parallèlement à ce qui a été mentionné ci-dessus, souligne de l'importance de l'enseignement précoce des langues étrangères et indique que les enfants apprennent plus naturellement et plus facilement dès l'âge précoce (c'est-à-dire l'âge préscolaire) en raison de leur souplesse mentale et de la capacité d'adaptation de leurs organes affectifs (Anşin, 2006).

De nos jours, voire dans l'enseignement préscolaire, en particulier dans les établissements d'éducation spéciale, les enfants reçoivent un enseignement en langue étrangère et les familles y attribuent une importance exclusive. L'Union européenne prévoit que chaque personne doit maîtriser au moins deux langues étrangères. Dans de nombreux pays du monde, les parents tiennent particulièrement à ce que leurs enfants parlent plus d'une langue étrangère et évaluent les possibilités d'apprentissage précoce des langues étrangères (Kniffka, 2013; Kubanek, 2004a, cité par Yücel, 2017).

De plus, de nombreuses études affirmant la nécessité d'un enseignement des langues étrangères dès l'âge précoce (Defays 2003; Gaonac'h 2006; Snow et Hoefnagel-Höhle 2003, cité par Bozavlı, 2013), il existe également des recherches notables qui soutiennent le contraire.

Vue historique de l'enseignement précoce des langues étrangères

Bien que les familles préfèrent que leurs enfants soient exposés à une nouvelle langue dès le plus jeune âge, l'enseignement des langues étrangères peut varier d'un pays à l'autre en fonction des politiques éducatives adoptées par les pays et de l'importance qu'ils attachent à l'enseignement des langues étrangères. Selon la citation d'Aslan (2008), l'enseignement des langues étrangères à un âge précoce a commencé après la Première Guerre Mondiale dans des pays multilingues tels que la Suisse, la Belgique, l'Irlande, l'Inde et le Canada. L'enseignement des langues étrangères ont été introduits dans le programme de cours aux États-Unis par le mouvement FLES (Langues étrangères dans les écoles primaires) ; en Russie après 1920; en Suède après 1950; dans des pays comme la Finlande, la Norvège et la Suède dans les années 70; dans des pays comme l'Autriche, l'Italie, l'Espagne et la France dans les années 1990.

Quant à la Turquie, conformément à la réglementation adoptée dans les années 2000, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles publiques a commencé comme 2 heures par

semaine à partir de la 4^e année. Plus tard, l'enseignement des langues étrangères est devenu obligatoire à partir de la 4^{ème} année (Akdoğan, 2004).

Au fil du temps, avec “le système éducatif 4 + 4 + 4 mis en pratique en 2012 par le Ministère de l'Éducation Nationale, l'enseignement des langues étrangères a commencé à être appliqué à partir de la 2^e année de l'école primaire” (Bozavlı, 2013). Cependant, la situation diffère dans les écoles privées. Depuis la maternelle, les enfants commencent à apprendre une langue étrangère, généralement l'anglais.

Théories du développement du langage chez les enfants

Les théories mentionnées ci-dessous qui, mises en avant sur le développement du langage chez les enfants, sont brièvement suivantes :

- Selon B.F. Skinner, défenseur de **la théorie behavioriste**, le bébé acquiert le langage en imitant les adultes qui l'entourent. Et lorsque les sons qu'il émet sont récompensés par un adulte (s'embrasser, se serrer dans ses bras, dire bravo, etc.), le bébé renforce les sons qu'il émet en répétant, ainsi commencent les premières étapes de parler. (Vanthier, 2009). En d'autres termes, l'enfant a la capacité innée de parler des langues et, avec l'aide de ses parents, il acquiert la langue et commence à parler (Ibid.).

En effet, selon la théorie béhavioriste, “le langage est un comportement et le comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'apprenant à se comporter” (Boutaleb, 2015). C'est-à-dire, l'enfant doit pratiquer la langue afin qu'il l'apprenne.

- D'après **la théorie innéiste de Chomsky**, “l'individu possède une certaine compétence innée qu'il développe au cours des étapes de sa croissance et qui deviendra plus tard une performance dans son langage” (Sassi, 2015).
- Les représentants les plus importants de **la théorie du développement cognitif** sont J. Piaget et L.S.Vygotsky. Selon Piaget, “Le développement cognitif est un processus individuel que l'individu l'effectue lui-même” et le développement cognitif de l'enfant est composé de 4 stades (Yıldırım, 2016).

D'après cette théorie, le premier stade est le *Stade sensori-moteur* (0-2 ans). Au cours de laquelle les enfants connaissent le monde pour la première fois par leurs sens et leurs capacités motrices; le deuxième stade est la *Période Pré-opératoire* (2-7 ans) et au cours de laquelle des jeux symboliques émergent; le troisième est le *Stade des Opérations Concrètes* dans laquelle la pensée logique émerge mais il s'agit encore des difficultés dans la pensée théorique; le dernier stade est le *Stade des Opérations Formelles* dans laquelle la connaissance atteint une logique formelle et la pensée procède de façon hypothético-déductive (11 ans et plus) (Konrot et Topbaş, 2003).

- Le premier mot que l'on puisse dire à propos de Vygotsky est qu'il fournit une explication centralisée du concept “d'environnement” dans le développement cognitif. Quand on examine la théorie de Vygotsky en général, on s'aperçoit, contrairement à Piaget, qu'il ne fait pas de périodisation liée à l'âge (Yıldırım, 2016). Selon Vygotsky, les processus les plus importants dans le développement du langage chez les enfants sont le processus socioculturel et la *Zone de Proche Développement*. Vygotsky appelle Zone de Proche Développement comme les comportements

que l'enfant ne peut pas accomplir seul, mais qu'il peut accomplir avec l'aide d'un adulte (Kontrot et Topbaş, 2003).

Par exemple, “Vygotsky a donné le même problème à deux enfants du même âge d'intelligence (8 ans) et l'ont aidé à résoudre le problème avec les mêmes questions directrices. Il a constaté que le premier enfant avait résolu le même problème au niveau de l'âge 12 ans avec l'aide, tandis que l'autre enfant avait résolu le même problème au niveau de l'âge 9 ans. En d'autres termes, l'inégalité entre l'âge mental réel et le niveau de résolution du problème avec aide de l'enfant est révélatrice de sa -Zone de Proche Développement-” (Erdener, 2009) Dans ce cas, on peut dire que le développement mental d'enfants du même âge d'intelligence peut être différent.

- **La théorie de Wallon**, “à la différence de la théorie Piagétienne, s'intéresse au développement de l'affectivité et de la personnalité” (Sassi, 2015). C'est-à-dire, il accorde une importance à l'émotion dans le développement de l'enfant. Selon Wallon, deux facteurs interviennent dans le développement de l'enfant, un facteur biologique et un facteur social qui représente l'interaction entre l'enfant et son milieu social” (Ibid.).

En fait, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne diffère pas du processus d'apprentissage de la langue maternelle. “Chez l'enfant, la conscience linguistique se développe intensément sous l'effet de l'ouïe du langage, c'est-à-dire de l'audition” (Akdoğan, 2004). Par conséquent, la contribution de l'individu au développement linguistique de l'environnement de l'enfant est forte.

Selon ce principe, “les mots que l'enfant entend de leurs parents sont accumulés dans son cerveau au fil du temps et la parole se produit lorsqu'il y a une accumulation suffisante de mots. L'utilisation du langage ne se produit pas chez les enfants sans accumulation de langage appelée dans la littérature *la masse critique*” (Akdoğan, 2004).

Les Comptines Dans L'Apprentissage de la Langue Étrangère

Qu'est-ce qu'une comptine?

Dans l'enseignement et l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, “les comptines et les chansons sont des outils qui ne doivent pas être négligées car elles nécessitent l'utilisation de multiples fonctions du cerveau” (Alpar, 2009). Depuis des années, les comptines constituent un trésor patrimonial et se transmettent de génération en génération. Donc, elles sont les fruits d'un héritage commun.

De nos jours aussi, elles existent dans notre vie quotidienne et “désignent de façon plus générale un texte court qui allie narration, imaginaire et poésie” (Vanthier, 2009). À la maison, les mamans scandent ou chantent une comptine pour endormir leurs bébés. Les enfants, dès leurs plus jeunes âges, apprennent au moins une comptine à la maison ou à l'école. Grâce à son rythme verbal, ses rimes et ses structures répétitives, les enfants les mémorisent très facilement.

On se croise avec plusieurs définitions de la comptine. On en cite quelques-unes ci-dessous:

- “À l'origine, une comptine est une formule parlée ou chantée, servant à départager, à désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu” (Abba, 2013).

- D'après Larousse en ligne, une comptine, c'est une "formule que récitent les enfants pour déterminer, par le compte des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leur jeu" (www.larousse.fr).
- Selon une autre définition, une comptine est une "chansonnette que les enfants chantent ou scandent afin de se désigner celui qui devra sortir du jeu ou courir après les autres" (www.linternaute.fr).
- Les comptines "désignent plus généralement toutes les chansonnettes et tous les dictons rythmés utilisés depuis le berceau jusqu'à la sortie de l'enfance. Les jeux de doigts, jeux de corde ou les rondes sont proches des comptines et y sont souvent associées. Nous différencions la berceuse de la comptine, car elle s'exerce dans une situation duelle entre la maman (ou le soignant) et le bébé" (Montigny, 2016, cité par Boudjettou et Boukobba, 2017).

Toutes ces particularités mentionnées ci-dessus, rendent la comptine mémorisable et préférable comme un outil d'apprentissage dans les salles de classe.

Aperçu historique des comptines

Les comptines semblent exister depuis toujours. L'histoire des comptines remonte à l'Antiquité, "on trouve la trace de berceuses et jeux de devinettes dédiés aux enfants. Pourtant, ce n'est qu'en 1744 qu'on trouve le premier recueil de comptines. Et celui-ci est Anglais" (radiodoudou.com).

En France, au XIX^{ème} siècle, les auteurs ont commencé à s'intéresser à la poésie enfantine (Ibid.). Donc, "En 1922, jaillit la lumière de la comptine, ce mot apparait pour la première fois en France dans le dictionnaire où elle a été définie comme formule récitée; dérivée du verbe compter" (Yahlali, 2018).

Quant à la Turquie, les premiers exemples de comptines écrites dans la littérature Turque sont vus à partir du 11^{ème} siècle. Il existe également des comptines dans le jeu d'ombre Turc (Karagöz et Hacivat) et dans le théâtre d'improvisation traditionnel Turc (Orta oyunu), et on les appelle "muhavere" (Demirtaş, 2020).

Caractéristiques des comptines

Étant un excellent support pour les activités de langue, les comptines permettent aux apprenants d'entrer en une autre culture à travers les mots, les sons et les chants. Malgré leur diversité, les comptines ont certaines caractéristiques qui favorisent l'intérêt de l'enfant envers une autre langue que la sienne.

Les comptines sont des textes courts à réciter ou à chanter et qui ont des caractéristiques différentes. On en cite brièvement ci-dessous:

Texte

Dans les comptines il s'agit souvent d'un texte court qui peut être retenu facilement par les enfants et les rimes imparfaites s'appuient sur la syllabe accentuée (Abba, 2013).

Exp. : "L'était une poule blanche qu'allait pondre la grange" (Yanucci et Palomares, 2020).

Rythmes et sonorités

Selon le texte de la comptine, les enfants pourront lui accorder un rythme simple. Elles “s’accompagnent de mouvement, de balancement, des jeux de mains et de doigts. Elles fixent par la répétition des rituels et des connaissances de base” (Abba, 2013). Les rythmes et les sonorités qui s’ajoutent à la mélodie, facilitent la mémorisation (Boudjettou et Boukobba, 2017). Le rythme “renforce l’ajustement et la modification de la voix des petits apprenants non natifs” (Mellah et Kachour, 2017).

Les enfants peuvent “mémoriser les comptines très facilement grâce à leurs rythmes verbaux, leurs registres courts, leurs rimes et leurs structures répétitives qui favorisent leur mémorisation” (Vanthier, 2009). En fait, les comptines développent la sensorialité et la perception de l’enfant.

Création ou association de mots

Les mots utilisés dans les comptines sont choisis pour leur sonorité.

Exp.: “Am stram gram,

Pic et pic et collegram,

Bourre et bourre et ratatam,

Am stram gram, pique dame!” (Vanthier, 2009)

Rimes et phonèmes répétés

Les enfants peuvent apprendre par cœur une comptine grâce à ses rimes et ses phonèmes répétés.

Exp.: 1. “Dix jolis petits ballons, ont le ventre si rond

Que l'un fit " bop "

Et l'autre fit " bang "

Huit jolis ballons...

Plus de joli petit ballon !” (<http://www.crdp-strasbourg.fr/>).

2. “1, 2, 3; 1, 2, 3

Moi je compte jusqu’à neuf

Avant de pondre mon œuf

1, 2, 3; 1, 2, 3

4, 5, 6; 4, 5, 6

Si je compte jusqu’à six

Mon œuf est en pain d’épices, ...” (<https://dessinmoiunehistoire.net/>).

Anthropomorphisme

D'après Le Micro-Robert, l'Anthropomorphisme, c'est "la tendance à concevoir la divinité à l'image de l'homme, et à attribuer aux êtres et aux choses des réactions humaines" (Rey, 1992). Autrement dit, l'anthropomorphisme est la personnification d'animaux, de plantes et d'objets.

Exp.: 1. "Mon âne, mon âne

A bien mal à la tête

Madame lui a fait faire

Un bonnet pour sa tête..." (Vanthier, 2009).

Exp.: 2. "Pomme pomme, t'es-tu fait mal?

J'ai le menton en marmelade

Le nez fendu et l'œil poché" (Boutaleb, 2015).

Expressions drôles

On peut trouver dans les comptines les expressions drôles et les sons rares. Cela fait un grand plaisir pour les enfants et les fait rire.

Exp.: "Roudoudou n'a pas de femmes

Il en fait une avec sa canne

Il l'habille en feuille de chou

Voilà la femme de Roudoudou" (Merazka, 2008).

Onomatopées

"L'onomatopée est la création de mots par imitation de sons évoquant l'être ou la chose que l'on veut nommer" (www.cnrtl.fr). L'utilisation des onomatopées dans l'apprentissage de la langue étrangère par le biais des comptines fait apparaître que chaque langue possède des mots qui lui sont propres. Ainsi, l'apparition des onomatopées dans les comptines favorise aussi la sensibilité culturelle de l'enfant.

Exp.: "Et flip, flap, flop,

Crac et bzzz et vlan et vroum!

Et tic, tac, toc, Plouf et wizz et badaboum!

C'est la chanson des bruits,

Et si le cœur vous en dit,

Chantons-la toute la nuit." (www.ac-grenoble.fr).

Exp.: "Savez-vous ce que fait ma main?

Elle tape, pan, pan, pan...

Elle frotte, zin, zin, zin...

Elle gratte, gre, gre, gre...

Elle pince, aïe, aïe, aïe...

Elle caresse, doux, doux, doux..." (www.ac-orleans-tours.fr).

Les Types des Comptines

Il existe un vaste éventail de comptines pour les classes de FLE et ceci offre à l'enseignant un outil adapté aux apprentissages. En fait, la classification des comptines nous permet de connaître l'abondance que présentent les comptines pour une classe de FLE. Quelques-unes sont comme suit (Ventier, 2009; Mellah et Kachour, 2017; Merazka, 2008) :

Comptines pour les jeux de doigts

Ce type de comptine s'adresse surtout aux plus jeunes. Le texte de la comptine est accompagné de mouvement des doigts et de la main. Les enfants en imitant les gestes de l'enseignant se saisissent les mots nouveaux et le sens du texte.

Exp. : "Le tout petit sort de son lit

Il dit bonjour à son papa

Il dit bonjour à sa maman

Il dit bonjour à son grand frère

Il dit bonjour à sa petite sœur

Ça y est, tout le monde est réveillé !" (<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/>).

Comptines à désigner

Ce sont des comptines qui servent à désigner dans le jeu l'enfant qui commencera le jeu ou qui sera meneur de jeu, etc. Elles se terminent, le plus souvent, par des injections de sorties.

Exp. : "1 chat, 2 chats, 3 chats, 4 chats, 5 chats,

6 chats, 7 chats, 8 chats, 9 chats, 10 chats, etc.

Mais le chat... c'est toi !" (Ventier, 2009).

Comptines pour apprendre à compter

Elles aident les enfants à mémoriser les nombres. "Il ne faudrait pas négliger l'apport de ce petit jeu où les enfants se familiarisent avec le nombre. Ces chansons soutiennent les enfants à concevoir les « mots-nombres » et à apprendre les différentes écritures des chiffres" (Lescout, 1985, cité par Mellah et Kachour, 2017).

Exp. : “Un, deux, trois,
Lève-toi !
Quatre, cinq, six,
Mets ta chemise grise !
Sept, huit, neuf,
Ton pantalon neuf !
Dix, onze douze,
Et tes belles bottes rouges” (www.crdp-strasbourg.fr).

Comptines pour jouer avec le lexique

Ce type de comptines privilégie un travail pour que les enfants apprennent et emmagasinent de nouveaux mots (corps, plantes, animaux, jours de la semaine, couleurs, vêtements, etc.).

Exp. : “ Un vert pour le lundi,
Un jaune pour le mardi,
Un rouge pour le mercredi,
Un bleu pour le jeudi,
Un rose pour le vendredi,
Un violet pour le samedi,
Et l’habit orange qui n’a pas de manche,
C’est pour le dimanche ! ” (Venthier, 2009).

Comptines pour jouer avec les sons et les rythmes

Avec le texte de la comptine les enfants peuvent lui appliquer un rythme simple et répétitif. Cela peut favoriser la mémorisation et une bonne prononciation des mots chez l’enfant. En plus, les enfants peuvent redire la comptine en transformant leur voix et son intensité (chuchoter, chanter, murmurer, etc.). Ainsi, ils peuvent développer leur compétence en langue étrangère (Mellah et Kachour, 2017).

Le Rôle des Comptines en Classe de FLE

Les comptines sont l’un des meilleurs supports pour les activités langagières dans une classe de langue. Elles favorisent un apprentissage ludique chez les enfants. En langue étrangère comme en langue maternelle, les enfants découvrent, répètent, écoutent et produisent en prenant un grand plaisir à travers les comptines. Elles permettent aussi à l’enseignant d’offrir des connaissances culturelles de la langue étrangère.

D'après Vanthier (2009), les comptines permettent "d'enrichir le lexique par les thèmes qu'elles abordent, de développer la syntaxe par les structures qu'elles proposent, de développer de bons schémas phonologiques et de jouer avec la langue". Aussi, les comptines sont des documents authentiques qui ne sont pas élaborées pour l'apprentissage d'une matière mais, plutôt pour amuser, distraire et s'endormir.

Dans les pages suivantes, nous allons nous référer aux principaux rôles des comptines citées par Dupont (2012).

Rôle affectif et sécurisant

Les comptines pratiquées à l'école ont un rôle affectif et sécurisant. Elles donnent aux enfants des occasions d'explorer de nouveaux mots en procurant du plaisir. L'assurance affective de l'enfant est une notion très importante dans le milieu éducatif, ainsi qu'amical.

Donc, les comptines calment, amusent et rassurent les enfants par le chant, la répétition et le rythme. Les enfants timides surmontent leurs difficultés dans la prise de parole à travers le rôle apaisant des comptines. "Grâce à la comptine, l'élève reproduit plus facilement ce qu'il entend et ose prononcer des sons qui ne lui sont pas du tout familier" (Dupont, 2012).

Rôle socialisant

Les comptines par leurs mélodies attirantes, leurs paroles simples et leurs rythmes variés captent l'attention des élèves. "Les jeunes s'intègrent facilement dans le groupe, car ils applaudissent, jouent et rient tous ensemble et partagent des moments mémorables dont différents apprentissages. Ainsi, les comptines renforcent les liens dans la société" (Benhlou, 2013). D'après Gauthier et Lejeune (2008) "Les enfants s'applaudissaient à chaque fin de chanson et prenaient un véritable plaisir à chanter, à bouger, à rire avec les autres enfants, avec nous les adultes... plaisir tellement grand que certains enfants n'attendaient qu'une chose : la fin de la comptine pour pouvoir s'exclamer « Bravo » !".

Les enfants partagent ensemble un moment précieux où ils trouvent une occasion pour développer leurs compétences langagières en langue étrangère. De plus, "ce folklore enfantin les amène à créer une interaction grâce aux gestes qui accompagnent ses paroles" (Mellah et Kachour, 2017).

Rôle ludique

Selon Marie-Claire Bruley, psychologue clinique française, la comptine est un jouet avec lequel l'enfant joue avec le langage donc, il les apprécie parce qu'elles jouent avec les rimes, le rythme et elles ont un rapport direct avec le corps (Ghefsi, 2015). Ce trait caractéristique de la comptine permet aux enfants d'apprendre une langue étrangère en s'amusant et en jouant.

Grâce à la comptine, des petits apprenants apprennent aussi certaines règles de jeux comme sortir, se cacher et rester au moment du jeu. En plus, les enfants peuvent inventer des mots nouveaux, changer le son de la comptine (même en utilisant une voix expressive), la chanter en l'accompagnant de gestes. Tout cela rend la comptine un outil d'apprentissage amusant.

Rôle motivant

L'exploitation de la comptine en classe de FLE en maternelle ou en primaire a pour objectif pédagogique de motiver les enfants et de leur donner l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique (Yandjah, 2013).

Cependant, dans une classe de langue, les comptines créent un climat favorable qui provoque une interaction et une communication entre les enfants. Donc, cela favorise un apprentissage plus motivé.

L'Exploitation des Comptines en Classe

Habituellement, les comptines sont des documents authentiques et elles ne sont pas préparées pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Leurs premières fonctions sont de distraire, d'amuser, de faire plaisir aux plus petits pendant des jeux. Donc, "la didactisation de la comptine en classe de langue étrangère, a pour objectif pédagogique de motiver les apprenants, de leur donner l'envie d'apprendre cette langue et de connaître leur culture, à travers une approche plus ludique" (Ghefsi, 2015).

Ainsi, par leur richesse culturelle et leur diversité, les comptines sont devenues un outil pédagogique extraordinaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Avantages de la comptine

Les comptines étant un support efficace joue un rôle primordial, elles déclenchent l'interactivité, la socialisation et la prise de parole, ainsi elles facilitent la mise en œuvre des activités en classe de langue. La richesse des comptines offre à l'enseignant des supports didactiques intéressants. Donc, plusieurs activités peuvent être réalisées à travers les comptines.

C'est par le biais des comptines qu'il est possible d'installer certaines acquisitions chez l'enfant apprenant une langue étrangère. Donc, les comptines ont plusieurs avantages dans l'acquisition d'une langue étrangère. Elles favorisent (Dupont, 2012 ; Yandjah, 2013 ; Ghefsi, 2015 ; Gauthier et Lejeune, 2008 ; Chahinez, 2016 ; Szczepanski, 2012 ; Barış et Ece, 2015) :

- l'amélioration de la prononciation, l'articulation, l'intonation et l'écoute,
- l'appropriation des réalités sonores de la langue,
- le développement de l'imaginaire et de la créativité chez l'enfant,
- l'imprégnation des règles linguistiques et de modèles syntaxiques,
- la motivation chez les enfants,
- l'appropriation de la langue écrite,
- l'appropriation de certaines conduites narratives,
- la mémorisation,
- l'acquisition des connaissances culturelles,
- l'acquisition lexicale riche et variée,
- les apprentissages psychomoteurs,

- la socialisation de l'enfant,
- améliore la confiance en soi des enfants,
- développe le sentiment d'appartenance des enfants à la communauté,
- la fin inattendue des comptines augmente le pouvoir d'expression basée sur l'intelligence chez les enfants,
- les enfants apprennent quelques règles à travers des comptines et participent à la vie sociale.

Exemple d'Exploitation – 1

La Semaine En Couleur !

“Le LUNDI et tout gris

Jaune claire est le MARDI

Mais voici MERCREDI rose

L'après-midi on fait une pause !

JEUDI bleu vient à son tour

VENDREDI vert le suit toujours

SAMEDI rouge

DIMANCHE blanc

C'est la joie des enfants” (<https://read.bookcreator.com>)

Objectifs: - Identifier et apprendre les jours de la semaine dans une comptine,

- Réactiver un lexique connu (jaune, gris, rose, bleu, etc.),
- Sensibiliser les élèves à l'origine des noms des jours.
- Mémoriser et dire une comptine.

Âge/ Niveau: À partir de 7 ans.

Durée: Environ 1 heure.

Matériels: - Cartes-mots représentant les jours de la semaine,

- Texte de la comptine.
- Fiches-élèves.
- Crayons de couleur.

Pré-Activité :

a. Demander aux élèves de lire attentivement et en silence le document écrit et de dire de quoi s'agit-il. Comme ils connaissent déjà les couleurs, probablement ils vont dire qu'ils ont repéré les noms de la couleur. Le professeur récite une fois la comptine (il peut utiliser la gestuelle pour attirer l'attention des enfants).

Pendant-Activité :

a. Après la deuxième lecture, les élèves aussi récitent la comptine et essaient de deviner les mots en majuscules. Le professeur leur demande s'ils connaissent déjà les noms des jours de la semaine en français.

b. L'enseignant écrit au tableau les jours de la semaine en langue maternelle et demandent aux élèves de trouver leur équivalent français à partir de la comptine : "Quels sont les 7 jours de la semaine ?". D'après l'ordre donné dans la comptine, ils vont repérer facilement les 7 jours de la semaine :

PAZARTESİ = LUNDI

SALI = MARDI

ÇARŞAMBA = MERCREDI, ...etc.

c. L'enseignant dit aux élèves : "Aujourd'hui, c'est" et faire répéter cette phrase jusqu'à ce que tous l'aient dit.

d. L'enseignant distribue aux élèves la feuille ci-dessous sur laquelle se trouvent les noms des jours et les couleurs. Puis, leur demande d'entourer les bonnes réponses (ils doivent repérer les noms des jours).

Fiche 1			
Jaune	Vendredi	Gris	Mardi
Rouge	Rose	Dimanche	Orange
Blanc	Lundi	Bleu	Jeudi
Samedi	Vert	Mercredi	Noir

Figure 1: *Trouvez les noms des jours et entourez-les*

e. L'enseignant forme les groupes de 2 élèves et leur distribue la feuille suivante. L'un doit colorier les jours où il vient à l'école, l'autre ceux de fériés.

Post- Activité :

a. Les élèves complètent les phrases ci-dessous par leurs propres mots à la maison ou en salle de classe.

- a. Le lundi, je ...
- b. Le mercredi, je ...
- c. Le samedi, nous ...
- d. Le dimanche, nous ...
- e. Le vendredi, je ...

Exemple d'exploitation – 2***Comptine de la Poule***

“1, 2, 3 ; 1, 2, 3

4, 5, 6 ; 4, 5, 6

7, 8, 9 ; 7, 8, 9

Moi je compte jusqu'à neuf,

Avant de pondre mon œuf

1, 2, 3 ; 1, 2, 3

4, 5, 6 ; 4, 5, 6

Si je compte jusqu'à six,

Mon œuf est en pain d'épices

1, 2, 3 ; 1, 2, 3

Si je compte jusqu'à trois,

Mon œuf est en chocolat !”

Objectifs: - Mémoriser et dire une comptine,

- Apprendre à compter jusqu'à dix.
- Apprendre à prononcer les nombres de 1 à 10.

Âge/ Niveau: 5-6 ans.

Durée: Environ 1 heure.

Matériels: - CD audio de la comptine,

- Cartes illustrant les nombres,
- Cartes-images illustrant certains objets,
- Fiches-élèves,
- Sac à pioche.

Pré-Activité :

a. Demander aux élèves d'écouter en silence le document sonore. À la fin d'écoute, l'enseignant leur demande : "Qu'avez-vous entendu ?, De quoi parle de la comptine ?" et recueillir les réponses en langue maternelle. Ainsi, l'enseignant attire l'attention des élèves à la notion des nombres. Tout en écrivant les nombres en français au tableau, l'enseignant affiche également les chiffres aux doigts.

Pendant-Activité :

a. Les élèves écoutent une deuxième fois la comptine. Après l'écoute, l'enseignant et les élèves chantent la comptine tous ensemble en montrant les chiffres avec leurs doigts. Ils forment un cercle et l'enseignant met les cartes illustrant les nombres au milieu du cercle.

L'enseignant prend une carte et dit le nombre. Il donne la même carte à un enfant qui doit répéter le même nombre. Puis, un élève prend une autre carte et la donne à un autre élève. L'élève qui prend la carte prononce le nombre choisi. L'activité continue jusqu'à ce que tous les élèves disent les nombres de 1 à 10.

b. L'enseignant colle au tableau les cartes-images sur lesquelles il y a certains images (1 chapeau, 2 lapins, 3 pommes, 4 livres, ..., 10 fraises, etc.). Après, il met sur la table un sac à pioche dans laquelle se trouvent les cartes contenant les nombres de 1 à 10. Chacun à leur tour, les élèves viennent et tirent une carte et essaient de dire le nombre choisi. Dans cette étape, l'enseignant peut aider certains élèves qui n'arrivent pas à dire le nombre. Ensuite, l'élève qui tire une carte et prononce le nombre vient au tableau pour associer le nombre de la carte tirée à l'image contenant le même nombre. Les élèves, à tour de rôle, viennent au tableau afin d'associer leur carte à l'image.

c. Dans cette étape les élèves réalisent un travail individuel. L'enseignant distribue la feuille ci-dessous à chaque élève et leur demande d'entourer le carré de chaque ligne dans lequel il y a beaucoup d'émoticones.

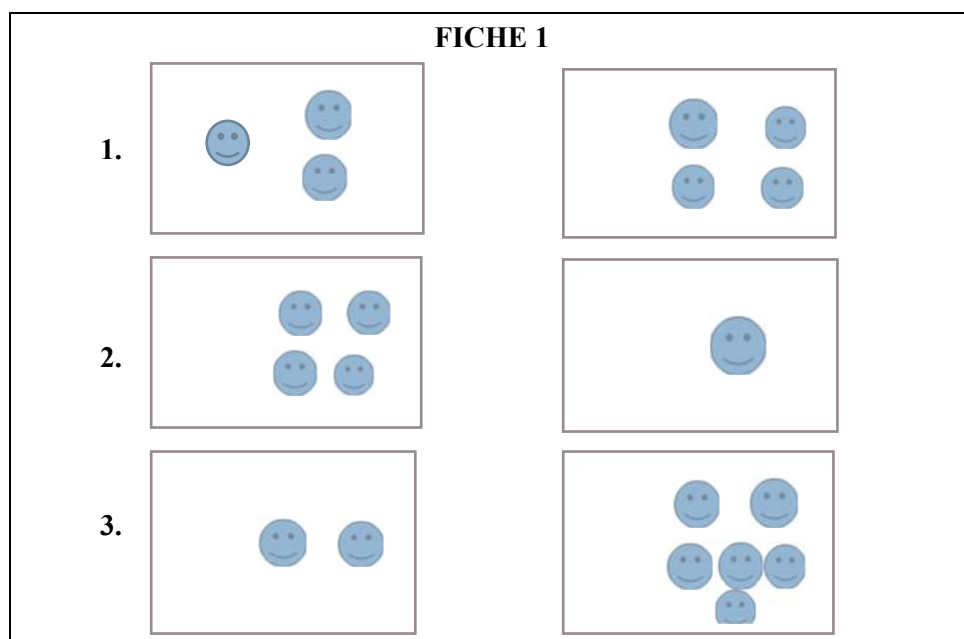


Figure 4: Entoure le carré dans lequel il y a beaucoup d'émoticones

d. L'enseignant distribue à chaque élève la feuille ci-dessous et leur demande d'associer les images aux nombres qui lui correspondent.

FICHE 2

(Les images d'animaux tirées du site : www.logicieleducatif.fr)

(Les images de nombres tirées du site : www.classroomcapers.co.uk)

Figure 5: Associe chaque image au nombre qui lui correspond

Post- Activité :

a. Dans cette étape les enfants effectuent un travail individuel. L'enseignant distribue la feuille ci-dessous à chaque enfant et leur demande de la colorier selon la consigne.

FICHE 3

(Les images de dominos tirées du site www.fiche-maternelle.com)

Figure 6: Dans chaque ligne, colorie le domino qui a le plus grand nombre de points

En conséquence, les comptines sont des supports de cours amusants qui peuvent être utilisés à chaque étape de l'éducation grâce à leurs structures amusantes et faciles à retenir. Ainsi, elles peuvent être adaptées aux besoins de l'enfant afin qu'il puisse apprendre une langue étrangère à l'école primaire et aller plus loin dans son apprentissage futur.

Bibliographie

- Abba, A. (2013). *Le rôle de la comptine dans l'enseignement/ apprentissage du Fle* [Mémoire de master non publié]. Université Mohamed Khider, Algérie.
- Alpar, M. (2009). Şarkı ve tekerlemelerin çocuklara yabancı dil öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına göre Alex et Zoé adlı metot kitabında incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Social Institute*, 4, 187-197.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi, D. Ü. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 9-20.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum, <https://www.acarindex.com>
- Benlahlou, M. H. (2013). *Les comptines pour apprendre le Français au primaire* [Mémoire de master non publié]. Université Abderrahmane MIRA, Algérie.
- Boudjettou, R. et Boukobba, A. (2017). *Les comptines pour enseigner le vocabulaire au primaire* [Mémoire de master non publié]. Université Abderrahmane Mira, Algérie.
- Boutaleb, J. S. (2015). *Le rôle de la comptine dans l'apprentissage du Fle* [Mémoire de master non publié]. Centre Universitaire Belhadj BOUCHAIB, Algérie.
- Bozavlı, E. (2013). Okulda erken yaşta yabancı dil öğretiminde sözel dil becerilerinin kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 32-43.
- Chahinez, D. (2016). *Place de comptine dans le manuel et l'apport de cette dernière à l'apprentissage/ enseignement du Fle : cas de classe de 4^{ème} AP* [Mémoire de master non publié]. Université Abou Bakr Belkaid, Algérie.
- Demirtaş, K. « Les Comptines », <https://kbradmrts.wordpress.com/tarihce/>
- Dupont, D. (2012). *Les comptines en classe de primo-arrivant : un outil adapté à l'apprentissage du vocabulaire ?* [Mémoire de master non publié]. Université d'Artois, France.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri : Piaget'ye eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 81-103.
- Gauthier, J. M. et Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie De L'Enfance et De L'Adolescence*, 56, 413-421.
- Ghefsi, A. (2015). *Acquisition du vocabulaire par la comptine scolaire : quel(s) choix dans le processus enseignement/ apprentissage du Fle ?* [Mémoire de master non publié]. Université Mohamed Boudiaf, Algérie.
- Konrot, A. ve Topbaş, S. (2003). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- La Comptine. (2019). Disponible sur : <https://www.larousse.fr>
- La Semaine En Couleur. (2019). Disponible sur : <https://read.bookcreator.com>
- La Comptine. (2019). Disponible sur : <https://www.linternaute.fr>

- Les Comptines. (2019). Disponible sur : <http://www.crdp-strasbourg.fr/>
- Les Comptines. (2019). L'onomatopée. Disponible sur : www.ac-grenoble.fr
- Les Comptines : l'Onomatopée. (2019). Disponible sur : www.ac-orleans-tours.fr
- Les comptines pour les jeux de doigts. (2019). Disponible sur : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/>
- L'Onomatopée. (2019). Disponible sur : www.cnrtl.fr
- Les Comptines. (2019). Disponible sur: <https://dessinemoiunehistoire.net/>
- Mellah, L. et Kachour, L. (2017). *L'utilisation des comptines dans l'acquisition du vocabulaire en Fle-cas d'étude : la classe de la 5^{ème} année du primaire* [Mémoire de master non publié]. Université Abou Bakr Belkaid, Algérie.
- Merazka, H. (2008). *La comptine autre moyen de l'enseignement/ apprentissage du Français langue étrangère* [Mémoire de master non publié]. Université Mentouri Constantine, Algérie.
- Rey, A. (1992). *Le micro-Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Sassi, A.S. (2015). Pour un apprentissage du Fle en milieu préscolaire [Mémoire de master non publié]. Université Ibn Khaldoun, Algérie.
- Szczepanski, M. (2012). En quoi l'utilisation de la comptine peut-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle ? [Mémoire de master non publié]. Université d'Artois, France.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : Clé International.
- Yahlali, Z. (2018). Rôle des comptines dans l'apprentissage du Fle [Mémoire de master non publié]. Université de Saida Moulay el Tahar, Algérie.
- Yandjah, B. (2013). La comptine comme outil didactique favorisant l'apprentissage du Fle à l'école maternelle [Mémoire de master non publié]. Université Mohamed Khider, Algérie.
- Yanucci, L. et Palomares, M. (2020). Une poule grise, <https://www.mamalisa.com/?t=fsetp=3703>
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 617-628.
- Yücel, M. S. (2017). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar ve yönelimler. *Turkish Studies*, 12 (6), 673-686.

Extended Abstract

The primary objective of this article, which is a theoretical study, is to address learning a foreign language in an early age and the use of nursery rhymes in teaching foreign language. Additionally, the characteristics, types of these nursery rhymes, including their roles in language teaching, are briefly mentioned. Lastly, two application examples, where the nursery rhymes are used, are presented in order to suggest an idea for researchers who are interested in teaching foreign language. The first example of these applications is created for students and over 7 years old who are literate, while the other one is created for students on kinder-garden level (age between 5-6).

Today, many studies on foreign language education underlines importance of starting this education in an early age. Therefore, foreign language education in an early age is on progress in parallel with the innovations and applications in the field of education. By starting to learn a foreign language, the children not only have the opportunity to develop certain linguistic skills like mental flexibility, comprehension capacity, social interaction and self-confidence, but they also have cultural knowledge on the language which they learn. In this way, they become conscious of different languages spoken in different countries, except for their native languages.

Today, foreign language education is provided within the scope of pre-school education, especially in private education institutions, and the parents of these children lay substantial importance on this matter. Our country is not the only one to lay extensive importance on foreign language education in an early age. There are many European countries that care about this matter as deemed required, too. The member states of the European Union suggest that each individual should learn at least two foreign languages, and parents from all around the world take the initiative to help their children learn more than one foreign language. Notwithstanding that the parents prefer their children to start learning a foreign language in an early age, the foreign language education varies from country to country based on the education policies adopted, along with the importance laid on foreign language education.

Foreign language education in an early age started in countries where multiple languages are spoken such as Sweden, Belgium, Ireland, India and Canada after World War I. Foreign language education has been included in the curriculum as a lesson with the FLES (Foreign Languages in Elementary Schools) movement in America, as well as after 1920 in Russia, after 1950 in Sweden, after 1970s in Finland, Norway, and after 1990s in Austria, Italy, Spain and France. In our country, foreign language education has been included in the curriculum as a two-hour (per week) course starting from the 4th Grade in public schools in accordance with the regulation in 2000s. Later on, it was decided to include foreign language education as a compulsory course as of 4th grade. Then, it was started to be given as of 2nd Grade with the new educational system of 4+4+4, which was put into practice in 2012 in schools under the governance of the Ministry of National Education.

When it comes to children in foreign language education, activities that attract their attention, and that are both fun to do and educational, gain more importance. For this reason, nursery rhymes that sound like songs are frequently encountered in foreign language education process. The nursery rhymes are short paragraphs that rhyme with each other, and which are used to determine whom to pick in a game, how to start the game or whom to be kept out of the game. These nursery rhymes are categorized under two groups. The first one's structure resembles to a poem, while the other one has a unique melody. The nursery rhymes differ from each other in terms of their subjects and functionality. It is possible to find nursery rhymes about almost anything, which can be used for foreign language

education. To give an example, nursery rhymes about numbers, animal names, body parts, days, names of vegetables and fruits, etc. can be found to be used in foreign language education.

In conclusion, nursery rhymes are the educational materials that vary in terms of various aspects, and which can be frequently used in foreign language education as course materials that are easy to remember and fun. Additionally, since they are adoptable in line with the linguistic needs of children, and they present a diversity of subjects, these educational materials can be used starting from the primary education to the advanced educational stages.