



MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 16 • Sayı 2 • Ağustos 2020

**MERSIN UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF
EDUCATION**

Volume 16 • Issue 2 • August 2020

e-ISSN: 1306-7850

Sahibi Owner

Prof. Dr. M. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Mersin University Faculty of Education*

Editörler Editors in Chief

Doç. Dr. Binali TUNÇ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Bülent Gündüz, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Bülent Gündüz, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL, *Trakya Üniv., Eğitim Fak., Edirne* Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL, *Trakya Univ., Faculty of Educ., Edirne*
Doç. Dr. Hikmet Sürmeli, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Hikmet Sürmeli, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. N. Bilge UZUN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. N. Bilge UZUN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Elçin ESMER, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Elçin ESMER, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Sedat KANADLI, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Sedat KANADLI, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. Ilker YAKIN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. Ilker YAKIN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. Meriç ÖZGELDİ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. Meriç ÖZGELDİ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Arş.Gör.Dr. Ufuk TUĞTEKİN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Res. Asst. Dr. Ufuk TUĞTEKİN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*

Yayın Kurulu Üyeleri Editorial Board Members

Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Emine YILMAZ BOLAT, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Prof. Dr. Güven ÖZDEM, *Giresun Üniv., Giresun* Prof. Dr. Güven ÖZDEM, *Giresun Üniv., Giresun*

Sekretarya Secretary

Arş.Gör.Ramazan KARATEPE, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Res. Assis. Ramazan KARATEPE, *MEU Faculty of Educ., Mersin*

İngilizce Redaksiyon Proofreading

Fahrettin GILIÇ, *MEB, Mersin* Fahrettin GILIC, *MONE, Mersin*

Web desteği- Web Support KapakTasarımı- Cover Design

Assist. Prof. Dr. Ilker YAKIN, *MEU Faculty of Education*
Nazan PEKŞEN, *MEU President's Office*

© Mersin Üniversitesi 2015
e-ISSN: 1306-7850

Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in April, August and December.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi EBSCOhost, DOAJ, ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı) ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

Mersin University Journal of the Faculty of Education is indexed by EBSCOhost, DOAJ, ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı), and Turkish Education Index

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiçbir parçası, yayıncının önceden yazılı izni alınmaksızın herhangi bir şekilde elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt vb. herhangi bir yolla çoğaltılamaz, dağıtılamaz, aktarılamaz veya bilgi-çekim sistemine konulamaz. Dergide yayımlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergi Sekreterliği, ME.Ü. Eğitim Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33169, Mersin, (Turkey).

Tel: +90 324 361 0001/11213; Fax: +90 324 341 28 23

web: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>

e-mail: mersinefd@gmail.com

İçindekiler / Contents

	Editörler'den / Editorial		v
	Bu Sayının Hakemleri / List of Refrees		vi
Araştırma Makalesi / Research Paper	Resimli Öykü Kitaplarının Temel Matematik Becerileri Açısından İncelenmesi / Study of Basic Mathematical Skills of Picture Story Books	Demet ARSLAN BAŞDAĞ, H. Elif DAĞLIOĞLU	233
Araştırma Makalesi / Research Paper	Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin Türkçe Versiyonu: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması / Turkish Version of the Thought Control Capability Questionnaire: A Scale Adaptation Study	Hakan SARIÇAM, Abdullah MERT	254
Araştırma Makalesi / Research Paper	TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Gelişim Alanlarına Göre Değerlendirilmesi / Evaluation of Cartoons Broadcasted in TRT Children's Channel According to Development Areas	Özge CENGİZ, Gülşen İLÇİ KÜSMÜŞ, M. Oya RAMAZAN	271
Araştırma Makalesi / Research Paper	Örgütsel Destek, Örgütsel Özdeşleşme ve İşe Yabancılaşma Arasındaki Yapısal İlişkiler (Osmaniye İli Örneği) / Structural Relationships Between Organizational Support, Organizational Identification, and Work Alienation (An Example of Osmaniye Province)	Selçuk DEMİR	288
Araştırma Makalesi / Research Paper	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşleri / Information Technology and Software Course Teachers' Opinions on Computing Education	Aslı GÖNCÜ, İbrahim ÇETİN, Polat ŞENDURUR	301
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Development of Psychological Mindedness Scale for Adolescents: Validity and Reliability Study	Kıvanç UZUN, Özlem TAGAY, Zeynep KARATAŞ	322
Araştırma Makalesi / Research Paper	Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi / Development of School Administrators' Psychological Contract Perception Scale	Şenay Sezgin NARTGÜN, Sibel DEMİRER	343
Araştırma Makalesi / Research Paper	Meslekte Yeni Olan İlkokul Öğretmenlerinin Sınıfta Düzeni Yeniden Sağlamaya İlişkin Uygulamaları / Practices of Beginning Primary School Teachers in dealing with Restoring Order in Classroom	Şeyma AYDIN, Ali Ekber ŞAHİN	363
Araştırma Makalesi / Research Paper	Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yordayıcıları Olarak Suriyelilere Yönelik Toplumsal Uzaklık ve Bilişsel Esneklik / Social Distance And Cognitive Flexibility For Syrians As A Predictor of The Teacher Candidates 'Attitudes of Multicultural Education	Binaz BOZKUR, Binnaz KIRAN, Devrim ALICI	382
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz-yeterlik Algılarının ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / Investigating Mathematics Self-efficacy and Attitude Towards Mathematics of Middle School	Sevim SEVGİ, Zeynep YAKIŞIKLI	394

Students

Araştırma Makalesi / Research Paper	Liselerde Ders Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi / Evaluating the Application of Course Supervision in High School	Hacı İsmail ARSLANTAŞ, Yunus Emre AVCI, Rasim TÖSTEN	417
Araştırma Makalesi / Research Paper	İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi / Evaluation of Unit Evaluation Questions in Primary School Mathematics Course Books according to the Revised Bloom's Taxonomy	Lütfi ÜREDİ, Hakan ULUM	432
Araştırma Makalesi / Research Paper	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri / Language Learning Strategies Used by the Learners of Turkish as a Foreign Language	Dilek BAZ BOLLUK , Hasan BAĞCI	448
Araştırma Makalesi / Research Paper	Lisansüstü Eğitimde Yapı ve Süreç: Araştırma Üniversitelerinde Örgüt İklimi ve Lisansüstü Deneyimler / Structure and Process of Graduate Education: Organizational Climate and Graduate Experiences in Research Universities	Hasan Yücel ERTEM	464

Editörler'den

Değerli Okuyucular,

Dergimizin 2020 yılı, Sayı 16, Cilt 2'i, değerlendirme süreci tamamlanmış 14 değerli çalışma ile dikkatinize sunulmuştur. Yayınlanan çalışmaların hakem değerlendirmeleri, yazar düzeltmeleri, dil, metodoloji ve biçim kontrollerinde görev alan tüm akademisyenlere teşekkürlerimizi sunarız.

Bir sonraki sayıda görüşmek dileğiyle...

Editörler

Bu Sayının Hakemleri (Cilt 16, Sayı 2-Ağustos 2020) / List of Refrees (Volume 16, Issue 2, August 2020)

Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz YURTAL	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile DEMİR	Alaettin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Baki ŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice SANCAR TOKMAK	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş ASLAN	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Raşit AVCI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Orkun COŞKUNTUNCEL	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meriç ÖZGELDİ	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Güliz KARAASLAN SEMİZ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Funda NALBANTOĞLU YILMAZ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SELVİ	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SİMSAR	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin AĞALDAY	Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ÖZDEMİR	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İSLİM	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinem Evin AKBAY	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Suat KILIÇARSLAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cahit TAŞDEMİR	Bitlis Eren Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şerife SEVİNÇ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinem BAŞ	Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma ERDOĞAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali GÖK	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erman UZUN	Mersin Üniversitesi
Dr. Gündüz GÜNGÖR	Posta ve Telgraf Teşkilatı Anonim Şirketi

Resimli Öykü Kitaplarının Temel Matematik Becerileri Açısından İncelenmesi *

Study of Basic Mathematical Skills of Picture Story Books

Demet ARSLAN BAŞDAĞ**, H. Elif DAĞLIOĞLU***

Öz: Bu çalışma, 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik olarak yerli ve yabancı yazarlar tarafından yazılmış olan resimli öykü kitaplarının resim ve metin kısımlarında, temel matematik becerilerine ne oranda yer verildiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İncelenen kitaplar, 2005-2017 yılları arasında yayımlanmış, 3-6 yaş çocuklarına yönelik, kitapların metin ve/veya resim kısmında temel matematik becerilerine yer verilen toplam 147 kitaptan oluşmuştur. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Matematik becerileri açısından bakıldığında öykü kitaplarının metin kısımlarının %18,88’inde, resim kısımlarının ise %34,22’sinde bu becerilere yer verildiği bulunmuştur. Resimli öykü kitaplarının metin kısımlarında geçen temel becerilerinin dağılımlarına bakıldığında en çok sayma, karşılaştırma ve sıralama becerilerine rastlanırken en az birebir eşleme ve gruplama becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. Resimli öykü kitaplarının resim kısımlarında geçen temel matematik becerilerinin dağılımlarına bakıldığında ise en fazla sayma, karşılaştırma ve sıralama becerilerine rastlanırken en az birebir eşleme ve gruplama becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. İncelenen dokuz kitapta çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmayan şiddet içerikli metin ve resimlere rastlanmıştır. Bu sonuç, çocukların yüksek yararı düşünüldüğünde onların gelişimini olumsuz etkileyecek herhangi bir durumla karşılaşmamaları konusunda oldukça hassas davranılması ve bu bağlamda sorumluluğu olan bütün paydaşların bilinçli olması gerektiğini ortaya koymaktadır

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, resimli öykü kitapları, matematik becerileri

Abstract: This study was conducted in order to determine how the pictures and text parts of the picture story books written by the local and foreign writers for the 3-6 age group children were included in the basic mathematical skills. The study group consisted of 147 books which were published between 2005 and 2017, and for the children aged 3-6, in the text and /or picture section of books, the basic mathematical skills were included. In terms of mathematical skills, it was found that 18.88 % of the text parts of the story books and 34.22 % of the picture parts included these skills. When it was looked at the distributions of basic mathematical skills in the text parts of the picture story books, it was determined that the most counting, comparison and sorting skills were found, and at least one-to-one correspondence and grouping skills were included. When it is looked at the distributions of the basic mathematical skills in the picture parts of picture story books, the most counting, comparison and sorting skills are found, and at least one-to-one correspondence and grouping skills are found. In general, it has been determined that the number concepts and at least one-to-one correspondence skills are included in the text and picture section of the books. When the books were examined in terms of their suitability for the development of children, it was found that nine books had basic skills. In the nine books that were examined it was come across violent text and images which were not suitable for the developmental characteristics of children. This result suggests that when the best interests of the children are considered, they should be treated very sensitively in order not to encounter any situation that will adversely affect their development and that all stakeholders should be conscious in this context.

Keywords: Preschool period, Picture story books, mathematic skills

* Bu makale ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-TÜRKİYE ORCID:0000-0003-4560-3043, e-posta: basdagdemet7@gmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-7420-815X, e-posta: edaglioglu1@gmail.com

Giriş

Matematik; aritmetik, geometri, cebir, uzunluk, kütle, hacim, grafik, sayılar gibi matematiği oluşturan kavramlar ve bunların birbiriyle ilişkilerini ve sembollerini kapsayan bir bilim dalıdır (Güven, 2005). Bu bağlamda matematik becerileri denildiğinde ise; matematiği sembolleri ile düşünebilme, matematiksel işlemlerde esneklik, tersine çevirebilirlik ve matematikle ilgili konularda belleği kullanma gibi özellikleri gösterebilmek olarak ifade edilmektedir (Güven ve Uyanık-Balat, 2006).

Günümüzde matematik eğitim ve öğretiminde; materyal, akran, aile, öğretmen ve çevre ile etkileşim halinde, ezberleyerek değil anlayarak öğrenildiği bir görüş hakimdir (Charlesworth, 2005). Amerika'daki Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2006), matematik eğitiminde uluslararası düzeyde kabul gören bir kuruldur ve çalışmaları matematik alanında referans kabul edilmektedir. NCTM'nin belirlediği standartlar çerçevesinde matematik etkinlikleri sırasında çocuklara kazandırılması gereken erken matematik içeriği birebir eşleme, sınıflama, karşılaştırma, sıralama, örüntü, ölçme, geometri ve sayma olarak sıralanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; NCTM, 2006).

Çocuklar, içgüdüsel olarak dünyayı tanıma ve keşfetme duygusu ile doğarlar. Özellikle çocuklar ilk üç yaş içerisinde matematik kavram ve becerilerini öğrenirken beş duyularını kullanırlar. Bebekler ilk aylardan itibaren “*boyut, ağırlık, şekil, zaman ve uzay*” kavramlarını öğrenmeye başlarlar (Aktaş- Arnas, 2013; Charlesworth ve Lind, 2003). Bebek ve küçük çocuklar ilk üç yıl boyunca oluşturdukları yetenekleri erken çocukluk yılları boyunca (bazı alanlarda yaşam boyunca) gelişmeye devam eder. NCTM'ye göre çocuklar, ilk üç yaş içerisinde öğrenmeye başladıkları kavramlarla ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırlar. 3-5 yaşları arasında nesnelere temel özelliklerine (*renk, şekil ve boyut* gibi) ve *ilişkili* kavramları *sınıflama* konusunda becerileri gelişir. Günlük yaşam içerisinde karşısına çıkan problemleri neden-sonuç ilişkisi kurarak, nesnelere özelliklerine göre ayırarak *akıl yürütme* konusunda deneyim kazanmaya başlarlar. Özellikle bütün bu becerileri kazanırken *ağır-hafif, büyük-küçük, hızlı-yavaş ve uzun-kısa* gibi zıt kavramlar öğrenmelerini son derece kolaylaştırır (NCTM, 2006).

Gelman ve Gallistel'e (1978) göre; sayma becerisinin kazanımının beş temel ilkeye dayandığı görülmektedir. Bu ilkeler; değişmez sıra, birebir eşleme, kardinal değer, soyutlama ilkesi ve sıra-bağımsızlık ilkeleridir. Bu ilkeler saymanın nasıl yapılacağı ile ilgili işlemsel bilgi ve kuralları ifade etmekte ve çocuklarda sayma bilgisinin gelişimini önemli ölçüde şekillendirmektedir (Angın, 2013; Charlesworth ve Lind, 2013; Durmuşoğlu, 2013; Güven, 2002; Kandır ve Orçan, 2010). Bu ilkelerden de anlaşılacağı üzere sayı kavramının temeli birebir eşleme, sınıflama/gruplama, karşılaştırma ve sıralama gibi matematik becerilerine dayanmaktadır. Görüldüğü üzere sayma becerisinin birçok matematik kavramının kazanılmasında temel beceri olduğu görülmektedir. Sayma ve sayıları anlamak birçok karmaşık bilişsel sürecin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Sayı kavramı, düşünme yeteneğini, basit şekilde sayılarla çalışmayı, sayıları sık sık kullanmayı, ilişkilerini anlamayı içerir (Dibek, 2017). Araştırmada birebir eşleme, gruplama/sınıflama, karşılaştırma, sıralama ve sayma; sayı kavramının alt yapısını oluşturan beceriler olması açısından bu araştırmaya dahil edilmekle birlikte belirtilen matematik becerileri sadece sayı kavramı bağlamında ele alınmayıp her biri ayrı ayrı kendi içeriği doğrultusunda da ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Temel matematik becerileri dikkate alındığında okul öncesi eğitim sürecinde bunlarla ilgili aktivitelerin çocukların zihinsel gelişimine ve yeni kavramların öğrenilmesine uygun olacak şekilde planlanması gerekmektedir (Kandır ve Orçan, 2010). Matematik eğitimi rutin etkinlikler, müzik, masa, oyun, okuma yazmaya hazırlık, anadili etkinlikleri ile verilebilmektedir (Erdoğan ve Baran, 2003). Eğitim sürecinde öğretmenler matematik kavramlarının bulunduğu kitapları, rehber olarak kullanmaktadırlar. Özellikle anadili etkinlikleriyle çocuğun birçok matematiği ilişkin temel becerileri öğrenmesine olanak sağlanmaktadır. Çocuk edebiyatının türleri olan şiirler, fıkralar, bilmece, tekerlemeler, parmak oyunları ve öyküler gibi dil etkinlikleri içerisinde birçok matematik becerisi bulunmaktadır (Güven, 2002). Anadili etkinliklerinde kullanılan öykü, tekerleme ve parmak oyunlarında geçen matematiğe ilişkin unsurların, resimli öykü kitaplarında detaylı bir şekilde ele alınması matematik becerilerinin gelişmesine katkı

sağlamaktadır. Türkçe etkinliklerinde matematik hakkında konuşmak, matematiğe özgü kelime ve kavramları kullanmak ve resimlerdeki matematik ile ilgili semboller üzerine çocuğun odaklanmasını sağlamak matematik eğitimi için son derece önemlidir (Fırat ve Dinçer, 2018).

Hong'a (1996) göre resimli öykü kitaplarının temel amacı matematiği öğretmek değildir ancak kitapların içerisinde geçen matematik unsurlarının farkına varılmasıyla matematik ile ilgili düşünmenin temelleri atılır. Kitaplar okunurken çocukların zihninde matematiğe ilişkin yeni resimler ve hareketler belirir. Çocuklar, bu yeni öğrenmeleri önceki tecrübeleriyle birleştirerek matematik üzerine olumlu algılar oluşturulabilir (Lowitt Clark, 1992). Nitekim 1996 yılında Hong'un yapmış olduğu çalışmada resimli öykü kitapları bir grup çocuğa okunarak matematikle ilgili bölümlere dikkat çekilerek çeşitli etkinlikler yapılmış ve sonuçta çocuklarda sınıflama becerisi ve sayı kavramında gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Van den Hevel-Panhuizen, Van den Boogard ve Doig'in (2009) araştırmasında öykü kitaplarının çocuklarda matematik ile ilgili düşünmeye yardımcı olduğu ortaya konmuştur. Aynı çalışmada amacı matematik öğretmek olmayan resimli öykü kitaplarının, çocukların matematiğe yönelik düşünmesine katkı sağlayacak çok fazla potansiyele sahip olduğu vurgulanmıştır. Thomas, Mulligan ve Golding'un 2002 yılında yapmış olduğu çalışmada ise görsel sunumların ve öykü kitaplarındaki resimlerin matematiksel düşünmeyi arttırdığı ve metinle görselin birbirini desteklediği kitapların çocuklara yararlı ve önemli katkılar sunduğu bulunmuştur. Böylelikle resimli öykü kitaplarının çocukların matematik eğitiminde eğlenceli bir atmosfer oluşturduğu ve matematik kavram ve becerilerini öğrenirken motive ettiği, matematikle ilgili olumlu algılar oluşturduğu söylenebilir. Bütün bu bilgiler doğrultusunda çocukların matematiği sosyal, kullanışlı ve değerli olarak görmeleri ve eğitim ortamına aktif olarak katılımları sağlanmış olacaktır (Schiro, 1997).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak hazırlanan resimli öykü kitaplarında, matematik becerilerine yönelik fırsatları ele almadan önce belki de en çok dikkat edilmesi gereken kitaplarda çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek unsurların bulunup bulunmadığının incelenmesidir. Literatür incelendiğinde resimli öykü kitaplarının çocuğu sevgiyle sarmalayan, şefkatle öpen, güvenini perçinleyen, inanan, koruyan, yardıma koşan dostça duyguların yanı sıra tedirgin, korkulu, kaygılı olmanın aşılabilirliğini de duyumsatması gerektiğinin önemle üzerinde durulduğu görülmektedir (Tekin, 2005). Kitaplarda güncel yaşantı içerisinde kullanılan dilde sık karşılaşılmayan eski sözcüklerden ve özellikle de argo niteliğindeki kelimelerden kaçınılması gerekir (Oğuzkan, 1997). Şahin'e (2014) göre yaşam boyunca karşılaşılan resimlerin, öğrenme yaşantısında çok önemli bir yeri vardır. Resimler, çocukların kavramsal ve zihinsel gelişimlerini destekler. Estetik ve yalın bir resimleme ile metine gerek duyulmadan çocuklara aktarılacak istenen aktarmak mümkündür (Özer, 2006). Güneş'e (2000) göre kitabın, çocukta olumlu duygulara olanak sağlaması için biçimsel özelliklerinin renkli, resimli ve çekici olması gerekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kitap yazan/resimleyen kişilerin çocukların gelişimlerine ilişkin de bilgi sahibi olması beklenmektedir. Çocukların ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen korku, şiddet, kaygı, öfke, düşmanlık vb. duygular, bazen model alma yoluyla, bazen de kitaplar aracılığıyla öğrenilmektedir. Kitaplarda yer alan yaratıklar, hayaletler, avcılar, canavarlar, üvey anneler, cadılar gibi bir takım gerçek dışı varlıkların çocuklarda olumsuz öğrenmeler yol açtığı görülmektedir (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2010; Sever, 2003). Bu çalışmada temel amaç resimli öykü kitaplarında yer alan bazı temel matematik becerilerinin incelenmesi olmakla birlikte çocuğun yüksek yararı dikkate alındığında, kitapların sadece içerdiği kavram ve beceriler açısından değil, çocukların bütüncül gelişimlerine uygunluğu açısından da incelenmesinin önemi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Resimli öykü kitaplarının eğitsel materyal olarak kullanıldığı bilinmekle birlikte bu konuyu inceleyen çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2012; Powell ve Haag, 2015; Rogers, Cooper, Nesmith ve Cassidy, 2015; Yılmaz Genç, Akıncı Çoşgun ve Pala, 2017). Bu nedenle yapılan araştırmanın bulguları resimli öykü kitaplarında temel matematik kavramlarına ne düzeyde yer verildiğini göstererek ve çocukların gelişimlerine uygunluğunu ortaya koyarak bu doğrultuda daha bilinçli çalışmaların yapılabilmesi açısından yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Okul öncesi dönemde kullanılan resimli öykü kitaplarının metin ve resim kısımlarında eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, sıralama ve sayma becerilerine yer verilme düzeyi nedir?

2. Resimli öykü kitaplarında çocukların gelişimine uygun olmayan unsurlara yer verilme durumu nedir?

Yöntem

3-6 yaş arası çocuklar için yazılmış resimli öykü kitaplarında temel matematik becerilerine ne ölçüde yer verildiğini belirlemek ve bu kitapların gelişimlerine uygunluğunu ortaya koymak üzere yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada tarama modelinin bir türü olan “*betimsel tarama modeli*” kullanılmıştır. Betimleme “Burada ne oluyor?” sorusuna cevap aramaktadır ve veri araştırmacı gözlem ya da raporlarından oluşmaktadır (Walcott, 1994).

Veri toplama süreci ve analizi

Araştırmanın kapsamında 2005-2017 yılları arasında 36-72 aylık çocuklara yönelik, yayımlanmış resimli öykü kitapları incelenmiştir. Öykü kitaplarının seçilmesinde en önemli kriter, içinde metin ve/veya resim kısmında temel matematik becerilerine yer verilmesidir. Araştırmada kitapların seçiminde kullanılan diğer kriterler ise; kitapların 2005-2017 yılları arasında yayınlanmış olması, hedef kitesinin 3-6 yaş olması ve kitapların metin ve/veya resim kısmında temel matematik becerilerine yer verilmiş olmasıdır.

Verilerin toplanması sürecinde belirtilen kriterlerden yararlanırken bir sıra izlenmiştir. Öncelikle 2005-2017 arasında yayımlanan kitaplar ayrılmıştır. Daha sonra bu kitaplardan 36-72 aylık çocuklara yönelik kitaplar seçilerek içerikleri incelenmiştir. İçeriği incelenen kitaplardan metin ve/veya resim kısmında temel matematik becerilerine yer veren kitaplar araştırma kapsamında incelenecek kitapları oluşturmuştur. Araştırmada tüm bu kriterler ele alınarak toplam 147 tane resimli öykü kitabı satın alınarak incelenmiştir.

Kitapların metin ve resim kısımlarında matematik becerilerine ilişkin kodlamalar bu becerilerin aşağıda belirtilen özellikleri dikkate alınarak kodlanmıştır. Kitaplarda incelenen matematik becerilerinden eşleştirme bir kümedeki her bir nesneyi, diğer bir kümedeki her bir nesne eşlemeyi içerdiğinden, bir nesnenin bir veya daha fazla özelliğini tanımayı, tanımlamayı, nesnenin diğer nesnelere farklarını ayırt etmeyi ve birbir ilişki kurmayı gerektirir (Charlesworth ve Lind, 2013; Lind, 2000). Sınıflama becerisi ise nesnelere boyut, renk, şekil, yapısal özellikler gibi ortak özelliklerine göre bir araya gelmesidir. Sınıflama becerisi, nesnelere benzer ve farklı özelliklerini fark etmeyi gerektirdiği için karşılaştırma (benzerlik-zıtlık) becerisinin gelişmesini ve ortaya çıkmasını sağlar (Aktaş-Arnas, 2002; Güven, 1997). Aktaş-Arnas'a (2002) göre nesnelere ölçülebilen veya ölçülmeyen özellikleri yönünden düzenlenmesi sıralama olarak tanımlanabilir. Sıralamada nesnelere bir özelliklerine göre sıraya dizilirler. Bu bağlamda sıralama karşılaştırmadan daha zor bir beceridir ve matematiksel sonuç çıkarma ve sayı sisteminin temelini oluşturur. Sayma becerisi ise; sayı kelimeleri ile somut fiziksel varlıkların koordinasyonu olup çocuklarda hiyerarşik bir düzen içinde gerçekleşir. Sayma becerisi; çocukların somut nesnelere kullanarak birbir eşleştirme yapmalarını, sayı isimlerini sıralama bilgisini, el göz koordinasyonunu ve sözel becerileri gerektiren bilişsel bir aktivitedir (Aktaş-Arnas, 2002; Güven, 1997). Bu bilgiler doğrultusunda resimli öykü kitapları sırasıyla K1, K2, K3K147 olarak kodlanmış ve ele alınan kitap öncelikle bir kez okunarak toplam cümle ve toplam resim sayısı belirlenerek kaydedilmiştir. Cümleler C1, C2, C3..., resimler R1, R2, R3... şeklinde kodlanmıştır. Kitaplar okunurken beceri içeren cümleleri yansıtan resimlerin olup olmadığına bakılarak bulunan resimler kitap inceleme formunun resim kısmına ‘K3, R4’, cümlelerde yer alan matematik becerileri ise ‘K3, C5’ şeklinde kaydedilmiştir. Aynı işlemler karşılaştırma, sıralama, gruplama, sayma becerileri içinde tekrarlanmıştır. Kitaplar matematik becerileri açısından incelenirken her bir kitap en az üç kez okunarak kodlanmıştır. Kitaplar her beceri türü için bağımsız olarak incelendiği için aynı cümle ve resim birden fazla beceriyi içerdiği durumlara rastlanmıştır.

Örneğin K71 kodlu kitaba ait bu cümlelerden 'Bir zamanlar on çocuğu olan bir baba vardı'. Sabahları 10 Kişilik kahvaltı hazırlardı'. Her çocuğuna 10 küçük kase, 10 küçük kaşık verirdi' sayma becerisi olarak kodlanırken Her çocuğuna 10 küçük kase, 10 küçük kaşık verirdi.'Cümlesi birebir eşleme ve sayma becerisi olarak her iki kategoride kodlanmıştır.

K25 kodlu kitapta geçen 'Kirpi Kip bir salyangozun yanında büyük, bir ayının yanında küçük, bir farenin yanındaysa küçücük ama bir karıcanın yanındaysa aeta bi fil kadra büyüktü.' Cümlesi hem sayma becerisi olarak hem de karşılaştırma becerisi olarak kodlanmıştır. Aynı kitapta geçen 'Hayır hayır bu hayvanın dört bacağı var' cümlesi sayma becerisi olarak kodlanmıştır.

Şekil 1'de K71 kodlu kitapta resimlere ilişkin kodlamalar yapılırken metin ve resim bağlantısı kurularak metinde geçen "sabahları 10 kişilik kahvaltı hazırlardı" cümlesinden yola çıkarak resimde 10 çocuk ve 10 kase resmedildiği görülmektedir. Bu durumda söz konusu resim hem 10 çocuk ve 10 kase içermesi bakımından sayma becerisine, hem de her çocuğa bir kase düşmesi bakımından eşleştirme becerisine örnek olarak kodlanmıştır.

Örneklere de belirtildiği gibi kitaplarda geçen cümleler, her bir beceri türü için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.



Şekil 1. K71 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

İncelenen resimli öykü kitaplarının yayımlandıkları yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Resimli Çocuk Kitaplarının Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Yayın Yılı	N	%
2005	2	1.36
2006	1	0.68
2007	3	2.04
2008	-	0.00
2009	18	12.24
2010	9	6.12
2011	6	4.08
2012	12	8.16
2013	9	6.12
2014	11	7.48
2015	25	17.00
2016	35	23.80
2017	16	10.88
Toplam	147	100

Tablo 1'e bakıldığında, incelenen yayınlarda en az 2006 yılına ait (1 adet) en fazla 2016 yılında basılan (35 adet) kitapların olduğu görülmektedir.

Araştırmada incelenecek resimli öykü kitaplarının temel matematik becerilerini ne düzeyde içerdiğini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından 'Kitap İnceleme Formu' oluşturulmuştur. Kitap İnceleme Formu oluşturulurken alan taraması yapılmıştır. Alan taraması yapılırken kullanılan kaynaklar; okul öncesi matematik eğitimi ile ilgili yazılmış yerli, yabancı kitaplar, makaleler, tezler; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Kitabı (MEB, 2013) ve NCTM (NCTM, 2006) ilke ve standartları olarak belirlenmiştir. Yapılan alan taraması sonucunda temel matematik becerileri sayı kavramının temelini oluşturan birebir eşleme, sınıflama-gruplama, karşılaştırma, sıralama ve sayma becerileri ile sınırlı tutulmuştur. Geliştirme aşamasında literature taraması dışında dört okul öncesi eğitimi alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine de başvurulmuştur.

Kitap İnceleme Formu beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kitabın fiziksel ve içeriksel özelliklerinin ele alındığı bölümdür. İkinci bölümde incelenecek kitapların metin kısmında yer alan temel matematik becerilerinin kitaplarda var olup olmadığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Üçüncü bölümde, ikinci bölümde tespit edilen temel matematik becerinin kitapların metin kısmında ne düzeyde yer verildiğine ilişkin alıntılar kaydedilmektedir. Dördüncü bölümde, temel matematik becerilerinin incelenen kitapların resim bölümlerinde ne düzeyde yer aldığı var-yok şeklinde kodlanmaktadır. Beşinci bölümde incelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen bu becerilerin resimlerde belirtilmesine ilişkin kayıtlar tutulmaktadır.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analize başvurulmuştur. Verilerin analizi ve yorumlanması için betimsel analizi yöntemi ile toplanan veriler dört aşamadan geçerek sistemli verilere dönüştürülmüştür. Öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve ortaya koymak amacıyla 'Kitap İnceleme Formu' oluşturulmuştur. Betimsel analizin ikinci aşaması ise belirlenen çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir. Ayrıca bu aşamada daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir. Kitap İnceleme Formu incelenen tüm kitaplar için doldurularak veriler düzenlenmiştir. Ayrıca bu düzenleme yapılırken daha sonradan kullanılacak olan alıntı ve resimler kaydedilmiştir. Üçüncü aşama olan bulguların tanımlanmasında elde edilen veriler kolay ve anlaşılır bir dille tanımlanıp gereksiz tekrarlardan kaçınılarak kaydedilmiştir. En son aşama bulguların yorumlanması aşamasıdır. Bu aşamada resimli öykü kitapları incelenirken her ne kadar kitaplar bir bütün olarak ele alınmaya çalışıldıysa da resim ve metin kısımlarında temel matematik becerileri ayrı ayrı ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme gereğince araştırmada incelenen kitapların resim veya metin kısımlarında yer verilen matematik becerileri temel alındığından verilerin analizi metin kısımlarına ilişkin hesaplamalar için 147; resim kısımların da ise 144 kitap üzerinden yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi ve yorumlanmasında frekans ve yüzde analizleri Microsoft Excel 2016 programı kullanılarak yapılmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik: Kitap İnceleme Formu'nun inandırıcılık ve aktarılabiliğe ilişkin olarak nitel araştırmalarda ölçümlerin inandırıcı olduğuna dair kanıt sunmak amacıyla kodlayıcılar arası inandırıcılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu ölçme işleminin inandırıcılığı hesaplamak amacıyla ise kitapların bir kısmı araştırmacı dışında beş farklı okul öncesi eğitim alanında uzman kişiye verilmiş ve kodlayıcılar arası inandırıcılık Krippendorff's alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Krippendorff's alfa katsayısına ilişkin formül aşağıdaki gibidir,

$$\alpha = 1 - \frac{D_0}{D_e}$$

Araştırmada Krippendorff's alfa katsayısının hesaplanması için SPSS 22 programı ve Hayes ve Krippendorff'a (2007) ait syntax kullanılmıştır. Sonuç olarak kitapların metin bölümü için kodlayıcılar arası inandırıcılık katsayısı .87, resim bölümü için kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı ise .85 bulunmuştur. Görüldüğü üzere her iki bölüm için de Krippendorff's alfa katsayısı .66'dan büyüktür. Bu doğrultuda kitaplara ait hem metin hem resim bölümlerinde kodlayıcılar arası inandırıcılık yüksektir ve bu kodlayıcılar arası yüksek uyum olduğunun bir göstergesidir (Krippendorff, 2004, s. 241).

Ölçümlerin aktarabilirlik aşamasında amaca hizmet etmek adına süreç en başından itibaren uzman görüşleri doğrultusunda planlanmıştır. Yine aktarılabilirliği arttırmak amacıyla ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Tutarlık ve teyit incelemesi ile de iç ve dış inandırıcılık kanıt sunmak amaçlanmış ve bu doğrultuda araştırmanın tamamını, araştırma verilerini ve sonuçlarını başka bir uzmanın daha incelemesi sağlanmıştır. Aktarılabilirliğe ilişkin bir kanıtta araştırmacının uzun süreli etkileşim stratejisi bağlamında kitaplarla uzun süreli etkileşim içinde olması gerekmektedir. Aktarılabilirliğe desteklemek üzere aynı metinler araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra kodlamaların kontrol edilmesi için ikinci kez tüm veriler gözden geçirilmiştir. Böylece veriler üzerindeki araştırmacının öznel algısının etkisi azaltılmıştır. Ayrıca araştırmacının alanda uzun bir süredir çalışıyor olması da derinlik odaklı veri toplama stratejisi bağlamında aktarılabilirliğe kanıt sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik analizleri sonucunda son halini alan forma, incelenen her kitap araştırmacı tarafından tek tek kaydedilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada amaç, resimli öykü kitaplarının resim ve metin kısımlarında temel matematik becerilerine ne derece yer verildiğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Tablo 2.

Resimli Öykü Kitaplarının Metin ve Resim Kısımlarında Becerilere Yer Verme Durumunun Dağılımı

Beceri Türü (BT)	Kitapların Metin Kısımları İçin			
	Kitap Sayısı (f)	Kitap Oranı	BT belirtilen cümle sayısı	BT geçen cümlelerin toplam cümleye oranı
Eşleştirme	7	%4.76	18	%0.22
Gruplama/Sınıflama	20	%13.61	58	%0.70
Karşılaştırma	110	%74.83	418	%5.07
Sıralama	21	%14.28	77	%0.93
Sayma	140	%95.24	978	%11.87
BT İçeren cümle f (%)	1555 (%18.88)			
Toplam cümle(f)	8238			
Beceri Türü (BT)	Kitapların Resim Kısımları İçin			
	Kitap Sayısı (f)	Kitap Oranı	BT belirtilen resim sayısı	BT geçen resimlerin toplam resimlere oranı
Eşleştirme	6	%4.17	19	%0.72
Gruplama/Sınıflama	11	%7.64	45	%1.70
Karşılaştırma	69	%47.92	201	%7.48
Sıralama	14	%9.72	33	%1.23
Sayma	133	%92.36	605	%22.52
BT içeren resim f (%)	905 (%34.2)			
Toplam resim(f)	2645			

*BT içeren cümle f(%):Beceri türü içeren cümle sayısının frekans ve yüzdesi

*BT içeren resim f(%): Beceri türü içeren resim sayısının frekans ve yüzdesi

*Toplam cümle (f) : İncelenen 147 kitaptaki toplam cümle sayısı

*Toplam resim (f): İncelenen 147 kitaptaki toplam resim sayısı

*Kitap Sayısı f ve Kitap Oranı: Belirtilen beceriyi içeren kitap sayısı (metin ve resim kısmı için) ve toplam kitap sayısına oranı (f/147*100)

Tablo 2 incelendiğinde kitaplarda toplam 8238 cümlelerin yer aldığı ve bunlardan 1555'inin (%18.88) matematik beceri türlerini içerdiği görülmüştür. Kitapların metin kısmında en çok sayma becerisine rastlanırken en az eşleştirme becerisine rastlanmıştır. Tablo'da matematik

becerileri ayrı ayrı incelendiğinde resimli öykü kitapları içerisinde sadece yedi (%4.76) kitapta birebir eşlemeyi içeren cümlelerin olduğu görülmektedir. Bu kitaplar içerisinde de sadece 18 cümlelerin bu beceriye ilişkin olduğu ve birebir eşleme içeren cümle sayısının toplam cümlelerin %0.22'sini oluşturduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarının metin kısımlarında rastlanan birebir eşleme becerisi aşağıda verilen örneklerle desteklenmektedir.

K32'de geçen '*Herkes montuyla aynı renkte olanları seçip giysin*' ve '*Pembeli mavi, kuzucuk yeşil, benekli ise turuncu renkli olanları seçti şimdi bere, atkı ve eldivenleri montlarıyla aynı renkte olmuştu*' cümlelerinde birebir eşleme açıkça görülmektedir. K86'da birebir eşleme '*İşte buldum dedi Pote seninmiş o dış izi*' cümlesinde görülmüştür. Kitabın konusunda yer alan elmadaki dış izinin kime ait olduğunu tespit etmeye çalışan öykünün kahramanı kitabın sonuc bölümünde elmadaki dış izleriyle dış izinin kime ait olduğunu eşleştirerek bulmuştur.

İncelenen öykü kitaplarından sadece 20'sinde (%13.61) gruplama/sınıflamaya ilişkin cümleler bulunduğu görülmektedir. Bu kitapların metin kısımları incelendiğinde gruplama-sınıflama içeren toplam 58 cümle olduğu ve bu beceriyi içeren cümle sayısının toplam cümlelerin %0.70'ini oluşturduğu belirlenmiştir. Resimli öykü kitaplarında rastlanan gruplama-sınıflama becerisi aşağıda verilen örneklerle desteklenmektedir.

K66'da geçen '*Büyük köpekleri de severim küçük köpekleri de*', '*Oyuncu köpekleri de oyun sevmeyen köpekleri de çok severim*', '*Yavaş koşan köpeklerde hızlı koşan köpeklerde çok güzel gelir bana*' cümlelerinde köpekleri büyük-küçük köpekler; oyunu seven ve oyunu sevmeyen köpekler; yavaş koşan ve hızlı koşan köpekler olarak gruplandırmıştır. Aynı şekilde K103'te geçen '*Sıraya girmeden servise binen inenleri, birbirini itenleri, çantalara basarak geçenleri, emniyet kemerlerini takmayanları, saç çekip sakız balonu patlatanları görürsem düdüğü çalacağım*' cümlesi de gruplama-sınıflama becerisine örnektir.

Karşılaştırma becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, incelenen öykü kitaplarının 110'unda (%74.83) karşılaştırma içeren cümleler bulunduğu görülmektedir. Bu kitapların metin bölümleri incelendiğinde 418 cümlelerin karşılaştırma becerisi içerdiği ve karşılaştırmaya ilişkin cümle sayısının, toplam cümlelerin %5.07'ini oluşturduğu belirlenmiştir. Resimli öykü kitaplarında rastlanan karşılaştırma becerisi aşağıda verilen örneklerle desteklenmektedir.

K25'te geçen '*Fare kirpi kipten daha küçüktü, çünkü ayi bile filin yanında küçücük kalırdı. O bu filin yanında çok çok küçük kalmıştı*'. Cümlelerinde karşılaştırma becerisi çok net görülmektedir. Aynı durum K89'da geçen '*Hangi canavarın daha çok gözü var? Bu arkadaşımda 5 tane salyangoz var bu arkadaşımda ise daha çok*' cümleleri içinde geçerlidir.

Sıralama becerisi incelendiğinde ise, öykü kitaplarının sadece 21'inde (%14.28) sıralamaya ilişkin ifadeler bulunduğu görülmüştür. Bu kitapların metin bölümlerinde 77 cümlelerin sıralama becerisi içerdiği ve bu beceri türünün geçtiği cümlelerin toplam cümlelere oranının %0.93 olduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarında rastlanan sıralama becerisi aşağıda verilen örnek cümlelerle desteklenmektedir.

K37'deki sıralama cümlesinde '*Erkek doğan bir bebek de büyüdüğü erkek çocuk genç erkek yetişkin erkek orta yaşlı erkek en sonunda da yaşlı erkek olur*' genç, yetişkin, orta yaş, ihtiyarlık kelimelerinin oluşturduğu sıralama durumu söz konusudur.

Kitapların metin kısmı için son olarak sayma becerileri incelendiğinde ise, öykü kitaplarının 140'ında (%95.24) sayma becerisine ilişkin cümleler olduğu görülmektedir. Bu kitapların metin bölümlerinde 978 cümlelerin sayma becerisi ile ilgili olduğu ve kitaplardaki toplam cümle sayısının %11.87'ini sayma becerilerini içeren cümleler olduğu bulunmuştur. İncelenen resimli öykü kitaplarında rastlanan sayma becerisi aşağıda verilen örnek cümlelerle desteklenmektedir.

K18'de geçen '*Üç küçük tilki kocaman dağın eteğine gizlenmiş*', '*İki kocaman kulak*', '*Daha önce hiç böyle uzun ve garip kuyruklu bir tavşan görmedim*' cümlelerinde sayma becerisi açıkça görülmektedir. Ayrıca K135'te '*Yatağımın altında bir timsah var*', cümlesinde sayma becerisine rastlanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde kitaplarda toplam 2645 resmin yer aldığı ve bunlardan 905'inin (%34,22) matematik beceri türlerini içerdiği görülmüştür. Kitapların resim kısmında metin kısımlarına benzer olarak en çok sayma becerisine rastlanırken en az eşleştirme becerisine

rastlanmıştır. Tablo 2'de kitapların resim kısmı için matematik becerileri ayrı ayrı incelendiğinde sadece 6 (%4.17) kitapta birebir eşlemeye ilişkin görsel bulunduğu görülmektedir. Bu kitaplardan da sadece 19'unda bu beceriye ilişkin resim olduğu ve bu beceriyi içeren resim sayısının toplam görsellerin %0.72'sini oluşturduğu bulunmuştur. İncelenen resimli öykü kitaplarının resim kısımlarında rastlanan birebir eşleme becerisi aşağıda verilen örneklerle ortaya konmuştur.



Şekil 1. K71 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

K71 kodlu kitapta Şekil 1'de görüldüğü üzere bir masa etrafında 10 çocuk ve 10 kahvaltı kasesi resmedilmiştir. Her çocuğa bir kase düşmekte olup birebir eşleme becerisi görselle desteklenmektedir.



Şekil 2. K89 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

Şekil 2'de K89 kodlu kitaptan alınan örnekte üç canavar ve altı kalem bulunmaktadır. Yani eşit olmayan iki küme vardır. Üç canavar her biri eline üç kalem alarak birebir eşleme becerisi ortaya çıkmıştır. Görsele baktığımızda üç canavar ve altı kalem görülmektedir. Her canavarın eline bir kalem alıp resim çizdiği görülmektedir. Canavarlar ve kalemler birebir eşleşmiş olduğu görülmektedir.

K86'daki kitabın kahramanı başına düşen elmayı kimin ısırıldığını bulmaya çalışırken elmadaki diş izini çeşitli hayvanların diş iziyle karşılaştırdıktan sonra kitabın sonuç bölümünde elmadaki diş iziyle ait olduğu hayvanın dişlerini '*İşte buldum dedi. Pote, seninmiş bu diş izi*' metniyle de destekleyerek birebir eşleme becerisine örnek oluşturmuştur.

İncelenen oluşturan 147 kitaptan 11'inde (%7.64) gruplama/sınıflamaya ilişkin görseller olduğu görülmektedir. Bu kitapların içerisinde 45 resmin gruplama içerdiği ve bu beceri dikkate alındığında toplam resimlerin %1.70'ini gruplama içeren resimlerin oluşturduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarının resim kısımlarında rastlanan gruplama-sınıflama becerisi aşağıda verilen örneklerle desteklenmektedir.



Şekil 3. K76 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

K76'dan alınan örnek resimlerde (Şekil 3) görüldüğü üzere altı bacaklı böcekleri, ortak özellikleri olan bacak sayısına göre sınıflandırmıştır.



'Çok ilginç hepsi taneliymiş'

Şekil 4. K3 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

K3'teki örnek resimde (Şekil 4) görüldüğü üzere ortak özellik olarak taneli olmak belirlenmiş ve taneli meyve ve sebzelerden bir gruplama yapılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde resimli öykü kitaplarından 69'unda (%47.92) karşılaştırma becerisine ilişkin cümleler bulunduğu görülmektedir. Bu kitapların resim bölümlerinde 201 görselin karşılaştırma becerisi ile olduğu ve kitaplarda karşılaştırma becerisi içeren resimlerin, toplam resimlerin %7.48'ini oluşturduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarının resim kısımlarında rastlanan karşılaştırma becerisi aşağıda verilen örneklerle ortaya konmuştur.



Şekil 5. K94 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

K94 kodlu kitaba ilişkin Şekil 5'de görüldüğü üzere kedi ve köpek yanyana durur vaziyette aralarındaki boyut farkında oldukça görünür vaziyette ve kedi köpeğe 'Midem seninki gibi kocaman değil, diyerek karşılaştırma becerisini desteklediği görülmektedir.



Şekil 6. K79 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

'Hepimiz farklı giysiler giyiniriz. Bazı insanlar kot pantolon giyer; bazılarıysa burka giyer, ama hepimiz giysi giyeriz. Giysiler bizi sıcak tutar, ayrıca kim olduğumuzu anlatır, hatta nereli olduğumuzu'



Şekil 7. K79 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

'Gözlerimiz farklı görünse de hepimizde görmemizi sağlayan iki göz vardır'

K79 kodlu kitaba ilişkin Şekil 6 ve 7'de insanlar karşılaştırılarak farklı özelliklerinden bahsedilmektedir. Bu örneklerde karşılaştırma becerisini ön plana çıkarmakta ve metinleri tarafından desteklenmektedir.

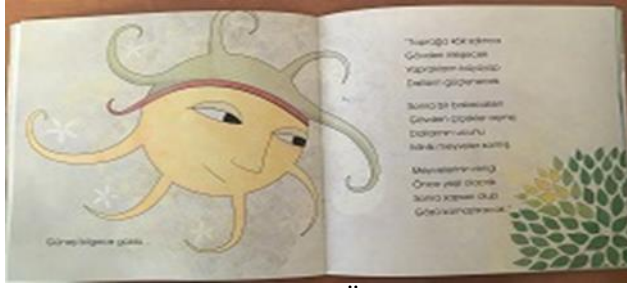


Şekil 8. K20 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

'Bu canavarların başında saç yerine yılan var! Hangisinin başında DAHA ÇOK yılan var?'

K20 kodlu kitaba ilişkin Şekil 8'de görüldüğü üzere iki canavarın başındaki yılanların sayısı karşılaştırılarak metinde geçen 'Hangisinin başında DAHA ÇOK yılan var?' sorusuna yanıt aranmıştır.

Sıralama becerisi incelendiğinde, öykü kitaplarından 14'ünde(%9.72) sıralama becerisine yönelik cümleler bulunduğu görülmüştür. Bu kitapların resim bölümlerinde toplam 33 görselin sıralama becerisi içerdiği ve toplam resimlerin %1.23'ünün sıralama içeren görseller olduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarının resim kısımlarında rastlanan sıralama becerisi aşağıda verilen örneklerle desteklenmektedir.



'Meyvelerin rengi önce yeşil olacak sonra sarı olup gözü kamaştıracak'

Şekil 9. K54 Kodlu Kitaptan Örnek Resim



'Erkek doğan bebek büyüdükçe erkek çocuk, genç erkek, yetişkin erkek, orta yaşlı erkek ve en sonun da yaşlı erkek olur'

Şekil 10. K54 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

K54 kodlu kitaba ilişkin Şekil 9 ve 10'da yer alan resimlerinde sıralama becerileri görülmektedir. Bu örnekler zaman kavramına ilişkin örneklerdir.



'Sabah kalktıktan sonra yatağımı toplamak için gerekli olan basamakları izledim. 1. çarşafı düzelt. 2. Yatak örtüsünü ört 3. Yastıkları yerlerine koy.'

Şekil 11. K104 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

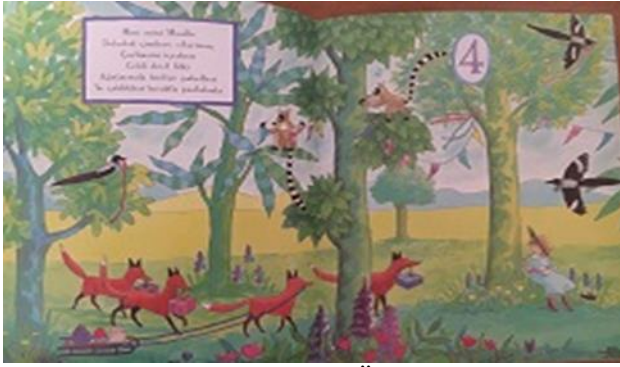
K104 kodlu kitaptan alınan Şekil 11'de görüldüğü üzere yatağı düzeltme işlemi belli bir sıra ile birinci, ikinci, üçüncü sıralama kelimeleri kullanılarak yapılmıştır.

Resim kısmı için son olarak öykü kitaplarının 133'ünde (%92.36) sayma becerisine ilişkin cümleler bulunduğu görülmektedir. Bu kitapların resim bölümlerinde 605 görselin sayma becerisine içerdiği ve sayma becerisine ilişkin resimlerin toplam resimlere oranının %22.52 olduğu belirlenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarının resim kısımlarında rastlanan sayma becerisi aşağıda verilen örneklerle desteklenmektedir.



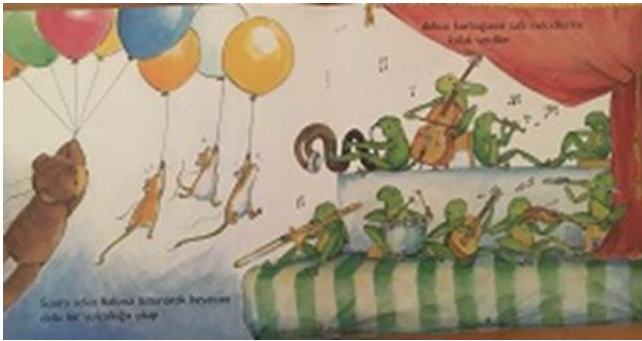
'Yeşil bir yaprak üzerinde güneşlenen yeşil bir kurbağa çizdi'

Şekil 12. K58 Kodlu Kitaptan Örnek Resim



'Mini mini mualla pofuduk çimlere oturmuş, çorbasını içerken geldi dört tilki ağızlarında hediye paketleri ve çektikleri kızakta pastalarla'

Şekil 13. K10 Kodlu Kitaptan Örnek Resim



'Sonra sekiz balona tutunarak heyecan dolu bir yolculuğa çıkıp dokuz kurbağanın tatlı melodilerine kulak verdiler' Sayma becerisine ilişkin örneklerdir.

Şekil 14. K136 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

Tablo 3.

Resimli Öykü Kitaplarında Temel Matematik Becerilerine Yer Verilmesine Rağmen Çocuğun Gelişimsel Özelliklerini Olumsuz Etkileme Bulunma Durumu

Kitaplarda BT olmasına rağmen çocukların gelişimsel özelliklerini olumsuz etkileyen durum	Kitap Sayısı	Toplam Kitap Sayısına Oranı
	9	%6.12
Toplam Kitap Sayısı	147	

BT: Beceri Türü

Toplam Kitap sayısına oranı: Olumsuz öğeler içeren kitap sayısı/toplam kitap sayısı *100 (9/147*100)

Tablo 3'te resimli öykü kitaplarında bulunan resim ve cümleler bir bütün olarak incelendiğinde matematik becerilerinin bulunmasına karşın çocukların gelişim özelliklerini uygun olmayan durumların olduğu da tespit edilmiştir. Bu durumlar sadece dokuz kitapta yer almaktadır. Bu kitaplar K57, K65, K82, K87, K90, K93, K114, K120 ve K129 kodlu kitaplardır.

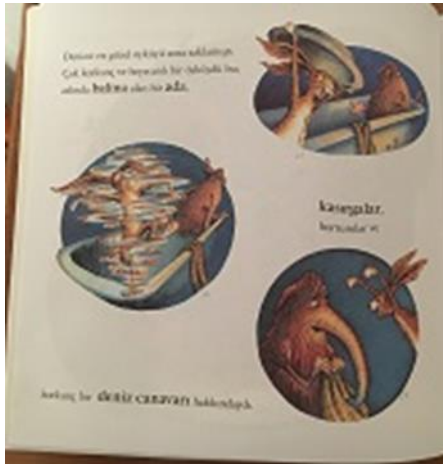
Gelişimler özelliklere uygun olmayan unsurlar içeren kitaplar, toplam kitapların %6,12'sine karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle az da olsa bazı kitaplar çocukların gelişim özelliklerine uygun olmayan unsurlar içermektedir.

İncelenen öykü kitaplarında çocukların gelişimine uygun olmayan özellikler kitaplardan alınan resimlerle aşağıda örneklendirilmiştir.



Şekil 15. K90 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

K90 kodu kitapta Şekil 15’de yer alan görsellerde görüldüğü üzere öykünün kahramanı timsah hoşuna gitmeyen bir cümle kurduğu için dişçiyi yutmayı tercih etmiştir. Burada çocuklara yanlış mesaj verildiği ve gelişimsel özelliklerini olumsuz etkileyeceği görülmektedir.



‘Kasırgalar hortumlar ve korkunç bir deniz canavarı hakkındaydı’

Şekil 16. K120 Kodlu Kitaptan Örnek Resim



‘Korkunç bir timsahın ağzından kıl payı kurtulan Kurt ‘imdat timsah var diye bağırıyor’

Şekil 17. K120 Kodlu Kitaptan Örnek Resim

K120 kodlu kitaba ilişkin Şekil 16 ve K87’ye ilişkin Şekil 17’de geçen metinlerde ‘korkunç timsah’ ve ‘korkunç deniz canavarı’ kelimeleri korku öğeleri barındırmaları bağlamında çocukların gelişimsel özelliklerini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırma ile resimli öykü kitaplarında temel matematik becerilerine kitapların resim ve metin kısımlarına ne düzeyde rastlandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. İncelenen resimli öykü kitabının metin kısımlarının %4.76'sında, resim kısımlarının ise % 4.17'sinde birebir eşleme becerisine rastlanmıştır. Bir başka deyişle incelenen kitapların çok azında bu beceriye ilişkin unsurlara yer verildiği belirlenmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde doğrudan birebir eşleme ile ilgili yapılmış çalışmaya rastlanmazken özellikle sayma becerilerine ilişkin olarak çocukların kazanımları ve gelişimlerini inceleyen çalışmaların içerisinde birebir eşlemeye yer verildiği görülmektedir (Aktaş-Arnas, Deretarla-Gül ve Sığırtmaç, 2003; Akuysal Aydoğan ve Şen, 2011; Olkun ve Babacan-Özer, 2013; Olkun, Çelik, Sönmez ve Can, 2014; Olkun, Yeşilpınar ve Kışla, 2014). Bu durum yapılan araştırmayla benzerlik göstermektedir.

İncelenen resimli öykü kitaplarının metin kısımlarında gruplama/sınıflama becerisine %13.61, resim kısımlarında ise %7.64 oranında yer verildiği bulunmuştur. Sınıflama; olay veya varlıkları belirlenen özelliklere göre gruplandırma işlemi olarak tanımlanmaktadır. Nitekim Aslan ve Aktaş-Arnas'ın (2010) yaptığı araştırmada da küçük çocukların sınıflama işlemi şekillerin görsel özelliklerine dikkat ederek yaptıkları bu nedenle okul öncesi dönemde görsel materyallerin özellikle resimli öykü kitaplarının matematik kavramlarının öğreniminde önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Kefi, Çeliköz ve Erişen (2013) araştırmalarında 35 okul öncesi öğretmenin etkinlik planları incelenmiş ve neticede öğretmenlerin çok azının planlarında sınıflama becerisine yer verdiği, bununla birlikte Nuhoglu ve Ceylan'ın (2012) yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin seçtikleri amaçlardan %19'unun gruplama-sınıflandırma becerisini desteklediği ve sınıflama/gruplama, sayı ve karşılaştırma becerilerinden sonra öykü kitaplarında en çok rastlanan beceri olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada kitaplarda gruplama/sınıflama becerisine birebir eşleme becerisine göre daha fazla rastlanmakla birlikte yer verme oranı dikkate alındığında alanda yapılan araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Resimli öykü kitapları karşılaştırma becerisi açısından incelendiğinde, metin kısımlarının %74.83'ünde, resim kısımlarının ise %47.92'sinde bu becerinin ele alındığı belirlenmiştir. Orçan-Kaçan ve Halmatov (2017) araştırmalarında öğretmenlerin okul öncesi matematik kavram ve becerilerine verdikleri önem sıralanmış ve sonuçta öğretmenlerin ilk sırada sayma becerisini, ikinci olarak nicelikleri karşılaştırma becerisini ele aldıkları belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin görüşüne göre çocukların en çok zorlandığı matematik becerileri de incelenmiş ve sonuçta çocukların ilk sırada sayılar konusunda ardından ölçme ve karşılaştırma becerisinde zorlandıkları belirlenmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak, karşılaştırma becerilerine incelenen kitapların büyük bir kısmında yer verilmesi, çocukların matematik becerilerini kazanmaları açısından bakıldığında oldukça sevindirici bir sonuç olarak görülebilir.

Sıralama becerisi açısından incelenen kitapların metin kısımlarının %14.28'sinde; resim kısımlarının %9.72'sinde bu beceriye rastlanmıştır. Sıralama temel olarak nesnelere ölçülebilir veya ölçülemeyen özelliklerine göre belirli bir düzen içerisinde dizilmesidir. Ölçülebilir özelliklere göre sıralama nesnelere diğerlerine göre aynı, daha az ya da daha fazla olup olmadığının belirlenmesi ve buna göre düzenlenmesidir. Sıralama becerisinin öğretiminde kullanılan materyallerden öykülerde ve hikaye kartlarında olayları sıralamanın önemli sıralama etkinlikleri arasında olduğu söylenebilir. Dolayısıyla resimli öykü kitapları için sıralama becerisinin öğrenilmesi konusunda gerekli materyallerden biridir denilebilir (Durmuşoğlu, 2013). Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde de Er'in (2008) olay sıralamasına ilişkin olarak zenginleştirilmiş Türkçe etkinlikleri sunduğu çalışması sonucunda, bu etkinliklerin çocukların zaman kavramının gelişimini olumlu yönde etkilediği; Bruce ve Threlfall'ın (2004), üç ve dört yaşındaki çocuklarda sayıların kardinal ve ordinal özelliklerini onlara çeşitli görevler vererek araştırdıkları çalışmalarında sayma becerisinin gelişimi için sıralama becerisinin kazanımının önemli bir yere sahip olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda çocuklara sunulan resimli öykü kitaplarının içerisinde önemli matematik becerilerinden biri olan sıralamaya rastlanmış fakat diğer beceri türlerine göre oldukça az yer verildiği görülmüştür.

Resimli öykü kitaplarında sayma becerisine yer verilme durumu incelendiğinde ise metin kısımlarının %95.24'ünde resim kısımlarının % 92.36'sında bu beceriye yer verildiği

görülmektedir. Bir başka ifade ile incelenen kitapların neredeyse hepsinde bu beceriye yer verildiği söylenebilir. Sayı kavramına dair araştırmalar incelendiğinde Casey, Andrews, Schindler, Kersh, Samper ve Copley (2008) çalışmalarında, öykü ve blok kullanarak yapılan matematik etkinliklerinin çocukların sayma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Benzer olarak Young-Loveridge (2004) araştırmalarında ise sayma becerilerinin geliştirmek için oyunlar ve sayı kitaplarının kullanıldığı bir programın etkilerinin incelendiği araştırmada oyun ve sayı kitaplarını eğitimlerinde kullanılan grubun kullanmayan gruba göre sayma becerilerinin daha çok geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz Genç, Akıncı-Çoşgun ve Pala (2017) resimli öykü kitaplarında yer alan matematik kavramlarını inceledikleri araştırmalarında da yine kitaplarda en fazla oranda sayı ve işlem kategorisine yer verildiği bulunmuştur. Öğretmenler ile yapılan araştırmalar incelendiğinde de sınıf içinde en çok sayı sembollerini ve sayma kategorisini kullandıkları (Erdoğan, Parbucu ve Boz, 2017), ve etkinlik planlarında en çok sayı kavramını kazanmaya yönelik kazanımlara yer verdikleri (Pekince ve Avcı, 2016) büyük bir kısmının matematik kavramlarını sayılardan ibaret olarak algıladıkları (Tarım ve Bulut, 2006) ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmada incelenen kitapların hemen hepsinde sayma becerisine ilişkin sözcük ve görsellere yer verilmesi oldukça sevindirici bir sonuç olmakla birlikte diğer matematik becerilerinde de bu duyarlılığın gösterilmesi çocukların matematik becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Son olarak araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitaplarının %6.12'sinin temel matematik becerileri bulunmasına rağmen çocukların gelişimlerine uygun olmayan şiddet içerikli sözcük ve görseller de barındırdığı tespit edilmiştir. Çocukların şiddet ögesi barındıran unsurlarla karşılaşması saldırganlığı kişilik özelliğine çevirmesine neden olmaktadır. Resimli öykü kitaplarındaki şiddete ilişkin unsurlar bağırarak, sivri dişler, aşırı kızgın surat ifadesi olarak betimlenebilir. Çocuklar bu tarz görsellerden olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koyan birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Çabuk, Baş ve Teke, 2017; Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009; Fırat, Güleç ve Şahin, 2013). Bu bağlamda çocukların sevdikleri materyallerden biri olan öykü kitaplarında onların gelişimini olumsuz etkileyecek bu tür unsurlara az da olsa yer verilmesi, hitap ettikleri grup açısından kabul edilebilir bir durum değildir.

Sonuç ve Öneriler

Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi sonucunda kitapların metin kısımlarında, temel matematik becerilerine ait cümlelerin toplam cümlelerin %18.88'ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Resim kısımlarında ise bu becerilere ilişkin görseller tüm görsellerin % 34.22'sini oluşturduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle kitapların resim kısımlarında metin kısımlarına göre daha fazla matematik becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, kitapların hitap ettiği hedef kitle olan okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerinin dikkate alındığını göstermekle birlikte, bu konuda yapılan araştırmalar doğrultusunda resim-metin dengesine dikkate edilerek resimlerde belirtilen unsurların metin kısımlarıyla uyumlu olmasının çocukların kavramları kazanmaları açısından oldukça önemli olduğunu akılda tutmak gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte incelenen öykü kitaplarının metin kısımlarında en çok sırasıyla sayma, karşılaştırma, sıralama, gruplama/sıralama ve birebir eşleşme becerilerine yer verildiği; kitapların resim kısımlarında ise en çok sırasıyla sayma, karşılaştırma, gruplama/sınıflama, sıralama ve birebir eşleme becerilerinin ele alındığı görülmüştür. Ayrıca incelenen kitaplardan dokuzunda çocukların gelişimlerine uygun olmayan şiddet içerikli cümle ve görseller bulunduğu da tespit edilmiştir. Bu sonuç, çocukların yüksek yararı düşünüldüğünde onların gelişimini olumsuz etkileyecek herhangi bir durumla karşılaşmamaları konusunda oldukça hassas davranılması ve bu bağlamda sorumluluğu olan bütün paydaşların bilinçli olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, resimli öykü kitaplarının resim ve metin kısımlarında sayı kavramının temelini oluşturan birebir eşleme, sınıflama/gruplama, karşılaştırma, sıralama ve sayma becerileri ve çocukların gelişimlerine uygunluğuna ilişkin unsurların incelenmesi ile sınırlıdır. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada sonuçların evrene genellenmesi kaygısı bulunmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda resimli öykü kitapları konusunda önce ilgili alan uzmanları, psikologlar ve okul öncesi öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından incelenerek yayınevini kitap basımı konusunda daha titiz davranmaları sağlanabilir. Ayrıca çocuk kitabı yazarları ve çizerlerinin resimli öykü kitaplarının içeriğinde temel matematik kavram ve becerilerine yer verme ve kitaplarda ebeveynlere yönelik yönlendirici bilgiler sunma konusunda alan uzmanlarından destek almaları sağlanabilir. Okul öncesi dönem çocuklarına matematik eğitimi verme konusunda gerek okul öncesi öğretmenleri gerekse aileleri hedef alan uygulamalı seminerler düzenlenmesi önerilebilir. Bu konuda araştırma yapacak kişiler için öykü kitapları kullanılarak temel matematik beceri ve kavramlarının çocuklara kazandırılması konusunda deneysel araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kaynaklar

- Aktaş Arnas, Y. (2002). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel.
- Aktaş-Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aktaş-Arnas, Y., Deretarla- Gül, E. ve Sığırtmaç, A. (2003). 48-86 ay çocuklar için sayı ve işlem kavramları testinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 147-157.
- Akuysal Aydoğan, S. ve Şen, S. (2011). 6 yaş çocuklarının sayı kavramının gelişiminde kavram eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 38-51.
- Angın, D.E. (2013). *Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, D. ve Aktaş-Arnas, Y. (2010). Okul öncesi eğitim materyallerinde geometrik şekillerin sunulmasına ilişkin içerik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 69-80.
- Bruce, B. ve Threlfall, J. (2004). One, two, three and counting. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 3-26.
- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A. ve Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Journal Cognition and Instruction*, 26(3), 269-309.
- Charlesworth, R. (2005). Prekindergarden mathematics connecting with national standarts. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 229-236.
- Charlesworth, R. ve Lind, K. K. (2013). *Math and science for young children*. (7th Edition) Wadsworth: Congage Learning.
- Çabuk, B., Baş, T. ve Teke, N. (2017). Resimli öykü kitaplarındaki görseller ve metinler masum mu? İletilen doğal çevre mesajları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 984-1016.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeler açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği* 23(3), 510-534.
- Dibek, E. (2017). Sayma-sayılar ve işlemler. İ. Ulutaş (Yay. haz.). *Okul öncesi matematik eğitimi* içinde (ss.105-122). Ankara: Hedef.
- Durmuşoğlu, M. C. (2013). Okul öncesi eğitimde bilişsel gelişim ve etkinlikler. *Cito Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 19(2), 18-30.
- Er, H. N. (2008). *Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Erdoğan, S., Parbucu, N. ve Boz, M. (2017). Sayı ve işlemlerle ilgili eğitim materyallerinin okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1777-1791.
- Erdoğan, S. ve Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 32-40.
- Fırat, H., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 217-241.
- Fırat, Z. S. ve Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin matematiksel ifadeleri kullarımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 895-914.
- Gelman, R. ve Gallistel, C. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 227-238.
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 35-40.
- Güven, Y. (1997). *Erken Matematik Yeteneği Testi-2'nin geçerlik, güvenilirlik, norm çalışması ve sosyo-kültürel faktörlerin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, Y. (2002). Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresinde sunulmuş bildiri*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Güven, Y. (2005). Matematik eğitiminde cinsiyet farklılığı. M. Sevinç (Yay. haz.) *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, içinde (ss. 205-211). İstanbul: Morpa.
- Güven, Y. ve Uyanık-Balat, G. (2006). 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin matematik yeteneğinin okul öncesi eğitim alıp almama ve kurulumda veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre karşılaştırılması. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt*, içinde (ss. 384-397). İstanbul: Ya-Pa.
- Hayes, A. F. ve Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 477-494.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik*. İstanbul: Morpa
- Kefi, S., Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2146-9199.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Lind, K. K. (2000). *Exploring science in early childhood education (3rd.ed.)*. Albany: Delmar.
- Albany Mayer, R. (2004). Should there be a three-strike rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14-19.
- Lowitt, C. ve Clarke, D. (1992). *The mathematics curriculum and teaching program (MCTP): professional development package activity bank*. Carlton: Curriculum Cooperation.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2006). *Curriculum local points for prekindergarten through grade & mathematics a quest for caberrence*. RestonVA: Author.
- Nuhoğlu, H. ve Ceylan, R. (2012). Okul öncesi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımların bilimsel temel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 112-127.

- Oğuzkan, A. F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. 5.Baskı, Ankara: Emel.
- Olkun, S., Çelik, E., Sönmez, M. T., ve Can, D. (2014). İlköğretim birinci sınıf Türk öğrencilerinde sayma ilkelerinin gelişimi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 115-125.
- Olkun, S., Fidan, E. ve Babacan-Özer, A. (2013). 5-7 yaş çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve saymanın problem çözmede kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 236-248.
- Olkun, S., Yeşilpınar, M. ve Kışla, S. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinde kardinalite ve ilişkili kavramların problem durumlarında kullanımı. *İlköğretim Online*, 13(1), 146-154.
- Orçan-Kaçan, M. ve Halmatov, M. (2017). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında matematik planlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017(42), 149-161.
- Özer, A. (2006). Çocuk kitaplarındaki resimlerin “çocuğa göreliği”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (4-6 Ekim 2006)*, içinde (ss. 425-432). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, No:203.
- Pekince, P. ve Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.
- Powell, S. R. ve Haag-Nurnberger, J. (2015). Everybody counts, but usually just to 10! A systematic analysis of number representations in children’s books. *Early Education and Development*, 26(3), 377-398.
- Rogers, R. M., Coopers, S., Nesmith, S. M. ve Cassidy-Purdum, B. (2015). Ways that preservice teachers integrate childrens literature into mathematic lessons. *The Teacher Educator*, 50(3), 170-186. <http://doi.org/10.1080/08878730.2015.1038493>
- Schiro, M. (1997). *Integrating children’s literature amd mathematics in the classroom: children as meaning makers, problem solvers and literary critics*. Newyork: Teachers College.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyatı*. Ankara: Kök.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyarın olarak resim. *İnternational Periodical for The Languages Literature and History of Turkish Or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Tarım, K., ve Bulut, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 152-164.
- Tekin, H.(2005). Çocuk edebiyatında şiddet korku ve sevgi üçgeni. *Hece Edebiyat Dergisi*, 104-105, 304-306.
- Thomas, N., Mulligan, J.T. ve Goldin, G. A. (2002). Childrens representations and cognitive structural development of the counting sequence 1-100. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 117-133.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M., Van den Boogaard, S. ve Doig, B. (2009). Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(3), 30-39.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Dokuzuncu baskı), Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin.
- Yılmaz Genç, M. M., Akıncı Çoşgun, A. ve Pala, S. (2017). A study of mathematical content provided in illustrated children’s books. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 159-175.
- Young-Loveridge, J. M. (2004). Effect on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 82-98.

Extended Abstract

Introduction

In preschool education, activities related to the basic skills of mathematics should be planned to be appropriate to the mental development of children and the learning of new concepts (Kandır & Orçan, 2010, p. 47). Mathematics education can be given by routine activities, music, table, play, preparing for reading and writing and mother tongue activities (Erdoğan & Baran, 2003). In the process of education, teacher uses books with the concepts of mathematics as a guide. Especially with the mother tongue activities, it is allowed children to learn the basic mathematics skills. There are many mathematical skills in the language activities such as poems, jokes, riddles, rhymes, finger games and stories which are types of children's literature (Güven, 2002). These mathematical concepts, which are used in mother tongue activities in story, rhymes and finger games and the elaboration of these concepts in story books contribute to the development of mathematical skills. Talking about mathematics in Turkish activities, using mathematical words and concepts and providing the focus of the child on the symbols related to mathematics in the pictures are extremely important for mathematics education (Fırat & Dinçer, 2018).

The aim of picture story books is not to teach mathematics directly; the correct use of mathematical elements within the books is the basis of the thinking about mathematics. While reading books, new pictures and movements related to mathematics appear in children's minds. Children can create positive perceptions of mathematics by combining new learning with previous experiences (Lowitt Clark, 1992).

Before considering the opportunities for the mathematical skills in picture story books prepared for preschool age children, perhaps the most important consideration is to examine whether there are factors that may negatively affect the development of children. When the literature is examined, it is seen that picture story books not only overemphasize friendly feelings that embrace the child with affection, affectionately kiss, rivet the confidence, trust, protect and help but also the feelings of being anxious, fearful and worried as can be overcome (Tekin, 2005, p. 306).

Although it is known that the picture story books are used as educational material, there are few studies examining this subject (Gönen & Veziroğlu, 2012; Powell & Haag, 2015; Rogers, Cooper, Nesmith & Cassidy, 2015; Yılmaz Genç, Akıncı Çoşgun & Pala, 2017). Therefore, the findings of the research will show the level of the concepts in the basic mathematics books in the picture story books and will guide the more conscious studies in this direction. In this context, the following questions were sought in this research.

1. What is the level of matching, grouping, comparison, sorting and counting skills in the text and picture parts of the picture story books used in preschool period?
2. What is the situation of elements that are not suitable for the development of children in the picture story books?

Method

In this study, the qualitative research methods were used to determine the extent to which the basic mathematical skills are included in picture story books written for children aged 3-6. In addition, the descriptive survey model, which is a type of screening model, was used in this study. The books examined in the research consisted of published picture story books for children between 36-72 months of age between the year 2005-2017. In the text and/or painting part of the story books, 147 picture story books which contain basic mathematics skills are formed. The books that constitute the study group were firstly divided into picture story books published in bookstores between 2005-2017. Afterwards, books for 36-72 months old children were identified and text and/or painting parts were examined and the books containing basic mathematics skills were separated and 147 books were purchased. The book review form consists of five (5) chapters and was developed by researchers. In this form, the physical and textual features of the picture story books, the picture and text parts of the mathematics skills are included in the level of how and what is included.

After the books obtained by the researchers were read three times, each book was coded as K1, K2, K3... and recorded in the 'Book Review Form'. The data collected through descriptive analysis method for the analysis and interpretation of the data were converted into systematic data through four stages. Frequency and percentage analyzes were performed by using the Microsoft Excel Program 2016 for the analysis and interpretation of research data.

In order to provide evidence of the credibility of measurements in qualitative research on credibility and transferability of this form, the credibility coefficient between coders was calculated. In order to calculate the transferability of this measurement process, some of the books were given to five different preschool education field and transferability between coders calculated by Krippendorff's alpha coefficient. As a result, the inter-rater reliability coefficient was found to be 87 for the text part of the book; the inter-rater reliability coefficient was found to be 85 for the picture section of the books. At the stage of credibility of the measurements, the process was planned in line with the expert opinions from the very beginning in order for the measurements to serve the purpose.

Result and Discussion

4.76% of the text parts of the picture story book of the picture and 4.17% of the parts of the picture were one-to-one matched. In the text parts of the picture story books, it was found that 13.61% of the grouping/classification skills and 7.64% of the painting parts were included. In the researches, grouping/classification skills in books were found to be more common than matching skills.

When the picture story books were analyzed in terms of comparison skills, 74.83% of the text part; it was determined that 47.92% of the parts of the picture were handled by this skill. It can be seen as a very gratifying result that the comparison skills are included in most of the books in the research group in terms of children gaining their mathematics skills. When the research group is examined in terms of ranking skills, 14.28% of the text parts of the books are; this skill was found in 9.72%. When the situation of counting in picture story books is examined, it is seen that this skill is included in %95.24% of the text parts and 92.36% of the picture parts. In other words, almost all of the books examined have been included in this skill. In this context, it a very gratifying conclusion that the words and images related to the counting skills are almost all of the books examined in the study, but this sensitivity is very important for the development of children's mathematics skills.

Although 6.12% of the picture story books examined within the scope of the research have basic mathematical concepts and skills, it has been found that they also contain violent words and images that are not suitable for children's development. In the story books, which are one of the children's favorite materials, it is not acceptable in terms of the group to which they are addressed, even if they are included in such elements that will adversely affect their development.

In the light of these results obtained from the research, it can be examined by the commission of related domain experts, phycologists and preschool teachers, and it can be ensured that the publisher behaves more precisely on book publishing. In addition, children's book writers and illustrators can get support from domain experts to include basic mathematical concepts and skills in the content of picture story books and to provide guidance for parents in books. For those who will do research on this subject, it is recommended that they make experimental researches about the acquisition of basic mathematics skills and concepts by using story books.

Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin Türkçe Versiyonu: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması*

Turkish Version of the Thought Control Capability Questionnaire: A Scale Adaptation Study

Hakan SARIÇAM**, Abdullah MERT***

Öz: Bu çalışmanın amacı Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği'nin (DKYÖ-25 ve DKYÖ-8) Türk kültürüne uyarlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırma, üç farklı çalışma grubunda yer alan ve yaşları 18 ile 44 arasında değişen toplam 656 (204+255+201) yetişkin katılımcıdan oluşmaktadır. İlk çalışmada, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 25 maddelik DKYÖ'nün orijinalinde olduğu gibi Türkçe formunun da tek boyuta sahip olduğu ve toplam varyansın %42.49'unu açıkladığı görülmüştür. Yapılan DFA sonucu ölçeğin uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=2.91$, RMSEA= .066, CFI= .92, GFI= .93, IFI= .93, NFI= .93, RFI= .94 ve SRMR= .042 şeklinde hesaplanmıştır. Madde faktör yükleri ise .31 ile .69 arasında sıralanmaktadır. Eşdeğer ölçek (ölçüt) geçerliği çalışmasında DKYÖ-25 ile Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği arasında $p<.01$ önem düzeyinde $r=-.62$, DKYÖ ile Bilişsel esneklik (alternatifler) ve Bilişsel esneklik (kontrol) arasında $p<.01$ önem düzeyinde sırasıyla $r=.53$; .65 pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .37 ile .70 arasında hesaplanmıştır. İkinci çalışmada, AFA'ya göre 8 maddelik DKYÖ'nün tek boyutlu olduğu ve bu tek boyutu ölçeğin toplam varyansın %55'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=1.98$, CFI= .97, GFI= .93, IFI= .97, NFI= .95, RFI= .93 ve SRMR= .048 şeklinde bulunmuştur. Ayrıca madde faktör yükleri .58 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 şeklinde hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .56 ile .71 arasında değişmektedir. Tüm bu sonuçlar, Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği'nin Uzun ve Kısa sürümünün Türk yetişkinlerde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Düşünce kontrol, geçerlik, güvenilirlik

Abstract: The purpose of this study is to adapt The Thought Control Ability Questionnaire (DKYÖ-25 and DKYÖ-8) to Turkish culture and to evaluate the psychometric properties of the questionnaire. The study consists of a total of 656 adult participants (204+255+201) aged between 18 and 44 in three different study groups. In the first study, it was observed that the Turkish form of the 25-item Thought Control Ability Questionnaire (TCAQ), as in the original, had only one dimension explaining 42.49% of the total variance according to the results of exploratory factor analysis. According to the confirmatory factor analysis result, the goodness fit values of the scale are $\chi^2/sd=2.91$, RMSEA= .066, CFI= .92, GFI= .93, IFI= .93, NFI= .93, RFI= .94 ve SRMR= .042. Item factor loads are ranked between .31 and .69. In the study of equivalent scale (criterion) validity, between the Thought Control Ability Questionnaire (TCAQ-25) and the Repetitive Thinking Scale, $p<.01$ severity level of $r=-.62$ and between Thought Control Ability Questionnaire (TCAQ) and cognitive flexibility (alternatives) and cognitive flexibility (control) at the $p<.01$ severity level, respectively, $r=.53$ and $r=.65$ positive relationships have been found. The internal consistency coefficient of the scale was determined as .93. The total correlation coefficients of the corrected items were calculated between .37 and .70. In the second study, according to exploratory factor analysis (EFA), it was found that the 8-item Thought Control Ability Questionnaire (TCAQ) was one-dimensional and this one-dimensional explained 55% of the total variance of the scale. According to

* Bu çalışmanın bir kısmı 12-14 Mayıs 2017 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas-Türkiye, ORCID:0000-0002-8723-1199, e-posta: hakansaricam@gmail.com

*** Dr. Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak-Türkiye, ORCID: 0000-0003-0653-2297, e-posta: abdullahmert@gmail.com

confirmatory factor analysis, the goodness fit values of the scale were found as $\chi^2/df=1.98$, CFI= .97, GFI= .93, IFI= .97, NFI= .95, RFI= .93 and SRMR= 0.48. Also, the item factor loads range from .58 to .77. The internal reliability coefficient of the scale was calculated as .88. The total correlation coefficients of the adjusted items range from .56 to .71. All these results proved that both the long and short version of the Thought Control Ability Questionnaire was a valid and reliable measurement tool that could be used in Turkish adults.

Keywords: Thought control, validity, reliability

Giriş

Aklın; duyum, algı, izlenim ve tasarımlardan ayrı bir biçimde bağımsız ve özgün durumu, düşünme olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2019). Düşünme, bireyde var olan bilgi ve deneyimler sayesinde gerçekleşen mantığı içeren zihinsel bir süreçtir (Başerer, 2017; Presseisen, 1991). Düşünme, zihinde doğal olarak ortaya çıktığından çoğu insan düşünmeyi sıradan basit bir durum olarak algılayarak sistematik düşünme üzerinde pek kafa yormadan zihnini yormaktan kaçınır (Başerer ve Duman, 2018; Güneş, 2012). Bu durumda düşünce kontrolü kavramı kendini gösterir. Düşünce kontrol yeteneği (DKY), bireylerin istenmeyen ve zorlayıcı/davetsiz düşünceleri akıldan çıkarmaları için kullandıkları ve kontrol mekanizmasını bireyin kendi yönettiği bir düşünme tarzıdır (Martin ve Tesser, 1996; Wells ve Davies, 1994). Kısacası DKY belirli düşünceleri düşünmemeye çalışmaktır (Wells ve Davies, 1994). Freud'un savunma mekanizmalarının ön koşulu olan "bastırmadan (düşünceleri)" farklı olarak DKY yıkıcı, zararlı düşünceleri ortadan kaldırır ve yaratıcı aktivitelere odaklanmayı sağlar. Ayrıca bastırma bir müddet sonra otomatikleşebilir fakat DKY bilinçlidir. Wegner, Schneider, Carter ve White'a (1987) göre düşünce kontrol yeteneği, zorlayıcı/davetsiz düşünceleri durdurmak için bilinçli, çaba dolu bir işlem sürecidir. Bu süreç sonucunda bilişsel kaynaklara ulaşım sağlanmalıdır. İkinci aşama ise yeni düşünce örneklerini gösteren otomatik izleme sürecidir. Otomatik izleme süreci hedef yönelimli düşünceyi aktif ederek bireyin toparlanmasını sağlar. Bu bağlamda düşünce kontrol yeteneği, öz-düzenleme kapasitesi içinde yer almakta olup; davranış ve düşüncelerin hedef yönelimli kontrolüdür. İleri düzeyde düşünce kontrolü, yüksek çalışan bellek kapasitesi ve akışkan zekâyla ilgilidir (Brewin ve Beaton, 2002).

Alanyazında DKY ile karıştırılan bilişsel farkındalık ve üst biliş (meta biliş) gibi kavramlar bulunmaktadır. Bir düşünme sistematığı olan bilişsel farkındalık, öğrenmeyi öğrenebilme, öğrenme sürecini değerlendirebilme ve bu sürece dair gerekli düzenleme işlemini yapabilme, zihnin dili, kişinin kendi bilişleri hakkındaki farkındalığı olarak tanımlanabilir (Sarıçam, 2018; Sarıçam ve Çelik, 2018). 1979'da Flavell tarafından literatüre kazandırılan üst biliş ise, bilişleri kontrol eden üst düzey bir düşünme biçimidir (Kacar ve Sarıçam, 2015). Birey ne düşündüğünün ve ne bildiğinin farkındadır ve bilişsel süreçlerini kontrol edebilmektedir (Tosun ve Irak, 2008). Üst biliş bireyin kendini anlaması, yönlendirme ve kontrol edebilmesidir (Garner ve Alexander, 1989; Reeve ve Brown, 1985). Öte taraftan bu üst bilişsel beceri bazen ruminatif düşünceler veya işlevsel olmayan düşünceler gibi olumsuz bir hal alabilmekte ve ruh sağlığı açısından negatif bir etkiye sebep olabilmektedir (Kaçar ve Sarıçam, 2015; Tosun ve Irak, 2008).

Birey yaşantısı boyunca birçok negatif bilişlerle karşılaşır ve bunlardan kurtulabilmek için çeşitli düşünce kontrol stratejileri geliştirir (Abramowitz, Whiteside, Kalsy ve Tolin, 2003; Fehm ve Hoyer, 2004). Aslında bireylerin bu tip stratejiler geliştirmeleri düşüncelerinden kurtulmak için izledikleri doğal bir çabadır fakat bu çabanın sonuçları bazen başarısız olabilir ve birey bu yüzden düşüncelerini daha fazla kontrol etme çabası içine girebilir (Yorulmaz, Baştuğ, Tüzer ve Göka, 2013). Örneğin OKB hastalarının diğerlerine göre düşüncelerini daha çok kontrol etme çabası içine girdiklerini ve düşüncelerini bastırmaya çalıştıkça obsesyonun sıklığının daha da arttığı iddia edilmiştir (Janeck ve Calamari, 1999; Magee, Harden ve Teachman, 2012; Najmi ve Wegner, 2008; Purdon, 1999; Purdon ve Clark, 1999; Tolin, Abramowitz, Hamlin, Foa ve Synodi, 2002; Yorulmaz ve diğerleri, 2013). Aynı durum travma sonrası stres bozukluğu yaşayan bireyler için de geçerlidir (Aikins ve diğerleri, 2009). Bireyin bu amaçlar için kullandıkları stratejiler diğerlerinden daha uyumlu gözükmektedir (Abramowitz,

Tolin ve Street, 2001). Wells ve Davies (1994) dikkat dağıtma, endişelenme, sosyal kontrol, yeniden değerlendirme ve kendine kızma şeklinde beş farklı düşünce kontrol stratejisinden bahsetmiştir. Bireyin bu stratejileri kullanması içinde bulunduğu ruh haline ve ortama göre değişiklik gösterebilmektedir (Clark, 2005; Ekin–Eremsoy ve Inozu, 2015; Yorulmaz, 2016). Fakat unutulmamalıdır ki uyumluymuş gibi görünen bu zihinsel kontrol çabaları çoğunlukla olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Wegner ve Zanakos, 1994).

Yaygın kaygı bozukluğu, ruminasyon ve OKB gibi düşünce kontrolünün önemli olduğu psikolojik problemlerde ve bunlarla ilişkili patolojik sorunlarda (Coles ve Heimberg, 2005; Holeva, Tarrrier ve Wells 2001; Meiser-Stedman ve diğerleri, 2014; Papageorgiou ve Wells 2003; Watkins ve Moulds, 2009; Wilson ve Hall, 2012) düşünce kontrol yeteneğinin değerlendirilmesi problemlerin çözümüne katkı sağlayacaktır (Wells, 2009). Düşünce kontrol yeteneği olmadığı ya da zayıf olduğu durumlarda stres, anksiyete, depresyon, kişilik bozuklukları, obsesif/kompulsif bozukluk kaçınılmazdır (Amiri Pichakolaei ve diğerleri, 2014; Luciano, Algarabel, Tomás ve Martínez, 2005; Williams ve diğerleri., 2010). Bu nedenle Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin (DKYÖ) uyarlanması ulusal alanyazında hem torik hem de deneysel çalışmalara ışık tutacaktır.

Daha önce ulusal alanyazında Yorulmaz ve Gençöz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Düşünceleri Kontrol Etme Ölçeği bulunmaktadır. Fakat bu ölçek, hoş gitmeyen ve istenmeyen düşüncelerle mücadele etmede kullanılan çeşitli uygulamaların sıklığını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Öte taraftan Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği olumsuz düşüncelerle bir baş etme stratejisi değil olumlu/olumsuz düşünceleri kontrol edebilme yeteneğini genel manada değerlendirmek için kullanılan bir ölçme aracıdır. Ayrıca düşünce kontrol yeteneğini değerlendirebilecek bilişsel ve pozitif psikoloji bağlamında Türkiye’de benzer ölçek bulunmadığından böyle bir ölçek ulusal alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı, Luciano ve diğerleri. (2005) tarafından geliştirilen Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemesidir.

Yöntem

Birinci çalışma

Çalışma grubu

Bu araştırma, iki farklı örneklem ile yürütülmüştür. İlk örneklem, Ağrı ilinde 204 (112 kadın, 92 erkek) öğretmen adayı; ikinci grup Kütahya ilinde formasyon eğitimi alan farklı bölümlerde öğrenim gören 251 katılımcıdan oluşmaktadır. İkinci grubun 148’i kadın, 103’ü erkektir. Ayrıca katılımcıların 149’u İİBF, 102’si Fen Edebiyat Fakültesi, 39’u fen bilgisi öğretmenliği, 30’u rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği, 36’sı sınıf öğretmenliği, 49’u Türkçe öğretmenliği, 18’i Müzik öğretmenliği, 32’si ilköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinde devam etmektedirler. Çalışmaya katılan toplam 455 katılımcının yaşları 18 ile 44 arasında değişmekte olup; grubun yaş ortalaması 26.38 (Ss=5.41) olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama araçları

Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği (DKYÖ): Luciano ve diğerleri. (2005) tarafından düşünceleri kontrol yeteneğini değerlendirmek için geliştirilen DKYÖ’nün orijinali 25 maddeden oluşmakta olup, 5’li Likert tipi (5=Kesinlikle katılıyorum 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle katılmıyorum,) bir ölçme aracıdır. Ölçek geliştirme çalışması, yaşları 18-55 arasında değişen katılımcılar üzerinde yapılmış, açılımlı faktör analizi sonucu özdeğeri 1’in üstünde 5 faktör elde edilmiş fakat saçılım diyagramı ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin madde faktör yükleri .46 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçüt geçerliği çalışmasında DKYÖ ile Durumluk Anksiyete Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Maudsley Obsesif Kompulsif Envanteri, Penn State Endişe Ölçeği arasında $p < 0.01$ önem düzeyine

sırasıyla $r=-.82, -.68, -.50, -.74$ negatif ilişkiler bulunmuştur. DKYÖ Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik değeri $\alpha=.92$ şeklinde hesaplanmış, ayrıca düzeltilmiş madde korelasyon katsayılarının .42 ile .71 arasında olduğu saptanmıştır.

Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği (TDÖ): McEvoy, Mahoney ve Moulds (2010) tarafından hazırlanan 31 ölçeğin Türkçe Uyarlaması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi sonucu en fazla faktör yükü alan (0.70 ve üstü) on madde seçilmiştir. Bu maddelerin uzun formula ilişkisi incelenmiş ve $r=.85$ ($p<0.01$) olarak hesaplanmıştır. TDÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. TDÖ'nün uzun formula olan korelasyonu da .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik sayısı $\alpha=.89$ olarak tespit edilmiştir.

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE): Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen ve Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, alternatifler” ve “kontrol” olmak üzere 2 boyut 20 maddeden oluşmakta ve yedili Likert tipindedir. Bireylerin zor durumlarda iken dengeli düşünceler becerisini ölçmek için geliştirilmiştir. “Alternatifler” boyutu 13 maddede ve “Kontrol” alt boyutu ise 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı birinci uygulama için .90 ve ikinci uygulama için .91 olarak bulunmuştur. “Alternatifler” alt boyutu için birinci ve ikinci uygulamada iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. “Kontrol” alt boyutu için ise ilk uygulamada iç tutarlık katsayısı .86 ve ikinci uygulamada .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik sayısı $\alpha=.84$ olarak tespit edilmiştir.

İşlem

Öncelikle Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin uyarlama çalışması için ölçeği geliştirenlerden Juan V. Luciano ve ölçeğin İngilizcesinden sorumlu Alishia D. Williams ile elektronik posta yoluyla iletişim geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Türkçeye çevrilme süreci birkaç aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle ölçek Google'un çeviri sitesi yardımıyla İspanyolca'dan Türkçe'ye çevrilmiş, İspanyolca ve Türkçe bilen 1 dil uzmanına gösterilmiş fakat sağlıklı sonuç alınmadığı için ölçeğin İngilizce versiyonundan çalışmalara devam etme kararı alınmıştır. İngiliz Dili Edebiyatı ve Amerikan Dili Edebiyatı mezunu 2 dil uzmanı tarafından Türkçeye tercüme edilmiş, sonrasında ise bu Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Dil uzmanlarından elde edilen Türkçe form üzerinde anlam ve dil yapısı açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İngiliz dili ve edebiyatından 61 öğrenciyle dilsel eşdeğerlik çalışması yürütülmüştür. Ölçeğin son hali biri psikometride uzman olan 2'si psikolojik danışma ve rehberlik, 1 eğitim programları alanı olmak üzere 3 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda denemelik Türkçe form oluşturulmuştur. Uyum geçerliği için Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri uygulama formuna eklenmiştir. Bu form çoğaltılarak katılımcılara uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçeğin maddelerine sırasıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonra da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Uyum indeks değerleri olarak genel kabul edilen AGFI, CFI, GFI, IFI, NFI, RFI için $> .90$, RMSEA ve SRMR için $< .05$ ölçüt olarak alınmıştır (Brown, 2006; Kline, 2005). Ölçüt geçerliği çalışması için toplam puan ortalamaları üzerinden Pearson momentler korelasyon analizi uygulanmış korelasyon katsayısını tespit edilmiştir. Verilerin analizi için istatistik paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Dilsel eşdeğerlik

DKYÖ'nün hem İngilizce hem Türkçesinin aynı gruba uygulanması sonucu her bir madde ve toplam puan için ilişkili örneklem t testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Dilsel Eşdeğerlik İçin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

No	Dil	\bar{X}	N	SS	r	t	p	No	Dil	\bar{X}	N	SS	r	t	p
M1	İngilizce	2.80	61	1.60	.92**	-2.91*	.01	M14	İngilizce	2.57	61	.96	.90**	-1.52	.13
	Türkçe	3.03	61	1.43					Türkçe	2.66	61	.96			
M2	İngilizce	2.93	61	1.44	.94**	-1.62	.11	M15	İngilizce	3.00	61	1.22	.88**	.44	.66
	Türkçe	3.03	61	1.33					Türkçe	2.97	61	1.12			
M3	İngilizce	3.41	61	1.28	.97**	-.44	.66	M16	İngilizce	3.41	61	1.38	.95**	-1.52	.13
	Türkçe	3.43	61	1.22					Türkçe	3.49	61	1.31			
M4	İngilizce	3.10	61	1.34	.90**	-.65	.52	M17	İngilizce	3.30	61	1.09	.92**	.30	.77
	Türkçe	3.15	61	1.24					Türkçe	3.28	61	1.07			
M5	İngilizce	3.36	61	1.05	.97**	1.00	.32	M18	İngilizce	2.82	61	1.23	.95**	-1.27	.21
	Türkçe	3.33	61	1.01					Türkçe	2.89	61	1.17			
M6	İngilizce	3.66	61	1.12	.97**	1.00	.32	M19	İngilizce	3.61	61	1.08	.96**	.00	1
	Türkçe	3.62	61	1.08					Türkçe	3.61	61	1.02			
M7	İngilizce	3.02	61	1.44	.95**	-2.20*	.03	M20	İngilizce	2.72	61	1.21	.89**	-1.15	.25
	Türkçe	3.15	61	1.36					Türkçe	2.80	61	1.17			
M8	İngilizce	2.64	61	1.34	.98**	.44	.66	M21	İngilizce	3.74	61	1.05	.92**	.63	.53
	Türkçe	2.62	61	1.27					Türkçe	3.70	61	1.01			
M9	İngilizce	2.79	61	1.25	.95**	-.33	.74	M22	İngilizce	3.57	61	1.12	.89**	.50	.62
	Türkçe	2.80	61	1.18					Türkçe	3.54	61	.98			
M10	İngilizce	2.90	61	1.27	.96**	.00	1	M23	İngilizce	3.18	61	1.12	.97**	.00	1
	Türkçe	2.90	61	1.22					Türkçe	3.18	61	1.13			
M11	İngilizce	2.84	61	1.10	.92**	.30	.77	M24	İngilizce	2.70	61	1.13	.91**	-1.62	.11
	Türkçe	2.82	61	1.07					Türkçe	2.80	61	1.09			
M12	İngilizce	3.30	61	1.15	.93**	-.90	.37	M25	İngilizce	3.25	61	1.30	.92**	-1.00	.32
	Türkçe	3.34	61	1.01					Türkçe	3.31	61	1.26			
M13	İngilizce	2.90	61	1.21	.93**	-.57	.57	Toplam	İngilizce	77.51	61	3.71	.65*	-1.71	.09
	Türkçe	2.93	61	1.12					Türkçe	78.39	61	5.27			

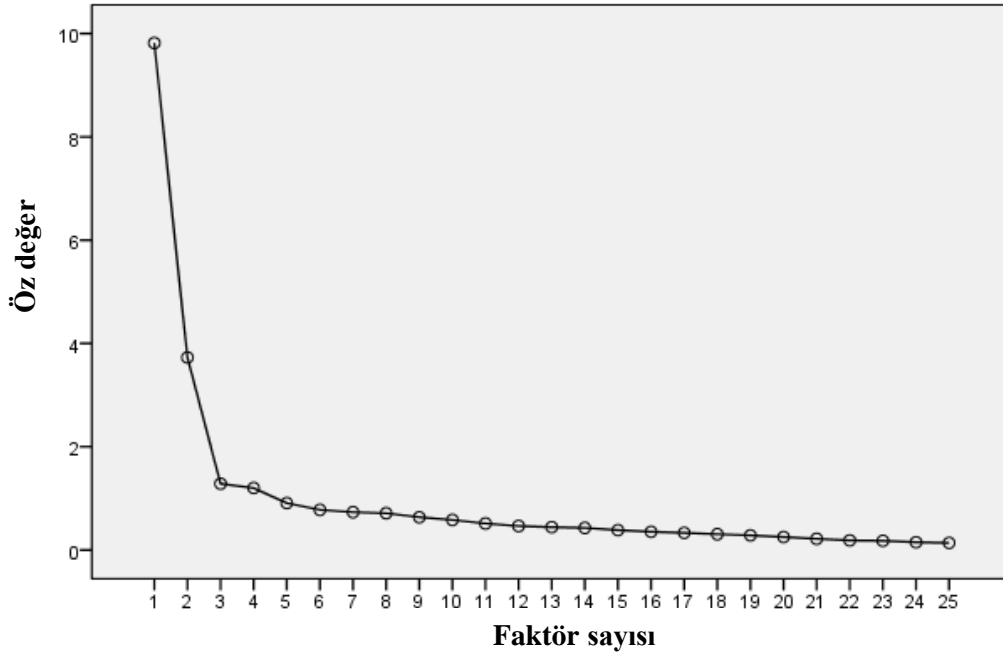
**p<.01, *p<.05

Tablo 1’de görüldüğü üzere tüm maddelerin İngilizce ve Türkçeleri arasında p<.01 önem düzeyinde istatistiksel olarak yüksek düzeyde korelasyon vardır. Ayrıca her bir maddenin İngilizce ve Türkçelerine ait puan ortalamaları karşılaştırıldığında p<.01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Genel olarak maddelerin dilsel eşdeğerliğini sağlandığı söylenebilir.

Yapı geçerliği

Açıklayıcı faktör analizi (AFA)

Ağrı ilindeki 204 katılımcıdan elde edilen veriler, ölçeğin yapı geçerliği çalışması için kullanılmış ve ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Maddeler arasında korelasyonların olup olmadığına bakmak için korelasyon matrisi incelenmiş ve AFA’nın yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında ise örneklem uygunluğu (Sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Cerny ve Kaiser, 1977; Hadi, Abdullah ve Sentosa, 2016). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .89, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 3183.82 (sd=300) (p<.001) olarak bulunmuştur. Yapılan ilk açıklayıcı faktör analizinde, döngüsüz metot kullanılarak, saçılım diyagramı faktör çözümlenmesiyle maksimum faktör sayısı incelenmiştir.



Şekil 1. Yamaç Grafiği

Şekil 1'deki yamaç grafiğinde görüldüğü üzere 25 maddenin orijinal halindeki gibi tek faktörde olmadığı anlaşılmaktadır. Hatta 2 faktörlü ve 4 faktörlü yapılar elde edilebilmektedir. Fakat yine de faktör yüklerine bakmanın daha manidar olacağı düşünülmekte olup Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
İlk AFA Madde Faktör Yükleri

Madde					Madde				
no	1.faktör	2.faktör	3.faktör	4.faktör	no	1.faktör	2.faktör	3.faktör	4.faktör
m1	.656	-.224	-.289	-.238	m14	.529	.543	.223	.157
m2	.722	-.291	-.267	.143	m15	.685	-.326	-.076	.089
m3	.696	-.011	.001	.048	m16	.495	.609	-.106	.177
m4	.474	.604	.121	.312	m17	.632	-.424	.285	-.004
m5	.690	.166	.053	.050	m18	.737	-.132	-.219	-.136
m6	.671	-.400	-.021	.111	m19	.660	-.275	.309	-.278
m7	.528	.443	-.141	-.337	m20	.599	.455	-.225	.045
m8	.691	.173	-.352	.155	m21	.663	-.421	.372	-.038
m9	.577	.367	.000	-.159	m22	.599	-.285	.459	.283
m10	.682	-.268	-.207	.417	m23	.682	-.319	.100	-.192
m11	.463	.564	.364	-.394	m24	.368	.668	.182	.159
m12	.755	-.273	.000	.160	m25	.518	.382	.003	-.083
m13	.704	-.105	-.237	-.424	Toplam varyans (%)	39.06	14.76	4.95	4.79

Tablo 2'de görüldüğü üzere bazı maddelerin diğer faktörlerin altında faktör yüklerinin .33'den fazla olduğu tespit edilmiştir. Örneğin 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 16., 17.,

20., 21., 22., 24. maddeler birden fazla faktör altında yer almaktadır. Ayrıca Ho'ya (2014) göre madde faktör yük değeri .33 olarak kriter alınırsa o faktörün toplam varyansın en az %10'unun açıklaması gerekmektedir (s.244). Bu bağlamda 3 ve 4. faktörler çıkarılırsa 2 faktörlü bir yapı oluşmaktadır. Yamaç grafiğini göre 4 faktörlü, madde faktör yük değerlerine göre 2 faktörlü bir yapıyla uğraşmak yerine ölçeğin orijinal formuna uygun olarak tek faktörle sınırlandırılması gerektiği kanısına ulaşılmış ve temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme faktör çözümlemesi sonuçları tek faktörle sınırlandırılarak tekrar AFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %42.49'unu açıklayan, 25 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Aynı problemler ölçeğin orijinal versiyonuna ait analizlerde de karşılaştırıldığı için yazarlar tek faktörle sınırlandırmıştır.

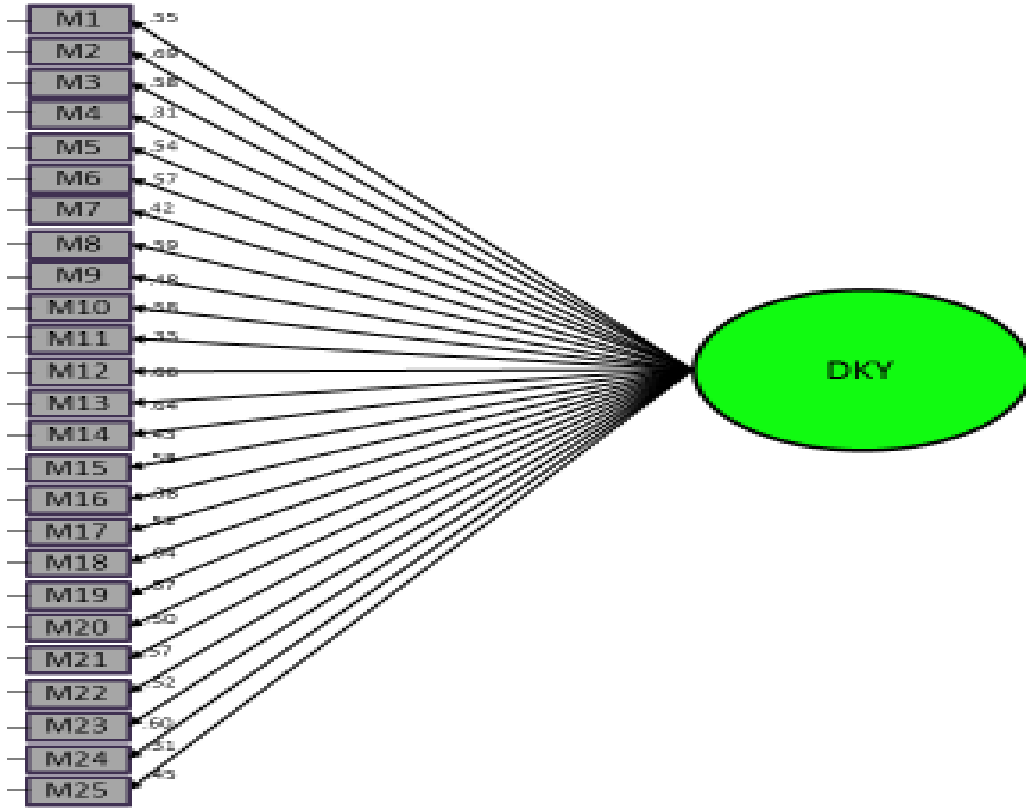
Tablo 3.
AFA Faktör Yükleri ve Varyans Değeri

Madde no	Faktör yükü	Madde no	Faktör yükü
m1	.656	m14	.529
m2	.722	m15	.685
m3	.696	m16	.495
m4	.474	m17	.632
m5	.690	m18	.737
m6	.671	m19	.660
m7	.528	m20	.599
m8	.691	m21	.663
m9	.577	m22	.599
m10	.682	m23	.682
m11	.463	m24	.368
m12	.755	m25	.518
m13	.704	Toplam varyans (%)	42.49

Tablo 3'te görüldüğü üzere maddelerin faktör yükleri .37 ile .75 arasında sıralanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin madde faktör yapısının Türk kültürüne uygun olduğu ancak maddelerin doğrulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi

Ölçek ifadelerinin Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını saptamak için Kütahya'dan 255 formasyon öğrencisinden elde edilen verilere tek boyutlu model için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 221.42$, $sd=76$ ($\chi^2/sd=2.91$), $RMSEA= .066$, $CFI= .92$, $IFI= .93$, $NFI= .93$, $RFI= .94$, $GFI= .93$, $SRMR= .042$ olarak bulunmuş olup sonuçlar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. DKYÖ-25 DFA Diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü üzere ölçeğin DFA faktör yükleri .31 ile .69 (λ , $p < .01$) arasında sıralanmaktadır.

Uyum geçerliği

Uyum geçerliği çalışmasında DKYÖ ile Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği arasında $p < .01$ önem düzeyinde $r = -.62$, DKYÖ ile Bilişsel esneklik (alternatifler) ve Bilişsel esneklik (kontrol) arasında $p < .01$ önem düzeyinde sırasıyla $r = .53$; $.65$ pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Güvenirlilik

Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı $\alpha = .93$ olarak bulunmuştur.

Madde analizi

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları .37 ile .70 arasında sıralanmakta olup sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

DKYÖ Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı	Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı
m1	.594	m14	.525
m2	.659	m15	.620
m3	.654	m16	.490
m4	.469	m17	.567
m5	.658	m18	.685

m6	.600	m19	.603
m7	.512	m20	.585
m8	.656	m21	.594
m9	.556	m22	.541
m10	.621	m23	.619
m11	.460	m24	.369
m12	.700	m25	.499
m13	.653		

Tablo 4'te görüldüğü üzere 24. madde hariç tüm maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .40 ve üzerindedir.

İkinci çalışma

Birinci çalışmadaki 25 maddelik DKYÖ'nün AFA sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .33'ten büyük olarak farklı faktörler altında yer alması, ayrıca diğer psikometrik özelliklerine ve 2 alan uzmanının da görüşüne dayanarak ölçeğin 8 maddelik halinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi için ikinci bir çalışmanın yapılması amaçlanmıştır.

Çalışma grubu

İkinci çalışmada Kütahya ilinde 201 (133 kadın, 68 erkek) öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcının yaşları 21 ile 24 arasında olup; yaş ortalaması 21.46 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama araçları

Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeği (DKYÖ): Luciano ve diğerleri. (2005) tarafından geliştirilen Sarıçam ve Çelik (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan DKYÖ'nün orijinali 25 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) bir ölçme aracıdır. DKYÖ'nün ilk psikometrik özellikleri yukarıdaki birinci çalışmada gösterilmiştir.

İşlem

Araştırmacının yürüttüğü lisans dersleri sonunda eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine bir ölçek uyarlama çalışması yapıldığı ve onların desteğine ihtiyacı olduğu söylenmiş ve gönüllü öğrencilere ölçeğin 25 maddelik uzun versiyonu dağıtılmış, her öğrenci bir kod vererek form doldurulmuştur. İki hafta sonra aynı öğrencilere 8 maddelik kısa versiyonu verilmiş ve öğrenciler önceki kodlarıyla bu formları doldurmuştur. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun istatistiki çözümlenmelerle psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Bulgular

Yapı Geçerliliği

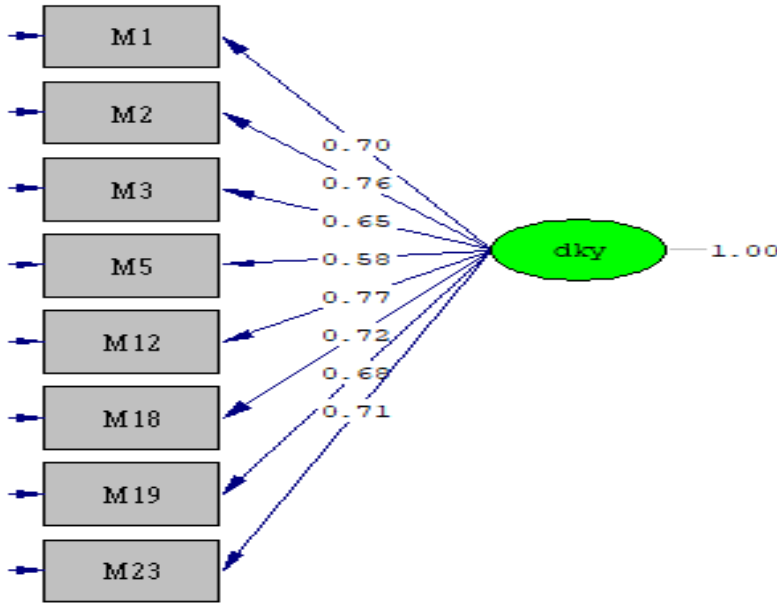
İkinci çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .88, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 698.23 (sd=28) (p<.001) olarak bulunmuştur. Serbest bırakılarak manipüle edilmeden yapılan AFA sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
AFA Faktör Yükleri

Madde no	Faktör yük
m1	.74
m2	.79
m3	.71
m5	.65
m12	.79
m18	.76
m19	.73
m23	.75
Toplam varyans (%)	55

Tablo 5'te görüldüğü üzere faktör yük değerleri .65 üzerinde olup 8 maddelik tek faktörlü model toplam varyansın %55'nin açıklamaktadır.

Sekiz maddelik yapının doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksleri: $\chi^2= 39.61$, $sd=20$ ($\chi^2/sd=1.98$), CFI= .97, GFI= .93, IFI= .97, NFI= .95, RFI= .93, SRMR= .048 olarak çıkmış, sonuçlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. DKYÖ-8 DFA Diyagramı

Şekil 3'te görüldüğü üzere ölçeğin DFA faktör yükleri .58 ile .77 arasında sıralanmaktadır.

Uyum geçerliği

Ölçüt geçerliği çalışmasında DKYÖ-8 ile DKYÖ-25 arasında $p<.01$ önem düzeyinde $r=.85$, pozitif ilişki bulunmuştur.

Güvenirlilik

Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı $\alpha=.88$ olarak bulunmuştur.

Madde analizi

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları .56 ile .71 arasında sıralanmakta olup sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
DKYÖ-8 Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam Korelasyon katsayısı
m1	.64
m2	.71
m3	.61
m4	.56
m5	.70
m6	.67
m7	.64
m8	.66

Tablo 6'da görüldüğü üzere tüm maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .50 ve üzerindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yetişkinlerin düşünce kontrol yeteneklerini değerlendirmeye yönelik DKYÖ'nin 25 maddelik versiyonunun Türkçeye uyarlanması ve 8 maddelik kısa formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda DKYÖ'nin geçerliği, yapı geçerliği ve uyum geçerliliği ile belirlenmiştir. Faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve açıklayıcı faktör analizi (AFA) şeklinde yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmasının nedeni Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin orijinal formunun faktör yapısının Türk örnekleminde belirlemek, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmasının nedeni orijinal formun faktör yapısının yetişkinler üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını sınamaktır (Büyüköztürk, 2019; Uyumaz, Mor-Dirlik ve Çokluk, 2016). Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yükleri literatürde kabul edilebilir değer olan .30' dan (Büyüköztürk, 2019) yüksektir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu ise ölçeğin tek boyutlu olarak iyi uyum verdiği ve kabul edilebilir bir uyum değerine sahip olduğu söylenebilir. Çünkü SRMR ile RMSEA değerinin .05 ve altında çıkması iyi uyum değerini, .08 ve altında olması ise kabul edilebilir bir uyum değerini göstermektedir. Ayrıca CFI, GFI, IFI, NFI, RFI değerlerinin .90 üstü çıkması normal uyumu, .95 üstü çıkması mükemmel uyumu göstermektedir (Byrne, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2012). Uyum geçerliği çalışması sonucunda ise ölçeğin uzun ve kısa formları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları sonuçları incelendiğinde ise madde toplam korelasyonu katsayıları, Cronbach-alfa iç tutarlık ile test-tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde Cronbach-alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı minimum değeri .70; düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .30 kriterinden büyük olması (Büyüköztürk, 2019; Erkuş, 2016) Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin psikolojik ölçme aracı geliştirme ve uyarlama kriterlerine uygun olduğunu göstermektedir.

Uyarlanan ölçek maddelerinin psikometrik özellikleri özgün formu ile karşılaştırılacak olursa: Uyum indeksi değerleri özgün ölçekten çok daha yüksek olup; iç tutarlık güvenilirlik katsayısı daha yüksektir. Uyum geçerliği (ölçüt geçerliliği) çalışmasında özgün formun daha fazla değişkenle ilişkisine bakıldığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Türk örneklemini geçerlik ve

güvenirlilik değerleri William ve diğerleri. (2010) tarafından New South Wales Üniversitesi örnekleme ile yapılmış çalışmanın geçerlik ve güvenirlik değerlerinden daha iyidir. Öte taraftan ölçeğin 25 maddelik ve 8 maddelik sürümlerinin psikometrik değerleri karşılaştırıldığında 8 maddelik kısa formun geçerlik ve madde analizi değerleri daha iyi olup, iç tutarlık güvenirlik değeri daha düşüktür. Bir diğer ifadeyle ölçeğin kısa sürümünün düşünce kontrol yeteneğini değerlendirmede kullanılabilmesi söylenebilir.

Sonuç olarak, Düşünce Kontrol Yeteneği Ölçeğinin uzun ve kısa formlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, Türk kültüründe yetişkinlerin düşünce kontrol yeteneğini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla kullanılabilmesini göstermektedir. Bunun yanı sıra ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler ile çalışma genişletilebilir:

- DKYÖ-25 için AFA yapılırken tek boyutla sınırlandırma yapılmış, fakat faktör yapısı serbest bırakılarak oluşabilecek faktörler alanyazın değerlendirilerek isimlendirilebilir.
- Farklı ölçme araçları (Ruminasyon, Depresyon Anksiyete Stress Ölçeği gibi), kullanılarak ölçeğin ölçüm gücü artırılabilir.

Kaynaklar

- Abramowitz, J. S., Whiteside, S., Kalsy, S. A. ve Tolin, D. F. (2003). Thought control strategies in obsessive-compulsive disorder: A replication and extension. *Behaviour Research & Therapy*, 41(5), 529-540. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00026-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00026-8)
- Abramowitz, J. S., Tolin, D. F. ve Street, G. P. (2001). Paradoxical effects of thought suppression: A meta-analysis of controlled studies. *Clinical Psychology Review*, 21(5), 683-703. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00057-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00057-X)
- Aikins, D. E., Johnson, D. C., Borelli, J. L., Klemanski, D. H., Morrissey, P. M. ve Tolin, D. F. (2009). Thought suppression failures in combat PTSD: A cognitive load hypothesis. *Behaviour Research and Therapy*, 47(9), 744-751. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2009.06.006>
- Amiri Pichakolaei, A., Fahimi, S., Bakhshipour Roudsari, A., Fakhari, A., Akbari, E. ve Rahimkhanli, M. (2014). A comparative study of thought fusion beliefs and thought control strategies in patient with obsessive-compulsive disorder, major depressive disorder and normal people. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 33-41.
- Başerler, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(41), 433-442.
- Başerler, D. ve Duman, E. Z. (2018). Akademisyenlerin mantıksal düşünmeye ilişkin algıları. *Journal of Higher Education & Science*, 8(1), 136-144. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2018.256>
- Brewin, C. R. ve Beaton, A. (2002). Thought suppression, intelligence, and working memory capacity. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 923-930. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00127-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00127-9)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming, second edition (Multivariate Applications Series)*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cerny, B. A. ve Kaiser, H. F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1), 43-47. http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr1201_3
- Clark, D. A. (Ed.). (2005). *Intrusive thoughts in clinical disorders: Theory, research, and treatment*. New York, NY, US: Guilford Press.

- Coles, M. E. ve Heimberg, R. G. (2005). Thought Control strategies in generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 29(1), 47-56. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-005-1647-x>
- Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Ekin-Eremsoy, C. ve Inozu, M. (2015). The role of magical thinking, religiosity and thought-control strategies in obsessive-compulsive symptoms in a Turkish adult sample. *Behavior Change*, 33(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1017/beh.2015.16>
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I. Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fehm, L. ve Hoyer, J. (2004). Measuring thought control strategies: The Thought Control Questionnaire and a look beyond. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1), 105-117. <http://dx.doi.org/10.1023/B:COTR.0000016933.41653.dc>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garner, R. ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216-223.
- Hadi, N. U., Abdullah, N. ve Sentosa, I. (2016). An easy approach to exploratory factor analysis: Marketing perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 6, 215-223. <http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2016.v6n1p215>
- Holeva, V., Tarrier, N. ve Wells, A. (2001). Prevalence and predictors of acute stress disorder and PTSD following road traffic accidents: Thought control strategies and social support. *Behavior Therapy*, 32(1), 65-83. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80044-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80044-7)
- Janeck, A. S. ve Calamari, J. E. (1999). Thought suppression in obsessive-compulsive disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 23(5), 497-509. <http://dx.doi.org/10.1023/A:101872040>
- Kaçar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Luciano, J. V., Algarabel, S., Tomás, J. M. ve Martínez, J. L. (2005). Development and validation of the Thought Control Ability Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38(5), 997-1008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.020>
- Magee, J. C., Harden, K. P. ve Teachman, B. A. (2012). Psychopathology and thought suppression: A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 32(3), 189-201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2012.01.001>
- Martin, L. L. ve Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. R. S. Wyer (Yay. haz.). *Advances in Social Cognition*, içinde (ss. 1-47). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McEvoy, P. M., Mahoney, A. E. J. ve Moulds, M. L. (2010). Are worry, rumination, and post-event processing one and the same? Development of the Repetitive Thinking Questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(5), 509-519. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.03.008>

- Meiser-Stedman, R., Shepperd, A., Glucksman, E., Dalgleish, T., Yule, W. ve Smith, P. (2014). Thought control strategies and rumination in youth with acute stress disorder and posttraumatic stress disorder following single-event trauma. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 24(1), 47-51. <http://dx.doi.org/10.1089/cap.2013.0052>
- Najmi, S. ve Wegner, D. M. (2008). Thought suppression and psychopathology. A. J. Elliot (Yay. haz.). *Handbook of approach and avoidance motivation*, içinde (ss. 447-459). New York, NY, US: Psychology Press.
- Papageorgiou, C. ve Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 261-273. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023962332399>
- Pressesisen, B. Z. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. A. Costa, (Yay. haz.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Revised Ed. Vol. 1*, içinde (ss. 56-62). Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Purdon, C. (1999). Thought suppression and psychopathology. *Behavior Research and Therapy*, 37(11), 1029-1054.
- Purdon, C. ve Clark, D. A. (1999). Metacognition and obsessions. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6(2), 102-110. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2<102::AID-CPP191>3.0.CO;2-5](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2<102::AID-CPP191>3.0.CO;2-5)
- Reeve, R. A. ve Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00912721>
- Sarıçam, H. (2018). Önleyici psikolojik danışma açısından koruyucu faktörler. F. Savi Çakar (Yay. haz.). *Önleyici Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*, içinde (ss. 77-118). Ankara: PegemA Yayınları. <http://dx.doi.org/10.14527/9786052413081>
- Sarıçam, H. ve Çelik, İ. (2018). Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBFÖ) Türkçe formunun psikometrik özellikleri: Bir ön çalışma. D. Köksal ve A. Ataç (Yay. Haz.). *VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi Tam Metin Kitabı* (ss.151-157). Manisa: Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28382.33601>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2019). 15 Mayıs 2019 tarihinde, Erişim adresi: http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b7abf52c994e8.73903056
- Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Hamlin, C., Foa, E. B. ve Synodi, D. S. (2002). Attributions for thought suppression failure in obsessive-compulsive disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 26(4), 505-517. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016559117950>
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üst Biliş Ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Uyumaz, G., Mor-Dirlik, E. ve Çokluk, Ö. (2016). Açımlayıcı faktör analizinde tekrar edilebilirlik: Kavram ve uygulama. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 659-675.
- Watkins, E. R. ve Moulds, M. L. (2009). Thought control strategies, thought suppression, and rumination in depression. *International Journal of Cognitive Therapy*, 2(3), 235-251. <http://dx.doi.org/10.1521/ijct.2009.2.3.235>
- Wegner, D. M. ve Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62(4), 615-640. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00311.x>
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. ve White, T. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 5-13.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: Guilford Press.

- Wells, A. ve Davies, M. I. (1994). The Thought Control Questionnaire: A measure of individual differences in the control of unwanted thoughts. *Behaviour Research and Therapy*, 32(8), 871-878. [http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)90168-6](http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967(94)90168-6)
- Williams, A. D., Moulds, M. L., Grisham, J. R., Gay, P., Lang, T., Kandris, E. ve Yap, C. (2010). A psychometric evaluation of the Thought Control Ability Questionnaire (TCAQ) and the prediction of cognitive control. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 397-405. <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-009-9171-z>
- Wilson, C. ve Hall, M. (2012). Thought control strategies in adolescents: Links with OCD symptoms and meta-cognitive beliefs. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 40(4), 438-451. <http://dx.doi.org/10.1017/S135246581200001X>
- Yorulmaz, O. (2016). Magical thinking and obsessional experiences: Mediator role of thought control strategies. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(4), 298-304. <http://dx.doi.org/10.5455/pmb.1-1448977320>
- Yorulmaz, O. ve Gençöz, T. (2008). Obsessif-kompulsif bozukluk semptomlarının değerlendirilmesinde kullanılan İstem Dışı Düşünceleri Yorumlama Envanteri, Obsessif İnanışlar Ölçeği ve Düşünceleri Kontrol Etme Ölçeği'nin Türk örnekleminde incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 1-13.
- Yorulmaz, O., Baştuğ, G., Tüzer, V. ve Göka, E. (2013). Obsesif-kompulsif bozukluğu olan hastalarda yanlış yorumlama, inançlar ve düşünce kontrol yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 183-191. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.36381>

Extended Abstract

Introduction

The independent and original state of the mind that is apart from the sensation, perception, impression and designs, is defined as thinking (Turkish Language Association, [TDK], 2019). Thinking is a mental process, involving the logic of which individual has possession and which is realized through the knowledge and experiences (Başerer, 2017; Presseisen, 1991). Since thinking occurs naturally in the mind, most people avoid racking their brains by perceiving thinking as an ordinary simple situation and without giving thought to systematic thinking (Başerer & Duman, 2018; Güneş, 2012). In this case, the concept of thought control manifests itself. Thought control ability (TCA) is a way of thinking through which individuals use to control unwanted and compelling / unexpected thoughts and whose control mechanism is controlled by the individual (Martin & Tesser, 1996; Wells & Davies, 1994). In brief, TCA is to try not to think about certain thoughts (Wells ve Davies, 1994). TCA without repression (thoughts), which is a precondition for Freud's defense mechanisms, eliminates destructive, harmful thoughts and enables to focus on creative activities. Suppression can also be automated after a while, but TCA is conscious. According to Wegner, Schneider, Carter and White (1987), the ability to control thought is a conscious, effortful process to stop compelling / intrusive thoughts. As a result of this process, access to cognitive resources should be provided. The second phase is the automatic monitoring process showing new examples of thought. The automatic monitoring process enables individual's mental recovery by activating the goal-oriented thinking. In this context, the ability to control thought is within the capacity of self-regulation and it is the goal-oriented control of behaviors and thoughts. Advanced thought control is related to high working memory capacity and fluid intelligence (Brewin & Beaton, 2002).

There is a Thought Control Ability Questionnaire adapted to Turkish by Yorulmaz and Gençöz (2008) and published in the national literature. However, this scale is used to evaluate the frequency of various methods which is used to cope with unwanted and unpleasant thoughts. Furthermore, the Thought Control Ability Questionnaire originally is not a strategy of coping with negative thoughts, but a measurement tool used to evaluate the ability to control positive / negative thoughts in general. Besides to this, this kind of scale will contribute to the national literature, since there is no similar scale which can evaluate thought control ability in the context

of the cognitive and positive psychology in Turkey. In this study, it was aimed to adapt the Thought Control Ability Questionnaire developed by Luciano et al. (2005) to Turkish, and to examine the psychometric properties of the scale.

Method

First study

The study group

The study was conducted with two different study groups. The first group consists of 204 prospective teachers (112 females, 92 males) in Ağrı province; the second group consists of 251 participants who are studying at different departments and receiving formation training, in Kütahya province. Of the second group, 148 are females and 103 are males. In addition, 149 of the participants are studying at School of economics and administrative sciences, 102 are at Faculty of Arts and Sciences, 39 are at science teaching, 30 are at psychological counseling and guidance, 36 are at primary education teaching, 49 are at Turkish teaching, 18 are at music teaching, and 32 of them are studying at secondary school mathematics teaching departments. A total of 455 participants are between 18 and 44 years old, and the mean age was calculated as 26.38 (SD = 5.41).

Procedure

First of all, it was contacted Juan V. Luciano who developed the scale and with Alishia D. Williams responsible for the English language of the scale via e-mail, and necessary permission was received for the adaptation study of the Thought Control Ability Questionnaire. The process of translating into Turkish consists of certain phases. Primarily, the scale was translated from Spanish to Turkish with the help of Google's translation site, and it was examined by a language specialist who knows Spanish and Turkish. But it was decided to continue the study with English version of the scale, since no healthy results could be obtained. The scale was translated into Turkish by two language experts graduated from English Language and American Language Literature and then these Turkish forms were translated into English again. Necessary corrections were made on the Turkish form edited by language experts in terms of meaning and language structure. The final version of the scale was examined by 3 faculty members, 1 of whom are experts in psychometrics, 2 of whom are experts in psychological counseling and guidance, and a tentative Turkish form was composed in the direction of their opinions. This form was applied to all participants by multiplied copies. After the data were computerized, firstly explanatory factor analysis (EFA) and then confirmatory factor analysis (CFA) were performed on items. Goodness of Fit index values were taken as $> .90$ for generally accepted AGFI, CFI, GFI, IFI, NFI, RFI, and as $< .05$ for RMSEA and SRMR (Brown, 2006; Kline, 2005). Pearson moments correlation analysis was applied to determine the correlation coefficient over the total score means in the criterion validity study. SPSS 17 and LISREL 8.54 programs were used for the analysis of the obtained data.

Second Study

Due to the fact that factor loadings of items obtained by EFA of TCAQ's 25 items were taken part under different factors as greater than .33 in the first study, and with the intention of examining the psychometric properties of the 8-item version of the scale by depending on other psychometric properties and views of two expertise, it was aimed to make second study.

The study group

Participants in the second study consist of 201 (133 females and 68 males) teacher candidates who live in Kütahya province. The ages of the participants were between 21 and 24 years, and the mean age was calculated as 21.46.

Procedure

At the end of the undergraduate courses, researcher told to the students that a scale adaptation study was conducting to the senior students of the faculty of education and that he was needed their support. The 25-item long version of the scale was distributed to the volunteer students and a form was filled by giving each student a code. Two weeks later, the same students were given a short version of the 8-item version and the students filled these forms by using their previous codes. The data obtained were computerized and psychometric properties were examined by appropriate statistical analyzes.

Discussion and Conclusion

In this study, it was aimed to adapt the 25-item version of the TCAQ into Turkish and to examine the psychometric properties of its 8-item short form in order to evaluate the thought control abilities of adults. In line with purpose, the validity of TCAQ was determined by factor analysis, concurrent validity. Factor analysis was conducted as explanatory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). The reason for the application of EFA was to determine the factor structure of the original form of the Thought Control Ability Questionnaire on the Turkish sample, and to test whether the factor structure of the original form was confirmed on adults (Büyüköztürk, 2019; Uyumaz, Mor-Dirlik & Çokluk, 2016). As a result of the EFA, factor loadings are higher than .30 which is acceptable value in the literature (Büyüköztürk, 2019). As a result of the CFA, it can be said that the scale fits well in one dimension and has an acceptable goodness of fit value. Because, the fact that SRMR and RMSEA values are .05 and below, shows goodness of fit at high level, and that they are .08 and below shows acceptable goodness of fit. In addition, the fact that CFI, GFI, IFI, NFI, RFI values were above .90 indicates normal goodness of fit, and that were above .95 indicates perfect goodness of fit (Byrne, 2009; Tabachnick & Fidell, 2012). As a result of fitness validity (criterion validity) study, it was concluded that the scale was valid. When the reliability studies of the Thought Control Ability Questionnaire were examined, it was seen that Cronbach-alpha internal consistency, item total correlation coefficients and correlation coefficients obtained by test-retest method were acceptable. In the literature, the fact that the minimum value of Cronbach-alpha internal consistency reliability coefficient was .70 and the fact that the corrected item total correlation values were greater than .30, shows that the Thought Control Ability Questionnaire meets the criteria of developing and adapting psychological measurement tools.

When the psychometric properties of the adapted scale are compared with its original form: The values of fit index are much higher than the original scale and the internal consistency reliability coefficient is higher as well. In the concurrent validity study, it was seen that the relationship of the original form between more variables was examined. In addition, validity and reliability values of the Turkish sample of the scale are better than the validity and reliability values of the study done by William et al (2010) using the sample of University of New South Wales. On the other hand, when the psychometric values of the 25-item and 8-item versions of the scale are compared, the validity and item analysis values of the 8-item short form are better, and its internal consistency reliability value is lower. In other words, it can be said that the short version of the scale can be used to evaluate the thought control ability.

As a result, the findings obtained from the validity and reliability studies of the long and short forms of the Thought Control Ability Questionnaire indicate that it can be used in a valid and reliable way to measure the thought control ability of adults living in in Turkish culture. Besides, the study can be extended in the context of the validity and reliability of the scale with the following recommendations:

- One-dimensional limitation was made when AFA was performed for TCAQ with 25 items. However, the factors that could occur by releasing the factor structure can be named after evaluating the literature.

- The measurement power of the scale can be increased by using different measuring tools (Rumination, Depression Anxiety Stress Scale).

TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Çizgi Filmlerin Gelişim Alanlarına Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of Cartoons Broadcasted in TRT Children's Channel According to Development Areas

Özge CENGİZ**, Gülşen İLÇİ KÜSMÜŞ***, M. Oya RAMAZAN****

Öz: Bu çalışmada TRT Çocuk Kanalı'nda yayınlanan çizgi filmlerin kazanım ve göstergelere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu “Kuzucuk”, “Kare” ve “Ege ile Gaga” adlı çizgi filmlerin 30 bölümünden oluşmaktadır. İncelenen çizgi film bölümlerinde hangi gelişim alanlarına ne kadar sıklıkla yer verildiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda “Kuzucuk” çizgi filminde Bilişsel Gelişim alanındaki kazanımlardan en çok K17'ye; Sosyal ve Duygusal Gelişim alanındakilerden en çok K5'e; Dil Gelişimi alanındakilerden en çok K5'e yer verildiği görülmüştür. Motor Gelişim alanındaki kazanımlara bu çizgi filmde rastlanmamıştır. Öz Bakım Becerilerine yönelik 8 kazanımdan 5'ine 1'er kez yer verildiği bulunmuştur. “Ege ile Gaga” çizgi filminde Bilişsel Gelişim alanındaki kazanımlardan en çok K1 ve K2'ye; Sosyal ve Duygusal Gelişim alanındakilerden en çok K5'e; Dil Gelişimi alanındakilerden en çok K5'e yer verildiği belirlenmiştir. Motor Gelişim alanına yönelik kazanımlara bu çizgi filmde de rastlanmamıştır. Öz Bakım becerilerine yönelik ise sadece 1 kazanıma (K7) 2 kez rastlanmıştır. “Kare” çizgi filminde Bilişsel Gelişim alanındaki kazanımlardan en çok K8'e; Sosyal ve Duygusal Gelişim alanındakilerden en çok K5'e; Dil Gelişimi alanındakilerden en çok K5'e yer verildiği bulunmuştur. “Kare” çizgi filminde Motor Gelişimine yönelik 5 kazanımdan 2'sine 1'er kez (K1 ve K2) rastlanmıştır. Öz Bakım becerilerine yönelik ise bu çizgi filmde de sadece 1 kazanıma (K3) rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, çocuk kanalı, çizgi filmler, değerlendirme, gelişim alanları, kazanım ve göstergeler

Abstract: In this study, it was aimed to evaluate the cartoons broadcasted in TRT Children's Channel according to learning outcomes and indicators. The study group consists of 30 sections of “Kuzucuk”, “Kare” and “Ege ve Gaga” cartoons. It was determined how often the developmental areas were included in the cartoon sections examined. As a result of the research, in the cartoon “Kuzucuk”, it is determined that most of the learning outcomes in Cognitive Development are K17; that of Social and Emotional Development are K5; that of Language Development are K5. The learning outcomes in the field of Motor Development are not included in this cartoon. It was found that 5 out of 8 learning outcomes for Self Care Skills were included once. In the cartoon “Ege ile Gaga”, it is determined that most of the learning outcomes in Cognitive Development are K1 and K2; that of Social and Emotional Development are K5; that of Language Development are K5. The learning outcomes of the Motor Development area were not found in this cartoon. As for Self Care Skills, only 1 learning outcomes (K7) was found twice. In the cartoon “Kare”, it is determined that most of the learning outcomes in Cognitive Development are K8; that of Social and Emotional Development are K5; that of Language Development are K5. In the cartoon “Kare”, 2 out of 5 learning outcomes for Motor Development were encountered once (K1 and K2) and only 1 learning outcome (K3) of Self Care Skills was found.

Keywords: Preschool period, children's channel, cartoons, evaluation, development areas, learning outcomes and indicators.

* Bu çalışma 2-5 Ekim 2019 tarihleri arasında Kafkas Üniversitesi'nde düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-0628-3825, e-posta: ozge.cengiz@marmara.edu.tr

*** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-2885-1176, e-posta: gulsen.ilci@marmara.edu.tr

**** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9974-4568, e-posta: oramazan@marmara.edu.tr

Giriş

Yaşamın ilk altı yılını içine alan okul öncesi dönem; beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların çok hızlı ve yoğun yaşandığı bir dönemdir. Beyin gelişimi tüm gelişim alanlarını etkiler ve çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu zemin sayesinde çocukların potansiyellerini açığa çıkarma ve üretken bireyler olabilmelerinin yolu açılmaktadır. Beyin gelişimi için ise çevresel etkiler ön plana çıkmaktadır (MEB, 2013).

Çocuklar içinde buldukları çevre ile etkileşim içindedirler. Potansiyellerini ortaya çıkarmada çevrenin etkisi büyüktür. Çünkü çevrenin çocuğa sunduğu olanaklar ile keşfetmesi, öğrenme çeşidi ve hızı yakından ilişkilidir. Çocuğun gelişimi için gerekli zengin uyarıcı ortam ve zengin öğrenme olanaklarının sunulduğu yerler ise okul öncesi eğitim kurumlarıdır (MEB, 2013; Woolfolk, 1998).

Çocuğun gelişim sürecinde çevresel etmenlerin yanı sıra toplumsal değişkenler de etkilidir. Günümüzde toplumsal değişkenlerin içinde de kitle iletişim araçları ön plana çıkmaktadır (İnanlı, 2008). Kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon, geniş kitlelere kolayca ulaşması bakımından önemlidir. Teknolojinin gelişmesi sonucu internetin bulunuşu ile her ne kadar televizyonun etkisi azalsa da eğlendiriciliği, verdiği mesajlarla kitlelere ulaşması, bu sayede kitleleri eğitmesi ve yönlendirmesiyle yaygınlığı hala devam etmektedir (Ünal ve Durualp, 2012).

En yaygın ve etkili kitle iletişim aracı olan televizyondan etkilenen kitle içinde çocuklar da yer almaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların televizyondan etkilenme düzeyleri; yaşlarına, gelişimlerine, ailesel ve çevresel faktörlerine, izledikleri programların içeriklerine göre değişmektedir (Büyükbaykal, 2007). Çocukları diğer iletişim araçlarına kıyasla cezbeden ve kendine çeken televizyon, aynı zamanda görselliğe de hitap etmesiyle, çocuklar için dikkat çeken bir uyarıcı hükmündedir (Şirin, 1999; Yapıcı, 2006). Türkiye İstatistik Kurumu 2013 verilerine bakıldığında; 6-15 yaş grubundaki çocukların %92,5'inin, 6-10 yaş grubundaki çocukların %94,8'inin ve 11-15 yaş grubu çocuklarda ise %90,2'sinin hemen her gün TV izlediği ortaya çıkmış, 6-10 yaş grubu çocukların en çok izlediği program türünün çizgi filmler olduğu belirtilmiştir (TÜİK, 2013). Benzer olarak bir başka çalışmada 10 yaşına kadar çocukların en sevdiği program türünün çizgi filmler olduğu belirlenmiştir (Cesur ve Paker, 2007).

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu durumun aynı zamanda çocukların gelişim alanlarını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Televizyonun çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler çocukların gelişim alanlarını da etkilemektedir (Kurt, 2014). Programlar eğitsel içerikli olduğunda çocuk gelişimi açısından olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Serhatlıoğlu, 2006). Programlar kontrollü ve doğru biçimde hazırlandığında; çocuklara kavram öğretimi, milli manevi değerlerin öğretimi, okula hazırlık, dil gelişimi, yeni kelime ve kavram öğretimi gibi konularda olumlu etkiler sağlamaktadır (Günaydın, 2011). Yine yapılan çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarının görsel, bilişsel ve sosyal gelişimine televizyonun katkı sağladığı belirtilmiştir (Önder ve Balaban Dağal, 2005a; Straker, Pollock, Zubrick ve Kurinczuk, 2006).

Olumlu etkilerin yanı sıra televizyonun çocuk gelişimi üzerine olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim açısından; iletişimi engelleyebilmekte, çünkü çocuk televizyona soru sormamakta, açıklama isteyememekte ve itiraz edememektedir (Avcı, 2010; Balaban, 2002; Gülşen, 2006). Bilişsel gelişim açısından; televizyon çocukların düşünme, analiz etme, değerlendirme ve çıkarımlarda bulunma gibi zihinsel becerilerini sınırlandırmaktadır (Öztürk, 2002). Televizyondaki hızla akan görüntüler nedeniyle çocuklarda dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon bozukluğu olabilmekte ve bu da çocukların dil gelişimini etkilemektedir. Bunun sonucu olarak da geç konuşma ya da cümle kuramama gibi durumlarla karşılaşabilmektedir (Büyükbaykal, 2007). Motor gelişim açısından; 2-7 yaş aralığındaki çocukların fiziksel gelişimlerinden yola çıkarak; sürekli koşup oynaması ve çok hareketli olması beklenen çocukların televizyon karşısında uzun süre hareketsiz oturması, fiziksel gelişimlerinde olumsuz etki oluşturabilmektedir (Özkan ve Yılmaz, 2016). Nitekim yapılan bir çalışmada uzun süre televizyon seyretmenin çocuklarda yüksek düzeyde duygusal kararsızlık, saldırganlık ve obezite, düşük düzeyde uyum, deneyime açıklık ve dürüstlük gibi sonuçlar elde edilmiştir (Persegani ve diğerleri, 2002).

Okul öncesi dönem çocukları ve çizgi filmler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; Aydın'ın (2018) araştırmasında televizyon kanallarındaki çizgi filmlerin çocukluğa etkileri incelenmiştir. Sözü edilen araştırmada Disney Channel ve TRT Çocuk kanallarında yayınlanan 6 çizgi film ele alınmış, bu çizgi filmlerin verdikleri mesajlar ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yabancı kaynaklı çizgi filmlerde çocuklara yönelik olarak sevgi, saygı gibi evrensel değerlerin yanı sıra aşırı tüketim, bireyselleşme gibi mesajlar da yer almaktadır. Ayrıca çalışmada TRT Çocuk Kanalı'ndaki yayınların yabancı kaynaklı yayınlara göre sayıca daha yetersiz oldukları belirtilmiştir. Hamarat, Işıtan, Özcan ve Karasahin (2015) Caillou ve Sünger Bob adlı çizgi filmlerin çocukların gelişimleri açısından uygun olup olmadıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda konu ve plan açısından değerlendirilen bu iki çizgi film arasından Caillou'nun Sünger Bob'a göre daha fazla olumlu özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sünger Bob'un günlük yaşamdan uzak bir kurguya sahip olduğu, Caillou'nun ise çocuğun günlük hayatında karşılaşılabileceği olaylar üzerinden kurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Cebeci ve Demir (2018) 4-6 yaş grubu çocukların çizgi filmlerden etkilenme durumlarını incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmada Rafadan Tayda ve Doraemon çizgi filmlerinin bazı bölümleri içerik açısından ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki çizgi filmde de nezaket, arkadaşlık, dostluk kavramları üzerinde durulmuştur. Rafadan Tayfa'da çocuklara yardımlaşma, dayanışma gibi değerlerin önemi de sunulmuştur. Doraemon çizgi filminde ise çocuklara olumsuz örnek teşkil edebilecek bazı unsurların (sihir/büyü gibi) yer aldığı araştırmada belirtilmiştir. Yılmaz ve Çelik (2018) araştırmalarında Niloya ve Kuzucuk çizgi filmlerindeki spor unsurlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre her iki çizgi filmde de spor branşlarına, sporla ilgili kavramlara ve terimlere yer verilmiştir. Buna ek olarak söz konusu çizgi film bölümlerinde yarışlarda sportmence rekabet etmenin de önemi üzerinde durulduğu belirlenmiştir.

Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde çizgi filmleri değerler eğitimi (Akıncı ve Güven, 2014; Karakuş, 2015; Özyürek, Kaya, Yeşil ve Karadaş, 2018); kavram gelişimi (Coşkun ve Köroğlu, 2016; Pekşen Akça ve Baran, 2018); verilen eğitimsel ve subliminal mesajlar (Demiral, Yamaner ve Süklüm, 2016; Temizyürek ve Acar, 2014); çocukların davranışlarına etkileri (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; İnan, 2016); motor gelişim kazanımları (Arslan ve Duman, 2018); çocuğun sosyal gelişimindeki rolü (Yağlı, 2013); kahramanları rol model alma (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011) açısından inceleyen çalışmaların da ilgili alan yazında bulunduğu görülmektedir.

Çizgi filmler çocukların yaş ve gelişim dönemi özellikleri dikkate alınarak, çok boyutlu gelişimlerinin desteklenmesi amacı güdülen ve pedagoğların görüş ve önerilerine başvurularak hazırlandığı takdirde çocuklar için eğlendirirken eğiten birer faydalı araç olabilirler. Çizgi filmler çocukların yaşlarına, gelişim dönemi özelliklerine uygun seçilmelidirler (Yaşar Ekici, 2015). Ülkemizde yayınlanan çizgi filmlere yönelik araştırmalar incelendiğinde daha çok şiddet unsurlarının incelendiği ve programların değerler eğitimi açısından ele alındığı görülmektedir. İlgili alan yazında çizgi filmlerin okul öncesi dönem gelişim alanları çerçevesinde araştırıldığı bir çalışmaya (Arslan ve Duman, 2018) rastlanmıştır. Bu araştırmada motor gelişim kazanımlarına göre çizgi filmlerin özellikleri belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden çizgi filmlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen kazanım ve göstergelere göre değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında "Bilişsel Gelişim" ile ilgili 21 kazanım, "Dil Gelişimi" ile ilgili 12 kazanım, "Sosyal ve Duygusal Gelişim" ile ilgili 17 kazanım, "Motor Gelişim" ile ilgili 5 kazanım ve "Öz Bakım Becerileri" ile ilgili 8 kazanım bulunmaktadır. Çocuklar üzerinde çok yönlü ve önemli etkilerinin bulunduğu kabul edilen çizgi filmlerde daha çok hangi gelişim alanlarına yönelik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı belirlenmesi, hangi gelişim alanlarına daha fazla yer verilmesi gerektiğinin ortaya konulması çocukların tüm gelişim alanlarının eşit olarak desteklenmesi açısından önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada TRT Çocuk Kanalı'nda yer alan ve 3-5 yaş grubu çocuklar için hazırlanmış Kuzucuk, Kare ve Ege ile Gaga adlı çizgi filmler 48 aylık çocukların gelişim özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Çizgi filmlerin değerlendirilmesinde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, evde daha çok zaman geçirmeleri nedeniyle 48 aylık çocuklara kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler dikkate alınmıştır. Söz konusu çizgi

filmlerin bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor ve öz bakım becerileri olmak üzere beş gelişim alanındaki kazanım ve göstergeler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada; TRT Çocuk Kanalı'nda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak yayınlanan çizgi filmlerde yer verilen kazanımların sıklığını tespit etmek amaçlandığından çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve araştırmada doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmaya konu olan olgu ve olgulara ilişkin yazılı materyallerin analizini kapsayan “doküman incelemesi”, gerekli durumlarda yazılı kaynakların yanı sıra film, video ya da fotoğraf gibi görsel malzemeleri de kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu TRT Çocuk Kanalı'nda yer alan ve 3-5 yaş grubuna yönelik programlardan seçilen; “Kuzucuk”, “Kare” ve “Ege ile Gaga” adlı çizgi filmlerin her birinden basit seçkisiz yöntemle belirlenmiş 10’ar bölüm olmak üzere toplamda 30 çizgi film oluşturmaktadır. Çizgi filmlerin her bir bölümünün süreleri yaklaşık olarak “Kuzucuk” için 12-15 dakika; “Kare” için 10-12 dakika ve “Ege ile Gaga” için 8 dakikadır. Bölümlerin tamamı sonuna kadar izlenmiştir. Programlar seçilirken, 3-5 yaş grubunda kardeşi veya yakını olan 55 okul öncesi öğretmen adayına, çocukların TRT Çocuk Kanalı'nda yer alan programlardan en çok hangilerini izledikleri sorulmuş ve alınan yanıtlar sonucu en çok izlenen; “Kuzucuk, “Kare” ve “Ege ile Gaga” programları seçilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen çizgi filmlerin bölüm isimleri aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Çizgi Filmlerin Bölüm İsimleri Listesi

Kuzucuk	Ege ile Gaga	Kare
Sen de yapabilirsin	Gaga'nın havuzu	Şelale
Kaşıntı	Helikopter	Açık-Kapalı
Yalıtım	Gündüz Uykusu	Kurabiye Evi
Sanatçı Tavşan	Sahildeki İzler	Kayıp Çoraplar
Rüzgar Nereden Esiyor	Patatesler ve Soğanlar	Alçak-Yüksek
Oyun Merakı	Çıngırak Sesleri	Islak-Kuru
Bilginin Değeri	Pırıl Pırıl	Tüylü-Tüysüz
Acelecı Kuzucuk	Çiçekler	Farklı-Benzer
Susuz Yaz	Sağım Solum Önüm Arkam	Dev Kovalar
Müze	Gaganın Sürprizi	Sergi Açılışı

Verilerin toplanması

Araştırmada “Kuzucuk”, “Kare” ve “Ege ile Gaga” adlı çizgi filmlere ait toplam 30 bölüm doküman olarak kabul edilmiştir. İncelenen çizgi film bölümlerinde hangi gelişim alanlarına ne kadar sıklıkla yer verildiğini belirlemek amacıyla “Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”ndan yararlanılmıştır. Çizgi filmler programda yer alan gelişim alanlarına yönelik kazanımlar doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırmanın veri toplama aşamasında izlenen adımlar aşağıda sıralanmıştır:

- İki araştırmacı tarafından belirlenen çizgi film bölümleri birbirinden bağımsız izlenmiştir.
- Çizgi filmlerde yer verilen kazanımların doğru ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirilebilmesi için bölümler bire bir yazılı metne dönüştürülmüştür.
- Metne dökülen içerikte yer alan gelişim alanlarına yönelik kazanımlar işaretlenmiş ve kodlanmıştır. Örneğin; Kuzucuk çizgi filminin “Sen de yapabilirsin” bölümü incelenirken MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki beş gelişim alanında bulunan kazanımlara

yer verilir vermediği tek tek değerlendirilmiştir. Çizgi film bölümlerinde bulunan kazanımlar; Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen kazanım sırasına ve bu kazanımlara kaç defa yer verildiğine göre kodlanmıştır (Bilişsel Gelişim alanındaki Kazanım 1'e 1 defa yer verilmişse; bilişsel gelişim alanına K1 = 1 bilgisi girilmiştir).

- Kodlamalar sonucunda iki araştırmacı tarafından ortak gelişim alanlarına ve kazanımlarına ulaşıldığı görülmüştür.
- Verilerin kodlanması sonucu oluşan gelişim alanları ve kazanımların doğruluğu ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. 5 alan uzmanına metin haline getirilmiş çizgi film bölümleri ve iki araştırmacı tarafından bu bölümlerde yer verildiği düşünülen gelişim alanları ve kazanımlarının listesi verilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda verilerin son haline ulaşılmıştır.
- Yapılan bu çalışmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İçerik analizi için; çizgi filmlerin izlenmesi sonucu elde edilen verilerden kodlamalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlamaların güvenilirliği için kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Bunun için iki araştırmacı tarafından ortak karara varılmış gelişim alanları ve kazanımlar, çalışmadan bağımsız okul öncesi eğitimi alanında uzman 5 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar her bir gelişim alanı ve kazanım için “uygun/uygun değil” şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik; (Görüş birliği sayısı / Görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı sayısı) x 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonrası kodlamalardaki uyum düzeyi; Kuzucuk çizgi filmi için .75; Kare çizgi filmi için .79; Ege ile Gaga çizgi filmi için .88 olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda iç geçerliği arttırmak için verilerin iki farklı kişi tarafından incelenerek karşılaştırılması önerilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu nedenle geçerliği artırma adına çizgi filmler iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde incelenip elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Ayrıca bulgularda gelişim alanları ve kazanımların yer aldığı bölümlerden doğrudan alıntılar yapılarak yine geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

TRT Çocuk Kanalı'nda yayımlanan çizgi filmlerin gelişim alanlarına göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2.

Kuzucuk Çizgi Filminde Yer Verilen Kazanımlara Ait Frekans Değerleri

	Bilişsel gelişim		Sosyal ve duygusal gelişim		Dil gelişimi		Öz bakım becerileri	
	Kazanım Kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f
Kuzucuk	K2	8	K3	1	K5	32	K1	1
	K3	4	K5	12	K10	3	K3	1
	K5	5	K7	2			K4	1
	K8	2	K9	1			K7	1
	K17	19	K10	2			K8	1
	K19	12	K15	4				

Kuzucuk çizgi filmi gelişim alanlarına göre kazanımlara yer verme durumu açısından incelendiğinde; Bilişsel Gelişim alanında en çok K17'ye (19) yer verildiği görülmektedir. Daha sonra K19'a 12 kere, K2'ye 8 kere K5'e 5 kere K3'e 4 kere ve K8'e 2 kere yer verilmiştir. Bilişsel Gelişim alanında 21 kazanım bulunmaktadır. Bu çizgi filmde Bilişsel Gelişime ait kazanımlardan "K1, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K20 ve K21'e" hiç yer verilmediği bulunmuştur. Sosyal ve Duygusal Gelişim alanında en çok K5'e (12) yer verildiği görülmektedir. K15'e 4 kere K7 ve K10'a 2'şer kere son olarak K3 ve K9'a da 1'er kere yer verilmiştir. Sosyal ve Duygusal Gelişim alanında 17 kazanım bulunmaktadır. Sosyal ve Duygusal Gelişime ait kazanımlardan "K1, K2, K4, K6, K8, K11, K12, K13, K14, K16 ve K17'ye" hiç yer verilmediği görülmüştür. Dil Gelişimi alanında en çok K5'e (32) rastlanmıştır. K10'a da 3 kez yer verildiği görülmektedir. Dil Gelişimi alanında 12 kazanım bulunmaktadır. Dil Gelişimine ait kazanımlardan "K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11 ve K12'ye" hiç yer verilmediği görülmüştür. Öz Bakım Becerileri alanında ise toplamda 8 kazanım bulunmaktadır ve Kuzucuk çizgi filmde bu kazanımlardan "K2, K5 ve K6'ya" yer verilmemiş olup diğer kazanımların birer kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Rastlanan kazanımlar aşağıda detaylıca açıklanmıştır:

Tablo 2'ye göre Kuzucuk çizgi filminden seçilen bölümlerde bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K2:"Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur" kazanımına 8; K3:"Algıladıklarını hatırlar" kazanımına 4; K5:"Nesne veya varlıkları gözlemler" kazanımına 5; K8:"Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır" kazanımına 2; K17:"Neden-sonuç ilişkisi kurar" kazanımına 19; K19"Problem durumlarına çözüm üretir" kazanımına 12 defa yer verildiği görülmektedir.

- Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur: (*"Bu ne acele yoksa ibikliye bir şey mi oldu?" Aceleci Kuzucuk Bölümü, Süre 05:32*)
- Algıladıklarını hatırlar: (*"En son senin evine kova almaya giderken görmüştüm."* Yalıtım Bölümü, Süre 11:23)
- Nesne veya varlıkları gözlemler: (*Toprağın incelenmesi sonucunda ince ve yumuşak olduğunun belirtilmesi Yalıtım Bölümü, Süre 8:35*).
- Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır: (*"Bu kadar ülke gezdim heykelin undan yapılanını görmedim."* Sanatçı Tavşan Bölümü Süre: 11:20)
- Neden-sonuç ilişkisi kurar: (*"O halde havanın ısınma ve soğuma zamanını bilirsek ne zaman rüzgar çıkacağını da bilebiliriz."* Rüzgar Nereden Esiyor Bölümü Süre 10:35)
- Problem durumlarına çözüm üretir: (*"Bir fikrim var gündüz işlerimizi bitirip akşam rahat oyun oynayabiliriz."* Oyun Merakı Bölümü Süre: 8:15)

Sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K3:"Kendini yaratıcı yollarla ifade eder" kazanımına 1, K5:"Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir" kazanımına 12; K7:"Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler" kazanımına 2; K9:"Farklı kültürel özellikleri açıklar" kazanımına 1; K10:"Sorumluluklarını yerine getirir" kazanımına 2; K15: "Kendine güvenir" kazanımına 4 defa yer verildiği bulunmuştur.

- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder: (*İbikli'nin farklı materyallerden (tencere, tava gibi) kendine özgü müzik oluşturması, Aceleci Kuzucuk Bölümü Süre 7:56*)
- Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir: (*"O kadar heyecanlıyım ki Lak Lak'ı çok özledim."* Oyun Merakı Bölümü Süre 1:05)
- Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler: (*"Bahçeyi sulamam lazım sonra çamaşırlar var meyve de toplayacaktım."* Aceleci Kuzucuk Bölümü Süre 1:53).
- Farklı kültürel özellikleri açıklar: (*"Hereke halıları dünyaca çok ünlüdür."* Oyun Merakı Bölümü Süre 2:35)

- Sorumluluklarını yerine getirir: (*“Galiba dün kuzucuğun bahçesine çok zarar verdim. Gidip toparlamam lazım.” Sen de Yapabilirsin Bölümü Süre: 8:26*)
- Kendine Güvenir: (*“Bu altınları müzeye ben verdim. Kendimle şahsen gurur duyuyorum.” Müze Bölümü Süre 12:00*)

Dil gelişimi alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K:5“Dili iletişim amacıyla kullanır” kazanımına 32; K10:“Görsel materyalleri okur” kazanımına 3 defa yer verildiği belirlenmiştir.

- Dili iletişim amacıyla kullanır: *Bölümlerin hemen hepsinde “Teşekkürler, Günaydın vb.” nezaket sözcüklerinin kullanıldığına rastlanmıştır.*
- Görsel materyalleri okur: (*Radıyo kurulumunun resminin olduğu kılavuz kitapçıktan yararlanılması, Rüzgar Nereden Esiyor Bölümü Süre: 8:30*).

Öz bakım becerileri alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K1: “Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular” kazanımına 1; K3: “Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar” kazanımına 1; K4: “Yeterli ve dengeli beslenir” kazanımına 1; K7: “Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur” kazanımına 1; K8: “Sağlığı ile ilgili önlemler alır” kazanımına 1 defa yer verildiği görülmektedir.

- Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular: (*“Çalışırken çok fazla terledim eve gidip yıkanayım” Kaşını Bölümü Süre: 1:20*).
- Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar: (*Kuzucuk’un yatağını, kişisel eşyalarını toparlaması, Aceleci Kuzucuk Bölümü Süre 3:15*).
- Yeterli ve dengeli beslenir: (*Kuzucuğun kahvaltısını yapması, Yalıtım Bölümü Süre 4:16*)
- Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur: (*“Bisiklete patenle binmesi tehlikeli, dikkat etse iyi eder.” Aceleci Kuzucuk Bölümü Süre 5:15*).
- Sağlığı ile ilgili önlemler alır: (*Kuzucuğun sabah sporunu yapması, Sen de Yapabilirsin Bölümü Süre 4:00*).

Tablo 3.
Ege ile Gaga Çizgi Filminde Yer Verilen Kazanımlara Ait Frekans Değerleri

	Bilişsel gelişim		Sosyal ve duygusal gelişim		Dil gelişimi		Öz bakım becerileri	
	Kazanım Kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f
Ege ile Gaga	K1	27	K3	2	K1	1	K7	2
	K2	24	K5	4	K5	18		
	K3	15	K7	1	K9	2		
	K4	1	K10	1				
	K5	3	K13	1				
	K6	1						
	K7	3						
	K8	15						
	K11	1						
	K13	2						
	K17	15						
	K18	1						
	K19	8						

Ege ile Gaga çizgi filmi gelişim alanlarına göre kazanımlara yer verme durumu açısından incelendiğinde; Bilişsel Gelişim alanında en çok sırası ile K1 (27) ve K2 (24)'ye yer verildiği görülmektedir. K3, K8 ve K17'ye eşit oranda (15 defa) yer verildiği bulunmuştur. K19'a 8, K5 ve K7'ye 3, K13'e 2, K4, K6, K11 ve K18'e de 1'er defa yer verilmiştir. Bu çizgi filmde Bilişsel Gelişime ait kazanımlardan "K9, K10, K12, K14, K15, K16, K20 ve K21'e" hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Sosyal ve Duygusal Gelişim alanında en çok K5'e (4) yer verildiği görülmektedir. K3'e 2 kere K7, K10 ve K13'e ise eşit şekilde (1kere) yer verilmiştir. Sosyal ve Duygusal Gelişime ait kazanımlardan "K1, K2, K4, K6, K8, K9, K11, K12, K14, K16 ve K17'ye" hiç yer verilmediği görülmüştür. Dil Gelişimi alanında en çok K5'e (18) rastlanmıştır. K9'a da 2 kez yer verilirken K1'e de 1 kez yer verilmiştir. Dil Gelişimine ait kazanımlardan "K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11 ve K12'ye" hiç yer verilmediği görülmüştür. Öz Bakım Becerileri alanında ise toplamda 8 kazanımdan yalnızca K7'ye 2 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Gelişim alanlarına yönelik yer verilen kazanımlar aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

Tablo 3'e göre Ege ile Gaga çizgi filminden seçilen bölümlerde bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K1:"Nesne/durum/olaya dikkatini verir" kazanımına 27; K2:"Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur" kazanımına 24; K3:"Algıladıklarını hatırlar", K8:" Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır" ve K17: " Neden-sonuç ilişkisi kurar" kazanımlarına 15; K4: "Nesneleri sayar" kazanımına 1; K5" Nesne veya varlıkları gözlemler" kazanımına 3; K6:"Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir" kazanımına 1; K7:"Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar" kazanımına 3; K11:"Nesneleri ölçer" kazanımına 1; K13:"Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıtır" kazanımına 2; K18:"Zamanla ilgili kavramları açıklar" kazanımına 1; K19:"Problem durumlarına çözüm üretir" kazanımına 8 defa yer verildiği bulunmuştur.

- Nesne/durum/olaya dikkatini verir: (*"Bak Gaga limon yuzüyor." Gaga'nın Havuzu Bölümü Süre 2:03*).
- Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur: (*"İki insan sahilde yürüyüşe çıkmış olabilir onların ayak izleri olabilir." Sahildeki izler Bölümü Süre 4:09*).
- Algıladıklarını hatırlar: (*"Aldığımızda böyle minik parçaları yoktu eminim. O akşam patates yemeği yapmıştı annem." Patatesler ve Soğanlar Bölümü Süre 4:48*).
- Nesnelere sayar: (*Saz yapraklarının sayılması 1,2,3,4, Yenilenme Bölümü Süre 2:40*).
- Nesne veya varlıkları gözlemler: (*Batan ve yüzen cisimlerin incelenmesi, Gaga'nın Havuzu Bölümü Süre 5:47*).
- Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir/karşılaştırır: (*"Renkleri farklı ama ikisinde de küçük küçük pullar var." Yenilenme Bölümü Süre 5:41*).
- Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar: (*"En iyisi gruplara ayıralım: Güneşi sevenler bu basamağa sevmeyenler bu basamağa Çiçekler Bölümü Süre 6:35*).
- Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıtır: (*"Pusulanın renkli ibresi kuzeyi gösteriyor." Sağım Solum Önüm Arkam Bölümü Süre 6:08*).
- Neden-sonuç ilişkisi kurar: (*"Kulakları belki az duyuyordur diye azıcık bağırdım." Gündüz Uykusu Bölümü Süre 4:10*).
- Zamanla ilgili kavramları açıklar: (*"Yarın söylerim Ege." Gaga'nın Sürprizi Bölümü Süre 1:28*).
- Problem durumlarına çözüm üretir: (*"Daha önce neden düşünemedim. Evine gitmek zorunda değilsin. Tulumbada yıkanmayı çok seversin. Altında durursun bende senin için su çekerim." Pırıl Pırıl Bölümü 2:33*).

Sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K3:"Kendini yaratıcı yollarla ifade eder" kazanımına 2; K5:"Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir" kazanımına 4; K7:"Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler" kazanımına 1; K10:"Sorumluluklarını yerine getirir" kazanımına 1; K13:"Estetik değerleri korur" kazanımına 1 defa yer verildiği tespit edilmiştir.

- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder: (*Gaga'nın Ege için şiir yazması, Sahildeki İzler Bölümü Süre 1:16*).
- Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir: (*"Yangın çıkınca pek çok ağaç yanarmış çok ama çok üzgünüm."* *Helikopter Bölümü Süre 6:40*).
- Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler: (*"İkimizde çok sabırlıydık, araştırmamızı yarıda bırakmadık."* *Sahildeki İzler Bölümü Süre 6:54*).
- Sorumluluklarını yerine getirir: (*"Çiçeklerden ben sorumluyum artık."* *Çiçekler Bölümü Süre 2:48*).
- Estetik değerleri korur: (*"Fakat daha sonra yanan ağaçların yerine yeni fidanlar diktik."* *Helikopter Bölümü Süre 7:12*).

Dil gelişimi alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K1:"Sesleri ayırt eder" kazanımına 1; K15:"Dili iletişim amacıyla kullanır" kazanımına 18; K9:"Ses bilgisi farkındalığı gösterir" kazanımına 2 defa yer verildiği görülmektedir.

- Sesleri ayırt eder: (*"Sesler bahçenin dışından geliyor."* *Çıngırak Sesleri Bölümü Süre 2:22*).
- Dili iletişim amacıyla kullanır: *Bölümlerin hemen hepsinde Teşekkürler, Günaydın vb. nezaket sözcüklerinin kullanıldığına rastlanmıştır.*
- Ses bilgisi farkındalığı gösterir: (*"Sonra sahile gitti tek başına, tam uzanacakken kumlara, çok garip izler çıktı karşısına."* *Sahildeki İzler Bölümü Süre 1:40*).

Öz bakım becerileri alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K7:"Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur" kazanımına 2 defa yer verildiği belirlenmiştir.

- Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur: (*Ege'nin Gaga'yı yeni gördüğü nesne için Dur Gaga dokunma şeklinde uyarması, Yenilenme Bölümü 2:52*).

Tablo 4.

Kare Çizgi Filminde Yer Verilen Kazanımlara Ait Frekans Değerleri

	Bilişsel gelişim		Sosyal ve duygusal gelişim		Dil gelişimi		Motor gelişim		Öz bakım becerileri	
	Kazanım Kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f
Kare	K1	22	K1	1	K5	37	K1	1	K3	1
	K2	29	K5	11	K6	1	K2	1		
	K3	15	K7	1	K10	1				
	K4	1	K10	1						
	K5	10	K12	1						
	K6	3								
	K7	8								
	K8	31								
	K11	4								
	K17	26								
	K18	3								
	K19	13								

Kare çizgi filmi gelişim alanlarına göre kazanımlara yer verme durumu açısından incelendiğinde; Bilişsel Gelişim alanında en çok sırası ile K8 (31), K2 (29), K17 (26) ve K1 (22)'e yer verildiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla K3'e 15 kez, K19'a 13 kez K5'e 10 kez K7'ye

8 kez yer verildiği bulunmuştur. K11'e 4 defa yer verilirken, K18 ve K6'ya 3 defa, K4'e ise yalnızca 1 defa yer verilmiştir. Bu çizgi filmde Bilişsel Gelişime ait kazanımlardan "K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K20 ve K21'e" hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Sosyal ve Duygusal Gelişim alanında en çok K5'e (11) yer verildiği görülmektedir. K1, K7, K10 ve K12'ye ise 1'er kez rastlanmıştır. Sosyal ve Duygusal Gelişime ait kazanımlardan "K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K13, K14, K15, K16 ve K17'ye" hiç yer verilmediği görülmüştür. Dil Gelişimi alanında en çok K5'e (37) rastlanmıştır. K6 ve K11'e ise 1 kez yer verilmiştir. Dil Gelişimine ait kazanımlardan "K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10 ve K12'ye" hiç yer verilmediği görülmüştür. Motor Gelişim alanında ise toplamda 5 kazanımdan K1 ve K2'ye 1 kez rastlanmıştır. Öz Bakım Becerileri alanında ise toplamda 8 kazanımdan yalnızca K3'e 1 kere yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımlara yönelik detaylı açıklama aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4'e göre Kare çizgi filminden seçilen bölümlerde bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K1:"Nesne/durum/olaya dikkatini verir" kazanımına 22; K2:"Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur" kazanımına 29; K3:"Algıladıklarını hatırlar" kazanımına 15; K4:"Nesneleri sayar" kazanımına 1; K5:"Nesne veya varlıkları gözlemler" kazanımına 10; K6:"Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir" kazanımına 3; K7:"Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar" kazanımına 8; K8:"Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır" kazanımına 31; K11:"Nesneleri ölçer" kazanımına 4; K17:"Neden-sonuç ilişkisi kurar" kazanımına 26; K18:"Zamanla ilgili kavramları açıklar" kazanımına 3; K19:"Problem durumlarına çözüm üretir" kazanımına 13 defa yer verildiği bulunmuştur.

- Nesne/durum/olaya dikkatini verir: ("*Bakın herkes uyurken ambulanslar iş başında.*" *Sergi Açılış Bölümü Süre 1:11*).
- Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur: ("*Bay badana biri siz moladayken merdivenleri değiştirmiş olabilir.*" *Alçak-Yüksek Bölümü Süre 7:26*).
- Algıladıklarını hatırlar: ("*Ben bir şelale görmüştüm. Sular tıpkı kaydıraktaki suyun havuza aktığı gibi akıyor ve ne kadar güzel bir ses çıkarıyordu.*" *Şelale Bölümü Süre 00:42*).
- Nesneleri sayar: ("*1,2,...5 bu tüyler tam 5cm uzunluğunda.*" *Tüylü-Tüysüz Bölümü Süre 5:57*).
- Nesne veya varlıkları gözlemler: ("*Düğmelerin büyüklükleri farklı.*" *Dev Kovalar Bölümü Süre 6:08*).
- Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir: ("*Bu çorap tekini alıp diğerleriyle karşılaştıracam. Böylece onun eşini bulacağım.*" *Kayıp Çoraplar Bölümü Süre 7:06*).
- Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar: ("*Islak-Kuru gruplaması şarkı ile anlatılarak yapılmış.*" *Islak-Kuru Bölümü Süre 9:00*).
- Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır: ("*Bu yumurta ve bu yumurtanın üzerinde kahverengi lekeler var. Üstelik yüzeyleri pürüzlü. Çatlayan yumurta krem renginde ve tamamen pürüzsüz.*" *Farklı-Benzer Bölümü Süre 5:38*).
- Nesneleri ölçer: ("*Bu yumurta 15cm genişliğinde.*" *Farklı-Benzer Bölümü Süre 6:01*).
- Neden-sonuç ilişkisi kurar: ("*Buradaki arazi düz değil eğimli o yüzden hızlı gidiyorsunuz.*" *Şelale Bölümü Süre 5:51*).
- Zamanla ilgili kavramları açıklar: ("*Bugün bayan süzgeç kurabiye evini açıyor.*" *Kurabiye Evi Bölümü Süre 1:28*).
- Problem durumlarına çözüm üretir: ("*Benim taburem yüksek buna otur Enda.*" *Alçak-Yüksek Bölümü Süre 00:53*).

Sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K1:"Kendisine ait özellikleri tanıtır" kazanımına 1; K5:"Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir" kazanımına 11; K7:"Bir işi veya görevi

başarmak için kendini güdüler” kazanımına 1; K10:“Sorumluluklarını yerine getirir” kazanımına 1; K12:“Değişik ortamlardaki kurallara uyar” kazanımına 1 defa yer verildiği görülmektedir.

- Kendisine ait özellikleri tanıtır: (*“Kare takımı ben Bay Başlak iyi ki geldiniz.” Şelale Bölümü Süre 3:56*).
- Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir: (*“Kare takımı sizi gördüğüme ne kadar sevindim anlatamam.” Islak-Kuru Bölümü Süre 7:50*).
- Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler/ Sorumluluklarını yerine getirir: (*“Ben boyamaya yardım ederim. Hemen bitiririz Bay Badana.” Alçak-Yüksek Bölümü Süre 8:38*).
- Değişik ortamlardaki kurallara uyar: (*“Şehir sakinlerinin uykusunu kaçırdığım için özür dilerim.” Açık-Kapalı Bölümü Süre 3:11*).

Dil gelişimi alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K5:“Dili iletişim amacıyla kullanır” kazanımına 37; K6:“Sözcük dağarcığını geliştirir” kazanımına 1; K10:“Görsel materyalleri okur” kazanımına 1 defa yer verildiği belirlenmiştir.

- Dili iletişim amacıyla kullanır: *Bölümlerin hemen hepsinde “Teşekkürler, Günaydın vb.” nezaket sözcüklerinin kullanıldığına rastlanmıştır.*
- Sözcük dağarcığını geliştirir: (*“Kapı kapalı işte şimdi açık.” Zıt anlamlı sözcükler tekrarlanmış. Açık-Kapalı Bölümü Süre 10:03*).
- Görsel materyalleri okur: (*“Bu tabeladaki yön işaretinde 2 şekil var.” Şelale Bölümü Süre 7:37*).

Motor gelişim alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K1:“Yer değiştirme hareketleri yapar” kazanımına 1; K2:“Denge hareketleri yapar” kazanımına 1 defa yer verildiği görülmektedir.

- Yer değiştirme hareketleri yapar/Denge hareketleri yapar (*Sek sek oyununun oynanması, Kayıp Çoraplar Bölümü Süre 1:09*).

Öz bakım becerileri alanındaki kazanımlara yer verilme durumu incelendiğinde, K3:“Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar” kazanımına 1 defa yer verildiği görülmektedir.

- Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar: (*“Merak etmeyin hemen mavi tozları temizleyeceğim.” Açık-Kapalı Bölümü Süre 10:00*).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Kuzucuk, Ege ile Gaga ve Kare çizgi filmlerinden seçilen bölümlerin 2013 MEB Okul Öncesi Eğitimi Programındaki gelişim alanlarında yer alan kazanımlara göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Kuzucuk çizgi filminde bilişsel gelişim alanında yer alan kazanımlara yönelik durum veya olaylara sıkça yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlar içerisinde en fazla neden-sonuç ilişkisi kurma ve problemlere çözüm üretme kazanımları üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Sosyal duygusal gelişim alanında ise daha çok duygularını uygun yollarla gösterme kazanımına yönelik durumlara yer verilmiştir. Dil gelişimi alanında dili iletişim amacıyla kullanma kazanımı çizgi filmde ağırlıklı olarak yer almıştır. Kuzucuk çizgi filminde motor gelişim alanında yönelik herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Öz bakım becerileri alanındaki kazanımlardan toplam üç kazanıma yönelik durum veya olay olduğu görülmüştür.

Ege ile Gaga çizgi filminde bilişsel gelişim alanına yönelik kazanımlar üzerinde sıklıkla durulduğu belirlenmiştir. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programının bilişsel gelişim alanı

bölümünde sunulmuş olan kazanımların birçoğuna Ege ile Gaga çizgi filminde yer verildiği belirlenmiştir. Çizgi filmde bu kazanımlar içerisinde en çok dikkatini verme, tahminde bulunma, algıladıklarını hatırlama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve karşılaştırma yapma kazanımları üzerinde durulmuştur. Sosyal duygusal gelişim alanında da yine Kuzucuk çizgi filmindeki benzer olarak daha çok duygularını uygun yollarla gösterme kazanımına yer verilirken dil gelişimi alanında da yine dili iletişim amacıyla kullanma kazanımını en çok yer verilen kazanım olarak belirlenmiştir. Ege ile Gaga çizgi filminde motor gelişim alanına yönelik herhangi bir kazanımına yer verilmemiştir. Öz bakım becerileri alanından ise yalnızca bir kazanımın araştırmaya dahil olan çizgi film bölümlerinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kare çizgi filminde de diğer çizgi filmlerdeki gibi bilişsel gelişim alanına yönelik kazanımlara çoğunlukla yer verilmiştir. Karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, dikkatini verme, tahminde bulunma, algıladıklarını hatırlama, problem durumlarına çözüm üretme, nesne veya varlıkları gözlemlenme kazanımları Kare çizgi filminde en çok üzerinde durulan kazanımlar olmuştur. Sosyal duygusal gelişim alanında ise yine birbirinden farklı kazanımlara yer verilmiş olup en çok duygularını uygun yollarla gösterme kazanımını almıştır. Dil gelişimi alanında diğer iki çizgi filmlerde olduğu gibi en fazla dili iletişim amacıyla kullanma kazanımını ön plana çıkarmaktadır. Kare çizgi filminde Kuzucuk ve Ege ile Gaga çizgi filmlerinden farklı olarak motor gelişim alanından iki kazanımına yer verilmiştir. Bu kazanımlar yer değiştirme hareketleri yapma ve denge hareketleri yapma kazanımlarıdır. Öz bakım becerileri alanına ait sonuçlar incelendiğinde ise Kare çizgi filminde bu alana yönelik olarak yalnızca yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapma kazanımına yer verildiği görülmüştür.

Araştırmada Kuzucuk, Ege ile Gaga ve Kare çizgi filmlerinden seçilen bölümlerin tümünün 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanımlara göre incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlara bakıldığında, üç çizgi filmde bilişsel gelişim alanına ve sosyal duygusal gelişim alanına yönelik kazanımlara ağırlık verildiği görülmüştür. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanları ve bu alanlara ait kazanımlar incelendiğinde; bilişsel gelişim alanında 21, sosyal ve duygusal gelişim alanında 17, dil gelişim alanında 12, öz bakım becerileri alanında 8 ve motor gelişim alanında 5 kazanımın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ele alınan çizgi filmlerde de bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanına yönelik kazanımlara daha fazla yer verilmesi olası bir durum olarak karşılanabilir. İncelenen çizgi filmlerde bilişsel gelişim alanında en fazla tahminde bulunma, neden-sonuç ilişkisi kurma, dikkatini verme, karşılaştırma yapma, problem durumlarına çözüm üretme kazanımlarına; sosyal duygusal gelişim alanında ise en çok duygularını uygun yollarla gösterme, kendini güdüleme, sorumluluklarını yerine getirme, kendine güvenme kazanımlarına yer verildiği belirlenmiştir. Üç çizgi filmde de dil gelişimi alanı ile ilgili olarak dili iletişim amacıyla kullanma kazanımına yer verilmiştir. Film kahramanları arasındaki diyaloglarda özellikle nezaket sözcükleri sıklıkla kullanılmaktadır. Bunun dışındaki kazanımların fazla yer almadığı görülmüştür. Üç çizgi filmde de motor gelişim alanına ait kazanımlar göreceli olarak daha az yer almıştır. Kuzucuk ve Ege ile Gaga'nın incelenen bölümlerinde motor gelişim alanındaki kazanımlardan herhangi birine rastlanmamıştır. Motor gelişim alanına yalnızca Kare çizgi filminde yer verilmiş ancak bu çizgi filmde de söz konusu alanla ilgili yalnızca iki kazanımın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç çizgi filmde de öz bakım becerilerinde yer alan kazanımların bazılarında yer verilmiştir.

Sonuç olarak; araştırma dahilindeki çizgi filmlerde bilişsel gelişim alanındaki ve sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanımlara yönelik durum ve olaylara ağırlıklı olarak yer verildiği belirlenmiştir. Yağlı (2013) çalışmasında çizgi filmlerin çocukların bilişsel becerilerini geliştirdiğini, onları düşünme ve karşılaştırma yapmaya yönelttiğini belirtmiştir. Singer ve Singer (1998) tarafından farklı kültür ve ırklardan olan okul öncesi çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmada "Barney ve Arkadaşları", "Susam Sokağı" ve "Mister Rogers' Neighborhood" gibi eğitici programların, bu yaş grubundaki çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu etkiler içinde sayı sayma, konuşma becerilerinde, şekil ve renk bilgilerinde artış, saygı, sevgi, paylaşma, arkadaşlık gibi konularda olumlu duygular hissetme ve tutumlar gösterme mevcuttur (akt. Çamlıbel İrkin, 2012). Yine bazı televizyon programlarının çocukta istenen sosyal davranışı geliştirme, paylaşma, yardımlaşma duygusunu aşılama, zihinsel

gelişim sürecini hızlandırma, karşılıklı duygu paylaşımı gibi çocuğun gelişimine katkıları bulunmaktadır (Önder ve Balaban Dağal, 2005b). Araştırma sonucunda da izlenen çizgi filmlerde bilişsel gelişim ve sosyal gelişim alanına yönelik kazanımların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çizgi filmlerde genellikle benzer kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Buradan hareketle 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanlarına ait farklı kazanımlara da söz konusu çizgi film bölümlerinde yer verilmesi gerektiği düşünülebilir.

Dil gelişim alanında çoğunlukla nezaket sözcükleri kullanma (dili iletişim amacıyla kullanma) kazanımının yer aldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda televizyonun ve çizgi filmlerin çocukların dil gelişiminde olumlu etkisinden söz edilmektedir (Kara, 2015; Kurt, 2014; Palmer, 2011; Serhatlıoğlu, 2006; Ünal ve Durualp, 2012). Araştırmada da benzer şekilde dil gelişim alanında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda bulunan 12 kazanımdan 5'ine yer verilmiştir. Fakat bu kazanımların tekrarlanması açısından sadece birine odaklanması, eksiklik olarak görülmektedir; söz konusu gelişim alanıyla ilgili diğer kazanımlara da önem verilmesi gerekmektedir.

Öz bakım becerileri ve motor gelişim alanında da göz ardı edilmeyecek bir eksiklik olduğu söylenebilir. Çizgi filmlerde yer alan kazanımlara yönelik çeşitliliğin ve tekrarın sağlanması, bu iki gelişim alanı için ihtiyaç olarak görülmektedir. Çocukların model alma yoluyla öğrendiklerinden yola çıkılarak öz bakım becerilerine yönelik kazanımların çizgi filmlerde yer almasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda motor gelişim alanıyla ilgili olarak söz konusu çizgi filmlerde çocuklara olumlu tutum-davranış kazandıracak durum veya olaylara neredeyse hiç yer verilmemiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak Arslan ve Durmuş (2018) araştırmalarında Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan motor gelişim kazanımlarını; Pepee, Kuzucuk ve Elif'in Düşleri isimli çizgi filmlerde incelemişlerdir. 230 çizgi filmin izlendiği araştırma sonucunda; motor gelişim alanının en fazla yer aldığı çizgi film Pepee olmuştur; fakat 102 bölüm izlenen Pepee çizgi filminde motor gelişim kazanımı frekansı 23 olarak bulunmuştur. Arslan ve Durmuş'un (2018) inceledikleri çizgi filmlerde yer alan motor gelişim alanına yönelik kazanımların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu açıdan söz konusu araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Yine Yılmaz ve Çelik (2018) araştırmalarında çizgi filmlerde spor unsurlarını incelemiş ve çizgi filmlerde spor konusunun işlenmesinin küçük yaşlarda spora karşı olumlu bir bakış açısı kazanılmasında etkili olabileceği görüşünde bulunmuşlardır. Yapılan araştırmalar da çizgi filmlerde motor gelişim alanındaki kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Gelişimin bir bütün olduğu ve tüm gelişim alanlarının birbirini desteklediği göz önünde bulundurulduğunda, çizgi filmler aracılığıyla çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışlarda belirli bir gelişim alanına odaklanılmaması gerektiği söylenebilir. Bunun yerine birbirinden farklı becerilerin birbirine yakın seviyelerde desteklenmesinin çocuğun gelişimine en yüksek düzeyde katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yayımlanan ve bu araştırmada ele alınan çizgi filmlerin içeriğinin etkili bir şekilde düzenlenmesinde farklı kazanım ve göstergelerin ele alınması önerilmektedir. Bu araştırmada sınırlı sayıda çizgi film değerlendirildiği için çizgi film sayısı artırılarak daha kapsamlı bir incelemenin yapılması araştırmacılara önerilmektedir. Her bir çizgi film bölümü kendi içinde değerlendirilerek daha detaylı ve çok yönlü bir biçimde incelenebilir. Ayrıca bu araştırmada sınırlı sayıda çizgi film bölümü ele alındığından karakter sayısı, karakter özellikleri, bölüm uzunluğu, çizgi filmin konusu gibi faktörler üzerinde durulmamıştır. Söz konusu durum araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. İncelenen çizgi filmlerde farklı kazanımlara yer verilip verilmemesi durumu, konu, karakter, bölüm uzunluğu gibi etmenlerden etkilenebilir. Bu nedenle farklı araştırmalar planlanırken bu etmenlerin de göz önünde bulundurulması araştırmacılara önerilmektedir.

Katkısı Olanlar: Araştırmanın ilgili bölümlerindeki Türkçe metinlerin İngilizce diline çevrilmesi aşamasında desteğini esirgemeyen, Roehampton Üniversitesi doktora öğrencisi Nizamettin Akbulut'a emekleri için teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (35), 157-173.
- Akıncı, A. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerde yer alan değerlere ait sözel ifadelerin sunumu: TRT çocuk kanalı örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 429-445.
- Arslan, A. ve Duman, E. Z. (2018). Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan motor gelişim kazanımlarının çizgi filmlerdeki sunumu. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 320-344.
- Avcı, M. (2010). Çocuk suçluluğunda medyanın rolü. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 125-145.
- Aydın, B. (2018). *Türkiye'de çocuk televizyon kanallarındaki çizgi filmlerin çocukluğa etkisi üzerine bir içerik analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Balaban, A. (2002). *Televizyon çocuk programlarının kalite kriterlerine ilişkin olarak okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarının görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükbaykal, G. N. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Cebeci, S. ve Demir, R. (2018). 4-6 yaş grubu çocukların çizgi filmlerden etkilenme durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (67), 291-306.
- Coşkun, E. ve Köroğlu, M. (2016). Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde kavram öğretimi. *Milli Eğitim*, (210), 601-619.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Demiral, U., Yamaner, E. ve Süklüm, N. (2016). Çizgi filmlerde verilen eğitimsel mesajlar; TRT çocuk kanalı örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 536-544.
- Gülşen, S. (2006). *Okul öncesi çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Günaydın, B. (2011). *Çocuklara yönelik programlarda toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu: TRT Çocuk ve Yumurcak TV* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). RTÜK, Ankara.
- Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A. ve Karaşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Caillou ve Sünger Bob örneği üzerine bir model önerisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 75-91.
- İnan, T. (2016). Çizgi filmlerin okulöncesi çocuklarının problem davranışlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1432-1445.
- İnanlı, M. S. (2008). *Televizyondaki çocuk programlarının beş-altı yaş çocukları için sözel şiddet ve antisosyal sözcükler içerme durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kara, İ. (2015). *TV programlarının okulöncesi öğrencilerinin dil ve kavram gelişimine katkılarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Siirt ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 251-277.
- Kurt, E. (2014). *TRT çocuk kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, (48), 303-319.
- Önder, A. ve Balaban Dağal, A. (2005a). Televizyon ve okul öncesi dönem çocuğu. (içinde *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Sorunlar*) (Edt. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan). (249-264). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Önder, A. ve Balaban Dağal, A. (2005b). Okul öncesi çocukların annelerinin “Benimle Oynar mısın?” çocuk programını kalite kriterlerine göre değerlendirmesi. *II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*, s.171-184.
- Özkan, B. ve Yılmaz, Ö. (2016). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve televizyon programları hakkında anne görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 7, 118-126.
- Öztürk, H. E. (2002). *Çocuk ve televizyon*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Özyürek, A., Kaya, B., Yeşil, Z. ve Karadaş, İ. (2018). Keloğlan Masalları çizgi filminin değerler açısından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 1-11.
- Palmer, S. (2011). *Zehirlenen çocukluk-modern dünyanın çocuklar üzerindeki zararlı etkileri*. Ö. Ç. Aksoy (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pekşen Akça, R. ve Baran, G. (2018). Çizgi filmlerin Türk kültürüne ait özellikler açısından incelenmesi: Pepee örneği. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 215-224.
- Persegani, C., Russo, P., Carucci, C., Papeschi, L. L., Trimarchi, M. ve Nicolini, M. (2002). Television viewing and personality structure in children. *Individual Differences*, 32, 977-990.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elazığ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Straker, L., Pollock, C., Zubrick, S. R., ve Kurinczuk, J. J. (2006). The association between information and communication technology exposure and physical activity, musculoskeletal and visual symptoms and socio-economic status in 5-year-olds. *Child: Care, Health and Development*, 32, 343-351.
- Şirin, M. R. (1999). *Televizyon, çocuk ve aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Temizyürek, F. ve Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(3), 25-39.
- TÜİK (2013). 6-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya. (Erişim tarihi: 18.07.2019), Erişim adres: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>.
- Ünal, N. ve Durualp, E. (2012). Televizyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 93-104.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*, U.S.A: Allyn and Bacon.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *International Prediodical For The Language, Literature and History of Turkish*, 8(10), 707-719.
- Yapıcı, Ş. (2006). Bir eğitim aracı olarak televizyon ve etkileri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2), 1-15.

- Yaşar Ekici, F. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 70-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Çelik, A. (2018). Çizgi filmlerdeki spor unsurlarının incelenmesi: Niloya ve Kuzucuk örnekleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 296-309.

Extended Abstract

Introduction

Preschool period, which includes the first six years of life; It is a period in which brain development and synaptic connections are very fast and intense (MEB, 2013). Children interact with the environment in which they live and with the social variables within environmental factors (MEB, 2013; Woolfolk, 1998). Nowadays, mass communication tools arise prominence among social variables (İnanlı, 2008). Television, which is one of the mass media, is important in terms of reaching out to large masses easily (Ünal & Durualp, 2012). The level of impacts of television on the children depends on their ages, developments, familial and environmental factors, and the contents of the programmes which are watched by these children (Büyükbaykal, 2007). In the related literature, it was determined that children's favourite programme type was cartoons until the age of 10 years (Cesur & Paker, 2007). Television programmes have many positive and negative effects on children (Kurt, 2014). When the programs are prepared in an educational, controlled and correct manner; it provides positive effects on children such as teaching concepts, teaching national and spiritual values, preparing for school, language development, learning new words (Günaydın, 2011).

When the researches about the cartoons published in our country are examined, it is seen that the programs are mostly handled in terms of values education and violence elements. No research has been found in which cartoons for preschool children are evaluated according to the learning outcomes and indicators specified in the 2013 Preschool Education Programmes. In cartoons, which are considered to have multifaceted and important effects on children, it is important to determine which development areas are gained more knowledge and skills, to reveal which development areas should be given more space, and to support all development areas of children equally. For this reason, in this study, the cartoons which are prepared for children aged 3-5 years in TRT Children's Channel; "Kuzucuk, Kare and Ege ve Gaga" cartoons were evaluated according to the learning outcomes and indicators of 2013 Preschool Education Programme. It is aimed to examine the mentioned cartoons by taking into consideration the learning outcomes and indicators in five development areas: cognitive, language, social and emotional, motor and self-care skills.

Method

This research was conducted with qualitative research method and document analysis technique was used in the research. The study group of research has been determined from the cartoons of TRT Children's Channel, which are aimed at children who are between 3-5 age years olds. These cartoons names are "Kuzucuk, Kare and Ege ile Gaga". A total of 30 sections, 10 of which were from each cartoon, were selected. The mentioned parts of cartoons were determined by simple random method. When the programmes were selected, 55 preschool teacher candidates, who are siblings or relatives of 3-5 years children, were asked which of the programs on the TRT Children's Channel most of the children watched. According to the answers received, the most-watched programs were determined as "Kuzucuk, Kare and Ege ile Gaga". Thus, these cartoons were selected for the research. Content analysis technique was used in the analysis of the research data. For reliability, 5 experts in the field created independent coding and consistency between the coders was calculated. The consistency level in coding for "Kuzucuk" as .75; for "Kare" as .79; for "Ege ile Gaga" as .88 was determined.

Result and Discussion

As a result of the research, in the field of cognitive development, it was determined that making the most guesswork, establishing a cause-effect relationship, paying attention, making comparisons, finding solutions to problem situations. In the field of social-emotional development, it was determined that the most important aspects were showing the emotions in appropriate ways, self-motivation, the fulfilment of responsibilities, self-confidence learning outcomes. In all three cartoons, gaining the use of language for communication in the field of language development was mentioned. In the dialogues between the characters, especially the words of kindness are frequently used. It has seen that, except for this outcome, other outcomes were not figured. As a result of the research, the situations or events that will give children positive attitudes and behaviors in these cartoons in the field of motor development are almost never included. In the studied sections of 'Kuzucuk and Ege ile Gaga', none of the outcomes in motor development were found. The motor development area was only included in the 'Kare' cartoon, however it was concluded that there were only two learning outcomes in this cartoon. In all three cartoons, some learning outcomes in self-care skills are included. Considering that development as a whole and all development areas support each other, it can be said that there should be no focus on a certain development area in the behaviours that are aimed to be brought to children through cartoons. Instead, it can be thought that supporting different skills at close levels will contribute to the development of the child at the highest level. In order to support the multidimensional development of children, it is recommended that the cartoons discussed in this research are prepared in line with different learning outcomes and indicators. Since a limited number of cartoons are watched in this research, it is recommended to conduct a more comprehensive investigation by increasing the number of cartoons. Each cartoon section can be evaluated within itself and examined in a more detailed and versatile way. In addition, since a limited number of cartoon episodes are discussed in this study, factors such as the number of characters, character traits, length of the episode, and the subject of the cartoon are not considered. This situation can be accepted as the limitation of the research. It is suggested to researchers to take these factors into consideration while different studies are planned.

Liselerde Ders Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*

Evaluating the Application of Course Supervision in High School

Hacı İsmail ARSLANTAŞ**, Yunus Emre AVCI***, Rasim TÖSTEN****

Öz: Bu araştırmanın amacı, lise müdürlerinin ders denetimi uygulamalarının liselerde derslere giren alan öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak Siirt il merkezinde yer alan ve tesadüfi yolla belirlenen 9 lisede görev yapan 50 öğretmenle mülakat yapılmıştır. Araştırma nitel olarak desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Öğretmenlerden detaylı veri toplamak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu soruları alan yazın ve mevcut uygulamalara bağlı olarak hazırlanıp öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan ön görüşmelerde düzenlenmiştir. Ders denetimi kapsamında öğretmenlerin derste gözlemlenmesini uygun bulup bulmadıkları konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (50 farklı görüşte 23 evet, 11 kısmen evet denildi) akademik gereklilik ve liyakat sahibi kişilerle yapılması koşuluyla denetim amacıyla gözlemlenmeyi uygun ve gerekli bulmuşlardır. Fakat öğretmenlerin yaklaşık üçte birlik kısmı (N:50, f: 14) denetleyici liyakatsizliği, denetimin baskı unsuru olarak kullanılması, sınıf ortamının gizliliğini ihlal etmesi, denetlemeye ihtiyacın olmaması, denetlemenin öğretmene güvensizlik göstergesi olarak görülmesi gibi sebeplerle ders denetimi kapsamında gözlemlenmenin uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ders denetimi, lise okul müdürü, denetim

Abstract: The aim of this study is to evaluate the course supervision practices of high school principals according to the opinions of the field teachers who take courses in high schools. For this purpose, an interview was conducted with randomly selected 50 teachers who were working in 9 high schools in Siirt city center. The research is a descriptive research designed with qualitative method. To collect detailed data from teachers, interviews were conducted using structured interview form. The questions of the structured interview form were prepared based on the literature and the current practices and arranged in the preliminary interviews with the teachers and school administrators. The questions in the form are revised by the academicians who are experts in the field. The data were analyzed by content analysis technique and expressed as tables. In terms of course supervision, the majority of teachers (from 50 different views, 23 yes, 11 partly yes) found the course supervision as suitable for academic purposes with the condition that it should be conducted with competent people. However, approximately one third of the teachers (N:50, f:14) stated that it was not appropriate to observe within the scope of the course supervision due to supervisory incapability, the use of the control as pressure, the violation of the privacy of the classroom environment, the lack of supervision, and the fact that supervision is seen as an indicator of distrust to the teacher.

Keywords: Class inspection, high school administrator, inspection

Giriş

Denetim, yönetim süreci ile birlikte bir bütün içerisinde. Eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini ve verimliliğini sağlamaktır. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde belirleyici olarak kabul edilen öğretmenlerin insan gücünün yetiştirilmesinde gelişen ve değişen dünyada, görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri, özel alan, pedagojik formasyon ve genel kültür bilgilerinin hizmet süresince yenilenmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Son yıllarda Türkiye’de öğretmen veya ders denetimi, eğitim müfettişleri ve bakanlık müfettişleri eliyle yürütülmekteydi. Eğitim sistemindeki yeniliklerle birlikte denetçilik sisteminde de ara ara yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2010 yılının ilk altı ayı içerisinde en köklü değişim gerçekleşmiş, yapılan bu düzenlemelerle eğitim denetçilerine ait görevler yeniden düzenlenmiştir. Yeni tanımlanan

*Bu çalışmanın bir bölümü 27-30 Haziran 2018 tarihinde Bakü-Azerbaycan’da gerçekleşen IV. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur

** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt-Türkiye, ORCID: 0000-0001-2345-6789, e-posta: adaca66@hotmail.com

***Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt- Türkiye, ORCID: 0000-0002-1361-1463, e-posta: yunusavci@hotmail.com

****Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, BESYO, Siirt- Türkiye, ORCID: 0000-0001-5135-7286, e-posta: rasimtosten@hotmail.com

maarif müfettişlerinin görevleri arasında son olarak 2014 ve 2016'da gerçekleşen değişikliklerle birlikte öğretmen denetimi yer almıştır. Bu nedenle, evvelce belirlenen mevzuata göre eğitim müfettişlerince yapılan öğretmenlerin ders denetimi tamamen okul müdürlerine verilmiştir (MEB, 2000). Söz konusu gelişme sonrasında ders denetiminin okul müdürlerince yapılması, iş yükü ve yeterlik gibi konular tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Denetim

Denetim; çalışmaları değerlendirmek ve denetlemek, daha işlevsel hale gelmelerini sağlamak amacıyla, bu alanda çalışanlara tavsiyelerde bulunmak, yetişmelerinde ve çalışmalarında rehberlik aracılığı ile yardımcı olmak gibi çok kapsamlı bir hizmet alanını ele alan kavram olarak değerlendirilmiştir (Çetin, 2012). Farklı bir tanımında ise Taymaz (2010), kurumda çalışanların görevlerinin eksikliklerinin ortaya konulması ve görevlerinin yapıma şeklinin gözlenmesi bunların düzeltilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması, sorunların çözümü, yönetimin geliştirilmesi ve yeniliklerin tanıtılmasını sağlayarak elde edileceğini ifade etmiştir

Çağdaş denetim ise; uygulama ve plânlamaların amaca ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi, varsa sapmaların ve eksikliklerin düzeltilmesi amacı ile birlikte, çalışanların ve kurumun sürekli gelişimini sağlamaya yönelik hedeflerin belirlenmesinin de amaçladığı belirtilerek yapılan çalışmalardan istenilen verimin alınmasının, faaliyetlerin başarı ile sürdürülebilmesinin, beklenen fayda ve gelişimin sağlanmasının, sürekli ve etkili bir denetimle gerçekleşebileceği, şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Okullarda denetiminin gelişimi

1839 yılında Osmanlı'da eğitimde modernleşme sürecinin başladığı, bu süreçte denetim olgusunun farklı bir boyut kazandığı söylenebilir. Denetim olgusu her ne kadar insanlık tarihi kadar eskiye götürmek mümkün olsa da okullarda modern denetim algısında bu dönemde önemli temellendirmelere geçildiği söz edilebilir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Merkezi bir denetime tabi olmadıkları belirtilen geleneksel mahalle mekteplerinin Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda zikredildiği belirtilmektedir (Somel, 2001).

Okulların kurucularının kayıt kabul ve personel gibi işlerinin yanı sıra bir takım idari ve mali işleri de gözettikleri ifade edilmektedir (Başgöz, 2005). Ancak geleneksel okullarda ders denetiminin yapıldığıyla ilgili bilgi bulunmadığı gibi merkeze bağlı sıbyan mekteplerinin ve rüştiyelerin açılmasıyla, merkezi ve yerel tüm okulların denetimiyle ilgili denetçilerin yani muinlerin var olduğu anlaşılmaktadır (Su, 1974; Akt. MEB, 2013). Daha sonrasında 1846'da ders denetimi ve benzer uygulamaların başladığından söz edilebilir (Aydın, 1986).

Muin kelimesi denetçi anlamının yanında, köken olarak rehberlik eden, yardımcı olan anlamına da gelirken; müfettiş sözcüğü 1862'de teftiş esasları belirtilerek kullanılmıştır (Buluç, 1997). 1876'da yayınlanan bir talimatla Müfettişlerin düzenli olarak ders denetimiyle görevlendirilmesinin başladığı düşünülmektedir (Akyüz, 2005). Taşrada valiye bağlı ve merkezde bakanlığa bağlı çalışan farklı denetçi grubunun istihdam edilmesi ikinci meşrutiyet döneminde ilköğretimin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkmıştır (Binbaşıoğlu, 2005). Günümüze kadar gelen eğitim denetimi anlayışının Osmanlı devletinden geldiği ve Cumhuriyetin ilk zamanlarında oluşturulduğu görülmektedir (Çelebi ve Asan, 2016). Liselerin merkezde görevli bakanlık müfettişleri eliyle, taşrada ise ilk ve ortaokulların valiliklere bağlı ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmesi cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Bu ikili örgüt yapısının son bulması 2014'de maarif müfettişlerinin görev alanlarının belirlenmesiyle olmuştur. Kurum ve ders denetimi olarak ikiye ayrılan düzenli görevlerinin yanı sıra müfettişlere soruşturma yapma yetkisi de verilmiştir.

Maarif müfettişleri Millî Eğitim Bakanlığı adına denetim görevini yapmaktadır. MEB'de görev yapan maarif müfettişleri ya başarılı sicile sahip öğretmenler arasından sınav kazanmış ve sınavın sonunda 3 yıllık müfettiş yardımcılığı yaptıktan sonra tekrar sınava tabi tutularak yeterli görülenler arasından; öğretmenler arasından 8 yıl öğretmenlik ve idarecilik yapmış, ya da üniversitelerin Eğitim Bilimleri Bölümlerinin Eğitim Yöneticiliği Teftişi ve Planlaması programlarının mezunları olup seçilerek müfettiş olarak atanmış kişilerden oluştuğu bilinmektedir. Bu müfettişlerin lisans ve üstü eğitim düzeyleri olmalıdır (6528 sayılı kanun; Resmi Gazete, 2014)

Denetim alanında en köklü değişim dört ayrı yasal düzenleme ile 2010'lu yıllarda yaşanmıştır. Bunlardan ilki MEB örgüt yapısında 5984 sayılı kanunla yapılan değişiklik sonucunda çıkmış (Resmî Gazete, 2010). İkincisi, Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısının tekrardan düzenlenmesi

çerçevesinde Rehberlik ve Denetim Başkanlığına dönüştürülen Teftiş Kurulu Başkanlığıyla ilgili 652 sayılı KHK ile ilgili düzenlemedir (Resmî Gazete, 2011). Bu düzenlemede “il eğitim denetmenleri” ve “millî eğitim denetçileri” tanımlamaları yapılmıştır. Üçüncüde, “Maarif müfettişlerinin” görev alanlarının tek çatı altında birleştirilmesi 6528 sayılı kanunla gelen değişikliktir (Resmî Gazete, 2014). Burada öğretmen denetiminin maarif müfettişlerince yapılması ile ilgili husus yasadan çıkarılmıştır.

Son olarak 2016’daki değişiklikle de Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak devam eden kurumun adı tekrardan Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak değiştirilmiş, Millî eğitime bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığında görevli maarif müfettişlerinin unvanı bakanlık maarif müfettişi olarak düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 2016). Bakanlıkta maarif müfettişi olarak seçilecekler Millî eğitim bünyesinde maarif müfettişi olarak görev yapanlar arasından mülakat yolu ile seçileceklerden oluşur.

Daha önce maarif müfettişleri tarafından denetimleri yapılan illerdeki ilköğretim, okulöncesi, özel öğretim kurumları ve ortaöğretim de görev yapan idareci ve öğretmenlerin 2014’ten sonraki düzenlemeyle öğretmen denetimlerini yapma yetkisi okul müdürlerine verilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenleri denetleyebilme yeterliliklerinin olup olmadığı Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin denetimlerine ve performansına dayalı değerlendirme notları verilmesiyle birlikte tartışma konusu olmuştur (Resmî Gazete, 2014).

Ders denetimi

Genel anlamıyla ders denetimi “öğretmenin anlattığı ders sırasındaki denetimi” olarak ifade edebiliriz. Bir başka ifade ile ders denetimi, öğretici olarak öğretim kurumunda görevli öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerindeki faaliyetlerin izlenmesi, gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi ile bir bütündür (Taymaz, 2005).

Ders denetimi, eğitim denetimi içinde özel bir yere sahiptir. Çünkü eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için yapılan etkinliklerin merkezinde öğretimsel etkinlikler bulunmaktadır. Öğretimsel etkinliklerin de çok önemli bir kısmını sınıf içerisindeki ders etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu nedenlerle ders denetimi, öğretmenin rehberliğinde yapılan bütün sınıf içi öğretimsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda zaman yönetimi, öğretmen-öğrenci iletişimi, içerik düzenleme, kazanımlara uygun strateji-yöntem ve teknikleri belirleme ve uygulama, öğretim zamanını etkili kullanma, sorun davranışların yönetimi, uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma gibi hususlar ders denetiminin kapsamına girmektedir. Taymaz (2015), ders denetimini öğretmenin kendi branşındaki yetişkinliğini, pedagojik gelişimini, çalışmasını ve görevine bağlılığını, öğrendiği eğitimsel teknikleri kullanmadaki yeterliliğini, ders programı doğrultusunda öğrencilerini öngörülen amaçlara göre yetiştirip yetiştirmediği gibi konuları ele alarak değerlendirmekte; ders denetiminde sadece belirlenen ders saatlerindeki çalışmalarının değerlendirilmesi ile yetinilmeyerek öğretmenin yıllık ders planı ve müfredat programını hangi hususları ne kadar uygulamış olduğu, yaptığı yazılı yoklamalar, soru düzenlemedeki yeterliliği, yaptırdığı ödevler, öğrencileri bireysel çalışmalara yöneltme de gösterdiği üstün başarı, çalışmalarında ve temrinlerde sağladığı bilgi ve maharet seviyesi, okul içindeki ve dışındaki faaliyetleri ve davranışları da öğretmenin denetlenmesi kapsamında ele almaktadır.

2508 sayılı Tebliğler Dergisindeki ifadeye göre ise “okul müdürünün görevleri yetkileri ve sorumlulukları” başlığı altında belirtilmiş görevlerinden, öğretmen denetimi ile ilgili olan bazı maddeler şu şekildedir (MEB, 2000):

- Millî Eğitimin Temel Kanunlarında sıralanan temel amaç ve ilkelerle birlikte okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışmalar yapar yapılan çalışmaları uygular ve son olarak denetler. Eğitim-öğretim ve bununla birlikte yönetimin de bir disiplin içerisinde idaresini sağlamak,
- Günlük plan ve Senelik ünitelerin eğitim programına göre hazırlanmasına katkı sağlar ve geri kalan çalışmalarda yol gösterici olur ve bunları denetler. Öğretmenlerden eğitim öğretim takvimi için yıllık plan alır, aldığı bu planların uygulanıp uygulanmadığını denetler ve planlananları tasdik eder,
- Öğretmenlerin kendi çalışmış olduğu alanlarda kendini yetiştirmeleri konusunda gerekenleri yaparak teşvik eder ve meslekleriyle ilgili konularda gerekli her türlü tedbiri alır.
- Çalışanların motivasyonunu ve performansını sürekli takip edip değerlendirerek herhangi bir olumsuzluk tespit ettiği durumda bunun sebeplerini araştırır, iş başında yetişmelerini sağlar,

onlara rehberlik eder, personelin kabiliyetlerini göz önünde bulundurarak istihdam eder, mevcut konularından daha üst kademelere hazırlanmalarına yardımcı olmak,

- Öğretmenlerin spor salonları, kütüphane ve laboratuvar gibi tesisleri kullanmalarını izlemek.

Yukarıda belirtilen hususlardan da anlaşılacağı gibi, MEB (2000) de okul müdürleri tarafından açıkça belirlenen görevleriyle ilgili bu maddelerin bazıları doğrudan öğretmenlerin denetimi, bazıları ise ders denetimiyle ilgilidir. Dolayısıyla görev tanımı içerisinde okul müdürlerini ilgilendiren bu hususlar 2014 yılında yapılan düzenleme ile okul müdürleri tarafından ders denetimi yapmasının yasal dayanağını oluşturmaktadır.

Yöneticilerin veya okul müdürlerinin öğretmenin mesai arkadaşı olması ve çoğu okul yöneticilerinin denetim için özel bir eğitim almamış olması ve bunun gibi durumlar müdür denetiminin olası olumsuzlukları olmakla birlikte daha sık ders denetimi yapma olanağı ve öğretmenlerin müdürler tarafından kolaylıkla ulaşılabilir olması vb. durumlar ise müdürlerin ders denetimlerinin olumlu yanları olduğu düşünülmektedir.

2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. Maddesinde Müdürlerin ders denetim görevi “Öğretmenlerin kendi mesleklerinde gelişmelerini teşvik eder ve bu hususta gerekli bütün tedbirleri alır. Ders yılının belirli dönemlerinde öğretmenlerin derslerini ve ders dışındaki çeşitli faaliyetlerini yakından izler.” şeklinde belirtildiği halde Yılmaz (2009), idarecilerin zamanlarının büyük bir bölümünü yönetsel işlere ayırmakta olduğunu ve bunun yanında eğitim öğretimin geliştirilmesi iyileştirilmesi ile ilgili bir çok etkinliği ihmal ettiklerini, yöneticilerin yöneticiliğin bürokratik kısmı ile daha çok ilgilendikleri; program geliştirme, değerlendirme, denetim, iş görenlerin geliştirilmesi ve etkinliğinin artırılması gibi faaliyetleri daha az yaptıklarını ya da hiçbir zaman yapmadıkları şeklinde yorumlanmaya müsait olduğunu söylemiştir. Buna ek olarak, ülkemizde okul yöneticiliğinin meslekleşmemesi ve okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun yöneticilik eğitimi almamış olması ders denetimi veya öğretmen denetiminin sağlıklı yapılmasını güçleştirdiği söylenebilir.

Gürsoy’a (1977; Akt. Taymaz, 2015) göre eğitimin temel taşı öğretmenin sürekli gelişen teknoloji, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklenmesi gerekir. Öğretmenlere yapılacak olan her türlü yardımın, kuşkusuz öğrencilere yapılan yardımın yerine geçeceği unutulmamalıdır. Öğretmenlere bu sisteminde en etkili yardımı yapacaklar arasında müfettişlerin gelmesi gerekir. Eğitimci olarak öğretmenlerin etkinliklerinde her zaman yanlarında olmalı ve bir öğretici bir rehber ve yöneltici olarak üstüne düşeni yapmalı, fakat günümüz eğitim düzenimiz de bu görevi beklentiler doğrultusunda hakkıyla yerine getirdiğini söylemek bir hayli zordur.

Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Kurulu Yönetmeliği'nin 62. maddesinde, öğretmenlere yapılacak olan ders denetimleri esas olarak genel denetimler ile birlikte veya bu denetimden ayrı olarak yapılır. Uygulanacak bu denetimlerde ise öğretmenlerin, göreve bağlılıkları, sadakatleri, çalışmaları, öğretim metotlarını uygulamadaki yeterlikleri, kendi alanlarındaki yetkinlikleri, sosyal faaliyet ve ikili ilişkileri, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öngörülen hedeflerine ulaşılması yönündeki çabaları, öğrencilerin yetişme düzeylerine etkisi ve derslerde elde edilen sonuçların okuldaki eğitim ortamına ve çevreye yansımaları gibi çeşitli konular ele alınır (MEB, 1993).

Denetimde asıl amaç, eylem ile hedefler arasındaki tutarlılık veya uyumun güçlendirilmesini sağlamaktır. Etkili bir yönetimin olmadığı yerde denetimden söz etmek mümkün değildir. Özünde denetim, yönetsel iş ve eylemlerde çalışmakta olan sistemi keyfiliğe yani sapmalara karşı etkili şekilde koruyan bir araç özelliği de taşıdığı belirtilir (Uluğ, 2013). Eğitim sisteminde denetimin esas amacı öğretim sürecini geliştirmek; dolayısıyla öğretmeni mesleğini etkili bir şekilde gerçekleştirecek yetkinliğe ulaştırmak için gerekli rehberliği yapmaktır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin ders denetimlerinde rehberlik konusunun incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, lise müdürlerinin ders denetimi uygulamalarının liselerde derslere giren alan öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel yöntemle desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada var olan durumu saptamaya yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Veri toplama aracı

Bu araştırmanın verileri araştırmacılarca hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu sorularının öğretmenlerle yapılan mülakatlarda cevaplandırılması yoluyla toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı deneğe sormak istediği soruları önceden hazırlar. Hazırlanan bu sorular her katılımcıya belli bir sistem çerçevesinde sorulur. Katılımcılardan her katılımcıya aynı soruların sorulduğu görüşmede aynı cevapları vermemelerini sağlamak amacıyla ayrıntıya inebilmeleri sağlanır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001). Araştırmada kullanılan görüşme formu taslağı araştırmacılarca hazırlanmış ve yapılandırılmış taslak görüşme formu öğretmenler ve idarecilerle görüşüldükten sonra son hali verilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Siirt il merkezlerinde yer alan 9 kamu lisesinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örneklemeye gidilmiş ve araştırmacıların ulaşım bakımından kolay ulaşabileceği okullar tercih edilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Ders Denetimi Deneyimi/Adedi
Öğretmen 1 (Ö1)	Erkek	7 yıl	Hayır
Öğretmen 2 (Ö2)	Erkek	8	Hayır
Öğretmen 3 (Ö3)	Erkek	5	4 adet
Öğretmen 4 (Ö4)	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 5 (Ö5)	Erkek	4	8 adet
Öğretmen 6 (Ö6)	Erkek	8	Hayır
Öğretmen 7 (Ö7)	Erkek	20	4 adet
Öğretmen 8 (Ö8)	Erkek	3	Hayır
Öğretmen 9 (Ö9)	Kadın	2	Hayır
Öğretmen 10	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 11	Kadın	4	Hayır
Öğretmen 12	Kadın	2	Hayır
Öğretmen 13	Erkek	21	13 adet
Öğretmen 14	Erkek	5	2 adet
Öğretmen 15	Kadın	3	4 adet
Öğretmen 16	Erkek	12	Hayır
Öğretmen 17	Erkek	4	3 adet
Öğretmen 18	Kadın	3	Hayır
Öğretmen 19	Erkek	3	2 adet
Öğretmen 20	Erkek	14	8 adet
Öğretmen 21	Erkek	19	8 adet
Öğretmen 22	Kadın	13	1 adet
Öğretmen 23	Kadın	2	3 adet
Öğretmen 24	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 25	Erkek	14	3 adet

Öğretmen 26	Erkek	6	1 adet
Öğretmen 27	Erkek	23	10 adet
Öğretmen 28	Erkek	6	Hayır
Öğretmen 29	Kadın	17	1 adet
Öğretmen 30	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 31	Erkek	17	2 adet
Öğretmen 32	Erkek	3	1 adet
Öğretmen 33	Kadın	4	Hayır
Öğretmen 34	Kadın	5	Hayır
Öğretmen 35	Erkek	6	2 adet
Öğretmen 36	Erkek	16	Hayır
Öğretmen 37	Kadın	14	4 adet
Öğretmen 38	Kadın	14	Hayır
Öğretmen 39	Erkek	18	2 adet
Öğretmen 40	Erkek	15	2 adet
Öğretmen 41	Kadın	5	Hayır
Öğretmen 42	Erkek	6	2 adet
Öğretmen 43	Erkek	14	3 adet
Öğretmen 44 (Ö4)	Kadın	4	Hayır
Öğretmen 45	Kadın	16	2 adet
Öğretmen 46	Erkek	21	Hayır
Öğretmen 47	Erkek	15	Hayır
Öğretmen 48	Erkek	25	12 adet
Öğretmen 49	Erkek	10	1 adet
Öğretmen 50	Erkek	29	4 adet

Verilerin toplanması

Siirt merkezde yer alan kamuya bağlı 9 liseye gidilerek 50 alan öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu soruları öğretmenlere yöneltilmiş ve görüşme esnasında verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından görüşme formlarına kayıt edilmiştir. Katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak “katılımcı onam formu” imzalatılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar esnasında toplanan yapılandırılmış görüşme formu verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden- sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir. Betimsel analiz dört temel basamaktan oluşur; betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde asıl amaç olayı olduğu gibi özetlemek olduğu için alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için verilerle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiş, doğrudan alıntılarla inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırmacıların ortak görüşü doğrultusunda temalar kurulmuş olup üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ders denetiminde denetim amaçlı gözlenmenin uygunluğu

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlere “Öğretmenlerin derslerde denetim amaçlı gözlenmesini uygun buluyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen yanıtları kategorize edilirken bazı öğretmenler birden fazla kategoride görüş bildirdiği görülmüştür. Genel olarak öğretmenler derslerin denetim amaçlı gözlenmesiyle ilgili olarak 23 öğretmen ders denetimini akademik

gereklilik sebebiyle uygun bulmaktadır. 11 öğretmen denetleyicinin liyakatsiz olabilmesi gibi çekincelerinden dolayı kısmen uygun bulmakla beraber 16 öğretmen; ihtiyacın olmaması, gizliliği ihlal etmesi, baskı unsuru oluşturması, denetleyicilerin liyakatsizliği ve denetimi güvensizlik göstergesi olarak kabul etmesi gibi sebeplerle ders denetimini uygun bulmamıştır (Tablo 2).

Tablo 2.
Ders Denetimi Kapsamında Gözlemlemenin Uygunluğu

	Kodlar	f
Evet	Akademik gereklilik	23
	Liyakat/liyakatsizlik	11
Hayır	Denetleyicinin liyakatsizliği	3
	Baskı unsuru olarak kullanılma	5
	Gizliliği ihlal etmesi	3
	İhtiyacın olmaması	5
	Güvensizlik göstergesi olması	1
Toplam		50

Tabloda belirtilen kategorilere ait öğretmen görüşlerinin hangi öğretmene ait olduğu verilen örnek cümlelerde cümle sonuna eklenmiştir (Örneğin Öğretmen 1 = **Ö1** olarak yazılmıştır). Böylece öğretmen özelliklerini barındıran tablo 1'e bakılarak her bir örnek cümleyi kullanan öğretmen özelliklerine bakılabilir. Öğretmen ifadelerine doğrudan yapılan alıntılar verilen cevapların kategorik sırasına uygun olarak her başlık altında sırayla verilmiştir. Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi uygun bularak gerekçe olarak akademik gerekliliğe vurgu yapan öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Uygun buluyorum. Çünkü ders denetiminin yapıldığı dönemde öğretmenler her yönüyle daha hazırlıklı bir şekilde derse giriyorlardı. Hem rehberlik hem de denetim amaçlı yapılan teftiş çalışmaları öğretmenin eksikleri görüp gidermelerine vesile olabiliyordu. Yıllık planlar, zümre planları, günlük derse hazırlık çalışmaları daha titiz bir şekilde yapılıyordu. Bu da derslerin verimliliğini arttırır haliyle” (Ö7).

“Uygun buluyorum. Öğretmenlerin derse daha hazırlıklı gelmesi için gereklidir. Ders esnasında karşılaşılan durumların değerlendirilmesi için derslerde denetim amaçlı gözlenmesi gerekir” (Ö13).

“Evet, öğretmenin derste başka bir kişi tarafından gözlenmesi olabilecek hataların önlenmesi anlamında önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretmenin kendini geliştirmesi için yol gösterici olacaktır. Tecrübelerin ve iyi örneklerin anlatılması bunların çoğalması için iyi fırsatlar sunacaktır. Sınıf yönetiminin daha iyi olmasını sağlayacaktır. Bütün bunların ötesinde denetimin iyi niyetli yapılması gerekmektedir” (Ö20).

“Evet. Özellikle mesleğin ilk yıllarında dışarıdan bir gözlemin oldukça faydalı olduğu kanaatindeyim. Deneyimli kişilerin tecrübelerini paylaştığında, ders sonrası fikirleri belirttiğinde olumlu sonuçları oluşturacağını düşünüyorum. Her öğretmenin anlatım tarzı farklı olduğundan denetim sonrası yapılan konuşmalardan kendi payımıza düşeni çıkarıp olumlu yönde değişiklik yapabiliriz. Ancak bu değerlendirmeler motive edici olmalıdır” (Ö30).

Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi kısmen uygun bularak çekince olarak denetleyicilerin liyakatsiz olabileceği ihtimaline değinen öğretmenlerin fikirleri şu şekildedir:

“Kısmen evet diyorum özellikle ders denetimini yapan kişi aynı branşta ve yetkin biri değil ise uygun olmaz ama istenilen özelliklerde ise gayet uygundur” (Ö1).

“Kimin denetlediğine bağlıdır. Alanında nitelik sahibi, olumlu katkı sağlayacak biriye uygun buluyorum. Fakat ülkemizde liyakatsizler de iş başına getirildiğinden kısmen evet diyebilirim” (Ö5).

Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi uygun bulmayan öğretmenin gerekçe olarak denetleyicinin liyakatsizliğine değinmesi şu şekilde örneklenebilir:

“Hayır, tabi ki uygun bulmuyorum. Öncelikle, denetleyen kişi yetkin biri olacak mı? Sanmıyorum. Bir denetçini denetleme yeterliklerine sahip olmasına ek olarak alan uzmanlığına da sahip olması gerekir ki verimli denetim yapabilsin. Öğretmenlerden beklenen alan uzmanlığı, pedagojik formasyon bilgisi ve genel kültür bilgisine denetleyicilerimiz ne kadar sahip acaba?” (Ö8)

Derste gözlenmeyi uygun bulmayarak denetlemenin bir baskı unsuru olarak kullanıldığına işaret eden öğretmenlerin fikirleri şu şekildedir:

“Hayır, uygun bulmuyorum. Sınıf öğretmenin mahremiyet alanıdır. Öğretmen baskı altında tutulamaz. Kendini nasıl ifade etmek istiyorsa o şekilde ifade etmelidir. Herhangi bir denetimin etkisi ve baskısı altında kendini rahat hissedemez” (Ö14).

“Hayır, bulmuyorum. Çünkü öğretmen özgür olmalı. Denetim bir baskı unsuru olarak kullanılmamalı. Öğretmeni kasarsanız çalışmak istemez. Siz ilk önce öğretmenimize güveneceksiniz ve ona göre dönütler alacaksınız. İşini iyi yapan öğretmeni ödüllendireceksiniz yapmayı ise seminer vererek o öğretmeni kazanmalısınız” (Ö49).

Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi uygun bulmayı gerekçe olarak gözlenmeye ihtiyacın olmadığını belirten öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Uygun bulmuyorum. Çünkü zaten öğretmen süreç içerisinde çeşitli denetim mekanizmaları ile denetlenmekte ve gözlenmektedir. Dolayısıyla öğretmeni derste tekrar denetlemek bir artı katmayacaktır” (Ö26).

Gözlenmeyi uygun bulmadığını belirtip gerekçe olarak derste gözlenmenin öğretmene güvensizlik göstergesi anlamına geldiğini ifade eden öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Hayır. Öğretmenin mesleğe başladıktan sonra ders denetiminin olması demek, şimdiye kadar ki eğitim hayatına güvenilmediği ve de yetersiz kişilerin bu pozisyonlara getirildiği demektir. Eksik bir şey var ki denetim ihtiyacı duyuluyor” (Ö15).

Okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin değerlendirilmesi

Öğretmenlere yöneltilen “Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini nasıl değerlendirirsiniz? Sizce okul müdürleri ders denetimi konusunda yeterli mi? Niçin?” sorusuna verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır (Tablo 3). Okul müdürlerinin ders denetimi yeterlik düzeyleri konusunda öğretmenlerden 12’si mesleki deneyimleri sebebiyle müdürleri yeterli görmüştür. 15 öğretmen alan yeterliklerine sahip olmama durumlarına bağlı olarak kısmen yeterli bulmuştur. Ders denetimi yeterlikleri konusunda müdürleri yeterli bulmayan 21 öğretmen gerekçe olarak; akademik yetersizlik ve deneyimsizlik gibi sebepler belirtmiştir. Bu konuda 2 öğretmen de herhangi bir fikir belirtmemiştir.

Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine sahip olma durumuyla ilgili olarak mesleki deneyimleri sebebiyle müdürlerin denetim yeterliklerine *sahip olduğunu* düşünen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 3.
Müdürlerin Ders Denetimi Yeterliklerine Sahip Olmaları

	Kodlar	f
Evet	Mesleki deneyim	12
Kısmen Evet	Alan yeterliklerine sahip olma durumu	15
Hayır	Akademik yetersizlik ve deneyimsizlik	21
Toplam		50

“Evet. Ders denetimi yapan kişinin farklı okullarda ve illerde çalışmış, farklı kişilerle tanışmış ve farklı bakış açılarına sahip olması beklenir. Bu özelliklere sahip bir müdür değerlendirmeyi daha geniş bir perspektifle yapabilir. Bu da beraberinde objektif bir değerlendirmeyi ortaya çıkarır. Müdürlerimizin bu özellikleri haiz olduğunu düşünüyorum” (Ö17).

“Evet. Okul müdürleri buldukları okul türüne göre çalıştıklarından ve Meslek Liselerinde meslek öğretmenleri arasından seçim yapıldığından ve okul müdürlerinin ders denetiminde mesleki yeterliğe sahip olduklarından ders denetimi de yeterli olmaktadır” (Ö28).

Müdürlerin denetim yeterliklerine kısmen sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerden gerekçe olarak alanında yeterlik durumuna değinen öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Okul müdürleri alanlarında belli bir liyakate sahipse denetim yapmaları bir yere kadar kabul edilebilir. Farklı branşlarda ders denetimi yapmalarını doğru bulmuyorum. En fazla kendi alanlarında denetim yapma hakkı olmalı. Hem liyakatlı ve yetişmiş hem de kendi alanında yetkin müdürlerin az olduğu düşünüldüğünde kısmen yeterliler diyebilirim” (Ö1).

“Yeterlik göreceli bir kavramdır. Tecrübe ve yaşantılarla doğru orantılı olarak artar. Tecrübe ne kadar fazlaysa yeterlik de buna bağlı olarak artar. İdarecilerimizi ele aldığımızda genelde genç ve deneyimsiz idarecilerle karşılaşılıyor, kısmen evet diyebileceğim” (Ö20).

Müdürlerin denetim yeterliklerine sahip olmadığı fikrini ortaya koyan ve gerekçe olarak akademik yetersizlik ve deneyimsizliği gösteren öğretmenlerin fikirlerine örnek olarak:

“Hayır. Okul müdürleri genel itibarıyla her alana hakim olamadığından ve çoğu zaman pedagojiden uzak olduklarından faydalı ve yeterli bulmuyorum” (Ö5).

“Okul müdürleri ders denetimi konusunda yeterli değildir. Çünkü birçok okul müdürü senelerdir derse girmemektedir. Ayrıca ders denetimi yapacak öğretmenin branşıyla denetim yapacak olan müdürün aynı branşta olması daha iyi olacaktır” (Ö8).

“Hayır. Okul müdürü ders denetimi yaparsa bunu sadece eğitim bilimleri alanında yapabilir. Bunun dışındaki öğretim kısmı göz ardı edilmiş olur. Kişinin alanında yeterliliği okuldaki pozisyonuna göre ise okulda tek uzman okul müdürü mü oluyor? Uzun yıllar okul müdürlüğü yapan birinin derse girme de zorlandıkları düşünüldüğünde gerçekten profesyonel midirler?” (Ö15).

“Hayır. Okul müdürlerinin idarecilik vasfı olduğunu unutmamalıyız. Denetimler açısından yeterli bulmuyorum. Çünkü dersi işleyen öğretmenin ders içindeki aktif katılımını sadece bir ders veya bir zamanla belirleyemez. Denetimi yapacak kişinin branş olarak da aynı olması büyük önem taşır. Denetim özellikle akademik anlamda bir uzmanlık ister ki zamanla eğitim öğretimden uzaklaşan idarecilerin sağlıklı yapabileceği bir olay değildir” (Ö42).

“Profesyonel manada yeterli değiller. Genelde bakıp çıkmakla yetiniyorlar. Sonrasında rehberlik etmek bir kenarda dursun ders esnasında bile nelere dikkat edilmesi gerektiğinin farkında değiller ve evrak işlerine dalyıyorlar” (Ö4).

“Hayır. Öğretmenin başarısını sadece yılda bir iki defa derse girip birkaç soru sorarak ölçmek profesyonellikten uzak olduğu gibi son derece yanlış bir uygulamadır. Bir de okul müdürleri değerlendirme yaparken hiç öğretmen olmamışlar gibi öğretmenlerden üstün bir başarı performansı beklemektedirler” (Ö44).

“Hayır, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini uygun bulmuyorum. Profesyonel yaklaşımdan eser yok. Bazı öğretmenleri kayırma durumu ortaya çıkıyor. Müdüre yakın olan hocaların denetimi rahat rahat olurken anlaşamadıkları öğretmenlerin kasılmasına sebep oluyor” (Ö11).

Ders denetiminin verimliliği

Öğretmenler, kendilerine yöneltilen “Sizce ders denetimi nasıl yapılırsa daha verimli ve etkili olur?” sorusuna çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Ders denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretmenler sırayla; yapıcı, geliştirmeye yönelik, sürece yayılarak yapılmalı, yetkin kişilerce yapılmalı, doğallık ve olağan seyir aksatılmadan yapılmalı, gibi farklı görüşler belirtmiştir. Bazı öğretmenler birden fazla kategoriye dâhil edilebilecek fikirler beyan etmekle birlikte 8 öğretmen herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri kategoriler halinde tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ders Denetiminin Verimliliği

Kodlar	f
Yapıcı, geliştirmeye yönelik, sürece yayılarak yapılma	36
Yetkin kişilerce yapılma	7
Doğallık, olağan seyir aksatılmadan yapılma	6
Toplam	50

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu verimli ve etkili bir ders denetiminin yapıcı, geliştirmeye yönelik olması gerektiğini savunmuş ve durumu farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Geliştirmeye yönelik denetim fikrini savunan öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelik denetleme değil de tecrübe aktarımına verilmeli. Öğretmenler deneyimlerini yeni meslektaşlarına aktarmalı ve geçmiş-gelecek zamanda çocukların davranışlarına göre edindiği tecrübeleri hayata aktarmalı. Ayrıca öğretmenler kendilerini geliştirici seminerler almalı ve sistemli gelişim içinde olmalıdır” (Ö10).

“Ders denetimi yapılmadan önce kesinlikle öğretmenin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Onunla derse girmeden önce ön bir görüşme yapılmalı. Denetim yapan kişinin de neleri göz önünde bulundurması gerektiği konusunda tam bir bilgi sahibi olması daha etkili bir denetim gerçekleştirmesini sağlar. Denetim esnasında denetçinin madde madde eksikleri not alması ve ders sonrası dönütlerde bulunması öğretmeni mesleki açıdan geliştirir ve yeterliklerini ölçebilmesine hizmet eder” (Ö22).

“Ders denetimleri öğretmenlere rehberlik ve yeni gelişmeleri anlatma ve gelişimlerine adaptasyonu sağlamak üzere yapılmalı. Öğretmene rahatsızlık ve endişe verilmemeli, bir tehdit unsuru olarak kullanılmamalı. Bir ders denetiminin neticesinde öğretmenin kazanımlarını değerlendirebilmesi gerekir. Sadece hata ve eksikleri tespit eden bir denetlemeden ibaret olmamalı. Yapılan iyi uygulamaların da değerlendirilerek öğretmenin onurlandırılması gerekir” (Ö27).

“İlk olarak dersi dinlenecek öğretmen haberdar olursa daha iyi olacağını düşünüyorum. Böylelikle daha rahat bir ders ortamı oluşturulacaktır. Denetim, öğretmenin mesleki anlamda gelişimine katkı sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Denetim sonrası görüşler olumlu dille aktarılmalıdır. Eksik yönler belirtilerek öğretmen motive edilmelidir. Aslında denetim gibi değil de daha çok geliştirici yönde yapılmalıdır” (Ö30).

“Öğretmen süreçten haberdar olursa, eksiklerini gözden geçirebilir. Dolayısıyla öğretmenle işbirliği içerisinde geçirilen bir denetim yapılmalıdır. Denetleneceği konulardan önceden haberdar olan bir öğretmen, nerede eksik nerede yeterli olduğu çıkarımına sahip olabilir ve denetim gelişimine katkı sunar” (Ö34).

“Öncelikle denetim öncesi idareci öğretmen ile görüşmeli ve derse neden katılacağını açık ve net bir şekilde belirtmeli. Nezaket ölçülerine dikkat etmeli ve sanki sorgulamaya gidiyormuş gibi davranmamalı. Sonrasında eksik gördüklerini rehberlik çerçevesinde değerlendirip yönlendirmede bulunmalıdır. Son olarak eksikliklerin giderilip giderilmediğini görmelidir. Saygıyı elden bırakmadan geliştirici bir denetim sergilenmelidir. İyi bilinmelidir ki denetlenen de denetleyici de öğretmendir, sadece konum ve görevler farklıdır” (Ö36).

Etkili ders denetiminin olağan seyir aksatılmadan ve doğal bir şekilde yapılmasıyla mümkün olacağını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Ders denetimi öğretmenin “öğretmenlik meslek bilgisi” ve yeterlik vasfını iyileştirir. Öğretmen ders denetimi ile ister istemez kendini güncelleme ihtiyacı hisseder. Bu denetim daha çok hissettirilmeden ve objektif yapılmalıdır. Denetimden sonra gerekli tebrik, taltif, uyarı veya değerlendirmenin incitmeden, kırmadan ya da şımartılmadan yapılması eğitici ve verimli olacaktır” (Ö21).

“Öncelikle denetim yapılacak öğretmen doğal ortamında gözleneceğinden bilgi verilmemesi, müfettiş denetimi havasından çıkarılmalıdır denetleme işlemi. Bu şekilde öğretmen doğal seyri içerisinde; ders öncesi hazırlığı, kullandığı materyaller, aktiviteler, zaman yönetimi gibi olgular objektif bir şekilde gözlemlenebilir. Denetim not verme veya alma kaygısından ziyade sıcak bir öğretim ortamında yapılmalıdır. Bu şekilde öğretmenin kendini rahat hissedebileceği, yeteneklerini sergileyebileceği doğal ortamlarda denetim yapılmalıdır. Yine denetim süreci sonunda birlikte oturularak analiz yapılarak değerlendirme nihayet bulmalıdır” (Ö24).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise müdürlerinin ders denetimi uygulamasının öğretmenlerce değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada 50 öğretmenle mülakat yapılmış ve araştırma sonuçları sırayla ifade edilmiştir.

Ders denetimi kapsamında öğretmenlerin derste gözlemlenmesini uygun bulup bulmadıkları konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (50 farklı görüşte 23 evet, 11 kısmen evet denildi) akademik gereklilik ve liyakat sahibi kişilerle yapılması koşuluyla denetim amacıyla gözlemlenmeyi uygun ve gerekli bulmuşlardır. Fakat öğretmenlerin yaklaşık üçte birlik kısmı (N:50, f: 14) denetleyici liyakatsizliği, denetimin baskı unsuru olarak kullanılması, sınıf ortamının gizliliğini ihlal etmesi, denetlemeye ihtiyacın olmaması, denetlemenin öğretmene güvensizlik göstergesi olarak görülmesi gibi sebeplerle ders denetimi kapsamında gözlemlenmenin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim denetiminde esas amaç, eğitim-öğretim sürecini geliştirmektir. Aydın (2005) denetimin, öğrenci başarısının iyileştirilmesine yardım konusunda aracılık eden bir işleve sahip olduğunu ifade etmektedir. Eğitsel amaçlara ulaşılmasında en belirleyici faktörlerden biri kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyişinde başat bir role sahiptir. Öğretmenlerin öğretmenlik rollerini gereğince yerine getirebilmeleri yeni anlayış ve gelişmelerin ışığında denetim etkinliklerinin niceliği ve niteliği ile yakından ilişkilidir. Bernard ve Goodyear’a, (2014) göre, eğitim-öğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlere gerekli mesleki yardım ve rehberliğin sağlanmasında, öğretmenlerin sınıf içinde etkinliklerinin denetlenmesi ve gözlemlenmesi ile mümkündür. Öğretmenler, bireysel olarak kendilerini geliştirme konusunda ne kadar gayretli

olurlarsa olsunlar eğitim-öğretim alanında meydana gelen her türlü değişme ve yeniliğe uyum sağlamaları ve mesleki niteliklerini arttırabilmeleri için mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaç duyacaklardır. Nitekim Aslanargun ve Tarku (2014), Sabancı ve Şahin (2007), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencilerle ilgili problemlerle başa çıkma, teknolojik donanım kullanımı, kişisel ve mesleki gelişim, öğretme-öğrenme sürecini daha etkili hale getirme gibi konularda yardım ve rehberliğe gereksinim duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Özen'e (2011) göre günümüzde çağdaş eğitimle beraber çağdaş denetim sistemleri içinde performans değerlendirmenin gerekli olduğu kabul edilmekte; açıklık, katılım, güven, objektiflik önemli performans değerlendirme kriterleri olarak görülmekte, böylece kurgulanan eğitim sisteminde verimliliğe dayalı, başka bir deyişle performansın somut göstergeler, kriterlerle ifade edildiği hesap verir yeni kamu eğitim sistemi organize edilmektedir. Bu açıklamadan da anlaşılacağına göre, öğretmenlerin sınıf içinde denetlenip gözlemlenmeleri, sağlıklı bir performans değerlendirmesi yapılabilmesinin de önemli ölçütlerden biri olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini nasıl değerlendirdikleri, müdürlerin denetim konusunda yeterlik durumu öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu sahip oldukları mesleki deneyimleri ve kişisel olarak alan yeterliklerine sahip olmaları durumuna bağlı olarak okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine sahip olmadıklarını düşünen öğretmenler gerekçe olarak müdürlerin akademik yetersizlik ve deneyimsizliklerini ileri sürmüşlerdir. Altun, Şanlı ve Tan'ın (2015) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenler, okul müdürlerini sınıf içi etkinlikleri değerlendirme açısından yetersiz bulurken, Batmaz ve Özmen (2006) ile Görgün Karakuş'un (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerini ders denetimi yeterlilikleri konusunda "orta" düzeyde yeterli gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin ders denetimi ile ilgili yapılan araştırmalara incelendiğinde, genel olarak, okul müdürlerinin diğer işlerin yoğunluğundan denetime yeterli zaman ayırmadığı, buna rağmen ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılması gerektiği görüşü daha baskın çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin denetim yeterlilikleri konusunda ise kaygılar mevcuttur. Okul müdürü tarafından yapılan denetim sonucunda geri bildirim alınabildiği, öğretmenlerin eksiklerini daha iyi gördükleri, denetimin daha rahat geçirileceği görüşleri de belirtilmektedir (Altun, Şanlı ve Tan, 2015). Bu araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterlilikleri açısından istenen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Oysa beklenti, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmeleri için gerekli rehberliği ve mesleki yardımı yapabilmeleridir.

Verimli ve etkili bir ders denetiminin nasıl olması gerektiği konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders denetiminin; yapıcı, geliştirmeye yönelik ve sürece yayılarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Etkili bir ders denetimiyle ilgili olarak değinilen diğer fikirler; denetçinin yetkin olması ve doğal, olağan seyir aksatılmadan denetim yapılması gerektiğidir. Denetimin yapıcı, geliştirmeye dönük olması çoğunlukla sağlıklı bir iletişimle sağlanacaktır. İletişimde kullanılan dilin insan odaklı ve demokratik yaklaşım içerisinde olması öğretmenlerce beklenmektedir. Fakat burada bazı endişeler yer almaktadır. Kurt'un (2009) yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için düzenlenecek olan etkinliklerde gördüğü eksiklikler ve bu eksiklikler için alınması gereken tedbirler ile ilgili iletişim sürecinde çok farklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Seçen'in (2010) yaptığı araştırmada, denetmenler, okul yöneticileri ve öğretmenler denetim sürecinde yaşanan sorunlardan birinin iletişim yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Oğuz, Yılmaz ve Taşdan'ın (2007) 13 farklı ilde görevli ilköğretim denetmenleri ve okul yöneticilerinin denetim inançlarını incelediği araştırmada ise ilköğretim denetmenlerinin demokratik denetim inancının okul yöneticilerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ders denetimiyle ilgili araştırmalar da dahil olmak üzere okullarda denetimde birçok karmaşıklığın olduğu görülmektedir.

Denetimle ilgili yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde birçok okul yöneticisinin asıl önemli denetim görevi olan eğitim-öğretimin iyileştirilmesi konusuna yeterince yer vermedikleri ve çoğunlukla personel, fiziksel ortamın iyileştirilmesi, işletme vb. görevlere öncelik verdikleri ile ilgili birçok çalışma görülmektedir (Başar, 1981; Fırıncıoğulları Bige, 2014). Görgün Karakuş (2019) araştırmasında, öğretmenlere göre, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede "fiziki mekanları" denetleme görevini diğer denetim görevlerine göre daha başarılı olarak yaptıklarını belirtmektedir. Halbuki çağın gereklerine göre denetim ile ilgili yaklaşımlar, Türk eğitim sisteminde denetmen, denetim ve değerlendirmenin değişen içeriği, okul ve öğretmen sayısındaki dengesizlikler, okul yöneticilerin rol ve görevlerindeki değişimler bir arada değerlendirildiğinde okul müdürlerinin yapacakları denetim ve bu denetim etkinlikleri çok önemlidir (Yılmaz, 2009). Okul müdürlerinin, asıl görevlerinin eğitim

öğretim sürecini iyileştirmek, geliştirmek, öğrenci başarısını artırmak ve böylece okulun etkililiğini sağlamak olduğu düşünüldüğünde öğretimsel etkinliklere ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin denetimlere daha fazla zaman ayırmaları ve öncelik vermeleri beklenir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda (Akçay ve Başar, 2004; Alkan, 1999), okul müdürlerinin eğitim öğretimle ilgili işlere diğer faaliyetlere göre daha az zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysa okul müdürlerinin eğitim-öğretime odaklanmaları ve okuldaki yönetsel işlerin merkezine öğretimi geliştirmeyi almaları gerekir.

Öneriler

Ders denetimlerinde okul müdürlerinden beklenen önceliğin liyakat ve yeterlilik olduğu görülmektedir. Denetimler için yeterliğe dayalı eğitimlerin verilmesi ya da eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim şartı getirilebilir. Alternatif olarak MEB'in öncülüğünde okul yöneticiliğine dair sertifikasyon programları hazırlanabilir.

Ders denetimlerinin temelinde çağdaş denetim yaklaşımı yatmaktadır. Fakat öğretmenlerin birçoğu okul yöneticilerinin denetime dair referansları ile çağdaş denetim ilkelerinin örtüşmediği konusunda endişeli görünmektedir. Çağdaş denetim ilkelerinin anlaşılması adına denetim etkinliklerine dair güzel örneklerin paylaşılması önerilir.

Okul yöneticilerinin denetim konusunda yaptıkları çalışmaların takibi ve dönütü sağlanarak ders denetiminin öncelikli işler arasında yer aldığı vurgulanabilir.

Kaynaklar

- Alkan, A. (1999). *İlköğretim okul müdürlerinin çalışma zamanlarını değerlendirme biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akçay, C. ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi (MÖ 1000 – MS 2004)*. 9. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S.(2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 281-306.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. 2. baskı. İM: Ankara.
- Başar, H. (1981). *Okul yöneticisinin denetim görevi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Başgöz, İ. (2005). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Batmaz, C. ve Özmen, F. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-120.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. (5th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 1997(4), 27-30.
- Çelebi, N. ve Asan, H. T. (2016). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde denetim anlayışı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(27), 18-31.
- Çetin, M. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürlerinin yaptığı denetimin öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerine etkisi. Kongre Bildiri Kitapçığı, *IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, içinde (ss. 37-42). Muğla
- Fırıncioğulları Bige, E.(2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Aydın (Tez no: 358509). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. 6th Ed. New York: McGraw-Hill.

- Görgün Karakaş, H. (2019). *Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi SBE Eğitim Yönetimi ABD, Siirt
- Kurt, S. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin denetleme faaliyetlerine ilişkin yönetici görüşlerinin değerlendirilmesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- MEB. (1993). *Teftiş kurulu yönetmeliği*. MEB: Ankara.
- MEB. (2000). *2508 sayılı Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu*. MEB: Ankara.
- MEB. (2005). *Rehberlik ve denetim başkanlığı rehberlik ve denetim rehberi*. MEB: Ankara
- MEB. (2013). *Eğitim yönetimi ve denetimi el kitabı*. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ArGe çalışmaları.
- Resmi Gazete*. (2010). 5984 sayılı MEB teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile devlet memurları kanununda değişiklik yapılmasına dair kanun (13 Haziran 2010 tarih ve 27610 sayılı R. G.).
- Resmi Gazete*. (2011). 14 Eylül 2011 tarihli 652 sayılı kanun hükmünde kararname.
- Resmi Gazete*. (2014). 6528 sayılı millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnemelerde değişiklik yapılmasına dair kanun (14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı R.G.).
- Resmi Gazete*. (2016). 6764 sayılı MEB teşkilat ve görevleri hakkında KHK ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnemelerde değişiklik yapılmasına dair kanun (09.12.2016 tarih ve 29913 sayılı R.G.).
- Oğuz, E., Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabancı A. ve Şahin A. (2007). Denetmenlerin öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85-95.
- Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- Somel, S. A. (2001). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, otokrasi, disiplin*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şahin, S., Elçiçek, Z., & Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1105-1126.
- Taymaz, H. (2005). *Teftiş: Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş. Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Taymaz, H.(2015). *Eğitim sisteminde teftiş*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Uluğ, F. (2013). *Eğitim denetiminde yapısal dönüşüm ve bütünlük arayışı*. Erişim adresi: www.temsen.org.tr/nereye-kadar-180-is-gunu/
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz K. (2009) Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.

Extended Abstract

Introduction

The supervision is an integral part of the management process. The purpose of supervision in the education system is to ensure the effectiveness and efficiency of the school. It will be possible for the teachers who are considered as significant determinants of the realization of the objectives of education to be able to fulfill their duties properly in the developing and changing world, with renewing and developing the special field, pedagogy and general cultural information during the service period. Up to recent years, teacher or course supervision in Turkey was carried out by the education inspectors and ministry inspectors. With the innovations in the education system, new regulations have been made occasionally in the supervision system. In the first six months of 2010, the most radical changes took place and these arrangements reorganized the duties of the education supervisors. Among the duties of

the new education inspectors, which were recently identified, teacher supervision took place with the changes in 2014 and 2016. For this reason, according to the previously determined legislation, the course supervision of the teachers made by the education inspectors were given to the school principals. After this development, the conduct of the course supervision by the school principals, the workload and competence issues were started some discussion. The aim of this study is to evaluate the course supervision practices of high school principals according to the opinions of the field teachers who take courses in high schools.

Method

For this purpose, an interview was conducted with randomly selected 50 teachers who were working in 9 high schools in Siirt city center. The research is a descriptive research designed with qualitative method. To collect detailed data from teachers, interviews were conducted using structured interview form. The questions of the structured interview form were prepared based on the literature and the current practices and arranged in the preliminary interviews with the teachers and school administrators. The questions in the form are revised by the academicians who are experts in the field. The data were analyzed by content analysis technique and expressed as tables.

Findings

According to the findings of the study, 23 teachers think the course supervision as appropriate due to the academic requirement. 11 of the teachers find it partially appropriate. On the other hand, 16 teachers think course supervision as inappropriate because of the following reasons; the lack of need, violation of confidentiality, creating pressure, incapability of supervisors, unreliability. Twelve of the teachers found school principals as sufficient in terms of their professional experience. 15 teachers found the principals as partially sufficient in terms of their lack of competencies and communication skills. 21 teachers who did not find the principals enough about the competencies of the course supervision were cited as; academic inadequacy and inexperience.

Result

In terms of course supervision, the majority of teachers (from 50 different views, 23 yes, 11 partly yes) found the course supervision as suitable for academic purposes with the condition that it should be conducted with competent people. However, approximately one third of the teachers (N:50, f:14) stated that it was not appropriate to observe within the scope of the course supervision due to supervisory incapability, the use of the control as pressure, the violation of the privacy of the classroom environment, the lack of supervision, and the fact that supervision is seen as an indicator of distrust to the teacher. The main purpose of the education supervision is to improve the education process. Teachers were asked how the school principals evaluate their course supervision, and the proficiency of the principals in terms of supervision. The majority of teachers stated that school principals have competence in course supervision, depending on their professional experience and their personal competence. The teachers who thought that the school principals did not have the qualifications for the supervision of the courses suggested the principals' academic inadequacy and inexperience. In terms of efficient and effective course supervision, the vast majority of teachers stated that the supervision should be constructive, development based and process oriented. Other ideas addressed in relation to effective course supervision; that the supervisor should be competent and that the supervision should be carried out without interfering with the natural, usual process.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşleri*

Information Technology and Software Course Teachers’ Opinions on Computing Education

Aslı GÖNCÜ**, İbrahim ÇETİN***, Polat ŞENDURUR****

Öz: Öğretmenler sınıf içerisinde tasarlanan programları uygularlar. Öğretmenlerin alan ve/veya o alanın öğretimine yönelik görüşleri programın uygulanma şeklinde belirleyici olabilir. Dolayısı ile öğretmenlerin görüşleri dersin işlenişine yönelik önemli ipuçları verebilir. Bu çalışmanın amacı bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerini keşfetmektir. Bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Batı Karadeniz Bölgesindeki bir ilden yirmi iki öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla katılımcılardan nitel veri toplanılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik olarak teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi açısından çeşitli eksikliklerinin olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin blok tabanlı kodlama ortamlarına görece olarak daha hâkim oldukları fakat diğer ortamlara yeterli kadar hâkim olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eksikliklerinin giderilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kodlama eğitimi, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi, öğretmen görüşü, durum çalışması

Abstract: Teachers implement curriculums in the classroom. Teachers' views related to a subject and teaching of the subject can have an effect on the way the program is implemented. Therefore, the opinions of the teachers can give important clues about their implementation. The aim of this study was to explore the opinions of information technology and software course teachers on computing education. Case study design was utilized in this research. Participants of the study was selected from a city in the Western Black Sea region in Turkey. Qualitative data were gathered through a semi-structured interview protocol that was formed by researchers. As a result of the interviews, it was found that teachers had various difficulties regarding computing education in terms of technological, pedagogical and content knowledge. While teachers were relatively more knowledgeable in block-based coding environments, it was found that they were not good enough in other environments. Various suggestions have been made to address the difficulties of teachers.

Keywords: Computing education, information technology and software course, teacher opinions, case study

Giriş

Bir taraftan bilgisayar bilimi eğitimi günümüz okullarında yaygınlaşırken diğer taraftan bilgisayar bilimleri ile ilgili kavramların öğrenilmesi ile ilgili öğrencilerin yaşadıkları öğrenme zorlukları ile ilgili araştırmalar alanyazında yerini almaktadır (Cetin, 2013; Denner, Werner ve Ortiz, 2012; Du Boulay, 1986; Robins, Rountree ve Rountree, 2003). Kodlama eğitimlerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin bilgi ve becerileri önemlidir. Farklı programlama ortamlarına aşina olma, robotlar gibi programlamanın fiziksel çıktılarının gözlemlenebileceği araçları kullanabilme öğretmenlerden beklenen beceriler arasından yer almaktadır. Ayrıca bilgisayarsız bilgisayar

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Ufuk Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0003-1696-5248, e-posta: goncuaasl@gmail.com

*** Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu-Türkiye, ORCID: 0000-0001-5127-0471, e-posta: ibretin@hotmail.com

**** Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun-Türkiye, ORCID: 0000-0003-2225-2359, e-posta: polat.sendurur@omu.edu.tr

bilimi etkinlikleri oluşturma ya da var olan etkinlikleri uyarlama öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerdendir (Kalelioğlu ve Keskinlik, 2017).

Genel bir bakış açısıyla öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme ortamlarını oluşturmak için öğretmen ve öğretmen adaylarının alan bilgisine ve bu bilgiyi öğrencilerin oluşturmalarına yardımcı olmak adına pedagojik bilgiye gereksinimini bulunmaktadır. Shulman (1986) pedagoji bilgisi ile alan bilgisi arasındaki ilişkiyi, bir öğretmenin kendi alanındaki konuyu aktarırken; bu bilgiyi öğrencilere nasıl öğretebileceği hakkındaki bilgisini öne çıkarmakta ve bu bilginin yalnızca bilgiye hâkim olmaktan daha önemli olduğunu dile getirerek açıklamıştır. Shulman tarafından Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) olarak adlandırılan bu yapı konunun en etkili şekilde öğretimini sağlayacak yöntem, teknik ve stratejileri bilmekle ilgilidir.

Koehler ve Mishra (2008) teknolojinin eğitim bir parçası olması gerektiğini savunarak teknoloji bilgisinin de PAB'a eklenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Teknolojinin pedagojiden ve alan bilgisinden bağımsız bir şekilde eğitim ile bütünleştirilemeyeceği anlaşılmış ve Shulman'ın (1986) PAB modeline teknoloji bilgisinin eklenmesi ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli ortaya çıkmıştır (Graham ve diğerleri, 2009; Koehler ve Mishra, 2008). TPAB yaklaşımında teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi ayrı olarak düşünülmez aksine TPAB bu üçünün kesişiminde bulunur. Kodlama eğitimi alanyazını (Gülbahar, 2017; Şimşek, 2018) incelendiğinde iki temel başlık kodlama eğitimi için ön plana çıkmaktadır. Bunlar bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal çerçevesi ve öğrencilerin bilgisayar bilimini veya kodlamayı öğrenmesi için oluşturulacak öğretim ortamlarında kullanılacak yaklaşımlardır.

Bilgi işlemsel düşünme terimini kodlama eğitimi bağlamında ilk kullanan Seymour Papert (Papert ve Harel, 1991) olmasına rağmen bilgi işlemsel düşünmenin tanımını ilk defa Wing (2006) yapmıştır. Wing'e (2006) göre "bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar biliminin kavramlarını kullanarak problem çözüme, insan davranışlarını anlama ve sistem tasarlama üzerinde durur" (s. 33). Wing (2006) aynı zamanda bilgi işlemsel düşünmenin sadece bilgisayar bilimcileri tarafından değil herkes tarafından bilinmesi gerektiğini söylemiş ve buna ek olarak çocukların okuma, yazma, aritmetik gibi analitik becerilerinin yanına bilgi işlemsel düşünmenin de eklenmesi gerektiğini savunmuştur. Daha sonra Wing bilgi işlemsel düşünmeyi Cuny ve Snyder ile birlikte yeniden tanımlamıştır. Bu tanıma göre bilgi işlemsel düşünme "çözümlerin bir bilgi işleme birimi tarafından etkili şekilde yerine getirilebilecek formda sunulması amacıyla problemleri ve çözümleri formüleştirmeyi içeren düşünme sürecidir" (Cuny, Wing ve Snyder'dan aktaren Wing, 2011, s. 20). Bu tanımlara ek olarak Brennan ve Resnick (2012) bilgi işlemsel düşünmeyi üç boyutlu bir şekilde ele almıştır. Buna göre bilgi işlemsel düşünme bilgi işlemsel kavramlar (programlama için kullanılan kavramlar), bilgi işlemsel uygulamalar (programcının problem çözüme esnasında başvurduğu/oluşturduğu pratikler) ve bilgi işlemsel bakış açıları (uygulamalar üzerine düşünme ile farklı bakış açıları oluşturmak) olmak üzere üç başlıktan oluşur.

Bilgi işlemsel düşünmeyi teorik olarak tanımlamak onun temel çerçevesini belirlemede yardımcı olur. Fakat bu tanım doğrudan eğitimcilere sınıf içi uygulamalar hakkında yeterli bir bilgi bütünü vermez. ISTE (International Society for Technology in Education) ve CSTA (Computer Science Teacher Association) birlikte çalışarak bilgi işlemsel düşünmenin operasyonel tanımını oluşturmuştur (ISTE, 2011). Bu tanıma bilgi göre bilgi işlemsel düşünme problem çözüme sürecidir. Bu problem çözüme süreci aşağıdaki maddeleri içerir (ISTE, 2011):

1. Problemleri, bilgisayar veya diğer araçlarla çözmeye yönelik olarak formüle etme,
2. Veriyi mantıksal olarak organize ve analiz etme,
3. Veriyi model ve simülasyonlar gibi soyutlamalar vasıtasıyla temsil etme,
4. Algoritmik düşünme vasıtasıyla çözümleri otomatikleştirme,
5. En verimli olacak şekilde olası çözümleri tanımlayıp, analiz edip onları uygulama,
6. Bu problem çözüme sürecini çok çeşitli problemlerin çözümü için genelleme ve transfer etme.

Alanyazın incelendiğinde bilgi işlemsel düşünme üzerine tam bir anlam birliği oluşmadığı görülür. Fakat bilgi işlemsel düşünmenin farklı tanımları göz önüne alındığında bu tanımlarda temel olarak şu altı bileşenin bulunduğu görülür: (i) problem çözüme, (ii) problemleri

bileşenlerine ayırma, (iii) soyutlama, (iv) algoritmik düşünme, (v) algoritmanın değerlendirilmesi ve (vi) algoritmanın genelleşmesi (Aho, 2012; Kalelioğlu, Gülbahar ve Kukul, 2016; Selby ve Wollard, 2013; Wing, 2006). Her bir bileşen hakkında önemli miktarda araştırmalar yapılmıştır ve bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından bilinmelidir.

Bahsedildiği gibi kodlama eğitimindeki ikinci önemli başlık öğretim yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar oyun tabanlı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi diğer öğretim alanları ile ortak olarak paylaşılabilir yaklaşımlar olabileceği kodlama eğitimine özgün araçlı odaklı yaklaşımlar da olabilir. Bu makalenin çerçevesinden ötürü burada araç odaklı yaklaşımlardan bahsedilecektir. Alanyazın genel bir çerçeveden incelendiğinde öğretmenlerin sahip olması gereken dört temel araç odaklı yaklaşım bulunmaktadır. İlk araç odaklı yaklaşıma bilgisayarsız bilgisayar bilimi ismi verilmiştir. İkinci yaklaşım robot tabanlı kodlama olarak adlandırılmıştır. İkinci yaklaşımda görsel programlama yapılmaktadır ve blok tabanlı kodlama olarak adlandırılmıştır. Son yaklaşım ise metin tabanlı kodlamadır. Bunlara ek olarak bahsi geçen yaklaşımlar birleştirilerek hibrit ortamlarda kodlama da yaptırılabilir (Kert, 2018).

Adından da anlaşılacağı üzere bilgisayarsız bilgisayar bilimi yaklaşımında bilgisayarlar kullanılmaz (Kalelioğlu, 2017). Öğrencilerin karmaşık kodlama kavramlarını anlamlandırması veya zor kodlama problemlerini çözmesi için doğrudan programlama ortamlarını kullanması öğrenciler için her zaman verimli olmayabilir (Bell, Alexander, Freeman ve Grimley, 2009). Programlama dilinin getirdiği zorluklar öğrencilere ek yükler getirebilir ve öğrenmesini zorlaştırabilir. Bu gibi durumlarda bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri kullanılabilir. Bilgisayarsız bilgisayar biliminde fiziksel oyun etkinlikleri ve çeşitli materyaller kullanılarak etkinlikler yapılabilir.

Kodlama eğitimindeki bir diğer yaklaşım robot tabanlı programlamadır. Robot tabanlı programlamada çevresinden gelen çeşitli veriyi algılayabilen, bu veriyi yorumlayıp bu çerçevede tepkiler üretebilen robotlar kullanılır (Üçgül, 2017). Bu yaklaşımın diğer yaklaşımlardan farkı kodlanan cihazın öğrencinin fiziksel çevresinde olmasıdır. Öğrenciler yazdığı programların etkisini fiziksel olarak gözlemleyip yazdığı kodları somut olarak değerlendirebilir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kullanılmış olmasına rağmen robot tabanlı programlamanın öğretimsel ilk örnekleri inşacılık (constructionism) içerisinde hayat bulmuştur (Harel ve Papert, 1990).

Blok tabanlı öğretim ortamlarında sürükle bırak özelliğine sahip kod blokları bulunmaktadır (Yükseltürk ve Altıok, 2017). Program yazmak için bu kodlar sürüklenerek kodlama alanına bırakılır. Bu yaklaşımda öğrenciler dilin sözdizimi ile ilgili bilgiler ile uğraşmadan kodlama yapabilmektedir. Öğrenciler kodları sürükleyip birbirine bağlayarak deneme yanılma yöntemiyle de kod yazabilir. Bu yaklaşımda öğrenciler problem çözme ve planlama gibi kodlamanın üst seviye bileşenleri ile daha fazla ilgilenecek vakit bulabilir.

Metin tabanlı yaklaşım bu yaklaşımlar arasından en eski olandır (Kandemir, 2017). Bu yaklaşımda metin tabanlı bir kodlama ortamı kullanılır. Öğrenciler kodlama dilinin söz dizimini ve bu söz dizimiyle ilgili kuramsal yapıyı bilmek durumundadır. Bu gereklilik öğrencilere ek bilişsel yükler getirebilir. Yeni başlayanların anlamlı kodlar üretmesi zaman gerektirir. Fakat metin tabanlı ortamların kütüphaneleri oldukça gelişmiştir ve ileri seviye programlama için elverişli bir ortam sunar.

Bilgisayar bilimi eğitimi birçok ülkenin müfredatına veya standartlarına zorunlu veya seçmeli ders olarak girmiştir. Bu değişimlere paralel olarak kodlama eğitimi ülkemizde ortaokul ve lise seviyesindeki okullarda zorunlu ve seçmeli ders olarak verilmektedir. Kodlama eğitimindeki bu değişikliklerin başarılı olmasında öğretmenlerin önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili son zamanlarda sınırlı da olsa yeni çalışmalar yapılmaktadır (Menekse, 2015; Yecan, Özçınar ve Tanyeri, 2017). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin alan bilgilerinde ve bu alan bilgisini sınıflarda öğretim için kullanmak üzere gerekli olan pedagojik bilgilerinde sınırlılıkların olduğunu göstermektedir (Menekse, 2015; Türker ve Pala, 2018). Bu konu ile ilgili yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır (Yadav, Krist, Good ve Caeli, 2018; Yecan, Özçınar ve Tanyeri, 2017). Öğretmenlerin kodlama eğitimi açısından güncel durumlarının ortaya konulması kodlama eğitiminin kalitesi açısından önemlidir. Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı bilişim

teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik görüş ve düşüncelerini araştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri bir olayın, durumun veya olgunun derinlemesine incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması günümüze ait bir olayın gerçek yaşam bağlamı içerisinde incelendiği ampirik bir sorgulamadır ve durum çalışmasında olgu ile bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belirgin değildir (Yin, 2003). Durum çalışmasında sınırları belirli bir olgu tanımlanır ve bu olgu derinlemesine incelenir. Bu tip bir çalışmada genelleme temel hedefler arasında olmamasına rağmen diğer araştırmacılar veya uygulayıcılar durum çalışmasının sonuçlarını kendi amaçları doğrultusunda kullanabilir (Ersoy, 2016).

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmanın etik ilkelere uygunluğunun belgelenmesi amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuştur. İlgili kurula 2016/146 protokol numarası ile yapılan başvuru, kurulun 14.11.2016 tarihli ve 2016/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur (Sayı: 12050492-605-E.14453702, Konu: Araştırma izni-Aslı Göncü). Ayrıca çalışma kapsamında görüşme gerçekleştirilen katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır. Tüm bilgiler ışığında çalışma süresince Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmuştur.

Örneklem/çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını Batı Karadeniz bölgesindeki bir şehirdeki merkez ve ilçelerinden 22 bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı belirleme sürecinde seçiminde birden fazla yöntem kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme bunlardan ilkidir. Araştırmacıların bu ildeki öğretmenlere ulaşımı kolay olduğu için araştırmacının katılımcıları Batı Karadeniz bölgesinden seçilmiştir. İkinci olarak araştırma kapsamında maksimum çeşitliliği sağlamak üzere bu ilin bütün ilçelerine ulaşmak hedeflenmiştir. Maksimum çeşitliliğin kullanılmasındaki amaç çeşitliliği sağlayarak araştırılan duruma genelleme yapmak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortaklık veya benzerlikleri maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Üçüncü olarak katılımcıların hâlihazırda bilişim teknolojileri ve yazılım dersine giriyor olmaları kistas olarak belirlenmiştir. Burada amaç dersi veren öğretmenlerin gözünden kodlama eğitimini ortaya koymaktır. Sonuç olarak bu koşullara uyan öğretmenlerden gönüllü olanlar araştırmaya katılmıştır. Gönüllü katılım esasına ve maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılması nedeniyle toplam katılımcı sayısı 22 ile sınırlı kalmıştır.

Katılımcıların on dokuzu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden mezun olmuştur. Bir katılımcı Görsel Sanatlar bölümünden, diğer bir katılımcı Sanat Öğretmenliği bölümünden ve son katılımcı ise Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Yirmi iki katılımcıdan on beşi erkek iken yedisi kadındır. Dokuz katılımcı 1-5 yıl arası tecrübeye, on katılımcı 6-10 yıl arası tecrübeye, üç katılımcı ise 11 ve üstü yıl tecrübeye sahiptir. Katılımcıların cinsiyet ve mesleki tecrübe açısından dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik özellikleri

	Cinsiyet		Kıdem			Mezuniyet	
	Kadın	Erkek	1-5 Yıl	5-10 Yıl	10 ve Üstü	BÖTE	Diğer
N	7	15	9	10	3	19	3
%	30	70	41	45	14	86	14

Veri toplama ve analiz süreci

Öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun oluşturulması üç aşamayı içerir. Bunlar araştırmacılar tarafından soruların oluşturulması, ilk pilot çalışma ile soruların değerlendirilmesi ve ikinci pilot çalışması ile alan uzmanlarıyla beraber görüşme formuna son halinin verilmesidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular oluşturulurken temel olarak iki farklı kaynaktan yararlanılmıştır. Bunlar alanyazın taraması ile ulaşılan ve araştırmacıların kendileri tarafından oluşturduğu sorulardır. Sorular hazırlanırken soruların açık, anlaşılır ve yönlendirmeye mahal vermeyen nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formunun ilk hali ile 8 gönüllü bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen adayı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ışığında görüşme formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bunun ardından bir bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmeni ile ikinci pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme ve görüşme formu araştırmacılar ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu süreçte gerekli etik izin ve kurum izni alınarak gönüllü olan öğretmenler ile çalışılmıştır. Görüşme formunun tamamlanmasının ardından belirlenen 22 katılımcı ile görüşmelere başlanılmıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşme ortalama 15 dakika kadar sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı vasıtası ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler yazılı dökümleri çıkarılarak deşifre edilmiştir.

Toplanan veriler nitel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel içerik analizi verilerin derinlemesine çözümlenmesine olanak sağlamaktadır (Çetin, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Schereier'in (2012) önerdiği 8 adımdan oluşan veri analizi yöntemi temel alınmıştır. Bu adımlar (i) araştırma probleminin belirlenmesi, (ii) analizi yapılacak verinin seçimi, (iii) kodlama şemasının oluşturulması, (iv) verinin bölümlere ayrılması, (v) kodlama şemasının denenmesi, (vi) kodlama şemasının değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması, (vii) kodlamanın yapılması ve (viii) bulguların yorumlanıp sunulmasıdır. Araştırmacılar verinin tamamını birlikte kodlamışlardır. Kodlayıcılar arasında uyumsuzluk yaşandığında araştırmacılar aralarında tartışarak uyumsuzluk giderilmiştir.

Bulgular

Kodlamanın amacı

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veri analiz edildiğinde kodlama eğitiminin amacına yönelik iş yaşamı kaynaklı, düşünme becerileri, öğretim kaynaklı, üretici olma ve diğer olmak üzere beş farklı kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler ve alt kategorileri ile ilgili bilgilere Tablo 2'den ulaşılabilir.

Tablo 2.

Kodlamanın amacına ait Kategoriler (katılımcı sayısı)

Ana Başlık	Kategori	Alt Kategori
Kodlamanın amacı	İş Yaşamı Kaynaklı	Yazılımcı yetiştirmek (6)
		Bilişim çağı için bireyler yetiştirmek (6)
		İstihdam (2)
	Düşünme becerileri	Günlük yaşam problemleri (4)
		Analitik düşünme (4 katılımcı)
		Yaratıcılık (3 katılımcı)
		Çözüm Şemaları (2 katılımcı)
	Öğretim kaynaklı	Otantik öğrenme (5 katılımcı)
		Öğretim teknolojisi (2 katılımcı)
	Üretici olma	(6)
	Diğer	(9)

Birinci kategori olan iş yaşamı kaynaklı kategorisi altında kodlama eğitiminin amacını iş yaşamı kaynaklı sebeplere dayandıran 14 katılımcı bulunmaktadır. Bu kategori altında yazılımcı yetiştirmek, bilişim çağı için bireyler yetiştirmek ve istihdam olmak üzere üç alt kategori bulunmaktadır. Yazılımcı yetiştirmek alt kategorisinde, genel olarak yerli yazılımlar ile teknolojik araçlar üreterek ülke gelişimine katkıda bulunması hedefi için kodlama eğitiminin amacının yazılım geliştirebilen bireyler yetiştirmek olduğu öne sürülmektedir. Bu alt kategori altında 6 katılımcı bulunmaktadır. Yazılımcı yetiştirmek alt kategorisi için aşağıdaki alıntı örnek olarak verilebilir.

“Bunu zaten görüyoruz şu anda ülkemize de artık tamamen yerli teknolojik araçlara dönüş var. Bunu bir fırsat olarak görmeliyiz. Bunu öğrencilerimize şimdiki okullarımızda okuyan öğrencilerimize ilkokul, ortaokul, lise onlara bunu aktarabilirsek onlarla ilerde bizim ülkemiz için daha iyi ve yerli ve milli yazılımları, teknolojik araçları geliştirebileceklerdir.”
Ö15

Bilişim çağı için bireyler yetiştirmek alt kategorisi altında altı katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar genel olarak bulunduğumuz yüzyıldaki mesleklerin doğrudan yazılım ile ilgili olmasa bile yazılım bilgisi gerektirdiği ve üretici bir toplum için çağımızda yazılım bilgisine ihtiyaç olduğunu vurguladıkları görülmektedir. İş yaşamı kaynaklı kategorisinin son alt kategorisi olan istihdam alt kategorisinde ise iki katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar kodlamanın iş olanakları sağladığını düşündüklerini belirtmiştir. Kodlamanın sağladığı iş olanakları sayesinde bireyler daha kaliteli bir yaşama sahip olabileceklerini vurgulamışlardır.

Kodlamanın amacı başlığı altında bulunan ikinci kategori olan düşünme becerilerinde 13 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar kodlama eğitiminin amacının öğrencilerin çeşitli düşünme becerilerini geliştirmesi olduğunu düşünmektedir. Bu kategori altında günlük yaşam problemleri, analitik düşünme, yaratıcılık ve çözüm şemaları alt kategorileri bulunmaktadır. Günlük yaşam problemleri alt kategorisinde toplamda dört katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar kodlama eğitiminin öğrencilerin algoritmik ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştireceğini ve bu sayede günlük yaşam problemlerini çözmeye daha başarılı olacaklarını düşünmektedir. Aşağıdaki alıntı bu alt kategoriye örnek olarak verilebilir.

“Burada dediğim gibi öğrencileri tamamen bir yazılımcı olarak değil, öğrenci kodlama eğitimini aldıktan sonra günlük hayatta da kullansın istiyorum. Yani şimdi kodlama eğitimine başlamadan önce bir kere algoritma yapısını veriyorsun bir kere çocuğa yani bir problem var bu problemi nasıl çözebiliriz? Diye bir işlem basamakları istiyorsunuz. Bunu günlük hayata çevirelim. Günlük hayatta çocuk bir problemle karşılaştığında bunu entegre edebilir oraya.” Ö14

Düşünme becerileri kategorisindeki ikinci alt kategori analitik düşünme ve üçüncü alt kategori ise yaratıcılık olarak isimlendirilmiştir. Analitik düşünme alt kategorisinde dört katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar kodlama eğitiminin amacının öğrencilerin analitik düşünme becerisini geliştirmek olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde yaratıcılık alt kategorisinde üç katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar ise kodlama eğitiminin amacının yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek olduğunu düşünmektedir. Her iki alt kategoride bulunan katılımcılar da kısa cümleler kurmuşlardır. Buna ek olarak onların analitik düşünme ve yaratıcılıktan neyi kast ettikleri tam olarak açık değildir. Aşağıdaki iki alıntı sırasıyla bu iki kategoriye örnek olarak verilebilir.

“Kodlama neden verilmelidir, çocukların analitik düşünmesini geliştirmek amacı ile.” Ö3

“Yani yaratıcılıklarını geliştireceğini düşünüyorum ben.” Ö19

Bu kategorinin son alt kategorisi olan çözüm şemasında iki katılımcı bulunmaktadır. Bu alt kategoriyi oluşturan katılımcılar kodlama eğitiminin amacının öğrencilerin bir problemin birden fazla çözümünün olabileceğini görmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler bu çözüm yollarından en uygununu seçip karşılaştıkları problemleri çözebilirlerdir.

Kodlamanın amacı başlığındaki bir diğer kategori ise öğretim kaynaklı olarak isimlendirilmiştir. Bu kategori altında yedi katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar kodlamanın amacını öğretim temelli sebeplere dayandırmıştır. Bu kategori altında otantik öğrenme ve öğretim teknolojisi olmak üzere iki alt kategori bulunmaktadır. Otantik öğrenme alt kategorisinde bulunan beş katılımcı kodlama eğitiminin önceki bilgi birikimlerinden, günlük yaşam bağlamından ve günlük yaşam ile ilişkisinden koparılmadan verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim teknolojisi alt kategorisinde ise iki katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar temel olarak kodlamanın sadece kodlama dersinde değil diğer dersler bağlamında da kullanabileceğini belirtmektedir. Aşağıdaki alıntı otantik öğrenme alt kategorisine örnek olarak verilebilir.

“... en başta sordukları soru bu oluyor. Hani biz bu kodlamayı öğrendik te nerde kullanacağız? Bir öğretmensiniz şu anda bir Fatih projesi var burada mesela nedir kodlamayı bildiğin anda kendi dersinle ilgili bir tane proje geliştirebilir onu sunabilirsiniz veya bir tane animasyon oluşturup dersi zevkli hale getirebilirsiniz.” Ö3

Kodlamanın amacı başlığı altındaki sıradaki kategori üretici olma olarak isimlendirilmiştir ve bu kategori altında altı katılımcı bulunmaktadır. Bu alt kategoride bulunan katılımcılar öğrencilerin üretken bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Katılımcılara göre öğrenciler üretirken özgüven kazanacaktır ve gelecekte üretici bireyler olarak ülke ekonomisine katkı sağlayacaktır. Aşağıdaki alıntı üretici olma kategorisine örnek olarak verilebilir.

“... çocukların bir şeyler üretip üretebildiğini fark etmesi lazım ki sonrası gelsin. Hep zaten bakıyoruz dünyanın en zengin şirketleri kimler yani bilgisayar sektörünün içinde olan şirketler, Bill Gates yani bunların hepsi bakıyoruz niye hep çünkü onlar programlamayı artık oturtmuşlar. Bunlar kazandı bunlar gidiyor. Ders anlatırken de diyorum ki hiç araştırıyor musunuz diyorum en zengin şirketler kimler ne yapıyor bunlar kim hayatlarından örnek verin diyorum bakıyorlar gerçekten diyorum ki sizin de öğrenmeniz lazım sizin de bir şeyler üretmeniz lazım, tüketmeyi bırakalım artık diyorum ya. Tüketme aşamasını bir geçelim diyorum...” Ö13

Son olarak, diğer kategorisinde konuyla doğrudan bağlantısı bulunmayan ve/veya az frekanslı yanıtlar bulunmaktadır. Diğer kategorisini dokuz katılımcı oluşturmuştur. Bu araştırmada kodlamanın amacı başlığında olduğu gibi, bir başlıkta bulunan toplam yanıt sayısı toplam katılımcı sayısı olan 22’den fazla olabilir. Bunun sebebi katılımcıların yanıtlarının birden fazla kategori veya alt kategori altında gruplanması ve konuyla ilgili olmayan diğer kategorisi altında toplanan cevapların varlığıdır.

Kodlama için temel kavram ve beceriler

Veri analizi sonucunda kodlama eğitimi ile öğrencilere öğretilmesi gereken temel kavram ve beceriler ile ilgili olarak sekiz kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler problem çözme, analitik düşünme, farklı düşünme, üretken olma, algoritmik düşünme, programlamanın temel kavramları, sistematik düşünme ve diğer olarak isimlendirilmiştir. Bu kategoriler Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3.

Kodlama için temel kavram ve becerilere ait kategoriler (katılımcı sayısı)

Ana Başlık	Kategori
Kodlama İçin Temel Kavram ve Beceriler	Problem çözme (9) Analitik düşünme (7)

Farklı düşünme (5)
Üretken olma (5)
Algoritmik düşünme (3)
Programlamanın temel kavramları (2)
Sistematik düşünme (2)
Diğer (7)

Ortaya çıkan kategoriler alanyazında tanım ve çerçeveleri temel olarak çizilmiş kavram ve becerilerdir. Katılımcılar bu kavram ve becerilerden bahsetmelerine rağmen söyledikleri şeyler kimi zaman alanyazından bağımsız ve muğlak olarak nitelendirilebilir. Bu duruma aşağıdaki alıntı örnek olarak verilebilir.

“Kavram ve beceriler hakkında tam bir bilgim yok açıkçası o konuda... Yani... Kavram ve beceriler... Yani çocuğun mantıksal düşünmesini, sorunlarını çözme becerileri uu... daha sonra ve ileriye görme yani ilerde bir harita oluşturabilmesi yani ilerde yaşayabileceği, ileri görüşlülüğüne artı olabilir... Farklı düşünme becerileri geliştiriyorlar... Başka şu an aklıma gelenler bunlar.” Ö16

Problem çözme kategorisi altında dokuz katılımcı bulunmaktadır. Bu dokuz katılımcıdan dördü genel olarak problem çözme becerisinden bahsederken diğer beş katılımcı öğrencilere problemleri farklı yollardan çözebilme, çözüm odaklı olma, problemleri kısa yoldan çözebilme gibi becerilen kazandırılması gerekliliğinden bahsetmiştir. Aşağıdaki örnek alıntıda katılımcı problem çözme ile ilgili olarak alternatif çözümler ve pratik düşünme gibi kavramlardan bahsetmektedir.

“Hazırlamış olduğum yıllık programı açarsak benim kodlamaya dair ilk kazanımlarım problem kavramını tanımlar. Problem çözmeye odaklanır. Bir problem için farklı çözüm alternatifleri sunar. Aslında kodlama diyoruz ya hayatımızın içinde. Tamam kodlama bir dilden bahsediyor olabiliriz ama hayatı da ilişkilendirebiliriz. Çocuklara pratik düşünmeyi, sorunlara farklı çözüm yolları üretmeyi de öğretebilir bu ders aynı zamanda.” Ö9

Analitik düşünme kategorisi altında yedi katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların analitik düşünmeden ne kast ettiği tam olarak anlaşılammıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapıldığı için görüşmeci katılımcılara anlatmak istediği şeyleri detaylandırması ve açık bir şekilde sunması için fırsatlar yaratmaya çalışmıştır. Fakat katılımcılar analitik düşünmede olduğu gibi bazı durumlarda anlatmak istedikleri şeylerden kısaca bahsetmiş ve detay vermemiştir. Aşağıdaki alıntı bu duruma örnek olarak verilebilir.

“Yani bir analitik düşünme becerisi geliştirebilir. Çünkü ders siz de bilirsiniz ayrıntılı olduğu için kodlama işi düzen gerektiği için, çocuklara bu düzen ve analitik düşünme becerisini kazandırabilir.” Ö11

Katılımcılardan beşi kodlama eğitimi ile kazandırılması gereken beceri olarak farklı düşünme becerisini ileri sürmüştür. Bu katılımcılardan iki tanesi sadece öğrencilerin farklı açılardan düşünmesini vurgulamıştır. Geriye kalan beş katılımcının tamamı ise farklı düşünmeyi yaratıcı düşünme bağlamında ortaya koymuştur. Öğrencilerin var olan veya onlara sunulan yollardan ziyade yaratıcılıklarını kullanarak farklı yollar oluşturması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Kodlama eğitimi ile öğrencilere kazandırılması gereken kavram ve beceriler başlığı altındaki bir diğer kategori ise üretken olma. Üretken olma kategorisi altında beş katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılardan ikisi öğrencilerde üretme duygusunun geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Son üç katılımcı ise öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak üretim odaklı düşünmelerine yardımcı olmaktan ve onlara üretici bireyler olabileceğini göstermekten bahsetmektedir.

Kodlama eğitimi ile öğrencilere kazandırılması gereken kavram ve beceriler başlığı altındaki bir diğer kategori algoritmik düşünmedir. Algoritmik düşünme kategorisi altında üç katılımcı bulunmaktadır. Algoritmik düşünme kodlama eğitimi kapsamındaki en önemli becerilerden birisidir. Kodlama eğitimi bağlamında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun algoritmik düşünmeden bahsetmesi beklenmelidir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu algoritmik düşünmeyi vurgulamadığı gibi algoritmik düşünmeden bahseden üç katılımcıdan ikisi algoritmik düşünme becerisinden açık bir şekilde bahsetmemiştir. Bunlardan yalnızca bir tanesi problemler karşısında öğrencilerin yapacaklarını ve izleyeceği yolu oluşturabilmesinden bahsetmiştir. Aşağıdaki alıntı bu kategori için örnek olarak verilebilir.

“Şöyle bir şey mesela bilgisayar başında ihtiyaç duyduğu bir program konusunda kendi algoritmasını yazabilmesi kendi kafasında veya kullandığı programda, örneğin bir oyun oynuyor, oyunda topa mesela tekme atıyor topa tekme attığında karşılaşılabileceği durumlarla ilgili algoritmayı düşünebilmesi, kafasında oluşturabilmesi, şemalaştırabilmesi yani ben bunun kodunu yazsaydım şu şekilde yazardım diyebilmesi...”
Ö5

Kodlama eğitimi ile öğrencilere kazandırılması gereken kavram ve beceriler başlığı altındaki sıradaki iki kategori programlamanın temel kavramları ve sistematik düşünmedir. Her iki kategoride de iki katılımcı bulunmaktadır. Programlamanın temel kavramları kategorisindeki katılımcılar öğrencilere koşullar ve döngüler gibi programlamanın temel bilgilerinin verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Sistematik düşünme kategorisinde bulunan katılımcılar ise sistematik düşünmeyi net bir şekilde tanımlamadan kısa bir şekilde öğrencilerin sistematik düşünmeyi öğrenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Son olarak diğer kategorisinde konu ile ilgili olmayan veya az frekanslı yedi yanıt bulunmaktadır.

Kodlama eğitimi için gerekli donanım ve yazılımlar

Bu başlık altında katılımcıların kodlama eğitimindeki kavram ve becerilerin öğretilebilmesi için kullanılması gereken donanım ve yazılımlar ile ilgili düşünceleri üzerinde durulmuştur. Katılımcıların bu başlık altında blok tabanlı programlama araçlarından (22 katılımcı), robotik kitlerden (9 katılımcı), üç boyutlu tasarım yazılımlarından (5 katılımcı), metin tabanlı ortamlardan (3 katılımcı), mobil kodlama ortamlarından (2 katılımcı) ve bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinden (1 katılımcı) bahsettikleri görülmüştür. Bu kategoriler ile ilgili bilgiler Tablo 4’de özetlenmiştir. Katılımcıların bahsettiği araçların çeşitliliği açısından ciddi bir dengesizlik bulunmaktadır. Katılımcılar büyük bir oranda blok tabanlı ortamlar ve robotik kitlerden bahsetmelerine rağmen bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinden yalnızca bir katılımcı bahsetmiştir.

Tablo 4.

Kodlama için gerekli donanım ve yazılımlara ait kategoriler (katılımcı sayısı)

Ana Başlık	Kategori	Örnekler
Kodlama Eğitimi için Gerekli Donanım ve Yazılımlar	Blok tabanlı programlama araçları (22)	Scratch Code.org Hacker.can Alice Blockly Game Ozoblockly.com
	Robotik (9)	Arduino Maestro Education Makeblock Dash & Dot
	Üç boyutlu tasarım yazılımları (5)	Tinkercad Sketchup Coreldraw

Metin tabanlı ortamlar (3)	Visual Basic PHP ASP
Mobil kodlama ortamları (2)	Android Studio
Bilgisayarsız bilgisayar bilimi (1)	Lego

22 katılımcı blok tabanlı kodlama ortamlarından bahsederken Scratch'i, 15 katılımcı Code.org'u, 5 katılımcı Hacker.can'ı örnek vermiştir. Alice, Blockly Game, Ozoblockly.com vb. blok tabanlı programlama araçlarından dört katılımcı bahsetmişlerdir. Dokuz katılımcı blok tabanlı programlama ortamlarını kullanmasının nedenini bu ortamların eğlenceli ve ilgi çekici olmasını sebep olarak göstermiştir. Beş katılımcı ise blok tabanlı kodlama ortamlarının öğrencilerin seviyesine uygun olduğu için kullanılması gerektiğini öne sürmüştür. Buna ek olarak beş katılımcı popüler olduğu için blok tabanlı kodlama ortamlarının kullanılması gerektiğini savunmuştur. Bir diğer beş katılımcı ise blok tabanlı kodlama ortamlarının öğrenciler tarafından kolaylıkla öğrenildiği için kullanılması gerektiğini savunmuştur. Farklı bir bakış açısına sahip olan üç katılımcı ise blok tabanlı kodlama ortamlarının öğretmenin kodlamayı öğretmesini kolaylaştırdığı için bu ortamları tercih ettiğinden bahsetmiştir. Son olarak üç katılımcı ücretsiz olması, erişim kolaylığı sağlaması, küçük boyutlu olması ve Türkçe dil desteği bulunması gibi yazılım ile ilgili özelliklerden dolayı blok tabanlı kodlama ortamlarını tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

Dokuz katılımcı kodlama eğitiminde robotik kitlerin kullanılması gerekliliğinden bahsetmiştir. Katılımcıların üçü Arduino'dan ve birer katılımcı da Maestro Education, Makeblock, Dash & Dot robot gibi uygulamalardan bahsetmiştir. Katılımcılar robotik kitlerini kullanma sebebi olarak robotik etkinliklerde yazılan programın sonucunun somut olarak görülebilmesi, meslektaş tavsiyesi, öğrencilerin seviyesine uygun olması ve öğrencilere üretme duygusunu verebilmesini göstermişlerdir. Bazı katılımcılar ise sadece robotik yazılım diyerek uygulama ismi vermemiştir. Katılımcılar bu yazılımları kullanma nedeni olarak ise; öğrencilerin geliştirdikleri yazılımlar ile robotu hareket ettirme ve bunu nasıl gerçekleştirdiklerini öğrenmelerinin ve yapılan programlamanın sonucunu somut olarak görme imkânının ilgilerini çekmesi, meslektaş tavsiyesi, öğrenciler tarafından kolayca öğrenilebilmesi ve bir şeyler üretebileceklerinin farkına varmalarını sağlamasından bahsetmişlerdir. Aşağıdaki alıntıda Ö7 Arduino'nun Scratch ile birlikte kullanılabilmesinden ve öğrenciler tarafından kolayca öğrenildiğinden bahsetmiştir. Buna ek olarak yazılan programların sonucunun doğrudan gözlemlenebileceğini belirtmiştir.

“Yaş aralığı bence iyi hani çocukların çok çabuk anlayabileceği bir şey bu Arduino. Arduino da en azından o basit Scratch'la Arduino'yu kullanabiliyorsun o yüzden seçerdim ya hani eee yaptığım programlamanın da sonucunu direkt o Arduino sayesinde görebiliyorsunuz.” Ö7

Beş katılımcı kodlama eğitimi ile öğrencilere kazandırılması gereken kavram ve beceriler için üç boyutlu tasarım yazılımlarının kullanılabilmesinden bahsetmiştir. Katılımcılardan üçü Tinkercad, ikisi Sketchup ve birisi Coreldraw'ı üç boyutlu tasarım yazılımlarına örnek olarak vermişlerdir. Bu katılımcılar üç boyutlu tasarım yazılımlarını tercih nedeni olarak öğrencilerin anlayabileceği şekilde tasarlanmış olmalarını, eğlenceli olmalarını, görsel olarak zenginleştirilmiş olmalarını, oyun tabanlı bir ortamda öğrencilere kendi tasarımlarını oluşturma imkânı sunmalarını, erişim kolaylığı sağlamalarını, ücretsiz ve küçük boyutlu olmalarını göstermiştir. Katılımcıların blok tabanlı ortamlar ve robotik kitler açısından verdiği yanıtlar ile üç boyutlu tasarım yazılımları açısından verdiği yanıtlar arasında fark bulunmaktadır. Katılımcılar blok tabanlı ortamlardan ve robotik kitlerden bahsederken bu ortamların programlama öğretimini kolaylaştırması ve yazılan programların sonuçlarının somut olarak görülebilmesi gibi pedagojik

özelliklerinden bahsetmişlerdir. Fakat kodlama eğitimi için üç boyutlu tasarım yazılımlarının kullanılması gerektiğini söyleyen katılımcılar bu tasarım yazılımlarının kodlama eğitiminde tam olarak hangi pedagojik amaca hizmet edeceğinden bahsetmemişlerdir.

Kodlama eğitiminde metin tabanlı ortamların kullanılmasını belirten üç katılımcı bu ortamlara örnek olarak Visual Basic, PHP, Asp gibi metin tabanlı programlama dillerinden bahsetmiştir. Katılımcılar bu ortamlardan bahseden öğretmenler herhangi bir gerekçe sunmamışlardır. Katılımcılardan ikisi ise, kodlama eğitiminde mobil kodlama ortamlarının kullanılabilmesinden bahsetmiştir. Android Studio bu ortamlara örnek olarak verilmiştir. Bu katılımcılar kodlama eğitiminde mobil kodlama ortamlarının kullanımına gerekçe olarak öğrenciler arasında telefon ve tabletlerin yaygın olarak kullanıldığını ve telefon ve tabletlerin onların ilgi alanına yönelik olacağını göstermişlerdir. Son olarak bilgisayarsız bilgisayar bilimi başlığında bir katılımcı, kodlama eğitimi ile öğrencilere kazandırılması gereken kavram ve beceriler için Legoların kullanılabilmesinden bahsetmiştir. Aşağıdaki alıntıda Ö21 okullar arası olabilecek donanımsal eşitsizliğin giderilmesi açısından bakarak bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliğinden bahsetmektedir. Fakat verilen yanıtta alanyazında yaygın olarak belirtilen bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinden ve bu etkinliklerin pedagojik özelliklerinden bahsedilmemiştir.

“İlkokul ortaokulda yani şuan Avrupa’da neler kullanılıyor tam bilmiyorum da bizim ülkemizde bununla ilgili yazılmış birkaç kitap var ama daha çok kolejdaki öğrencilerin alabileceği kaynaklar falan olduğu için ben şimdi açık söyleyeyim ben tamamı tüm eşitlik olarak baktığım için tüm ülkeye şöyle söyleyeyim tamamen minimum malzemeye eğitimcilerin tamamen sorular şeklinde analitik düşünmeye algoritmik düşünmeye yönlendirebileceği bir yapılar olsun isterim ben. Mesela en basit en ucuzu nelerdir, Legolar.” Ö21

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi

Katılımcıların tamamı kodlama eğitiminde kullanılmak üzere robotik veya bilgisayar tabanlı farklı teknolojik ortamlardan bahsetmişlerdir. Katılımcılara bu teknolojik ortamları kullanılmadan kodlama eğitimi için gerekli olan bilgi ve becerilerin öğretilmesi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Sonuç olarak üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsetmeyenler, enformel bilgisayarsız bilgisayar bilimi ve bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsedenlerdir. Bu kategoriler ile ilgili bilgiler Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Bilgisayarsız bilgisayar bilimine ait kategoriler (katılımcı sayısı)

Ana Başlık	Kategori
Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi	Bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsetmeyenler (15)
	Enformel bilgisayarsız bilgisayar bilimi (4)
	Bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsedenler (3)

Bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsetmeyen kategorisi altında on beş katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar yukarıda bahsi geçen soruya yanıt verirken alanyazında net bir şekilde tarif edilen bilgisayarsız bilgisayar bilimine atıfta bulunmamışlardır. Bu katılımcılar bundan da öte yazılım ve elektronik donanımlar olmadan kodlama eğitiminin verilemeyeceğini iddia etmiştir. On beş katılımcıdan dokuzu anlatılan konuların soyut kalacağını ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmayacağını gerekçe göstererek yazılım ve elektronik donanımlar olmadan kodlama eğitiminin verilemeyeceğini belirtmişlerdir. Bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsetmeyen katılımcılardan üçü ise bilgisayarsız bir ortamda kodlama eğitiminin nasıl yapılacağı hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Son olarak üç katılımcı ise bilgisayar kullanılmadan yapılacak etkinliklerin veya öğretimin algoritma ve akış diyagramları öğretiminden ileri gidemeyeceğinden bahsetmiştir. Aşağıdaki alıntıda katılımcı bilgisayarsız

bilgisayar bilimi hakkında bilgisi olmadığını belirtmiştir ve bilgisayarsız olarak yapılacak etkinliklerin verimsiz olacağını iddia etmiştir.

“Şu an benim yaptığım şey o aslında kodlama, bu yazılım ve donanımları kullanmadan dediği gibi akış diyagramları ve algoritmalarından öteye geçilebileceğini düşünmüyorum hani çünkü bu sonuçta bu biraz daha uygulayarak, yaşayarak öğrenilebilecek konular. Ben en azından bulunduğumuz imkânlarda işte çocuklar bir üst eğitim öğretim kurumuna geçtiğinde en azından işin bir noktasının farkına varmış biliyor olmaları da benim için bir kar diye düşünüyorum. Yani ben düşündüm hani nasıl yapılabilir o imkânlar olmadan ben ona bir cevap bulamadım açıkçası. Hadi ben tahtada gösteririm. Tahtaya bir kodlama programı kurup ben öğrencilerime gösteririm ama sizce bu ne kadar kalıcı olur?” Ö9

Enformel bilgisayarsız bilgisayar bilimi kategorisi altında 4 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar bilgisayarsız bilgisayar bilimi kavramından formel olmayan öğrenme ortamları aracılığı ile haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar kodlama eğitimindeki kavram ve becerilerin öğretiminin yazılım ve elektronik donanımları kullanmadan oyunlarla yapılabileceğine ilişkin, öğrencilere yönerge hazırlayıp saklı olan bir şeyin buldurulması, kare boyama, algoritma ile ilgili yön buldurma gibi örnekler vermişlerdir. Son olarak bu dört katılımcı bu tip etkinliklere tam olarak hâkim olmadıklarını da belirtmiştir.

Bu başlık altında bulunan son kategori olan bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsedenler kategorisi altında üç katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar katıldıkları eğitimler, atölye çalışmaları gibi faaliyetler sonucunda bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinden haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri olarak, oyun kartları hazırlama, kâğıt üzerinde çeşitli zekâ oyunları, define avı benzeri oyunlar, code.org benzeri bilgisayarsız yapılabilecek uygulamalar gibi etkinliklerin yapılabileceğinden haberdar olduklarını söylemişlerdir. Fakat bu üç katılımcının üçü de bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin faydalı olacağını düşünmediklerini belirtmiştir. Bu katılımcılara göre kodlama öğrenirken öğrencilerin yazılım ve donanımlarla etkileşimde olmaları gerekmektedir, öğrenciler bilgisayarsız etkinlikleri uygularken sıkılabirler ve bu etkinliklerin uygulanması zor olabilir.

Öğretmen eksiklikleri

Katılımcılara bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitimi açısından eksik olduğu noktalar sorulmuştur. Katılımcılardan gelen yanıtlar sonucunda temel olarak öğrenciler için kodlama ortamları (teknoloji bilgisi), pedagoji bilgisi ve alan bilgisi olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler ile ilgili bilgilere Tablo 6'dan ulaşılabilir.

Tablo 6.

Öğretmen Eksikliklerine Ait Kategoriler (Katılımcı Sayısı)

Ana Başlık	Kategori
Öğretmen Eksiklikleri	Öğrenciler için kodlama ortamları (7) Pedagoji bilgisi (7) Alan bilgisi (6)

Öğrenciler için kodlama ortamları kategorisinde yedi katılımcı bulunmaktadır. Kodlama ortamları teknolojik pedagojik alan bilgisindeki teknoloji bilgisine denk gelmektedir. Bu katılımcılar lisans döneminde öğrenilen kodlama teknolojileri ile ortaokul öğrencilerine öğretilen kodlama teknolojilerinin farklı olduğunu söylemiştir. Katılımcılar meslekte ilerlemiş öğretmenlerin güncel platformları bilmiyor olabileceğinden ve öğretmenlerin teknolojideki değişim hızına yetişme konusunda yetersiz kalabildiğinden bahsetmişlerdir. Aşağıdaki alıntı bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

“Şöyle deyim u benim mezun olduğum okulda bana öğretilen programlar şunlar; Delphi, Pascal, PHP ama gelgelelim buraya geldiğinde Delphi’yi Pascal’ı veya PHP’yi anlatamazsın ki bizim hocalarımızın hepsi mühendislik bölümü mezunu olduğu için bizden hep mühendislikle ilgili şeyler istediler. Siteden mesela bi mağaza programı istediler ama ben o mağaza programı burada işime yaramaz o yüzden eksiklerimiz biraz oradan kaynaklanıyor... Elimizden geldiğince kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz Skecthup’tır Scratch’tır. Genellikle birazcık daha üniversitedeki gibi değil de ortaokuldaki öğrencilerin seviyesine inmeye çalışmakta biraz sıkıntılarımız var.” Ö3

Katılımcılar öğretmenlerin teknoloji bilgisi dışında pedagoji bilgisi anlamında da eksikliklerinin olabileceğini belirtmişlerdir. Bu başlığın ikinci kategorisi olan pedagoji bilgisinde de yedi katılımcı bulunmaktadır. Pedagoji bilgisi alanındaki eksikliklerden bahseden katılımcılar lisans döneminde aldıkları dersler içerisinde kodlamanın öğretimine özgün derslerin bulunmadığını ve bu nedenle ortaokul düzeyindeki öğrencilere kodlama eğitimi verme noktasında sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıdaki alıntıda katılımcı kodlama açısından pedagoji bilgisinin yeterli düzeyde olmadığını ve lisans döneminde aldığı derslerin kodlama eğitimi açısından eksik kaldığını ifade etmiştir.

“Ben kendimi örnek veriyim. Ben bu konuda eksik hissediyorum kendimi, yani müthiş eksiğim hatta şöyle söyleyeyim kodlama eğitimi verebilecek bilgi düzeyim %10’dur belki öyle söyleyeyim size. Niye diyeceksiniz çünkü kodlama bilmek ayrı şey öğretmek ayrı şey bunu nasıl aktaracağınız konusunda benim üniversite yılarında aldığım eğitimi yeterli görmüyorum açıkçası. Şimdi belki yeni bilgisayar öğretmenleri bilişim BÖTE bölümlerine koyuyorlar bu dersi ama onlarınki de yeterli değil onlar da çok geriden takip ediyorlar. İşte şimdi biz tam böyle ateşin olduğu noktadayız şu an. Öğrencilerin beklentileri ile yetişen öğretmenlerin hazır bulunuşlukları aynı düzeyde değil ...” Ö5

Bu başlık altındaki üçüncü ve son kategori alan bilgisidir. Bu kategoride altı katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar genel olarak öğretmenlerin kodlama konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin lisans mezuniyetinden sonra belirli bir süre geçmiştir. Öğretmenler bu geçen sürede bilgilerini tazeleme imkânı olmadığı için öğrendiği kodlama bilgisini unutmuş olabilirler. Bunun dışında öğretmenler lisans düzeyinde kendilerini kodlama konusunda yeteri kadar geliştirmemiş olabilirler. Bu yüzden öğretmenlerin kodlama bilgisi yönünden birçok eksikliği bulunabilir. Aşağıdaki alıntı bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

“Tabi yani özellikle ilk yılları olmayanlar benim gibi 5 yılın üstü olanlar körelmiştir biraz. Çünkü eğer ekstra bir iş yapmadıysa Word, Excel, PowerPoint anlatıyoruz paso. Düşünsene şimdi 10 yıllık bilgisayar öğretmeni Word, Excel PowerPoint anlatıyor. Körelmiştir kesinlikle, biraz açacak bakaacak biz u şimdi şöyle söyleyeyim mezun olduğum bir arkadaşla kendi çapımızda program falan da yazmaya çalışıyoruz bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.” Ö1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenleri ile görüşmeler yapıp nitel veri toplanmıştır. Öğretmen görüşleri (i) kodlamanın amacı, (ii) kodlama için temel kavram ve beceriler, (iii) kodlama eğitimi için gerekli donanım ve yazılımlar, (iv) bilgisayarsız bilgisayar bilimi ve (v) öğretmen eksiklikleri isimli başlıklar altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri kodlamanın amacı açısından incelendiğinde onların ağırlıklı olarak ekonomik ve bilişsel açıdan kodlama eğitimini değerlendikleri ortaya çıkmıştır. Yirmi iki öğretmenden yirmisi kodlama eğitiminin amacını ekonomik açıklayan irdeleyen cevaplar

vermiştir. Öğretmenlerin ekonomik açıdan yaptığı değerlendirmeler alanyazına paralel bir şekilde çağımızın gerekliliği olarak üretici bir toplum olabilmek için bilgisayar bilimine hâkim bireyler yetiştirmek, teknolojik üretim ile ülke kalkınmasına katkı sağlamak, yazılımın sağladığı iş olanaklarından faydalanmak ve küçük yaşlarda üretici bireyler yetiştirerek teknoloji üreten bir toplum haline gelmek ve ülke ekonomisine katkı sağlamak gibi sebeplere dayanmaktadır. Bu gerekçeler incelendiğinde öğretmenlerin alanyazındaki kodlama eğitiminin sağlayacağı ekonomik olanaklardan haberdar olduğu söylenebilir (Aytekin, Çakır, Yücel ve Kulaöz, 2018). Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Gültepe (2018) bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitiminin ekonomik açıdan sağladığı olanakları vurguladıklarını bulmuştur. Benzer şekilde Yecan, Özçınar ve Tanyeri (2017) öğretmenlerin kodlama eğitimi sayesinde öğrencilerin teknoloji kullanımında tüketici olmaktan üreticiliğe geçişte etkisinin olacağını iddia etmektedir.

Ekonomi çerçeveli görüşlerinin aksine öğretmenlerin bilişsel açıdan ortaya koyduğu görüşler sayı olarak daha azdır ve daha sınırlıdır. Öğretmenlerden sadece altısı problem çözme ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden dördü aynı zamanda algoritmik düşünmeden bahsetmiştir. Bunun yanında analitik düşünmeden bahseden dört ve yaratıcılıktan bahseden üç öğretmen bulunmaktadır. Yecan, Özçınar ve Tanyeri (2017) öğretmenlerin öğrencilerin problem çözme, mantıksal düşünme, algoritmik düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilirliğini düşündüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Ceylan ve Gündoğdu (2018) bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, analitik ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağlayacağını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Bilgi işlemsel düşünme literatüründe kodlama eğitimi ile öğrencilere temel olarak soyutlama, algoritmik düşünme, problem çözme, problemleri bileşenlerine ayırma, algoritmanın değerlendirilmesi ve algoritmanın geliştirilmesi gibi temel becerilerin öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çetin ve Toluk Uçar, 2017). Alanyazındaki temel başlıklar açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin soyutlama, problemleri bileşenlerine ayırma, algoritmanın değerlendirilmesi ve algoritmanın geliştirilmesi becerilerinden açık bir şekilde bahsetmedikleri görülmektedir. Görüşmeler esnasında görüşmeci öğretmenlere kodlamanın amacına yönelik görüşlerini sunması için gerekli zamanı ve fırsatları yaratmıştır. Bu halde öğretmenlerin alanyazındaki temel kavramlardan bahsetmemesi öğretmenlerin bu konuda yeterli olmayabileceği görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlerin görece olarak daha az sayıda bilişsel becerilerden bahsetmesi ve alanyazında bahsi geçen temel becerilerin bazılarında bahsetmemesinin yanında onların belirli becerilerden bahsederken detaya girmediği ve kısa cümleler kullandığı gözlenmiştir. Bu durum analitik düşünme ve yaratıcılık kategorilerinde açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler sadece “çocukların analitik düşünmesini geliştirmek amacı ile” ve “Yani yaratıcılıklarını geliştireceğini düşünüyorum ben.” gibi kısa cümleler kurarak bu becerilerden bahsetmiştir. Fakat alanyazında bahsi geçen her bir beceri kendi başına geniş bir alanyazına sahiptir. Öğretmenlerin bu becerilerden, fırsatları ve zamanları olduğu halde, kısaca bahsetmesi onların bu konuda eksik olabileceği görüşünü destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bilişsel açıdan ortaya koyduğu görüşlerin sayı olarak daha az ve daha sınırlı olmasına ek olarak onların bazı görüşlerinin de alanyazın ile uyumlu olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kodlama eğitiminde kazandığı becerileri günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabileceklerinden bahsettikleri görülmüştür. Bilgi işlemsel düşünme alanyazını tam olarak öğretmenlerin bu iddialarını desteklememektedir (Guzdial, 2015). Belirli bir alanda öğrenilen bilgiyi başka bir alanda kullanmak yani onu farklı alanlara transfer etmek zor bir süreçtir (Perkins ve Salomon, 2012). Kodlama eğitimi bağlamında ele alınan konu, kavram veya becerilerin başka alanlara aktarımı otomatik olarak gerçekleşmez ve ciddi bir çabayı gerektirir (Salomon ve Perkins, 1987).

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerine kodlama için temel kavram ve beceriler hakkında görüşleri de sorulmuştur. Kodlama eğitiminde olması gerekli temel kavram ve beceriler başlığı altında kodlama eğitiminin amacı başlığına benzer bir durumun olduğu gözlemlenmiştir. Bu başlık altında şu kategoriler ortaya çıkmıştır: problem çözme, analitik

düşünme, farklı düşünme, üretken olma, algoritmik düşünme, programlamanın temel kavramları ve sistematik düşünme. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin bahsettiği bu kavram ve becerilere farklı ülkelerin müfredatlarında yer verdiği görülmektedir (Balanskat ve Engelhardt, 2015; National Curriculum, 2017; Tebliğler Dergisi, 2016). Ortaya çıkan her bir kategori tek başına alanyazında geniş bir yer tutmaktadır (Çetin ve Toluk Uçar, 2017). Fakat bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenleri alan yazında geçen kavram ve becerilerin bazılarında bahsetmesine rağmen öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardaki temel kavramların tam olarak net olmadığı ve kapsam ve içerik açısından görece olarak yüzeysel olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere kodlama eğitimi için gerekli donanım ve yazılımlar ve bilgisayarsız bilgisayar bilimi hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Bu iki başlık ile ilgili sorular sorulmasının temel hedefi alanyazında bahsedilen farklı yaklaşımlar ile öğretmenlerin derslerinde kullandıkları araç tabanlı yaklaşımların karşılaştırılmasıdır. Alan yazında dört temel araç odaklı yaklaşım bulunmaktadır (Kert, 2018). Bunlar blok tabanlı, robot tabanlı, metin tabanlı kodlama ve bilgisayarsız bilgisayar bilimidir. Ayrıca bu yaklaşımlar birleştirilerek hibrit ortamlarda kodlama yaklaşımı da kullanılabilir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tümünün blok tabanlı ortamlardan haberdar olduğu anlaşılmaktadır. Blok tabanlı ortamları kullanma nedeni olarak genel itibariyle oyun tabanlı öğrenme ortamı sunması, ilgi çekici ve eğlenceli olması, öğrenci düzeyine uygun olması ve karmaşık uygulamalar yapmaya imkân vermesi gösterilmiştir. Alanyazında bahsedilen blok tabanlı programlama araçlarının eğitimsel özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin gerekçeleri ile literatürün paralel nitelikte olduğu görülmüştür (Çetin ve Toluk Uçar, 2017; Schwartz, Stagner ve Morrison, 2006).

Araştırmaya katılan yirmi iki öğretmenden dokuzu robot tabanlı ortamların kullanımından bahsetmiştir. Bu öğretmenler robot tabanlı ortamların kullanılmasının sebebi olarak yapılan programlamanın sonucunun somut olarak görülmesi ve öğrencilerin bir şeyler üretebileceklerini deneyimlemelerini göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde robot tabanlı ortamların temel bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Bers, 2008; Buss ve Gamboa, 2017; Üçgül, 2017). Bu ortamlarda öğrenciler soyut kavramları somut bir araç olan robot yardımıyla irdeleyebilirler. Bu ortamlarda tasarım süreçleri sonucunda bir ürün elde edebilirler. Alanyazında robot tabanlı ortamların eğitimsel özellikleri ile öğretmenlerin robot tabanlı ortamlar ile ilgili söyledikleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin görece olarak sınırlı şeyler söylediği görülmektedir.

Öğretmenlerden yalnızca üçü metin tabanlı ortamların kullanılmasından bahsetmiştir. Öğretmenler Visual Basic, PHP, ASP gibi metin tabanlı programlama ortamlarının kodlama eğitiminde kullanılabileceğini söylemişlerdir. Fakat bu araçların pedagojik özelliklerinden bahsetmemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde Logo, Small Basic ve Python gibi ortamların küçük yaştaki öğrenciler için kullanılabilmesi söylenmektedir (Kandemir, 2017). Öğretmenlerin bu ortamların hiçbirinden bahsetmemesi ve metin tabanlı ortamların öğretimsel özelliklerine değinmemesi onların öğretimsel metin tabanlı ortamları bilgilerinin eksikliğine bir işaret olarak algılanabilir.

Kodlama eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan biri de bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleridir. Alanyazın incelendiğinde bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin kodlama eğitiminde kavramsal süreçleri somutlaştırmada uygun bir seçenek olduğu ve teknolojik alt yapı sorunu yaşayanlar için fırsat eşitliği sunduğu söylenebilir (Kalelioğlu, 2017). Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azı bilgisayarsız bilgisayar biliminden bahsetmiştir. Bu öğretmenlerin bilgisayarsız bilgisayar bilimi eğitimi konusunda çoğunlukla fikir sahibi olmadıkları söylenebilir.

Genel olarak değerlendirmek gerekirse bu araştırmaya katılan öğretmenler blok tabanlı görsel programlama ortamlarından yaygın olarak bahsetmiştir. Bunu sırasıyla robotlar, 3B yazılımlar ve metin tabanlı ortamlar takip etmiştir. Görsel kodlama ortamlarının birinci sırada bulunması bu ortamlara erişimin kolay olması ve sağladığı kodlama olanakları göz önünde bulundurulduğunda doğal olarak algılanabilir. Fakat öğretmenlerin robotlar, metin tabanlı ortamlar veya bilgisayarsız bilgisayar biliminden çok sınırlı olarak bahsetmesi dikkate değer bir bulgudur. Ayrıca öğretmenlerin Logo, Small Basic ve Python gibi öğrenciler için uygun

olabilecek metin tabanlı ortamlar yerine Visual Basic, PHP ve Asp gibi dillerden bahsetmesi onların eğitimsel olarak kullanılan metin tabanlı ortamlardan tam olarak haberdar olmadığına dair bir gösterge olarak alınabilir.

Bu araştırmadaki son başlık öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik eksiklikleri ile ilgilidir. Öğretmenler teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi yönünde eksikliklerinin olduklarından bahsetmiştir (Bell, Andreae ve Robins 2014; Brown, Sentance, Crick ve Humphreys, 2014; Menekse, 2015; Sands, Yadav ve Good, 2018). Öğretmenlerin bu eksikliklerine yönelik ortaya koyduğu sebepler irdelendiğinde lisans eğitiminde kodlama eğitimine yönelik yeterli düzeyde pedagoji bilgisi verilmediği, üniversitede öğretilen teknolojiler ile okulda öğretilmesi gereken teknolojiler arasında farklılıklar olduğu, üniversitede yeterli düzeyde kodlama eğitimi verilmediği ve üniversitede öğrenilen alan bilgisinin öğretmen olduktan sonra unutulduğu ortaya konulmuştur.

Kodlama eğitiminde dünya çapında yaşanan hızlı bir değişim yaşanmaktadır ve bu değişimde öğretmenin rolü önemlidir (Sands, Yadav ve Good, 2018). Bu yüzden kodlama eğitiminde öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi açısından durumu önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin bahsi geçen boyutlarda bazı eksikliklerinin olduğu ortaya konulmuştur ve öğretmenlerin de eksikliklerinin farkında olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler kodlama eğitimini ağırlıklı olarak ülke ekonomisi açısından önemli bir araç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ekonomik değerlendirmenin yanında öğretmenler kodlama eğitimini bilişsel açıdan çeşitli becerilerin gelişimi penceresinden de değerlendirmişlerdir. Fakat öğretmenlerin bilişsel açıdan ortaya koyduğu görüşler ekonomik açıdan ortaya koyduğu görüşlere göre daha sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerdeki bu durum sadece onlara özgü olabileceği gibi daha genel de olabilir. Öğrenciler ve veliler de kodlama eğitimini ekonomik çerçeveden ele alıyor olabilirler. Bu durum öğrencilerin kodlama derslerine karşı tutumlarını etkileyebilir. İleride yapılacak çalışmalar yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin kodlama eğitimine hangi açılardan baktığı ve bu bakış açılarının kodlama eğitimine nasıl yansıtıldığını araştırabilir.

Kodlama eğitiminin ekonomik ve bilişsel bileşenlerinin yanında sosyal boyutu da bulunmaktadır. Kafai ve Burke (2014) kodlama eğitiminin bireysel bir çaba olarak görülmesinin 21. yüzyılın gerçekleri ile uyuşmadığını söylemektedir. Onlara göre kodlama eğitimi sosyal ağlar ve kendin yap (do it yourself) kültürünün dijital üretim anlayışı ile birlikte kendini ifade etme biçimi ve sosyal topluluklara katılım olarak algılanmalıdır. Öğretmenler kodlama eğitiminin ekonomik ve bilişsel bakış açısına ek olarak kodlama eğitiminin sosyal boyutu ile de ilgilenmelidirler. Scratch benzeri kodlama ortamları aynı zamanda birer sosyal ağ olarak da kullanılmaktadır. Bireyler bu ortamlarda kendi programlarını paylaşarak diğerlerinin paylaştığı programları beğenme ve onlar hakkında yorum yapma gibi sosyal ağlarda bulunan özellikleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin kodlamayı bu açıdan da değerlendirmesi verecekleri eğitimin içeriğini etkileyebilir.

Bu çalışmada ortaya konulduğu gibi öğretmenler kendilerini kodlama eğitiminin belirli bileşenleri açısından eksik hissetmektedir. Bu sadece Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Yapılan uluslararası birçok araştırma öğretmenlerin kodlama eğitimi konusunda eksikliklerinin olduğunu göstermektedir (Menekse, 2015; Sands, Yadav ve Good, 2018). Bu eksiklerin giderilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu sayede öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olunabilir. Öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesinin yanında onların üniversitede aldığı eğitim ile güncel bilgiye sahip öğretmen yetiştirilmesi bir diğer hedef olarak görülmelidir. 2018 yılından itibaren Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde güncellenmiş bir öğretim programı uygulanmaktadır (YÖK, 2018). Öğretim programına yeni alan bilgisi ve kodlama pedagojisine yönelik dersler eklenmiştir. Alan derslerine örnek olarak fiziksel programlama ve mobil programlama verilebilir. Eğitim derslerine örnek olarak programlama öğretimi yaklaşımları ve bilişim öğretimi programları verilebilir. Bu çalışmanın amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lisans programına katkı yapmak veya genel bir değerlendirmede bulunmak değildir. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin ortaya koyduğu gibi öğretmenler alan bilgisi konusunda kendilerini eksik hissetmektedir ve kodlama eğitimi literatüründe öğrenci kodlama başarısı ile matematik başarısı arasında ciddi bir

ilişki bulunmaktadır (Cetin ve Dubinsky, 2017; Nasser-Abu Alhija ve Levi-Eliyahu, 2019). Matematik başarısı kodlama başarısı için önemlidir. Fakat Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü programındaki matematik dersleri azaltılmıştır. Bu durum donanımlı öğretmen yetiştirme amacıyla tezat halindedir.

Öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi sadece pedagojik bir konu değildir. Aynı zamanda teknolojik alt yapı gereksinimleri de önemlidir. Öğretmenlerin üniversite öğrenimleri süresince elektronik bileşenler, robotik donanımlar ve gerekli yazılımların bulunduğu kodlama eğitimi laboratuvarlarında zengin laboratuvar koşullarında öğrenim görmeleri onların alan bilgilerini geliştirmede yardımcı olabilir. Eğitim fakültelerinde kurulacak kodlama eğitimi laboratuvarları bu amaca hizmet edebilir.

Hizmet içi eğitimler ve lisans eğitiminin yanında öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmesi için bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenleri meslek kuruluşlarına, akademisyenlere ve özel sektöre de görevler düşmektedir. Hali hazırda yapılan atölyeler ve eğitimlere yenileri eklenerek öğretmen ve öğretmen adaylarının gelişimine katkıda bulunulabilir. Son olarak bilişim ve öğretim teknolojileri hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Lisans eğitiminde öğrenilen bilgiler hızlı bir şekilde güncelliğini yitirebilir. Fakat kodlama eğitiminin temel bileşenleri belirlidir. Bir kere öğrenildiğinde farklı ortam ve teknolojiler için kullanılabilir. Öğretmen ve öğretmen adayları aldıkları temel bilgileri yeni teknoloji ve gelişmeler ışığında kendi çabalarıyla güncelleyerek kendi gelişimlerini sağlayabilirler ve sağlamalıdır.

Etik Kurul Onayı

Çalışmanın etik ilkelere uygunluğu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2016/146 protokol numaralı, 14.11.2016 tarihli ve 2016/06 sayılı toplantısında değerlendirilmiş ve uygunluğu 12050492-605-E.14453702 sayılı ve Araştırma izni (Ashlı Göncü) konulu yazısıyla bildirilmiştir.

Kaynaklar

- Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835.
- Aytekin, A., Çakır, F. S., Yücel, Y. B. ve Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 24-41.
- Balanskat, A. ve Engelhardt, K. (2015). *Computing our future: Computer programming and coding-Priorities, school curricula and initiatives across Europe*. European Schoolnet. Erişim adresi: http://fcl.eun.org/documents/10180/14689/Computing+our+future_final.pdf/
- Bell, T., Alexander, J., Freeman, I. ve Grimley, M. (2009). Computer science unplugged: School students doing real computing without computers. *The New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology*, 13(1), 20-29.
- Bell, T., Andreae, P. ve Robins, A. (2014). A case study of the introduction of computer science in NZ schools. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(2), 1-31.
- Bers, M. U. (2008). Using robotic manipulatives to develop technological fluency in early childhood. N. Saracho ve B. Spodek (Yay. haz.), *Contemporary Perspectives on Science Technology in Early Childhood Education* içinde (ss. 105-225). Charlotte, NC: Information Age Publishing, In.
- Brennan, K. ve Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1(25). Vancouver, Canada.
- Brown, N., Sentance, S., Crick, T. ve Humphreys, S. (2014). Restart: The resurgence of computer science in UK schools. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(2), 1-22.
- Buss, A. ve Gamboa, R. (2017). Teacher transformations in developing computational thinking: Gaming and robotics use in after-school settings. P. J. Rich ve C. B. Hodges (Yay. haz.),

- Emerging Research, Practice, and Policy on Computational Thinking* içinde (ss. 189-203). Cham, Switzerland: Springer.
- Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-34.
- Cetin, I. (2013). Visualization: A tool for enhancing students' concept images of basic object-oriented concepts. *Computer Science Education*, 23(1), 1-23.
- Cetin, I. (2016). Preservice teachers' introduction to computing: exploring utilization of Scratch. *Journal of Educational Computing Research*. 54(7), 997-1021. DOI: 10.1177/0735633116642774.
- Cetin, I. ve Dubinsky, E. (2017). Reflective abstraction in computational thinking. *The Journal of Mathematical Behavior*, 47, 70-80.
- Çetin, İ. (2016). Nitel içerik analizi. Y. Özden (Yay. haz.). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri*, içinde (ss. 125-147). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, İ., ve Toluk Uçar, Z. (2017). Bilgi işlemsel düşünme tanımı ve kapsamı. Y. Gülbahar (Yay. haz.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*, içinde (ss. 41-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Denner, J., Werner, L. ve Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*, 58(1), 240-249.
- Du Boulay, B. (1986). Some difficulties of learning to program. *Journal of Educational Computing Research*, 2(1), 57-73.
- Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. M. Y. Özden ve L. Durdu (Yay. haz.). *Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 3-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graham, C.R., Burgoyne, N., Pamela Cantrell, Smith L., Clair L.S. ve Harris R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *Tech Trends*, 53(5), 70-79.
- Guzdial, M. (2015). Learner-centered design of computing education: Research on computing for everyone. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*, 8(6), 1-165. doi: 10.2200/S00684ED1V01Y201511HCI033
- Gülbahar, Y. (2017). Bilgi işlemsel düşünme ve programlama konusunda değişim ve dönüşümler. Y. Gülbahar (Yay. haz.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*, içinde (ss. 395-410). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültepe, A. (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 50-60.
- Harel, I. ve Papert, S. (1990). Software design as a learning environment. *Interactive Learning Environments*, 1(1), 1-32.
- ISTE. (2011). Operational definition for computational thinking. Erişim adresi: <https://id.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf>.
- Kafai, Y. B. ve Burke, Q. (2014). *Connected code: Why children need to learn programming*. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. MIT Press.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y. ve Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(3), 583.
- Kalelioğlu, F. (2017). Bilgisayarsız bilgisayar bilimi (B3) öğretimi. Y. Gülbahar (Yay. haz.). *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*, içinde (ss. 183-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, C. M. (2017). Metin tabanlı programlama. Y. Gülbahar (Yay. haz.). *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*, içinde (ss. 267-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Kert, S. B. (2018). Programlama öğretimi için pedagojik yaklaşımlar. Y. Gülbahar ve H. Karal (Yay. haz.). *Kuramdan Uygulamaya Programlama Öğretimi*, içinde (ss. 93-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly ve A. D. Thompson (Yay. haz.). *Handbook of*

- Technological Pedagogical Content Knowledge For Educators* içinde (ss. 1-29). New York: Routledge.
- Menekse, M. (2015). Computer science teacher professional development in the United States: a review of studies published between 2004 and 2014. *Computer Science Education*, 25(4), 325-350.
- Nasser-Abu Alhija, F. ve Levi-Eliyahu, O. (2019). Modelling achievement in advanced computer science: the role of learner characteristics and perceived learning environment. *Computer Science Education*, 29(1), 79-102.
- National Curriculum. (2017). National curriculum in England: computing programmes of study. Department for Education. Erişim adresi: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study>.
- Papert, S. ve Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.
- Perkins, D. N. ve Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist*, 47(3), 248-258.
- Robins, A., Rountree, J. ve Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer Science Education*, 13(2), 137-172.
- Salomon, G. ve Perkins, D. N. (1987). Transfer of cognitive skills from programming: When and how? *Journal of educational computing research*, 3(2), 149-169.
- Sands, P., Yadav, A. ve Good, J. (2018). Computational thinking in K-12: In-service teacher perceptions of computational thinking. M. S. Khine (Yay. haz.), *Computational thinking in the STEM disciplines*, içinde (ss. 151-164). Cham: Springer.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Schwartz, J., Stagner, J. ve Morrison, W. (2006). Kid's programming language (KPL). In *ACM SIGGRAPH 2006 Educators Program* içinde (s. 52). ACM. DOI: 10.1145/1179295.1179348.
- Selby, C. ve Woollard, J. (2013). Computational thinking: the developing definition. Erişim adresi: https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby_Woollard_bg_soton_eprints.pdf.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Şimşek, İ. B. (2018). Dünyada programlama öğretimi. Y. Gülbahar ve H. Karal (Yay. haz.), *Kuramdan Uygulamaya Programlama Öğretimi*, içinde (ss. 37-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Tebliğler Dergisi. (2016). 2709 Sayılı Tebliğler Dergisi. Erişim adresi: <http://goo.gl/uhnx6>.
- Türker, P. M. ve Pala, F. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kodlamaya yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4).
- Üçgül, M. (2017). Eğitsel robotlar ve bilgi işlemsel düşünme. Y. Gülbahar (Yay. haz.). *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*, içinde (ss. 295-317). Ankara: Pegem Akademi.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking-What and why. *The Link Magazine*, 20-23.
- Yadav, A., Krist, C., Good, J. ve Caeli, E. N. (2018). Computational thinking in elementary classrooms: measuring teacher understanding of computational ideas for teaching science. *Computer Science Education*, 28(4), 371-400.
- Yecan, E., Özçınar, H. ve Tanyeri, T. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 377-393.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- YÖK. (2018). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Bilgisayar_ve_Ogretim_Teknolojileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.

Yükseltürk, E. ve Altıok, S. (2017). Blok tabanlı programlama. Y. Gülbahar (Yay. haz.). *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*, içinde (ss. 241-266). Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

Wing defined computational thinking with Cuny and Snyder as “the thought processes involved in formulating problems and their solutions so that the solutions are represented in a form that can be effectively carried out by an information-processing agent” (Cuny, Snyder & Wing as cited in Wing, 2011). Following these definitions, Brennan and Resnick (2012) provided tripartite definition including computational concepts, computational practices and computational perspectives. Computational thinking and computing education are relatively new notions in educational research, and technologies that can be used to help students to learn computing, are changing rapidly. Computing teachers should get used to technological, pedagogical and content knowledge (TPACK) (Koehler & Mishra, 2008) in this relatively new and rapidly changing field. TPACK of teachers can affect the quality of computing instruction. There is a need to describe the situation primarily from the teachers’ point of view. Therefore, the aim of this study was to explore the opinions of information technology and software course teachers related to computing education.

Method

In this study, case study design was utilized (Yin, 2003). 22 information technology and software course teachers were purposefully selected from a city in the western Black Sea region. Qualitative interviews were conducted with each of the participants. A semi-structured interview protocol that was constructed by the researchers was utilized to handle the interviews. Content analysis (Cetin, 2016) was used to analyze the qualitative data.

Results

Results of the data analysis can be considered under five headings: Purpose of Computing, Fundamental Skills in Computing Education, Tools for Computing Education, CS Unplugged and Teacher Needs. The Purpose of Computing is related to the general aim of computing education. There are four categories under this heading: business oriented (14 participants), thinking skills (13 participants), instruction oriented (7 participants), and production oriented (6 participants). The participants gathered under business oriented category generally believed that the aim of the computing education is to satisfy the needs of the 21. Century jobs and business. The participants under the thinking skills category generally contended that computing education should focus on developing students’ thinking skills including analytical thinking, daily life problem solving, creativity and problem solving schemes. In contrast to the deepness of the participants’ comments in the business-oriented category, the ones in the thinking skills category were superficial in terms of some skills. The participants in the next category, namely instruction oriented focused more on instructional aspect of computing education and contended that computing education should be authentic and can be used as an instructional technology for the subject domains. The last category is production oriented. Participants under this category stated that students should not be consumers; rather they need to produce something by using computing.

The second heading is Fundamental Skills in Computing Education. Since the categories under this heading is similar to the categories of Purpose of Computing, details of this heading will not be given considering the word limits. The third heading is Tools for Computing Education, which is an indication for the tool based instructional approach to computing education. First, 22 of the participants mentioned about block based programming environments and Scratch was the most popular example for such environments. The most popular reason of

choosing block-based environments was their entertaining and attractive nature. Second, 9 of the participants mentioned about robotic environments. Arduino was the mostly mentioned kit among the others. Participants generally stated that students could see the results of their programs in a concrete way. Third, five of the participants considered 3D design software as a tool to teach computing. Tinkercad was found as the most popular software among the participants. Nevertheless, they did not explicitly mention how they can use those software tools to teach programming. Next, three of the participants considered text based environments as a tool to teach computing. Visual Basic, PHP and ASP were the examples given by participants for text-based tools. Fifth, two of the participants contended that mobile programming environments can be used to teach computing. These two participants stated that students are already living in a digital world including mobile platforms. Mobile platforms can be motivating them in computing education. Finally, only one of the participants mentioned about computer science unplugged by giving Lego as an example. However, the answer given by the participant is far away from the computer science unplugged literature.

The fourth heading is CS Unplugged. The findings refer that participants generally were not aware of the CS Unplugged approach and most of them stated that computing instruction cannot be done without using hardware and software. The last heading is called Teacher Needs. There are three categories under this heading (Pedagogy, Technology and Content Knowledge). Seven participants gathered under Pedagogy category. These participants stated that they did not get any pedagogy course specific to computing education during their undergraduate studies. There were seven participants under the Technology category. These participants stated that the technological tools that they were taught during their undergraduate years are too different than the tools that they need to teach in their computing classes. There were six participants under the Content Knowledge category. They contended that they do not have enough content knowledge related to computing.

Discussion and Conclusion

The results of this study showed that teachers provided enough explanations related to economic value of computing education while they seemed inadequate related to cognitive implications of it. The most popular tools to teach computing were block based and robotic tools. Teachers did not seem to be aware of the value of text based and CS Unplugged approaches. Moreover, they stated that they feel themselves inadequate in technology, pedagogy and content knowledge aspects of computing education. As a result, although many countries around the world have recently had special interest in computing education and they put computing related courses to their curriculum, the computing teachers who are in charge of teaching the subject may not be qualified enough to help students to have rich and deep experience related to computing education (Sands, Yadav and Good, 2018). This might negatively affect the future of computing education.

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Development of Psychological Mindedness Scale for Adolescents: Validity and Reliability Study

Kıvanç UZUN*, Özlem TAGAY**, Zeynep KARATAŞ***

Öz: Bu araştırmanın amacı ergenlerin psikolojik zihinliliklerini belirlemek üzere geliştirilen Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin (EPZÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Muğla'nın Bodrum ilçesinde öğrenim gören ve uygun örneklem yöntemiyle seçilen 670 kadın ve 584 erkek olmak üzere toplam 1254 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve toplam varyansın %50.95'ini açıklayan dört boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Bu yapının model uyumunun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur ($X^2/sd=1.51$, RMSEA=.045, RMR=.075, SRMR=.057, NFI=.90, NNFI=.96, CFI=.96, IFI=.96, RFI=.91, AGFI=.89, GFI=.91). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık, iki yarı ve test tekrar test güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin güvenilir olduğuna karar vermek için kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; geliştirilmiş olan Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin, lise öğrencilerinin psikolojik zihinlilik düzeylerini belirleme sürecinde kullanılabilir, geçerliği ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, lise, psikolojik zihinlilik, ölçek geliştirme, faktör analizi

Abstract: The purpose of the current study is to conduct the validity and reliability studies of the Psychological Mindedness Scale for Adolescents (PMSA) developed to determine the psychological mindedness of adolescents. The study group of the current research is composed of a total of 1254 high school students (670 females and 584 males) attending high schools in the Bodrum district of the city of Muğla in 2019-2020 school year and selected through the convenience sampling method. The factor structure of the scale was investigated with exploratory and confirmatory factor analyses and a four-dimensional construct explaining 50.95% of the total variance was obtained and the fit of this construct was found to be good ($X^2/sd=1.51$, RMSEA=.045, RMR=.075, SRMR=.057, NFI=.90, NNFI=.96, CFI=.96, IFI=.96, RFI=.91, AGFI=.89, GFI=.91). In order to determine the reliability of the scale, internal consistency, split-half and test-retest reliability analyses were run and acceptable values showing that the scale is reliable were obtained. On the basis of the findings of the current study, it was concluded that the Psychological Mindedness Scale for Adolescents is a reliable and valid scale that can be used in the process of determining the psychological mindedness level of high school students.

Keywords: Adolescence, high school, psychological mindedness, scale development, factor analysis

Giriş

Bireylerin ruh sağlığı uzmanlarından aldığı psikolojik yardımın etkililiği uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Psikolojik yardımın etkililiğini arttırmak için ne gibi faktörlerin üzerinde durulması gerektiğine dair çalışmalar uzun zamandan beri yapılmaktadır (Lambert ve Ogles, 2004; Orlinsky, Rønnestad ve Willutzki, 2004). Yapılan çalışmalar, özellikle psikolojik danışmanın yeterliği, terapötik becerileri, başa çıkma stratejileri ve kullandığı teknikler gibi değişkenlerin üzerinde durmaktadır. Psikolojik danışmana ait bu özelliklerin, psikolojik yardım sürecinin niteliğini ne ölçüde etkilediği, çalışılmaya devam edilen konular arasındadır (Beutler ve

* Öğr. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Mezunlarla İlişkiler ve Kariyer Planlama Koordinatörlüğü, Burdur, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6816-1789, e-posta: kuzun@mehmetakif.edu.tr

** Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, ORCID: 0000-0002-9821-5960, e-posta: ozlemtagay@gmail.com

*** Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, ORCID: 0000-0002-4532-6827, e-posta: zeynepkaratas1972@hotmail.com

diğerleri, 2004; Hill ve Lambert, 2004). Bu bağlamda psikolojik danışma yardımı sunarken, danışma sürecindeki terapötik değişkenler ile danışanların farklı kişilik özelliklerinin birbirini nasıl etkilediğini anlamının çok kritik olduğu söylenebilir. Türkiye'de özellikle son yıllarda psikolojik danışma sürecinde, danışanın ve psikolojik danışmanın özelliklerinin; psikolojik yardım sürecini ne ölçüde etkilediğine dair araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir (Denizli, 2010; İşlegen, 2011; Sanberk, 2010).

Psikolojik yardım alanında yapılan çalışmalar da çoğunlukla psikolojik danışmanın sahip olması gereken özellikler üzerinde durulsa da yardım almaya gelen her bir danışanın kendine özgü bireysel farklılıklarının olduğu unutulmamalıdır. Danışanların yardım alma sürecine farklı kişilik özellikleri, koşul ve tutumlar içerisinde geldiği göz önüne alındığında; danışana dair özelliklerinde psikolojik yardım alma sürecinde çok önemli bir yere sahip olduğu göz ardı edilemeyecektir. Her bir danışanın gelişimsel hikâyesi, sosyal becerileri, zihinsel yetenekleri, problemlerinin ciddiyeti ve yoğunluğu, probleminden ne ölçüde etkilenmekte olduğu ve değişim konusundaki inancı kendine özgü ve farklıdır (Clarkin ve Levy, 2004).

Psikolojik yardım alma süreçlerinin etkililiğine bakıldığında, danışana dair özelliklerin, danışma sürecindeki diğer terapötik olmayan özelliklere göre süreçteki değişimi açıklamada en yüksek orana sahip olduğu; ayrıca psikolojik yardım sürecinden sonraki değişimin de %40'ının yine danışana ait özelliklere bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Lambert, 1992). Assay ve Lambert (1999), çeşitli terapi yaklaşımlarını karşılaştırdıkları deneysel araştırmalarının sonuçlarına dayanarak tedavi sonucunun sadece %15'inin belirli tekniklere bağlı olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Aynı araştırmada danışana bağlı değişkenlerin tedavi sonucunu büyük ölçüde etkilediği (%40), bunu ilişki değişkenlerinin (%30) takip ettiği, umut ve beklentilerin ise placebo olarak (%15) tedaviyi etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Psikolojik yardım süreçlerine ilişkin yapılan çalışmalarda danışana dair incelenebilecek özelliklerin sayısı oldukça fazladır. Ancak yapılacak olan çalışmalarda danışanların sadece demografik özelliklerine göre psikolojik yardım alma süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirmek oldukça yüzeysel olacaktır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde danışanlara ait demografik özelliklere göre psikolojik yardım arama sürecinden ve sonucundan elde edilen bulguların, birbiriyle tutarlı olmadığı ve muğlak olduğu görülmektedir (Clarkin ve Levy, 2004; Muran ve Lutz, 2015; Stiles, Hill ve Elliot, 2015). Bu bağlamda danışanların demografik özelliklerinin dışında psikolojik yardım alma süreçlerini etkilediği düşünülen ve dikkate alınması gereken; danışana ilişkin bazı kişisel niteliklerin araştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda danışana ilişkin bir özellik olarak ortaya çıkan "psikolojik zihinlilik" (psychological mindedness) kavramı, psikolojik yardım alma sürecinin etkililiği araştırmalarının gündemine alınmıştır (Boylan, 2006; Conte, Ratto ve Karasu, 1996; Denizli, Lüleci ve Meydan, 2015; Denizli, Meydan ve Pamukçu, 2018; Denizli, Pamukçu ve Meydan, 2016; Grant, 2001; McCallum, Piper, Ogrodniczuk ve Joyce, 2003; Nyklíček ve Denollet, 2009; Nyklíček, Majoor ve Schalken, 2010; Piper, McCallum, Joyce, Roise ve Ogrodniczuk, 2001).

Psikolojik zihinlilik kavramının doğuşu ve gelişimine bakıldığında; ilk olarak danışanın psikanalitik terapiye ne ölçüde uygun olup olmadığı belirlenmesi amacıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Bu açıdan psikolojik zihinlilik kavramı doğduğu ilk zamanlarda psikanalitik bir bakışla tanımlanmaya çalışılmıştır (Boylan, 2006). Alanyazın incelendiğinde psikolojik zihinlilik kavramının bugüne kadar yapılan diğer araştırmalarda öz-farkındalık, öz-bilinç, içgörü, kendine odaklanabilme, içebakış ve kendini gözleyebilme yetisi gibi kavramlarla aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı görülmektedir (McCallum ve Piper, 1996). Bu bağlamda Appelbaum (1973) göre psikolojik zihinlilik kavramı, bireylerin yaşantılarının ve sergiledikleri davranışların belirleyicisi olan nedenleri veya anlamsal şemaları öğrenebilmesi için düşünce, duygu ve davranışları arasındaki ilişkiyi görebilme becerisi olarak, psikanalitik içgörü kavramını da kapsayacak şekilde açıklanmıştır. Yakın zamanda yapılan çalışmalarda ise psikolojik zihinlilik kavramı, psikanalitik bakış açısından uzaklaşarak, yeni ve farklı bir psikolojik kavram olarak tanımlanmaya başlamıştır.

Conte ve diğerleri (1996) tarafından psikolojik zihinlilik kavramı, bireyin hem kendisinin hem de başkasının davranışlarını ve motivasyonunu anlamaya yönelik ilgi ve yeteneğin sahibi

olması şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda psikolojik zihinlilik bireyin kendisini gözlemlemesiyle ilgili bir kavram olduğu kadar; aynı zamanda diğer insanların da sergiledikleri davranışları anlamasını sağlayan bir yapıdır. Psikolojik zihinlilik kavramı bu şekilde tanımlanmakla birlikte artık psikanalitik bir kavram olarak ifade edilmekten çıkıp, bilişsel bir süreç şeklinde ele alınmaya başlanmıştır (Beitel, Ferrer ve Cecero, 2004).

Bilişsel bakış açısıyla Grant (2001) psikolojik zihinliliği bir metabiliz (üstbiliş) olarak ele almış ve “bireyin kendisinin ya da diğerlerinin nasıl ve neden o şekilde davrandığını, düşündüğünü ve hissettiğini sorgulamaya dönük duygusal ve zihinsel bir yatkınlık” olarak tanımlamıştır. Boylan (2006) ise psikolojik zihinlilik kavramını bireyin duygularını anlamlandırabilme becerisi, yeni düşüncelere karşı açık olması, diğer insanları anlamak için hevesli olması ve ayrıca bireyin kendisinin ve diğer insanların davranışlarının altında yatan nedenlere ilgi duyması şeklinde ifade etmiştir. Nyklíček ve Denollet (2009) psikolojik zihinlilik kavramını, bireylerin içsel süreçlerinin ve psikolojik durumlarının farkında olmalarına yönelik bir çeşit ilgi ve yetenek olarak ele almışlardır.

Tüm bu tanımlar ele alındığında psikolojik zihinlilik kavramı, en geniş anlamıyla; bireyin kendisinin ve diğerlerinin davranışları altında yatan nedenleri anlamasını sağlayan, bir çeşit ilgi ve yetenek şeklinde değerlendirilebilir (Conte ve diğerleri, 1996; Grant, 2001). Alanyazın incelendiğinde yüksek psikolojik zihinliliğin bireylerin ruh sağlığını olumlu şekilde yordadığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde psikolojik zihinlilik kavramının duygusal durum, güvengenlik, yaşantılara açıklık, sosyallik, güvenli bağlanma ve psikolojik yardım alma süreçlerinden yüksek düzeyde yararlanma ile pozitif yönde; nörotizm, somatizasyon, kaygı, uyku bozuklukları, depresyon ve kişiler arası çatışma düzeyi ile negatif yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Beitel ve Cecero, 2003; Conte, Buckley, Picard ve Karasu, 1995; Trudeau ve Reich, 1995). Ayrıca Beitel ve diğerleri (2004) de psikolojik zihinliliği yüksek olan bireylerin bilişsel özelliklerini tespit etmeye çalıştıkları araştırmalarında, psikolojik zihinliliği yüksek olan bireylerin gerçekçi düşünme eğilimli, amaç yönelimli ve esnek profilde olduklarını belirlemişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak psikolojik zihinliliğe katkı sağlayan bu özelliklerin geliştirilmesinin, bireylerin psikolojik yardım alma süreçlerinden faydalanma düzeylerini de arttırılabileceği düşünülmektedir.

Piper ve diğerleri (2001) yas döneminde olan yetişkinlerle yaptıkları grup terapisinde, yüksek psikolojik zihinlilik düzeyinin; yas tepkilerinin azaltılmasında anlamlı ve pozitif bir yordayıcı rolü olduğunu tespit etmişlerdir. McCallum ve diğerleri (2003) yetişkinlerle yapmış oldukları hem kısa süreli bireysel terapide hem de kısa süreli grup terapisinde; danışanların psikolojik zihinliliğinin yüksek olmasının terapinin olumlu sonuçlarıyla ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Beitel ve diğerleri (2009) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, danışanların psikolojik yardım alma sürecinden beklentileri ile psikolojik zihinlilik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek psikolojik zihinlilik düzeyine sahip olan danışanların; psikolojik yardım alma sürecinde daha çok kalıtmacı oldukları ve yardım alma sürecinden daha çok olumlu beklenti içerisinde buldukları saptanmıştır. Nyklíček ve diğerleri (2010) yapmış oldukları araştırmada farklı sorun alanlarına sahip olan yetişkinlerin, sahip oldukları psikolojik zihinlilik düzeylerinin, onların danışma sürecindeki semptomlarının azaltılmasında ne ölçüde etkili olduğunu incelemişlerdir. Sonuç olarak psikolojik zihinlilik kavramının, içgörü alt boyutu puanındaki yükselmenin, danışanların semptomlarının azalmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanında danışanların psikolojik zihinlilik düzeylerinin, yardım süreci boyunca ilerleyen oturumlarda giderek arttığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından; psikolojik zihinlilik kavramının, bir kişilik özelliği olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar; araştırmacıların, bireylerdeki psikolojik zihinlilik düzeyinin, psikolojik danışma yoluyla yükseltilebileceğini düşünmelerine yol açmıştır.

Alanyazın incelendiğinde psikolojik zihinlilik konusunda, ergenlerle ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Boylan, 2006; Hatcher, Hatcher, Berlin, Okla ve Richards, 1990; Roxas, 2011; Roxas ve Glenwick, 2014). Boylan (2006) depresyon tanısı almış ergenlerle yapmış olduğu araştırmasında; ergenlerin sahip olduğu psikolojik zihinlilik düzeyinin, onların bilişsel davranışçı terapidenden yararlanma oranlarında anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Bu

bağlamda psikolojik zihinlilik kavramının çocuklarda ve ergenlerde varlığının ve ölçülmesinin tartışmalı olduğu ve bu yaş gruplarında yapılmış olan araştırmaların azlığı göz önüne alınarak; Boylan'ın tez çalışmasından elde ettiği bulguların yorumlanması için çocuk ve ergenlerde bulunan psikolojik zihinlilik düzeyi konusunda daha fazla bulgu toplanmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında, çocuk ve ergenlerdeki psikolojik zihinlilik düzeyinin ölçülmesi hem uygulayıcılar açısından hem de ileride yapılacak olan araştırmalar açısından önemli görünmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı ergenler üzerinde geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir psikolojik zihinlilik ölçeği geliştirerek uygulayıcıların ve araştırmacıların kullanımına sunmaktır.

Yöntem

Yapılan araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Dolayısıyla araştırma, amacına uygun olarak ölçek geliştirme işlemlerini kapsamaktadır. Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar: Ölçek maddelerini belirleme, uzman görüşüne başvurma, ölçeği uygulama, geçerlik ve güvenilirliği belirleme olarak adlandırılmıştır.

Bu bölümde araştırma süreci ile ilgili çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem yolu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çalışma grubu

Bu çalışmada, bir ölçek geliştirilmeye çalışıldığı için ölçeğin geliştirilme sürecinin her bir adımında; Muğla'nın Bodrum ilçesinde eğitim ve öğrenim faaliyetlerine devam etmekte olan ortaöğretim öğrencileri içerisinde, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan birbirinden bağımsız 6 farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi: Araştırmacıların çalışmaları için yeterli düzeydeki bir gruba ulaşmak adına kendisine en yakın olan yanıtlayıcılardan başlamasıdır. Bu örnekleme yönteminde amaç maksimum tasarrufu sağlayarak araştırılmak istenen durumun veya örneğin incelenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu bağlamda ölçeğin geliştirilme aşamasında 670 kadın ve 584 erkek olmak üzere toplamda 1254 ortaöğretim öğrencisinden oluşturulan, birbirinden bağımsız 6 farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Çalışma gruplarını oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin yaş aralıkları 14 ila 19 arasındadır ($x=16.25$, $ss=1.85$). Veri toplama sürecindeki çalışma grupları sırasıyla:

1. Çalışma grubu

Uzman kanısının ardından belirlenen 64 maddelik ölçeğin pilot uygulamasının yapılması amacıyla 30 kişilik öğrenci ($x=16.28$, $ss=1.64$) grubu oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında öğrencilerin, açık bir şekilde anlaşılmadığını söyledikleri 8 madde üzerinde, Türkçe alan uzmanının da görüşleri alınarak düzeltmeler yapılmıştır.

2. Çalışma grubu

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi'nde (AFA), 207 kadın ve 196 erkek olmak üzere toplamda 403 öğrenci ($x=16.03$, $ss=1.72$) ile çalışılmıştır. Ölçek, AFA sonucunda araştırmacıların beklediği gibi 4 faktörlü (psikolojik yardım arama, psikolojik ilgi, içgörü ve değişim kapasitesi) bir yapı vermiştir.

3. Çalışma grubu

Model uyumunu incelemek adına 148 kadın ve 106 erkek olmak üzere toplamda 254 öğrenciden ($x=16.18$, $ss=1.78$) toplanan veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemi kullanılmıştır. DFA'dan elde edilen verileri incelendiğinde, AFA sonucunda ulaşılan 4 faktörlü ölçek yapısının doğrulandığı görülmüştür.

4. Çalışma grubu

Ölçüt bağıntılı geçerliği incelemek amacıyla 105'i kadın ve 87'si erkek ($x=16.25$, $ss=1.62$) toplamda 192 kişilik öğrenci grubu oluşturulmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik için Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri kullanılmıştır. Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin, Toronto Aleksitimi Ölçeği ile negatif; Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Çalışma grubu

İç tutarlılık ve iki yarı güvenilirliği için 182'si kadın ve 135'i erkek ($x=15.98$, $ss=1.87$) olmak üzere toplam 317 kişilik öğrenci grubu oluşturulmuştur. Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin ve alt boyutlarının, yüksek düzeyde iç tutarlılığa ve iki yarı güvenilirliğine sahip oldukları saptanmıştır.

6. Çalışma grubu

Test tekrar test güvenilirliği için ilk uygulamadan 60 gün sonra 33'ü kadın ve 25'i erkek ($x=16.12$, $ss=2.05$) olmak üzere toplam 58 kişilik öğrenci grubu oluşturulmuştur. Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin ve alt boyutlarının yüksek düzeyde test tekrar test güvenilirliği verdiği görülmüştür.

Faktör analizinin yapılabilmesi için örnekleme yer alacak katılımcıların sayısı belirlenirken, geliştirilen ölçekte yer alan madde sayısının 5 veya 10 katı kadar bir değer örnekleme ölçütü olarak belirlenmesi gerekmektedir (Bryman ve Cramer, 2001). Başka bir araştırmacı olan Kline (2014) ise ölçek geliştirme çalışmalarında 200 kişilik bir örneklemin kullanılmasının yeterli ve kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Hatta Kline, ölçeğin faktör yapısının çok sayıda olmadığı ve açık olduğu araştırmalarda, örneklemin 100 kişiye kadar düşürülebileceğini ileri sürmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere araştırmada kullanılan çalışma grupları incelendiğinde; örneklemin, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak için yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, geliştirilmekte olan Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin dışında, Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları için fikir hakkı sahiplerinden e-posta yoluyla kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce alınan tüm bu izinler, Etik Kurul Onayına başvuru yapılırken, başvuru dosyasına eklenmiştir. Etik Kurul Onayının alınmasından itibaren başlayan araştırma süreci boyunca yayın etiğinden kesinlikle taviz verilmemiştir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20): TAÖ-20, Bagby, Parker ve Taylor (1994) tarafından, kişilerin duygularını dile getirmek için uygun sözlere bulma konusunda güçlük çekmesi, duygularını yeterince yaşayamaması ve söze dökmemesi gibi özelliklerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Güleç ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplamda 20 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipindedir. Ölçek üç alt boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. TAÖ-20'den toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte toplam dokuz tane ters puanlanan madde bulunmaktadır. TAÖ-20'den en düşük 20 puan, en çok ise 100 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça, kişideki aleksitimi düzeyinin de yükseldiği anlaşılmaktadır. Ölçek toplam varyansın %34.90'ını açıklamaktadır. TAÖ-20'nin genel iç tutarlılık katsayısı .78'dir. Alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; duygularını tanıma zorluğu (7 madde) .80; duygularını ifade etme zorluğu (5 madde) .57 ve dışa vuruk düşünme (8 madde) .63'tür (Güleç ve diğerleri, 2009). Bu çalışmada, TAÖ-20'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı ölçeğin tamamında .80; duygularını tanıma zorluğu alt boyutunda .68; duygularını ifade etme zorluğu alt boyutunda .64 ve dışa vuruk düşünme alt boyutunda ise .74 olarak bulunmuştur.

Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri (EKBFDE): EKBFDE, Johnson, Burke, Brinkman ve Wade (2017) tarafından, kişilerin kasten ve sürekli olarak içinde bulunulan anda kalıp, yargılamaksızın dikkatini vererek geliştirdikleri farkındalık durumunu değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Kırca (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 25 madde ve 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin sekiz alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır, her alt boyut kendi içinde değerlendirilmektedir. Ölçekte toplam sekiz tane ters puanlanan madde bulunmaktadır. EKBFDE'nin her bir alt boyutu için elde edilen yüksek puan; kişilerin, o alt boyut için belirlenen özelliğe ne oranda sahip olduğunu gösterir. EKBFDE'nin genel iç tutarlık katsayısı .70'dir. Alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları sırasıyla; içsel deneyimin farkındalığı (3 madde) .57; dışsal deneyimin farkındalığı (3 madde) .67; farkındalıkla davranma (3 madde) .66; kabul ve yargılamaksızın yönelim (3 madde) .48; merkezsizleşmek ve tepkisizlik (3 madde) .60; deneyime açık olma (4 madde) .64; düşüncelerin göreceliliği (3 madde) .54 ve içgörülü kavrayış (3 madde) .69'dur (Kırca, 2017). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütünü için .75; içsel deneyimin farkındalığı alt boyutu için .60; dışsal deneyimin farkındalığı alt boyutu için .69; farkındalıkla davranma alt boyutu için .71; kabul ve yargılamaksızın yönelim alt boyutu için .55; merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyutu için .64; deneyime açık olma alt boyutu için .68; düşüncelerin göreceliliği alt boyutu için .59 ve içgörülü kavrayış alt boyutu için .72 olarak bulunmuştur.

İşlem

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak için psikolojik zihinlilik kavramına dair alanyazın incelenerek 55 maddeden meydana gelen bir madde havuzu ortaya konulmuştur. Madde havuzu ortaya konulduktan sonra ölçeğin ilk formu kapsam ve görünüş geçerliğine uygunluğu açısından beş rehberlik ve psikolojik danışmanlık, bir ölçme ve değerlendirme alan uzmanının ve dilsel olarak anlaşılabilirliğinin incelenmesi amacıyla da bir Türkçe alan uzmanının bilgisine başvurulmuştur. Elde edilen geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda; ölçekte yer alan ifadeler gözden geçirilmiş, madde sayısı 64'e çıkarılmış ve ölçeğin uygulanacağı ilk form ortaya çıkmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması, bu form ile 30 kişiden oluşan bir örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerden anlamakta zorlandıkları maddelerin yanına işaret koymaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda 8 maddenin anlaşılmasında güçlük olduğu tespit edilmiştir. Bu 8 madde üzerinde bir Türkçe alan uzmanının da görüşleri alınarak düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin toplanması

Öncelikle çalışmaya başlanabilmesi için araştırmacılar tarafından Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından, çalışmanın etik olarak uygunluğu açısından onay alınmıştır. Daha sonra çalışmanın Muğla/Bodrum'daki ortaöğretim kurumlarında sağlıklı olarak yürütülebilmesi için Etik Kurul Onayı ile beraber Bodrum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanabilmesi için araştırmacılar, her bir çalışma grubu için belirlenmiş olan okullara bizzat gitmiştir. Araştırmacılar verilerin toplanacağı her bir sınıfa ayrı ayrı girmiş, öğrencilere araştırmanın içeriği ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamaları yapmıştır. Öğrencilerden gönüllülüğe esas olarak, araştırmaya katılacaklardan bilgilendirilmiş onam formları imzalı olarak alınmıştır. Ayrıca 18 yaşının altında olan ve çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan öğrencilerin velileri ile iletişime geçilmiştir; öğrencilerinin araştırmaya katılmasına izin verdiklerine dair velilerden imzalı olarak bilgilendirilmiş onam formları alınmıştır. Daha sonra ölçeklerin, öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Her bir çalışma grubu için yapılmış olan uygulamalar sırasıyla: Pilot uygulama için 25 dakika, AFA için 25 dakika, DFA için 10 dakika, ölçüt bağıntılı geçerlik için 30 dakika, iç tutarlık ve iki yarı güvenirliliği için 10 dakika, test tekrar test güvenirliliği için 10 dakika sürmüştür. Tamamlanan ölçekler incelenmiş ve öğrenciler tarafından tam olarak doldurulmayan ölçekler çalışma kapsamına alınmamıştır.

Veri analizi

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin son formu 64 maddelidir ve bu 64 maddelik form ile geçerlik ve güvenilirlik analizi işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için toplanmış olan veriler bilgisayar ortamında SPSS 20.0 programına seriler halinde girilmiştir. Daha sonra eksik veriler tespit edilmiş, uç değerler incelenmiş, normallik ve doğrusallık varsayımlarına bakılmış ve Multicollinearity analizi yapılmıştır. Bu bağlamda veri setinde bulunan ve kabul edilebilir düzeyde olan boşluklara aritmetik ortalama değerler verilerek doldurulmuştur. Daha sonra veri setindeki normalliği etkileyecek seviyede uç değerlere sahip olduklarından dolayı; AFA için olan çalışma grubundan 2 kişinin verileri, DFA için olan çalışma grubundan 4 kişinin verileri, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları için oluşturulan çalışma grubundan 3 kişinin verileri ve son olarak güvenilirlik analizleri için oluşturulan çalışma grubundan 4 kişinin verileri araştırmadan çıkarılmıştır. Ölçeğin örtük yapısı SPSS 20.0 programı kullanılarak AFA yardımıyla ve model uyumu LISREL 8.7 programı kullanılarak DFA yardımıyla ortaya konulmuştur. DFA için çoklu uyum indekslerinden olan RMSEA, RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, AGFI ve GFI değerlerine bakılmıştır. RMR, RMSEA ve SRMR değerleri için $.05 < x < .08$ kabul edilebilir düzey ve $.00 < x < .05$ mükemmel uyum düzeyi olarak kabul edilmektedir. NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, AGFI ve GFI değerleri için ise $.90 < x < .95$ kabul edilebilir değer ve $.95 < x < 1.00$ mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Cole, 1987, Hu ve Bentler, 1999; Marcoulides ve Schumacker, 2001). DFA sonucu elde edilen Ki-kare (X^2/sd) değeri için $2 < X^2/sd < 3$ kabul edilebilir sınır olarak ve $0 < X^2/sd < 2$ ise mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Kline, 2014; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Schumacker ve Lomax, 2016).

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilmekte olan Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Geçerlik çalışmaları

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Yapı geçerliği

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi: Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin faktör yapısını incelemek adına ilk olarak AFA yapılmıştır. AFA, uzmanların görüşleri neticesinde oluşturulan ölçeğin deneme formununun, 403 kişiden oluşan ikinci çalışma grubuna uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. AFA yapılmadan önce çalışma grubundan elde edilen verilerin AFA için uygunluğuna Kaiser Meyer Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile bakılmıştır (Büyüköztürk, 2014). KMO katsayısı, örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu göstermektedir. KMO katsayısının $.60$ 'ın altında yer alması verilerin AFA yapmak için uygun olmadığını; 1.00 'e yakın olması ise verilerin AFA için uygun durumda olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Bartlett Küresellik Testinin değeri ve anlamlılığına bakarak değişkenlerin birbirleriyle korelasyon gösterip göstermedikleri incelenmektedir. Tablo-1'e bakıldığında Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin KMO değerinin $.84$ bulunduğu ve Bartlett Küresellik Testinin sonucunun da anlamlı olduğu görülmektedir.

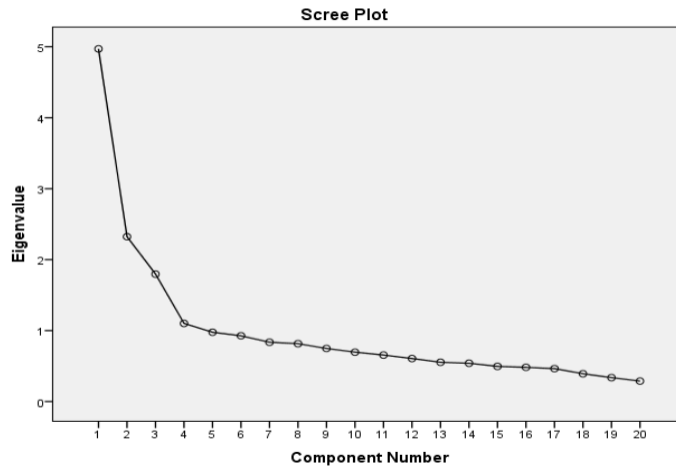
Tablo 1.
KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.844
	Ki-kare Değeri	3639.133
Bartlett's Test of Sphericity	Serbestlik Derecesi	190
	Anlamlılık	.000

Tablo-1’de görüldüğü üzere, elde edilen KMO değeri; örneklem büyüklüğünün ve AFA için kullanılacak olan verilerin uygun ve yeterli düzeyde olduğunu (.84) göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi değerlerinin anlamlı ($p < .01$) çıkması da veri setindeki değişkenler arasında korelasyonun yeterli olduğunu göstermektedir.

Toplanan verilerin, faktör analizi yapmak için uygun olmasından dolayı; ölçeğin faktör yapısının incelenmesi için AFA, faktörleştirme tekniği için de Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılmıştır (Kline, 2014). Faktörleştirme tekniği olarak TBA, sık kullanılan ve yorumlanması görece diğer tekniklere göre kolay olan bir istatistik yöntemidir. TBA’da ölçekte yer alması planlanan bir maddenin, tanımlanan bir faktörde kendine yer edinip edinmemesi, o maddenin belirlenen faktörle ilişkisinin göstergesi olan yük değerinin ne derece yüksek olmasına bağlıdır. Belirlenmiş olan faktörlerden herhangi biri için yüksek düzeyde yük değeri veren maddelerin, o faktörün tanımladığı yapıyı ölçtüğü kabul edilir (Büyüköztürk, 2014). Genellikle maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üstünde olması istenmektedir ancak yük değeri .32 ve üzerinde yer alan maddelerde ölçekte kalabilir (Kline, 2014; Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). Bu araştırma kapsamında faktör yükleri .50 ve üzerinde yer alan maddeler ile analize devam edilmiştir. Ayrıca iki faktöre birden yük değeri veren maddeler araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır.

Yapılan ilk analizin sonuçlarına bakıldığında ölçeğin, öz-değeri birden büyük olan 20 faktör üzerinde toplandığı görülmektedir. Daha sonra birden fazla faktöre birbirine yakın (fark .10’den küçük ise) yük değerleri veren (Büyüköztürk, 2014), birden fazla faktöre .32’den fazla yük değeri veren (Costello ve Osborne, 2005) ve madde faktör yük değeri .50’nin altında kalan 25 madde araştırmanın kapsamından çıkartılmıştır. Kalan 39 madde üzerinde Varimaks dik döndürme tekniği ile tekrar analiz yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Varimaks dik döndürme tekniği sonucunda 19 madde daha araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Yapılan son analizden sonra ortaya çıkan faktörlerin kapsamında yer alan maddelerin içeriklerine bakılmış ve ölçeğin kavramsal açıdan uygun olabileceği düşünülen dört faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan madde sayısı 20’ye düşmüştür. Şekil-1’de görülen, analizler sonunda ulaşılan öz-değer grafiği incelenmiş ve elde edilen dört faktörün yorumlanabilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Öz-değer Grafiği (Scree Plot)

AFA sonucunda ulaşılan faktörlerin öz-değerlerini gösteren Şekil-1'e bakıldığında, hızlı düşüşlerin yaşandığı dört kayda değer faktörün olduğu görülmektedir. Şekil-1 incelendiğinde birinci faktörden sonra çok hızlı bir düşüşün yaşandığı; ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerden sonra ise daha az ancak önemli düşüşlerin yaşandığı görülmektedir. Sonraki faktörlere bakıldığında grafiğin yatay şekilde devam ettiği ve önemli bir düşüşün yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen ölçütlere uyan 20 madde ve bu maddelerin içerisinde yer aldığı dört faktör bulunmuştur. Her bir faktörün kapsamında yer alan maddeler, içerikleri göz önüne alınarak incelenmiş ve maddelerin içerikleri dikkate alınarak faktörler adlandırılmıştır. Bu dört faktörün birincisi 1., 2., 4., 6. ve 10. maddelerden oluşan "psikolojik yardım arama" alt ölçeğidir. İkincisi 26., 27., 28., 29. ve 31. maddelerden oluşan "psikolojik ilgi" alt ölçeğidir. Üçüncüsü 39., 41., 42., 44. ve 45. maddelerden oluşan "içgörü" alt ölçeğidir. Dördüncüsü ise 50., 55., 56., 57. ve 58. maddelerden oluşan "değişim kapasitesi" alt ölçeğidir. Tablo-2'de alt ölçeklere göre maddeler, faktör yükleri, alt ölçeklerin açıkladığı varyanslar ve madde analizleri verilmiştir.

Tablo 2.

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri, Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyanslar ve Madde Analizleri

Madde	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
Madde 1	.744				.530
Madde 2	.798				.536
Madde 4	.567				.466
Madde 6	.614				.448
Madde 10	.741				.519
Madde 26		.779			.507
Madde 27		.654			.582
Madde 28		.687			.467
Madde 29		.581			.426
Madde 31		.514			.445
Madde 39			.652		.611
Madde 41			.715		.610
Madde 42			.676		.553
Madde 44			.714		.587
Madde 45			.621		.584
Madde 50				.530	.459
Madde 55				.822	.496
Madde 56				.823	.487
Madde 57				.598	.472
Madde 58				.549	.442
Açıklanan Varyans:	% 14.53	% 13.65	% 11.71	% 11.05	
Toplam Varyans:	% 50.95				

Tablo-2 incelendiğinde, AFA sonucunda Faktör-1 (psikolojik yardım arama) %14.53, Faktör-2 (psikolojik ilgi) %13.65, Faktör-3 (içgörü) %11.71 ve Faktör-4 (değişim kapasitesi) %11.05 olmak üzere toplam varyansın %50.95'ini açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edildiği görülmektedir.

Ölçeğin geneline ilişkin madde faktör yük değerlerinin .51 ila .82 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde madde faktör yük değerlerinin alt sınırının .32 olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve diğerleri, 2007). Ulaşılan sonuçlar

göz önüne alındığında ölçeğin dört faktörden oluşan yapısının madde faktör yük değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006).

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin madde geçerliğini incelemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Ölçekte yer alan 20 maddenin, madde toplam korelasyon değerlerinin .42 ile .61 aralığında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri yorumlanırken .30 ve üzeri değere sahip olan maddeler ölçmeyi amaçlanan özelliği ayırt etmek için yeterli ve kabul edilebilirdir. Ayrıca Tablo-2 incelendiğinde madde toplam korelasyon değeri ile ölçeğin toplamının da uyumlu olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009). Tablo-2'deki değerler göz önüne alındığında Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğini oluşturan tüm maddelerin, ölçek toplam puanı ile orta veya yüksek düzeyde ilişki içerisinde olduğu ve madde geçerliğini sağladıkları söylenebilir.

Tablo-3'de Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için alt boyutlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının çoklu bağıntı (Multicollinearity) problemi yaratmaması için .90 ve üzerinde bulunmaması gerekmektedir (Akbulut, 2010; Field, 2009; Pallant, 2005).

Tablo 3.

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

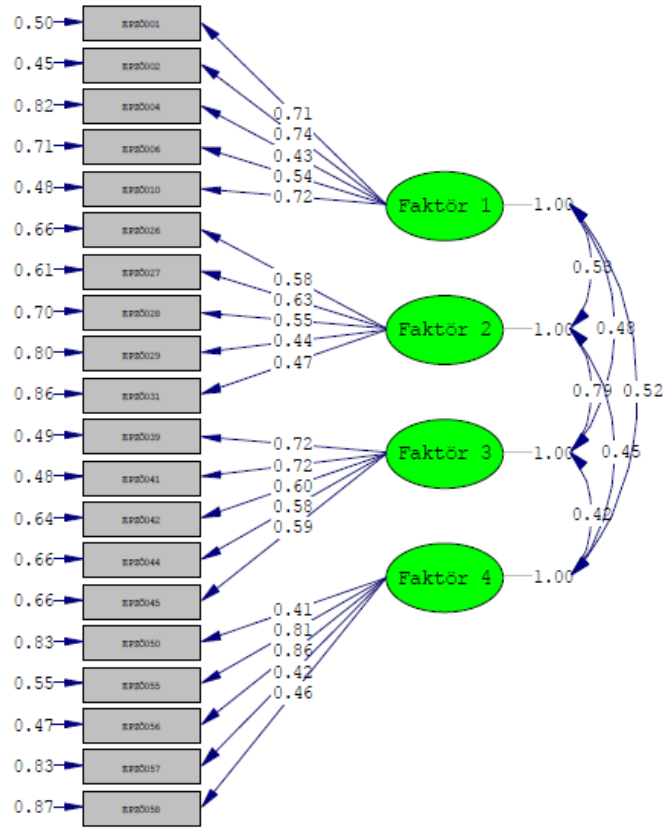
	1	2	3	4	Toplam EPZÖ
1.Psikolojik Yardım Arama	1				
2.Psikolojik İlgi	.357**	1			
3.İçgörü	.433**	.570**	1		
4.Değişim Kapasitesi	.358**	.342**	.380**	1	
Toplam EPZÖ	.694**	.706**	.795**	.464**	1

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

Tablo 3'de Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin alt boyutlarının birbirleriyle ve alt boyutların, ölçeğin toplam puanıyla arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Ulaşılan değerler, ölçeğin dört alt boyutunun kendi aralarında ve ölçeğin toplam puanı ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunduğunu ve çoklu bağıntı probleminin olmadığını ortaya koymaktadır.

Doğrulamalı faktör analizi: AFA işlemi sonucunda ulaşılan dört faktörlü ölçek yapısının, yapısal geçerliğinin sınanması amacıyla belirtilen yapıya ait dört faktörlü model, DFA ile test edilmiştir. Bu amaçla Lisrel 8.7 programı kullanılmıştır. DFA kuramsal alt yapıdan destek alınarak birçok değişkenden oluşturulan faktörlerin, gerçek verilerle ne düzeyde uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlayan bir analizdir. DFA ile faktörler arasındaki ilişkilere dair ileri sürülen modelle, gözlenen verilerin ne oranda uyduğuna yönelik istatistikî verilere ulaşılabilir (Sümer, 2000). DFA, Yapısal Eşitlik Modeli'nin (YEM) özel olarak kurgulanmış bir biçimidir (Fayers ve Hand, 1997) ve ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konması adına kanıt sunar (Lewis, Francis, Shevlin ve Forrest, 2002; McIntire ve Miller, 2005).

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin, AFA sonucu oluşan 20 madde ve dört faktörlü yapısının sınanmasına ilişkin gerçekleştirilen DFA'nın bulguları Şekil-2'de sunulmuştur.



Chi-Square=248.91, df=164, P-value=0.00000, RMSEA=0.045

Şekil 2. Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği DFA Sonuçları

Şekil-2 incelendiğinde, 20 madde ve dört alt faktörden oluşan Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($X^2=248.91$, $sd=164$, $p=.00$, $X^2/sd=1.51$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.045$, $RMR=.075$, $SRMR=.057$, $NFI=.90$, $NNFI=.96$, $CFI=.96$, $IFI=.96$, $RFI=.91$, $AGFI=.89$, $GFI=.91$ olarak bulunmuştur. DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerleri, geliştirilen ölçeğin model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kline, 2014; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Schumacker ve Lomax, 2016). Yapılan işlemlerden sonra ortaya çıkan değerlerin kabul edilebilir olmasından dolayı hiçbir modifikasyon önerisi uygulanmamıştır. Daha sonra maddeler arasındaki t değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol sonucunda t değerleri ile ilgili herhangi bir kırmızı ok bulunmamıştır. Bu durum ölçeği oluşturan tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Seçer, 2018).

Şekil-2'ye bakıldığında ölçeğin Faktör-1'e ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin .43 ila .74, Faktör-2'ye ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin .44 ila .63, Faktör-3'e ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin .58 ila .72 ve Faktör-4'e ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin ise .41 ila .86 aralığında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm maddelerin hata varyanslarının referans değerden ($x<.90$) düşük olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). DFA'dan elde edilen bulgular doğrultusunda Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin model uyumunun kabul edilebilir değerlere sahip olduğu söylenebilir.

Ölçüt bağımlı geçerlik

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek adına Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri arasındaki ilişkilere bakılmıştır ve ulaşılan sonuçlar Tablo-4'de sunulmuştur.

Tablo 4.
Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin Ölçüt Bağımlı Geçerliğine İlişkin Bulgular

	Toplam EPZÖ	Yardım Arama	Psikolojik İlgi	İçgörü	Değişim Kapasitesi
1.Toronto Aleksitimi Ölçeği	-.278**	-.254**	-.266**	-.284**	-.441**
2.Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri					
2a.İçsel Deneyimin Farkındalığı Boyutu	.394**	.332**	.484**	.426**	.317**
2b.Dışsal Deneyimin Farkındalığı Boyutu	.386**	.312**	.425**	.412**	.314**
2c.Farkındalıkla Davranma Boyutu	.275**	.251**	.287**	.266**	.392**
2d.Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	.245**	.262**	.252**	.234**	.273**
2e.Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik Boyutu	.344**	.259**	.388**	.376**	.265**
2f. Deneyime Açık Olma Boyutu	.264**	.239**	.284**	.278**	.341**
2g.Düşüncelerin Göreceliği Boyutu	.253**	.287**	.373**	.346**	.264**
2h.İçgörülü Kavrayış Boyutu	.232**	.241**	.263**	.324**	.248**

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

Tablo 4 incelendiğinde, Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin; Toronto Aleksitimi Ölçeği ile negatif ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanterinin alt boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgular göz önüne alındığında Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Güvenirlik çalışmaları

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık, Spearman Brown iki yarı ve test-tekrar test güvenilirlik analizi yöntemleri uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin İç Tutarlık, İki Yarı Güvenirlik ve Test-Tekrar Test Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	İç Tutarlılık	İki Yarı Güvenirliği	Test-Tekrar Test
Toplam EPZÖ	.848	.836	.847
Psikolojik Yardım Arama	.814	.810	.835
Psikolojik İlgi	.852	.813	.843
İçgörü	.840	.804	.836
Değişim Kapasitesi	.741	.753	.722

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin güvenilirliğinin tespit edilmesi amacıyla yapılan; Cronbach alfa iç tutarlık, Spearman Brown iki yarı ve test-tekrar test güvenilirliği analizlerinde, ölçeğin tamamı ve alt faktörleri için tespit edilen güvenilirlik değerlerinin .72 ila .85

arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama araştırmalarında .70 ve üzeri güvenilirlik değerine sahip olan ölçekler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Landis ve Koch, 1977; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Bu bağlamda Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin tamamının ve alt faktörlerinin, Tablo-5'deki değerler göz önüne alındığında; kabul edilebilir düzeyde iç tutarlık, iki yarı ve test-tekrar test güvenilirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ergenlere etkili psikolojik yardım hizmeti sunulabilmesi için onların ne ölçüde psikolojik zihinliliğe sahip olduklarının bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Ergenlerin psikolojik zihinliliklerini meydana getiren; psikolojik yardım arama, psikolojik ilgi, içgörü ve değişim kapasitesi gibi özelliklerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi için ölçülmesi önem kazanmaktadır. Bu şekilde ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerini etkilediği öngörülen değişkenlerin ele alınarak incelenmesi ve önleyici çalışmaların içeriklerinin bu bağlamda oluşturulmasının önü açılacaktır. Ancak alanyazın incelendiğinde Türkiye'de ergenlerin psikolojik zihinlilik düzeylerinin ölçülmesi için geliştirilmiş veya yabancı literatürden kültürümüze uyarlanmış bir ölçme aracı bulunamamıştır. Bu çalışma kapsamında alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma sürecinde Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ilgili alanyazın taranmış ve alanyazın ışığında ölçeğin muhtemel alt boyutları belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin muhtemel alt boyutları dikkate alınarak, Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinde yer alabileceği düşünülen maddelerin olduğu bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu, ilgili alan uzmanlarının görüşleri ve düzeltme önerileri alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Son şekli verilen maddelerin yer aldığı bir form ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile maddelerin anlaşılabilirliği ve uyumları kontrol edilmiştir. Pilot uygulama sonrası, öğrencilerin geri bildirimleri dikkate alınarak, anlaşılması güç olan maddeler üzerinde bir dil bilimci yardımıyla düzeltmeler yapılmıştır. Başlangıçta 55 maddeden oluşan madde havuzu, bu düzeltmeler sonrasında 64 maddeye çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonrasında ortaya çıkan bu 64 maddelik son form öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen verilere, Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin kaç faktörlü olacağına belirlenmesi amacıyla AFA yapılmıştır. AFA'dan sonra toplam varyansın %50.95'ini açıklayan dört faktörlü bir ölçek yapısına ulaşılmıştır (Tablo 2). Kline (2014) kitabında, geliştirilen veya uyarlanan ölçek çalışmalarında açıklanan varyansın en az %40 olmasının gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgi göz önüne alındığında AFA sonucu ulaşılan varyans değerinin, ergenler için geliştirilen psikolojik zihinlilik ölçeğinin faktör yapısına karar vermek için yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda ulaşılan faktör yapısının model uyumu DFA yardımıyla incelenmiştir (Şekil 2). Elde edilen sonuçlar, Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2/sd=1.51$, RMSEA=.045, RMR=.075, SRMR=.057, NFI=.90, NNFI=.96, CFI=.96, IFI=.96, RFI=.91, AGFI=.89, GFI=.91). DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerleri, geliştirilen Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kline, 2014; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Schumacker ve Lomax, 2016). Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin model uyumunun sağlanmasının ardından ulaşılan dört faktörlü yapı, kuramsal görüşler ve ilgili alanyazın ışığında; psikolojik yardım arama (5 madde), psikolojik ilgi (5 madde), içgörü (5 madde) ve değişim kapasitesi (5 madde) şeklinde isimlendirilmiştir.

Her bir alt ölçek kendi içerisinde ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermekle beraber ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği 5'i ters madde olmak üzere toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği; (1)Hiç uygun değil, (2)Çok az uygun, (3)Kısmen uygun, (4)Oldukça uygun ve (5)Tamamen uygun şeklinde sıralanan 5'li Likert tipindedir. Bundan dolayı ölçekten en az 20, en çok da 100 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi ergende psikolojik zihinlilik düzeyinin arttığına işaret etmektedir.

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek amacıyla Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin, Toronto Aleksitimi Ölçeği ile negatif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin, Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanterinin alt boyutları olan içsel deneyimin farkındalığı, dışsal deneyimin farkındalığı, farkındalıkla davranma, kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezsizleşmek ve tepkisizlik, deneyime açık olma, düşüncelerin göreceliği ve içgörülü kavrayış ile pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır (Tablo-4). Ulaşılan bu bulgular neticesinde ergenlerdeki aleksitimi düzeyi ile psikolojik zihinlilik düzeylerinin negatif yönde; ergenlerdeki bilinçli farkındalık düzeyi ile psikolojik zihinlilik düzeylerinin ise pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Psikolojik zihinliliğin, bireyin kendisinin ve diğerlerinin davranışları altında yatan nedenleri anlamasına katkı sağlayan bir çeşit ilgi ve yetenek olduğu düşünüldüğünde; kendisinin ve diğer insanların hislerini algılama yetisinden yoksunluk olarak tanımlanan aleksitimi ile negatif; dikkatli bir şekilde kendinde ve etrafında gerçekleşenleri oldukları gibi gözlemlemek ve fark etmek olarak tanımlanan bilinçli farkındalık ile pozitif yönde ilişkili olması araştırmacılar tarafından beklenen bir durumdur. Bu noktadan hareketle ergenlerdeki psikolojik zihinlilik kavramı hakkında yapılması planlanan araştırmalarda bu bulguların da göz önüne alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına; Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirliliği, iki yarı test güvenirliliği ve test-tekrar test güvenirliliği analiz yöntemleri uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarının; Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirliliğini, iki yarı test güvenirliliğini ve test-tekrar test güvenirliliğini sağladığı görülmektedir (Tablo-5). Ölçeklerin geliştirilmesi ve uyarlanması çalışmalarında ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için .70 ve üstünde bir güvenirlilik değerini sağlaması yeterlidir (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Landis ve Koch, 1977; Nunnally ve Bernstein, 1994; Robinson ve diğerleri, 1991).

Bu araştırma içerisinde geliştirilen Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlilik analizleri sadece Muğla'nın Bodrum ilçesindeki ortaöğrenim kurumlarında eğitim ve öğrenim gören, 14-19 yaş aralığında yer alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan Muğla ilinden farklı illerde bulunan ortaöğretim öğrencileri, ayrıca ilkokul ve ortaokul kademelerinde bulunan diğer öğrenciler üzerinde Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yapılmaması, önemli bir sınırlılık olarak gösterilebilir. Bu açıdan bakıldığında daha sonra yapılması planlanan araştırmalarda ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının farklı farklı illerde ve ayrıca ilkokul ve ortaokul kademesi öğrencilerini de kapsayacak şekilde planlanması önerilebilir. Bu önerilere ek olarak Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeğinin, psikolojik zihinlilikle ilişkisi olduğu düşünülen demografik (cinsiyet, sınıf düzeyi, SED vb.) ve sürekli değişkenlerle (empati, psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu vb.) ilişkisinin incelendiği araştırmalarda kullanılması; hem ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik bulgularına hem de psikolojik zihinlilik kavramının açıklanma sürecine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca ölçüt bağımlı geçerlik için yapılan analiz işlemlerinde Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği ile aleksitimi ve bilinçli farkındalık ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edildiği için aleksitimi ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin ergenlerin psikolojik zihinlilikleri üzerindeki olası etkilerini araştıran çalışmaların planlanması önerilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.04.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: GO 2020/88

Kaynaklar

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları* (1.Basım). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *International Journal of Psychoanalysis*, 54(1), 35-46.
- Asay, T. R. ve Lambert, M. J. (1999). The empirical case of the common factors in psychotherapy: quantitative findings. M. A. Hubble, B. L. Duncan ve S. D. Miller (Yay. haz.), *The Heart And Soul of Change: What Works in Therapy* içinde (ss. 23-55). Washington DC: American Psychological Association.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A. ve Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale-I. Item selection and cross validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32. Doi:10.1016/0022-3999(94)90005-1
- Beitel, M. ve Cecero, J. J. (2003). Predicting psychological mindedness from personality style and attachment security. *Journal of Clinical Psychology*, 59(1), 163-172.
- Beitel, M., Ferrer, E. ve Cecero, J. J. (2004). Psychological mindedness and cognitive style. *Journal of Clinical Psychology*, 60(6), 567-582. Doi:10.1002/jclp.10258
- Beitel, M., Hutz, A., Sheffield, K. M., Gunn, C., Cecero, J. J. ve Barry, D. T. (2009). Do psychologically-minded clients expect more from counselling? *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82(4), 369-383.
- Beutler, L. E., Malik, M., Alimohammed, S., Harwood, M. T., Talebi, H., Noble, S. ve Wong, E. (2004). Therapist variables. M. J. Lambert (Yay. haz.). *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (5th ed.) içinde (ss. 227-306). New York: Wiley.
- Boylan, M. B. (2006). *Psychological mindedness as a predictor of treatment outcome with depressed adolescents* (Unpublished doctoral thesis). University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS Release 10 for Windows: A guide for social scientists*. London: Routledge. Doi:10.4324/9780203471548
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Clarkin, J. F. ve Levy, K. N. (2004). The influence of client variables on psychotherapy. M. J. Lambert (Yay. haz.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy And Behavior Change* (5th ed.) içinde (ss. 194-226). New York: Wiley.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594. Doi:10.1037/0022-006X.55.4.584
- Conte, H. R., Buckley, P., Picard, S. ve Karasu, T. B. (1995). Relationships between psychological mindedness and personality traits and ego functioning: Validity studies. *Comprehensive Psychiatry*, 36(1), 11-17. Doi:10.1016/0010-440X(95)90093-B
- Conte, H. R., Ratto, R. ve Karasu, T. B. (1996). The psychological mindedness scale. Factor structure and relationship to outcome of psychotherapy. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 5(3), 250-259.
- Costello, A. B. ve Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 1-9. Doi:10.7275/yjy1-4868
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversite örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Denizli, S., Lüleci, B. ve Meydan, B. (2015). Psikolojik düşüncelilik kavramı üzerine bir inceleme. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. 7-9 Ekim, Mersin Üniversitesi & Türk PDR Derneği, Mersin, Türkiye,

- Denizli, S., Pamukçu, B. ve Meydan, B. (2016). Psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmalarında danışana ilişkin bir değişken: Psikolojik zihinlilik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 419-431. Doi:10.21764/efd.01537
- Denizli, S., Meydan, B. ve Pamukçu, B. (2018). Psikolojik zihinlilik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *V.International Eurasian Educational Research Congress*. 02-05 Mayıs, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Fayers, P. M. ve Hand, D. J. (1997). Factor analysis, causal indicators and quality of life. *Quality of Life Research*, 6(2), 139-150. Doi:10.1023/A:1026490117121
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Grant, A. M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight. *Behavior Change*, 18(1), 8-17.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J. ve Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-item toronto alexithymia scale (TAS-20). *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 19(3), 214-220.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hatcher, R., Hatcher, S., Berlin, M., Okla, K. ve Richards, J. (1990). Psychological mindedness and abstract reasoning in late childhood and adolescence: An exploration using new instruments. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(4), 307-326.
- Hill, C. E. ve Lambert, M. J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy process and outcome. M. J. Lambert (Yay. haz.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy And Behavior Change* (5th ed.) içinde (ss. 84-135). New York: Wiley.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 55-65. Doi:10.1080/10705519909540118
- İşlegen, G. (2011). *Danışanların bağlanma stillerinin ve algıladıkları sosyal desteğin terapötik çalışma uyumunu yordama gücünün belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S. ve Wade, T. (2017). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: The comprehensive inventory of mindfulness experiences—adolescents (CHIME-A). *Psychological Assessment* 29(3), 264-281. Doi:10.1037/pas0000342.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Lambert, M. J. (1992). Psychotherapy outcome research: Implications for integrative and eclectic therapists. J. C. Norcross ve M. R. Goldfried (Yay. haz.), *Handbook of Psychotherapy Integration* içinde (ss. 94-129). New York, NY: Basic Books.
- Lambert, M. J. ve Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. M. J. Lambert (Yay. haz.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy And Behavior Change* (5th ed.) içinde (ss. 139-193). New York: Wiley.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. Doi:10.2307/2529310
- Lewis, C. A., Francis, L. J., Shevlin, M. ve Forrest, S. (2002). Confirmatory factor analysis of the French translation of the abbreviated form of the revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-A). *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 179-185. Doi:10.1027//1015-5759.18.2.179
- Marcoulides, G. ve Schumacker, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- McCallum, M. ve Piper, W. E. (1996). Psychological mindedness. *Psychiatry*, 59(1), 48-64. Doi:10.1080/00332747.1996.11024750
- McCallum, M., Piper, W. E., Ogradniczuk, J. S. ve Joyce, A. S. (2003). Relationships among psychological mindedness, alexithymia and outcome in four forms of short-term psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76(2), 133-144. Doi:10.1348/147608303765951177
- McIntire, S. A. ve Miller, L. A. (2005). *Foundations of psychological testing* (2th ed.). New York: Sage Publishing Co.
- Muran, J. C. ve Lutz, W. (2015). A train of thought: 25 years of psychotherapy research. *Psychotherapy Research*, 25(3), 277-281. Doi:10.1080/10503307.2015.1025483
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). Traditional approaches to scaling. J. C. Nunnally ve I. H. Bernstein (Yay. haz.). *Psychometric Theory* (3th ed.) içinde (ss. 33-82). New York: McGraw-Hill.
- Nyklíček, I. ve Denollet, J. (2009). Development and evaluation of the balanced index of psychological mindedness (BIPM). *Psychological Assessment*, 21(1), 32-44. Doi:10.1037/a0014418
- Nyklíček, I., Majoor, D. ve Schalken, P. A. (2010). Psychological mindedness and symptom reduction after psychotherapy in a heterogeneous psychiatric sample. *Comprehensive Psychiatry*, 51(5), 492-496. Doi:10.1016/j.comppsy.2010.02.004
- Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H. ve Willutzki, U. (2004). Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change. M. J. Lambert (Yay. haz.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy And Behavior Change* (5th ed.) içinde (ss. 3-15). New York: Wiley.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step guide to data analysis using SPSS for windows* (2th ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Piper, W. E., McCallum, M., Joyce, A. S., Rosie, J. S. ve Ogradniczuk, J. S. (2001). Patient personality and time-limited group psychotherapy for complicated grief. *International Journal of Group Psychotherapy*, 51(4), 525-552. Doi:10.1521/ijgp.51.4.525.51307
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. ve Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. J. P. Robinson, P. R. Shaver ve L. S. Wrightsman (Yay. haz.). *Measures of Personality And Social Psychological Attitudes* içinde (ss. 1-15). San Diego: California Academic Press.
- Roxas, A. S. (2011). *The relationships of psychological mindedness and religious coping to psychological distress and adjustment in high-school adolescents* (Unpublished doctoral thesis). Fordham University, New York.
- Roxas, A. S. ve Glenwick, D. S. (2014). The relationship of psychological mindedness and general coping to psychological adjustment and distress in high-school adolescents. *Individual Differences Research*, 12(2), 38-49.
- Sanberk, İ. (2010). *Psikolojik danışman-danışan ilişkisinin çözümlenmesi ve bazı süreç, sonuç değişkenleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's guide to structural equation modeling* (3th ed.). New York: Routledge.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stiles, W. B., Hill, C. E. ve Elliott, R. (2015). Looking both ways. *Psychotherapy Research*, 25(3), 282-293. Doi:10.1080/10503307.2014.981681
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Trudeau, K. J. ve Reich, R. (1995). Correlates of psychological mindedness. *Personality and Individual Differences*, 19(5), 699-704. Doi:10.1016/0191-8869(95)00110-R

Extended Abstract

Introduction

The effectiveness of psychological help received by individuals from mental health professionals has been a subject of research for many years. Studies on what factors should be considered to increase the effectiveness of psychological help have been conducted for a long time (Lambert & Ogles, 2004; Orlinsky, Rønnestad & Willutzki, 2004). Such studies particularly have focused on variables such as the competence of the counsellor, therapeutic skills, coping strategies, and techniques he/she uses (Beutler et al., 2004; Hill & Lambert, 2004). However, it should not be forgotten that each client who comes for help has his/her own individual differences. Given that clients come to the process of receiving help in different personality traits, conditions and attitudes, it cannot be ignored that the characteristics of the client have a very important role in the process of receiving psychological help (Clarkin & Levy, 2004).

When the effectiveness of the process of receiving psychological help is examined, it is suggested that the characteristics of the client have a higher contribution to the explanation of the change in the process compared to other non-therapeutic characteristics involved in the counselling process, and that 40% of the change after the psychological help process is also dependent on the characteristics of the client (Lambert, 1992). The number of characteristics that can be examined in the client is quite high in the studies conducted on psychological help processes. In the studies to be conducted, it will be quite superficial to evaluate the process and results of receiving psychological help only on the basis of the demographic characteristics of clients. In this context, it seems to be necessary to investigate some personal characteristics of the client. The concept of psychological mindedness, which has emerged as a characteristic of the client in recent years, has been included in the agenda of research on the effectiveness of the process of receiving psychological help (Boylan, 2006; Conte, Ratto & Karasu, 1996; Denizli, Pamukcu & Meydan, 2016; Nyklíček & Denollet, 2009).

The concept of psychological mindedness can be defined in its broadest sense as a kind of interest and ability that allows the individual to understand the underlying causes of the behaviour of his/her own and others (Conte et al., 1996; Grant, 2001). When the literature is examined, it is seen that high psychological mindedness positively predicts the mental health of individuals (Beitel & Cecero, 2003; Conte, Buckley, Picard & Karasu, 1995; Trudeau & Reich, 1995).

When the literature is reviewed, it is seen that there is a limited amount of research on psychological mindedness in adolescents (Boylan, 2006; Hatcher, Hatcher, Berlin, Okla & Richards, 1990; Roxas, 2011; Roxas & Glenwick, 2014). In a study conducted by Boylan (2006) on adolescents diagnosed with depression, it was found that the level of psychological mindedness possessed by adolescents did not lead to a significant difference in their rate of benefitting from cognitive behavioural therapy. In this context, considering the fact that the existence and measurement of the concept of psychological mindedness in children and adolescents are controversial and that studies conducted in these age groups are scarce, for the interpretation of the findings obtained in the thesis study by Boylan, it is clear that more findings need to be collected on psychological mindedness found in children and adolescents.

Seen from this perspective, measurement of the psychological mindedness level of both children and adolescents seems to be important for both practitioners and future research. In this regard, the purpose of the current study is to develop a psychological mindedness scale whose validity and reliability studies are conducted on adolescents and to present it to the use of practitioners and researchers.

Method

As the current study is a scale development study, in each stage of the scale development process, 6 different study groups constructed from 1254 high school students (670 females and 584 males) selected from among the students attending the high schools in the Bodrum district of the city of

Muğla through the convenience sampling method were used. The ages of the students constituting these study groups range from 14 to 19 ($x=16.25$, $ss=1.85$).

In order to create the item pool for the Psychological Mindedness Scale for Adolescents (PMSA), the existing literature on psychological mindedness was reviewed and an item pool consisted of 55 items was formed. After the construction of the item pool, it was submitted to the review of five guidance and psychological counselling experts, one measurement and evaluation expert and one Turkish language expert. In light of the feedbacks received from the experts, some items in the pool were revised and the number of items was increased to 64; thus, the first draft scale was created. This first draft scale was piloted on a sample consisted of 30 individuals and during this pilot application, the participating students were asked to put a mark next to the item they found difficult to understand. On the basis of the feedbacks received from the students, it was decided that there were some difficulties in understanding 8 items. The opinions of a Turkish language expert were sought about these 8 items, and then some corrections were made on them. The reliability and validity studies of the scale were conducted on this final form.

In order to determine the construct validity of PMSA, first Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted. From this EFA, a four-factor construct having 20 items and explaining 50.95% of the total variance was derived. These four factors and the variance they explain are as follows: Factor-1 (seeking for psychological help) 14.53%, Factor-2 (psychological interest) 13.65%, Factor-3 (insight) 11.71% and Factor-4 (capacity for change) 11.05. In order to examine the model fit, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was run on another student group. The model fit indices of PMSA were found to be at acceptable levels ($X^2/sd=1.51$, $RMSEA=.045$, $RMR=.075$, $SRMR=.057$, $NFI=.90$, $NNFI=.96$, $CFI=.96$, $IFI=.96$, $RFI=.91$, $AGFI=.89$, $GFI=.91$). As a result of CFA, the four-factor construct of the scale was confirmed. For the criterion-dependent validity of PMSA, Toronto Alexithymia Scale (TAS) and the Comprehensive Conscious Awareness Experiences Scale for Adolescents (CCAESA) were used. It was found that PMSA is negatively correlated with TAS and positively correlated with CCAESA at the medium level.

In order to test the reliability of PMSA, Cronbach Alpha internal consistency reliability, split-half reliability and test-retest reliability analysis methods were used. In all the analyses conducted for the reliability of PMSA, the reliability coefficients calculated for the whole scale and its sub-dimensions were found to be good; thus, the whole scale and its sub-dimensions can be argued to have internal consistency and reliability.

Result and Discussion

In order to provide effective psychological help to adolescents, it is very important to know to what extent they have psychological mindedness. In this connection, it is of great importance to measure adolescents' psychological mindedness to determine and develop characteristics that breed their mindedness. In this way, it will be possible to explore the variables thought to affect the psychological mindedness level of adolescents and to determine the content of preventive studies in this regard. However, no measurement tool developed to measure the psychological mindedness level of adolescents in Turkey and adapted to our culture from international literature has been found. The current study aimed to help fill this void in the literature. In the current study, PMSA was developed and its validity and reliability studies were conducted. In light of the findings obtained in the current study, it was concluded that PMSA is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the psychological mindedness level of high school students.

The four-factor construct obtained after the model fit of PMSA was ensured was named in light of theoretical opinions and related literature as seeking for psychological help (5 items), psychological interest (5 items), insight (5 items) and capacity for change (5 items). While each sub-scale shows in itself that the related characteristic is high, a total score can also be obtained from the scale. In PMSA, there are a total of 20 items 5 of which are reverse phrased. PMSA is a five-point Likert-type scale ranging from (1)Not suitable at all, (2)Very little suitable, (3)Partially suitable, (4)Very suitable and (5)Completely suitable. Thus, the minimum score to be taken from

the scale is 20 while the maximum score is 100. Higher scores taken from the scale indicate an increasing level of psychological mindedness in the adolescent.

The validity and reliability studies of PMSA were only conducted on 14-19 year old students attending the high schools in the Bodrum district of the city of Muğla. Thus, the validity and reliability studies of the scale in the future research can be conducted in different cities and with elementary or middle school students. In addition, the use of PMSA in studies to investigate the relationship between psychological mindedness and some relevant demographic (gender, grade level, SEL etc.) and continuous variables (empathy, psychological resilience, life satisfaction etc.) is believed to make some contributions to both the validity and reliability findings of the scale and to the process of explaining the concept of psychological mindedness.

Ek-1 (Ergenler için Psikolojik Zihinlilik Ölçeği)

EPZÖ	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1. Birisiyle (örn; aile, yakın arkadaş vb.) dertleşmek beni rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Başka bir kişiyle konuşmak, sorunlarımı daha iyi anlamama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Çevremdekiler aklıma gelmeyen farklı çözüm yolları gösterebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Arkadaşlarımla sorunum hakkında konuştuğumda rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Çevremdekilerden gelen önerileri deneyip bunların faydasını görebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. İnsanların psikolojik sorunlarının temelinde çocukluk yaşantılarının etkisi olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Davranışlarımla altımda yatan nedenleri anlamak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Psikolojik sorunların kaynaklarından biri de insanın zihnindeki düşüncelerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Bireylerin olaylar karşısında sergiledikleri davranışları, neye göre seçtiğini merak ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Çevremdekilerin davranışlarının altımda yatan nedenler üzerine düşünmeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Yaşadığım olaylar karşısında hissettiğim olumlu duygularım bana kendimle ilgili çok şey öğretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kendimi (örn; duygularımı, düşüncelerimi, davranışlarımı vb.) keşfetmeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Yaşadığım duyguların farkında olmak bana yarar sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yaşadığım olumsuz duyguları kabul edersem, kendimi tanımam konusunda önemli ipuçları yakalayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Olaylar karşısındaki davranışlarım, bana kendimle ilgili çok şey öğretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Çevremdekiler bana nasıl hissettiğimi sorduklarında öfkelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Çevremdekiler işime karıştıklarında öfkelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Kimseyle konuşamayacağım yaşantılarım var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

19. Çevremdekiler bir şeyin beni rahatsız edip etmediğini sorduklarında öfkelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Psikolog / Psikolojik Danışman da olsa bir başkasının kişisel sorunlarımı öğrenmek istemesine öfkelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

1.Faktör (Psikolojik Yardım Arama)
Maddeleri: 1-2-3-4-5

Düz Maddeler:
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15

2.Faktör (Psikolojik İlgi)
Maddeleri: 6-7-8-9-10

Ters Maddeler:
16-17-18-19-20

3.Faktör (İçgörü)
Maddeleri: 11-12-13-14-15

Ölçekten en az 20, en fazla 100 puan alınmaktadır.

4.Faktör (Değişim Kapasitesi)
Maddeleri: 16-17-18-19-20

Yüksek puan, yüksek düzeyde psikolojik zihinliliğe işaret etmektedir.

Ölçekten toplam puan alınabilmektedir.

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Development of School Administrators' Psychological Contract Perception Scale

Şenay Sezgin NARTGÜN **, Sibel DEMİRER***

Öz: Psikolojik sözleşme çalışanlar ve örgütler arasında yazılı olmayan beklentileri ifade etmektedir. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını incelemeye yönelik “psikolojik sözleşme algısı ölçeği” geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ölçeğin geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve nihai uygulaması için veriler üç farklı çalışma grubundan toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda 20 maddeden; işlemsel, ilişkisel ve dengeli sözleşme boyutlarından oluşan Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek Bolu ilinde görev yapan 249 ilköğretim, ortaokul ve lise okul yöneticisine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach’s Alpha değerleri hesaplanmış ve işlemsel sözleşme boyutunda ,70; ilişkisel sözleşme boyutunda ,85; dengeli sözleşme boyutunda ,95 ve toplam psikolojik sözleşme ölçeğinde ,88 olarak bulunmuştur. Bolu ilinde görev yapan 249 okul yöneticisinden elde edilen verilerle betimsel analiz yapılmış ve okul yöneticilerinin psikolojik sözleşmeye ilişkin ilişkisel sözleşme, dengeli sözleşme ve toplam psikolojik sözleşme algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve işlemsel sözleşme algılarının ise “kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sözleşme, okul yöneticileri, ölçek geliştirme

Abstract: Psychological contract emphasizes to unwritten expectations among employees and organizations. In this study, it is aimed to develop a psychological contract perception scale to examine school administrators' perceptions of psychological contracts. Explanatory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used for the validity of the scale. The data were collected from three different study groups for exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and final application of the scale. As a result of factor analysis, The School Administrators' Psychological Contract Perception Scale which consists of 20 items and three dimensions as transactional, relational and balanced contract, was developed. The developed scale was applied to 249 primary, secondary and high school administrators working in Bolu. For the reliability of the scale, Cronbach's Alpha values were calculated and the Cronbach Alpha values of this study were ,70 for transactional contract; ,85 for relational contract; ,95 for balanced contract and ,88 for total psychological contract scale. A descriptive analysis was made with the data obtained from 249 school administrators working in Bolu, and it was determined that school administrators' perceptions of relational contract, balanced contract and total psychological contract were at the level of agree, and the perceptions of transactional contract were at the level of 'neither agree nor disagree'.

Keywords: Psychological contract, school administrators, scale development

Giriş

Günümüzde örgütlerin var olmasında ve işleyişinde çalışan faktörünün önemi oldukça fazladır. Örgüt tarafından çalışanın örgütle kuracağı bağın güçlenmesi ve örgüte karşı yükümlülüklerinden fazlasını yapma çabası göstermesi istenmektedir. Örgütler tarafından çalışanları bünyesine katmak ve daha iyi imkânlar sunarak örgütten ayrılmasını engelleyebilmek için çalışanların

* Okul Yöneticilerinin Sosyal Takas, Özümseme Kapasitesi Düzeyleri ve Psikolojik Sözleşme Algıları Arasındaki İlişki başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, ORCID: 0000-0002-5405-1655, e-posta: szbn@yahoo.com

*** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Müdür Yardımcısı, Bolu, ORCID: 0000-0002-3904-2748, e-posta: 223444.sibel@gmail.com

psikolojik özelliklerinin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Çalışanların psikolojik ve duygusal özellikleri örgütün karmaşık yapısını önemli oranda arttırmaktadır. Çalışanların psikolojik beklentilerinin boyutu insan psikolojisinden bağımsız değerlendirilememektedir. En başta bireylerin hayattaki gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik en önemli unsur kabul edilen ücret, sosyal haklar iş sözleşmelerinde ön planda tutulmaktadır. İşe alımlarda ücret ve prim sistemi, yıllık izin gibi koşullar iş sözleşmesinde belirtilirken bireyin karşılanmasını istediği yazılı olmayan beklentileri de bulunmaktadır. Örneğin bu beklentiler arasında sayılabilecek maaşına artış istemesi, ekstra çalışmalarının ödüllendirilmesi ve çalışanlar arasında adaletli ücretlendirme beklentisi bireyin çalışma hayatındaki mutluluğunu etkilemektedir. Diğer taraftan kişisel gelişimi için sosyal çevre edinme ihtiyacı duyan çalışanın örgütün kurslar, seminer ve sosyal aktiviteler organize etmesi yönünde beklentisi olabilir. Bu durumlar örgüt ile birey arasında yasal sözleşmede belirtilmezken bireyin zihninde örgüte bağlılığını test etmektedir. Çalışanlar sürekli değişen koşullarda, beklentilerine karşılık bulacakları örgütlerde bulunma isteği duymaktadırlar. Örgütler ise deneyimli ve uzman çalışanların örgütte kalmasını, bağlılık göstermesini, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için fazladan çaba sarf etmelerini ve yüksek performans düzeyi göstermelerini istemektedirler. Birey ve örgüt arasındaki yasal sözleşme haricindeki bu tür karşılıklı beklentiler psikolojik sözleşme olarak ele alınmaktadır.

Psikolojik sözleşme

Sözleşme kavramı bir anlaşmayı veya bir anlaşmanın dışı dönük görünümünü ifade etmektedir (Cullinane ve Dundon, 2006). Çalışanın örgüte dahil olmasıyla örgüt ile çalışan arasında çoğunlukla çalışanın yapacağı iş, alacağı ücret ile işverenin yapacaklarını ve karşılığında elde edeceği unsurları kapsayan yazılı sözleşmeler yapılmaktadır ve yapılan bu sözleşmeler yasal sözleşme olarak isimlendirilmektedir. Çift yönlü olan bu sözleşmeler yazılı nitelikte değil ise psikolojik sözleşme adını almaktadır (Miles, 2012). Diğer bir ifadeyle yasal sözleşme iki taraf arasında resmi, yazılı veya sözlü bir sözleşmedir. Bu sebeple her iki tarafın şart ve koşulları okuduklarını ve kabul ettiklerini göstermektedir. Yasal sözleşmelerin tarafların rızası olmadan değişmesi oldukça zor olmaktadır (Cullinane ve Dundon, 2006). Yasal ve ekonomik sözleşme ile birlikte taraflar arasında psikolojik sözleşme de meydana gelmektedir (Kaldırımçı, 1987).

Psikolojik sözleşmenin ilk tanımları Argyris (1960) ile Levinson, Price, Munden, Mandl ve Solley (1962) tarafından yapılmıştır. Argyris (1960) psikolojik iş sözleşmesi terimini, örgüt ve bireyin iş ilişkisine verdiği değeri ifade etmek için kullanmıştır. Levinson ve diğerleri (1962) psikolojik sözleşmeyi ilişkinin taraflarının karşılıklı ilişkilerinin belirlediği ve birbirleriyle olan ilişkilerini yönetmelerine temel olacak bir dizi ortak beklentiler olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle bireyin psikolojik sözleşmeye olan inancı bir sosyal normun kabulünden daha fazlası olup gelecekte bir vadin gerçekleşeceğine, kabul edilen katkısına ve gelecek için yükümlülüklerin var olduğuna dair inancıdır (Rousseau, 1989). Kotter (1973) psikolojik sözleşmeyi çalışan ile örgüt arasında iş ilişkisi çerçevesinde birbirlerinden beklentileri ve taahhütlerine dayanan psikolojik yönü bulunan örtülü anlaşma olarak tanımlamıştır.

Örgütsel amaçların başarılmasını sağlamaya, bireyleri ve örgütleri bir araya getirmeye ve davranışlarını düzenlemeye hizmet eden sözleşmeler, örgütlerin gerekli bir özelliği olma niteliği taşımaktadır (Robinson, Krantz ve Rousseau, 1994). Bireyler ve örgütler arasındaki sözleşmeler, çalışanların ilişkilerinde çalışanın sözleşme kavramını kabulü için gerekli katkı ve bağlılığa dikkat çeken bireysel hareketleri veya işe alım, iş değişimi, örgütsel değişim ve gelişim, grup oluşturma, yeniden yapılandırma gibi kritik birleşme noktalarını düzenlemektedir (Rousseau ve McLean Parks, 1993). Psikolojik sözleşmenin taraflar arasındaki kabulü ise karşılıklılık ilkesine dayanmaktadır. Bireyin psikolojik sözleşmesinin oluşması, karşılıklılığın meydana geleceğine ve yükümlülüklerin yerine getirileceğine olan inancına bağlı olmaktadır. Bu inanç tek taraflı, ilişkide olan diğer tarafları etkilemeyen bireyin belirlediği niteliktedir (Rousseau, 1989). Diğer bir ifadeyle psikolojik sözleşme bir tarafın sözleşme yükümlülüklerini yerine getirmesi diğerinin yükümlülüklerini yerine getirme şartına bağlı olduğuna inanması ve bir taahhüdün açıkça veya örtük olarak yapılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda bireyin, kendisi ile işvereni arasındaki yükümlülükleri algılamasında karşılıklılık ilkesinin varlığına inanmasıyla psikolojik

sözleşme devam etmektedir (Coyle-Shapiro ve Parzefall, 2008; Rousseau, 1989). Günümüzde iş ilişkisini tanımlamak ve anlamak için psikolojik sözleşmeler daha önemli bir rol oynamaktadır.

Psikolojik sözleşmenin kurulmasında kritik öneme sahip unsurlar olan örtük veya açık vaatlerin sunulacağı ve bunun karşılığında bir bedelin varlığına olan inançlarına bağlı olarak, bireyler örgütlerine yaptıkları katkılar karşılığında örgütün onlara belirli ödüller vermeyi kabul ettiğini algıladıklarında psikolojik sözleşmeler sürdürülmektedir (Turnley ve Feldman, 2000). Psikolojik sözleşmeler özelliği gereği sürekli devam eden nitelikte olup tarafların sözleşmeye yönelik algılarındaki değişikliklerle devam etmeye eğilimlidir (Miles, 2012).

Psikolojik sözleşmenin boyutları

İşlemsel ‘transactional’ ve ilişkisel ‘relational’ kavramı psikolojik sözleşmesinin temel bileşenleridir (Aselage ve Eisenberger, 2003; De Vos, Buyens ve Schalk, 2003; Macneil, 1985; Millward ve Hopkins, 1998; Rousseau, 1995, 2000; Rousseau ve McLean Parks, 1993). Örgütlerdeki değişim ve geçiş sürecinde oluşan psikolojik sözleşmeleri de dikkate alan boyutlandırmada psikolojik sözleşmeler işlemsel, ilişkisel, dengeli ve geçişli olmak üzere dört türe ayrılmaktadır (Anderson ve Schalk, 1998; Patrick, 2008; Robinson ve diğerleri, 1994). Bu dört boyutun özellikleri aşağıdaki gibi açıklanabilir (Rousseau, 2000):

a) İşlemsel sözleşmeler: Kısa vadeli veya sınırlı süreli, öncelikli olarak ekonomik değişime odaklanan ve örgütte dar görevlerle sınırlı çalışan katılımını öngören istihdam düzenlemeleridir (Rousseau, 2000). İşlemsel sözleşme, çalışan ile örgüt arasında parasal değişime bağlı geçici ilişkiyi temsil etmektedir (Conway ve Coyle-Shapiro, 2012). İşlemsel sözleşmelerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir: (1) Sınırlılık: Çalışanın, yalnızca kendisine ödemesi yapılan, sabit ve sınırlı görevler yürütmesi zorunludur. İşveren, çalışanlara örgüte sınırlı katılımı, az eğitim almayı veya hiç eğitim almamayı taahhüt etmiştir. (2) Kısa vadeli olma: Çalışanın örgütte kalma zorunluluğu yoktur. İşveren sadece belirli veya sınırlı bir süre için istihdam sunar, gelecek için taahhüt vermesi zorunlu değildir (Rousseau, 2000).

b) İlişkisel sözleşmeler: Karşılıklı güven ve sadakat temelli uzun vadeli veya açık uçlu istihdam düzenlemeleridir. İlişkisel sözleşmeye sahip çalışanlardan sadakati ve örgüt tarafından iş güvencesi verilmesi gibi uzun vadeli bir ilişkiyi yansıtacak olan işveren ve çalışan odaklı yükümlülükleri göstermesi beklenmektedir (Rousseau, 1990). İlişkisel sözleşmeler yetkin yönetim, giriş fırsatı ve aidiyet duygusu karşılığında çalışanın örgüte sunduğu bağlılık ve sadakat ile yönetime güven duyma gibi faktörleri kapsamaktadır (Maguire, 2002). İlişkisel sözleşmelerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Rousseau, 2000): (1) İstikrar: Çalışan, örgüt ile birlikte kalmak ve işini korumak için gerekenleri yapmakla yükümlüdür. İşveren sabit ücret ve uzun vadeli istihdam sunmayı taahhüt etmiştir. (2) Sadakat: Çalışan örgütü destekleme, örgütün ihtiyaç ve ilgilerine bağlılık duyma ve bağlılığı gösterme yükümlülüğü altındadır.

c) Dengeli sözleşmeler: Kariyer avantajları geliştirmek için çalışanlara örgüt tarafından sunulan ekonomik başarı ile koşullandırılmış fırsatlara dayanan dinamik ve açık uçlu istihdam düzenlemeleridir. Hem örgüt hem de çalışan birbirlerinin öğrenme ve gelişimlerine büyük katkıda bulunmaktadır. Dengeli sözleşmelerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Rousseau, 2000): (1) Dış istihdam edilebilirlik: Çalışanlar dış işgücü piyasasında kariyer gelişimine yönelik kabul edilebilir beceriler geliştirmekle yükümlüdür; işveren ise bunun için yardımcı olduğunu göstermektedir. (2) İç ilerleme: İç işgücü piyasasında kariyer gelişimine yönelik olarak çalışan mevcut işveren tarafından değer verilen yetenekleri geliştirmekle yükümlüdür. İşveren çalışana örgüt bünyesinde kariyer geliştirme fırsatları yaratmayı taahhüt etmiştir. (3) Dinamik performans: Çalışan, örgütün rekabet etmesine yardımcı olmak için gelecekte değişebilecek yeni ve daha zorlu hedefleri yerine getirmekle yükümlüdür. İşveren, sürekli öğrenmeyi teşvik etmeyi ve çalışanların artan performans gereksinimlerini başarıyla yürütmelerine yardımcı olmayı taahhüt etmiştir.

d) Geçişli sözleşmeler: Psikolojik sözleşme formu değildir, önceden oluşturulmuş bir istihdam düzenlemesi ile çelişen geçişleri ve örgütsel değişimin sonuçlarını yansıtan bilişsel bir ifadedir. İşveren ve çalışanın gelecekteki taahhütleri konusunda belirsizlik görülmektedir.

Psikolojik sözleşme kavramı son yıllarda istihdam ilişkisinin yönlerini incelemek için bir çerçeve olarak giderek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bunun önemli bir nedeni, örgütte farklı düzeylerde uygulanabilecek bir analitik çerçeve sağlamasıdır (Guest ve Conway, 2002). Psikolojik sözleşmenin maddelerini verilen vaatler, çalışana ilişkin yönetsel uygulamalar, diğer çalışanlara verilen ödüller, özgeçmişle ilgili bilgiler gibi farklı niteliklerle açıklanabilen koşullar oluşturmaktadır (Bilgin, 2007). Bu durum yeni gelenleri gelecekteki olayları tahmin etmeleri ve beklentilerini değiştirmek için deneyimlerini aktif bir şekilde yorumlamaları ve böylece psikolojik sözleşme şemalarını eksiksiz hale getirmeleri yönünde motive etmektedir. Bu deneyimler, her iki tarafın da iş ilişkisine, yani işverenin sağladığı teşviklere ve çalışanın katkılarına ilişkin sözleşme davranışlarına bağlıdır (De Vos ve diğerleri, 2003).

Psikolojik sözleşmenin oluşumunda bir tarafın eylemlerinin diğerinin eylemlerine bağlı olduğu bir ilişkinin var olduğuna ve desteğin yerine getirileceğine dair inançtan doğan güvenin algılanması önem taşımaktadır (Rousseau, 1989:128). İş ilişkilerinin değişen özerk ve farklı doğası göz önüne alındığında, psikolojik sözleşme kavramı örgüt ile ilgili örtük ve açık beklentileri olan bireylerin ihtiyaçlarını yansıtan bir çerçeve oluşturmaktadır (Cullinane ve Dundon, 2006). Hem örgütün hem de bireyin iş ilişkilerini nasıl anladıklarına dair öznelliklerine rağmen her iki tarafa da fayda sağlayacak bir sözleşme oluşurken sözleşmenin yapısı büyük ölçüde her bir tarafın karşılıklılık algısına ve güvencesine dayanmaktadır (Dabos ve Rousseau, 2004; Rousseau, 1995; Rousseau ve McLean Parks, 1993). Aynı zamanda psikolojik sözleşme algılanan vaat ve yükümlülüklerin iki yönlü değişimine bağlıdır ve tarafların bu ilişkide karşılıklı taahhütleri ve yükümlülükleri iş ilişkisine ilişkin algılarını etkilemektedir (Guest ve Conway, 2002; Herriot ve Pemberton, 1997).

Eğitim örgütlerinde psikolojik sözleşme

Yasal sözleşmelerle birlikte örgüt ve birey arasında psikolojik sözleşmenin varlığı gündeme gelmektedir. Yasal sözleşmeler öğretmenlerle kurum arasında olmakla birlikte yükümlülük ve beklentilere bağlı olarak okul yöneticisi ile öğretmen arasında; üst yönetim ve okul yöneticisi arasında psikolojik sözleşme oluşmaktadır. Farklı okullarda yaşadığı deneyimler öğretmen ve okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum bireysel farklılıkların olduğu kadar örgütsel farklılıkların da psikolojik sözleşmede etkili olmasından kaynaklanabilmektedir. Okullar arasında yönetim anlayışının ve bulunduğu çevrenin farklı olması psikolojik sözleşmeyi etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Buradan hareketle birçok okulda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler için uzun yıllar boyunca edinilen deneyimlerin psikolojik sözleşme algısında etkisi olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenler ve okul yöneticileri eğitim süresi ve kıdem yıllarına göre maaş ve terfi imkânlarından faydalandırılmaktadırlar. Göreve başlama sürecinden önce adayların çalışma şartları, maaş ve ek ders ücretleri hakkında bilgisi bulunduğu ve dolayısıyla başvuru yapan bireylerin kendilerine sunulan yasal düzenlemeleri kabul ettiği söylenebilir. Bu durumda atama kararname ile görevine başlayan öğretmenle resmi kurum arasında yasal sözleşme oluşmaktadır. Yönetici seçim sürecinde ise adayların belirli süre öğretmen olarak çalışma şartı bulunmaktadır. Yönetici olabilmesi için mevzuata hâkim olması ve belirli bir görev süresini tamamlamış olması gereken öğretmen, aynı zamanda yöneticilerin görevleri ve çalışma şartları ile ilgili bilgiye sahip olmaktadır. Buna göre yönetici olmaya karar vermeden önce araştırma ve yöneticilik görevinin kendisine uygun olup olmadığı yönünde değerlendirme yapabilme imkânı bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin maaşının, yıllık eğitim-öğretim ödeneğinin ve nöbet, sınav görevleri, girdiği ders saatine bağlı olarak ek ders, kurs gibi yaptığı ekstra çalışmaların ek ücretlerinin ödenmesi gerekliliği yasal düzenlemelerle belirtilmiştir. Yasal düzenlemelerde belirtilen öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin haftalık girmesi gereken ders saatleri, yapması gereken görevler ve uyması gereken kurallar örgütün beklentilerini oluşturmaktadır.

Okul yöneticisinin psikolojik sözleşme algısını etkileyen önemli unsurlardan birini de kurumları ve üst yönetimle arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri için üç psikolojik sözleşme türünden söz etmek mümkün olmaktadır. Birinci olan işlemsel psikolojik sözleşmede yönetici tarafından algılanan psikolojik sözleşme sınırlı ve kısa sürelidir. Bu psikolojik sözleşme türüne göre yönetici kendi belirlediği hedefleri kısa sürelerle sınırlandırabilmektedir. Başka bir ifadeyle görev süresi kısa olduğunda ulaşmak için belirleyeceği hedefler de kısa vadeli olabilmektedir. Kısaca işlemsel psikolojik sözleşme algısına göre okul yöneticisinin yönetim anlayışı işinin gereklerini yerine getirmekle sınırlanabilmektedir. Ayrıca işlemsel psikolojik sözleşmede okul yöneticisine okuldaki görevine devam edeceğine dair taahhüt verilmemektedir. İkinci olarak ilişkisel sözleşmede okul yöneticisi ile çalıştığı kurum arasında uzun süreli, duygusal bağlılığa dayalı bir ilişkinin mevcut olduğu söylenebilir. Bu psikolojik sözleşme türünde okul yöneticisi ile üst yönetim arasında karşılıklı güvene dayalı ve sadakat temelli bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin yöneticilik görevlerinin devam edeceğine ilişkin iş güvencelerinin olduğuna dair inançlarının olması, belirlenen uzun vadeli hedefler için belli bir süreye bağlı olmadan fazladan çalışma davranışı gösterme veya uzun mesai saatlerini kabul etme yöneticiler için genellikle ilişkisel psikolojik sözleşme algıları ile ilişkili görülen davranışlar olarak sıralanabilmektedir. Üçüncü olarak dengeli sözleşmede okul yöneticisinin kariyer gelişimine, öğrenme ve gelişim imkânlarına ilişkin inancı bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin ön planda olan psikolojik sözleşme türünün belirlenmesinde kişisel özelliklerinin ve deneyimlerinin yanı sıra üst yönetimin tutumu ve desteği de etkili olabilmektedir. Bu bağlamda psikolojik sözleşme algısı okul yöneticisinin eğitim için üst düzeyde performans göstermesini sağlamaktadır. Psikolojik sözleşme türleri, eğitim açısından kritik öneme sahip olan okul yöneticisinin çalışma davranışlarını ve bağlılık ile sadakat algılarını şekillendirmektedir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını arttırmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada okul yöneticilerinin psikolojik sözleşmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik geliştirilen Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılması amaçlanmıştır. Böylece araştırmada eğitim örgütlerinde önemli beklenti ve yükümlülükler taşıyan okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algı düzeylerinin belirlenmesi için bulguların elde edilmesi de istenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grupları

Çalışma Bolu Valiliği'nden Araştırma İzni alınarak ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 26.03.2019 tarih ve 2019/3 (protokol no. 2019/136) sayılı izni ile yapılmıştır. Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırmanın çalışma gruplarını 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi (AFA) için veriler araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya ve Ankara illerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 256 okul yöneticisinden toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için veriler araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan İzmir, Bursa ve Düzce'de ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 252 okul yöneticisinden sağlanmıştır. Son şeklini alan ölçeğin betimsel istatistikleri üçüncü çalışma grubu ile yürütülmüştür. Betimsel analiz 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Nisan-Mayıs aylarında Bolu ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 249 okul yöneticisinden elde edilen verilerle yapılmıştır. Geri dönüş oranı araştırma evreninin %73'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 63'ü (%25,3) kadın, 186'sı (%74,7) erkek; 95'i (%38,2) okul müdürü ve 154'ü (%61,8) müdür yardımcısı; 56'sı (%22,5) "ilkokul"da, 75'i (%30,1) "ortaokul"da ve 118'i (%47,4) "lise"de görevli; 46'sı (%18,5) "35 yaş ve altı", 47'si (%18,9) "36-40 yaş arası", 67'si (%26,9) "41-45 yaş arası", 44'ü (%17,7) "46-50 yaş arası", 45'i (%18,0) "51 yaş ve üzeri" okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını ölçmek için yapılan alanyazın taraması sonucu Millward ve Hopkins (1998) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Mimaroglu (2008) tarafından yapılan 10 maddesi psikolojik sözleşmenin işlemsel alt boyutunu ve 7 maddesi psikolojik sözleşmenin ilişkisel alt boyutunu ölçen iki boyutlu toplam 17 maddelik psikolojik sözleşme ölçeğine ulaşılmıştır. Millward ve Hopkins (1998) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Mimaroglu (2008) yapılan psikolojik sözleşme ölçeğinden ve Rousseau (2000) tarafından geliştirilen Demirkasimoğlu (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Psikolojik Sözleşme Envanterinin (PSE)" "Okulun Öğretmenlere Karşı Yükümlülükleri" boyutundaki özellikle dengeli ve ilişkisel sözleşme ile ilgili maddelerinden yararlanılması ve alanyazın taraması yapılarak maddeler eklenmesi sonucu okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını ölçmek için ölçek geliştirilmesi gereği duyulmuştur. Bu çalışmada okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı işlemsel, ilişkisel ve dengeli sözleşme şeklinde üç boyutlu olarak incelenmiştir. Puanlama sınırları "Kesinlikle katılmıyorum" (1/ 1,00-1,79), "Katılmıyorum" (2/ 1,80-2,59), "Kararsızım" (3/ 2,60-3,39), "Katılıyorum" (4/ 3,40-4,19), "Kesinlikle katılıyorum" (5/ 4,20-5,00) şeklinde olan ölçek 5'li Likert tipindedir.

Verilerin analizi

Ölçeğin geçerlik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri elde edilen ölçme aracına sırasıyla uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve betimsel analiz için SPSS for Windows 17.0 programı ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise Lisrel 8.71 programı kullanılmıştır. Bolu ilinde görev yapan 249 ilkökul, ortaokul ve lise yöneticisinden elde edilen verilerle SPSS programında kişisel bilgiler için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ve okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algı düzeylerinin belirlenmesi için ölçekten alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak ,05 alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği'nin boyutlarının belirlenmesi

Alanyazın taraması sonucu psikolojik sözleşmenin işlemsel ve ilişkisel sözleşme (Aselage ve Eisenberger, 2003; De Vos ve diğerleri, 2003; Macneil, 1985; Millward ve Hopkins, 1998; Rousseau, 1995, 2000; Rousseau ve McLean Parks, 1993) şeklinde iki boyut olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda çalışanlarla ilgili düzenlemeler işlemsel, ilişkisel ya da hibrit (dengeli) formda ele alınmaktadır (Rousseau, 1995, 2000; Rousseau ve Wade-Benzoni, 1994). Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısını belirlemek için gelişim ve öğrenmeye önem veren işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin birleşimi olarak ifade edilen dengeli sözleşme formu da dikkate alınmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre psikolojik sözleşmenin işlemsel, ilişkisel ve bu iki boyutun hibriti olan dengeli sözleşme şeklinde üç boyutlu değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Geçerlik çalışmasında faktör analizi, analizin amacı dikkate alındığında açımlayıcı (keşfedici, exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) olmak üzere iki temel yönteme ayrılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ölçek gelişiminde açıklayıcı bir aşama olarak kullanılırken doğrulayıcı faktör analizi (DFA) AFA'da tanımlanan yapının yeni bir örnekte çalışıp çalışmadığını kontrol etmede ikinci adım olarak kullanılabilir (Erkorkmaz, Etikan, Damar, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). AFA faktör sayısını, faktörlerin ilişkili olup olmadığını ve her faktör için hangi gözlenen değişkenin en iyi ölçüt olduğunu ortaya koymaktadır (Schumacker ve Lomax, 2016; Tezcan, 2008).

Bulgular

İlgili literatürün taranması ve madde havuzunun oluşturulması

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenerek çalışanların psikolojik sözleşme algılarını ölçmek için Millward ve Hopkins (1998) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Mimaroglu

(2008) yapılan psikolojik sözleşme ölçeğine ve Rousseau (2000) tarafından geliştirilen Demirkasimoğlu (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Psikolojik Sözleşme Envanterine (PSE)" ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmek için ölçeklerin ilgili maddelerinden yararlanılması ve alanyazın taraması sonucu elde edilen yeni maddelerin eklenmesi suretiyle aday maddeler belirlenmiştir.

22 maddeden oluşan taslak ölçek için Eğitim Yönetimi ile Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının her bir madde için “madde gereklidir”, “madde kullanılabilir ancak gereksizdir” ve “madde gereksizdir” seçeneklerinden birini seçmelerini sağlayacak şekilde form düzenlenmiştir. Lawshe (1975) tarafından verilen KGO hesaplama yöntemi ile mevcut araştırma için gerekli değerin ,62 ve üzerinde olması gerekmektedir. Tablo 1’de okul yöneticilerine yönelik psikolojik sözleşme algısı ölçeği aday maddelerine ilişkin uzmanlardan alınan dönütlerle hesaplanan kapsam geçerlik oranları sunulmuştur.

Tablo 1.
Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği Aday Maddeleri Kapsam Geçerlilik Oranları

PSİKOLOJİK SÖZLEŞME ALGISI ÖLÇEĞİ		Gerekli	Kullanılabilir ancak gereksiz	Gereksiz	KGO
1	Yasal düzenlemeler bana gelecekte bu okulda çalışacağıma dair bir güvence vermemektedir.	9		1	1,00
2	Bu okulda belirli bir süre için görevlendirildim.	7	2	1	0,40*
3	Bu okuldaki görevim, açıkça tanımlanmış belli yetki ve sorumluluklarla sınırlandırılmıştır.	10			1,00
4	Üst yönetim benim, rutin görevleri yerine getirmemi beklemektedir.	10			1,00
5	Sadece işimin gereklerini yerine getiririm.	9	1		0,80
6	Net olarak belirlenmiş iş saatleri içinde çalışmayı tercih ederim.	10			1,00
7	Fazla çalışma için maddi kazanç ve ek ödeme almayı beklerim.	10			1,00
8	Sadece belirlediğim kısa dönemli hedeflere ulaşmak için çalışırım.	9	1		0,80
9	Çalıştığım kurumda her konuda fazlasıyla sorumluluk üstlenirim.	10			1,00
10	Bu kurumda kendimi takımın önemli bir parçası gibi hissedirim.	10			1,00
11	Bu okulda uzun süre çalışmak isterim.	10			1,00
12	Hedeflere ulaşmak için gösterdiğim çabanın karşılığını almayı beklerim.	10			1,00
13	Yönetici olarak görevime devam etmek isterim.	9	1		1,00
14	Üst yönetim karar alırken, kişisel görüşlerimi dikkate alır.	10			1,00
15	Üst yönetim, yaşadığım sorunlara karşı duyarlı davranır.	10			1,00
16	Üst yönetim, bir çalışan olarak kişisel mutluluğumu önemser.	10			1,00
17	Üst yönetim, bu okuldan uzun vadede memnuniyetimi sağlamak için üzerine düşeni yapar.	9		-1	0,80
18	Üst yönetim mümkün olan en üst düzeyde performansı gösterebilmem için beni destekler.	10			1,00
19	Üst yönetim, eğitimde giderek yükselen standartları yerine getirebilmem için bana yardımcı olur.	10			1,00

20	Üst yönetim değişen şartlara uyum sağlayabilmem için gerekli olanakları sağlar.	9	1	0,80
21	Çalıştığım kurum, mesleki gelişimimi sağlayacak eğitim ve yetiştirme olanakları sunar.	10		1,00
22	Çalıştığım kurum, görevde yükselmem için fırsatlar sunar.	10		1,00

Uzman görüşüne sunulan 21 maddenin kapsam geçerlik oranlarını (KGO) karşıladığı görülmüştür. Buna karşın “M2. Bu okulda belirli bir süre için görevlendirildim.” maddesi gerekli KGO oranını karşılamadığından ölçekten çıkarılarak uzman görüşleri doğrultusunda “Maddi karşılığı olmayan görevleri de isteyerek yaparım.” maddesinin ölçüğe eklenmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ölçeğinde 22 aday madde yer almıştır. Eklenen maddelerle birlikte orijinal maddelerin (Demirkasımoğlu, 2012; Mimaroglu, 2008) ve orijinal maddelerin düzenlenmesi ile elde edilen aday maddeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği Aday Maddeleri

	Orijinal maddelerin düzenlenmesi ile elde edilen yeni maddeler	Orijinal Madde (Demirkasımoğlu, 2012)
1	Yasal düzenlemeler bana gelecekte bu okulda çalışacağıma dair bir güvence vermemektedir.	S19. Kurumum bana, gelecekte bu okulda çalışacağıma dair bir güvence vermemektedir.
2	Bu okuldaki görevim, açıkça tanımlanmış belli yetki ve sorumluluklarla sınırlanmıştır.	S23. İşim, açıkça tanımlanmış belli yetki ve sorumluluklarla sınırlandırılmıştır.
3	Üst yönetim benim, rutin görevleri yerine getirmemi beklemektedir.	S24. Okul müdürü benden, yalnızca sıradan ve rutin görevleri yerine getirmemi beklemektedir.
4	Sadece işimin gereklerini yerine getiririm.	S11.Sadece işimin gereklerini yerine getiriyorum (Mimaroglu, 2008).
5	Net olarak belirlenmiş iş saatleri içinde çalışmayı tercih ederim.	S2. Net olarak belirlenmiş iş saatleri içinde çalışmayı tercih ederim (Mimaroglu, 2008).
6	Fazla çalışma için maddi kazanç ve ek ödeme almayı beklerim.	S6. Fazla mesai için ek ücret almayı bekliyorum (Mimaroglu, 2008).
7	Sadece belirlediğim kısa dönemli hedeflere ulaşmak için çalışırım.	S15.Sadece kısa dönemli iş hedeflerine ulaşmak için çalışıyorum (Mimaroglu, 2008).
8	Maddi karşılığı olmayan görevleri de isteyerek yaparım.	
9	Çalıştığım kurumda her konuda fazlasıyla sorumluluk üstlenirim.	
10	Bu kurumda kendimi takımın önemli bir parçası gibi hissederim.	S8. Bu firmada kendimi takımın bir parçası gibi hissediyorum (Mimaroglu, 2008).
11	Bu okulda uzun süre çalışmak isterim.	S16.Bu firmada sonuna kadar çalışırım (Mimaroglu, 2008).
12	Hedeflere ulaşmak için gösterdiğim çabanın karşılığını almayı beklerim.	
13	Yönetici olarak görevime devam etmek isterim.	
14	Üst yönetim karar alırken, kişisel görüşlerimi dikkate alır.	S27. Okul müdürü karar alırken, benim çıkarlarımı da dikkate alır.
15	Üst yönetim, yaşadığım sorunlara karşı duyarlı davranır.	S26. Okul müdürü, kişisel sorunlarıma karşı duyarlı davranır.
16	Üst yönetim, bir çalışan olarak kişisel mutluluğumu önemser.	S25. Okul müdürü, bir çalışan olarak kişisel mutluluğumu önemser.
17	Üst yönetim, bu okuldan uzun vadede memnuniyetimi sağlamak için üzerine düşeni yapar.	S28. Okul müdürü, bu okuldan uzun vadede memnuniyetimi sağlamak için üzerine düşeni yapar.

18	Üst yönetim mümkün olan en üst düzeyde performansı gösterebilmem için beni destekler.	S32. Okul müdürü, mümkün olan en üst düzeyde performansı gösterebilmem için beni destekler.
19	Üst yönetim, eğitimde giderek yükselen standartları yerine getirebilmem için bana yardımcı olur.	S33. Okul müdürü, eğitimde giderek yükselen standartları yerine getirebilmem için bana yardımcı olur.
20	Üst yönetim değişen şartlara uyum sağlayabilmem için gerekli olanakları sağlar.	S34. Bu okulda, değişen performans gerekliliklerine uyum sağlayabilmem için gerekli olanaklar sağlanır.
21	Çalıştığım kurum, mesleki gelişimimi sağlayacak eğitim ve yetişme olanakları sunar.	S36. Çalıştığım kurum, mesleki gelişimimi sağlayacak eğitim ve yetişme olanakları sunar.
22	Çalıştığım kurum, görevde yükselmem için fırsatlar sunar.	S38. Çalıştığım kurumda, yükselme olanakları sunulmaktadır.

Tablo 2’de yer alan 22 maddelik 5’li likert tipi ölçek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulaması yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması yapılan okul yöneticilerine yönelik Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizi (AFA) 256, doğrulayıcı faktör analizi 252 ölçekten elde edilen veriler ile yapılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için genel kural olarak örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

22 maddelik taslak psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinin 256 katılımcıya uygulanması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Veri setinin faktör analizine uygun olması için KMO’nun 0,60’dan yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,823
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	3261,388
	df	190
	p	,000

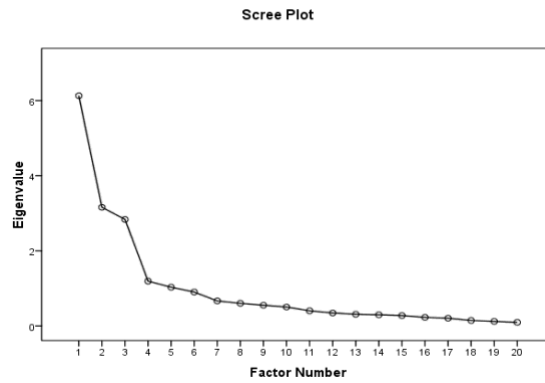
Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluk katsayısı ,823 ve Bartlett Küresellik Testi ($\chi^2=3261,388$; $p=,00$) sonucunun ,01 düzeyinde anlamlı çıkması Tablo 4’te görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin çok faktörlü yapıda olması planlanmış ve bu durum varimax dik döndürme tekniği ile kanıtlanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Boyutlarının Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktör	Toplam	Başlangıç Özdeğerleri		Toplam	Açıklanan Varyans	
		Varyans %	Kümülatif %		Varyans %	Kümülatif %
1	5,714	28,569	28,569	5,677	28,387	28,387
2	2,595	12,974	41,542	2,613	13,064	41,452
3	2,411	12,055	53,597	2,429	12,145	53,597

Tablo 4'teki değerlere göre okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin özdeğeri 1'den büyük üç boyuttan oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2005). Birinci boyutun (ilişkisel psikolojik sözleşme) toplam varyansın %28,387'sini, ikinci boyutun (dengeli psikolojik sözleşme) toplam varyansın %13,064'ünü ve üçüncü boyutun (işlemsel psikolojik sözleşme) toplam varyansın %12,145'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Üç boyutun ölçekteki toplam varyansın % 53,597'sini açıklamakta olduğu görülmektedir. Buna göre üç faktörlü psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin açıkladığı toplam varyansın (%53,597) yeterli kabul edildiği söylenebilir. Faktör analizine ait özdeğer çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin üç boyutlu olduğu görülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği Özdeğer Grafiği

Psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

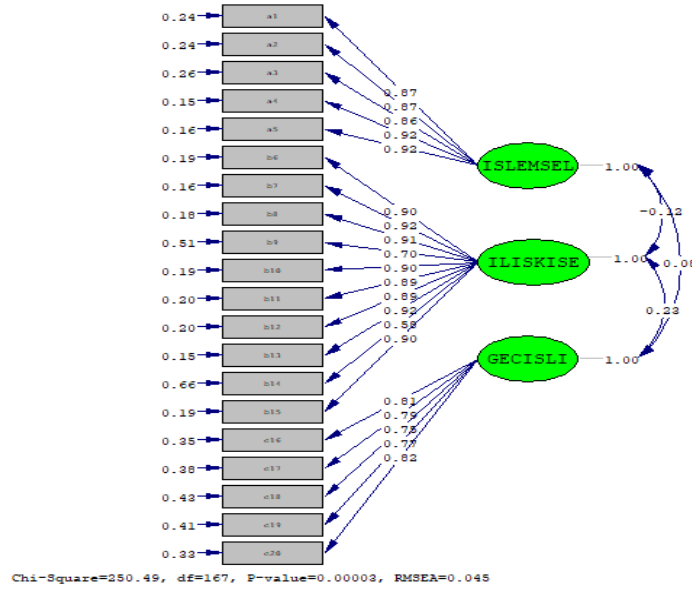
Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
9	,920		
12	,904		
10	,877		
11	,819		
8	,750		
13	,716		
16	,705		
15	,636		
14	,523		
17	,513		
18		,952	
19		,806	
20		,671	
22		,537	
21		,516	
6			,840
7			,793
2			,698
5			,560
3			,472

Faktör yük değeri için 0,60 ve üstü yük değeri yüksek; 0,30-0,59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002, 2018). Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre yük değeri minimum 0,32 olması gerekmektedir. Tablo 5'te 22 maddelik 3 faktör yapıları için maddelerin faktörlere dağılımı incelenmiştir. 20 maddenin faktör yük değerinin 0,45'ten büyük olduğu görülmektedir. İşlemsel sözleşme boyutundaki M1 "Yasal düzenlemeler bana gelecekte bu okulda çalışacağıma dair bir güvence vermemektedir." ile M4 "Sadece işimin gereklerini yerine getiririm." maddeleri açımlayıcı faktör analizi sonucu ,32 minimum değeri karşılamadığından ölçek taslağından çıkarılmıştır. Psikolojik sözleşme algısı ölçeğine ilişkin veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Doğrulatoryıcı faktör analizi

Elde edilen bulgulardan ölçeğin üç faktörlü yapısının incelenmesi için doğrulatoryıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulatoryıcı faktör analizi (DFA) için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulama alanı dışında kalan farklı okullarda görev yapan okul yöneticilerine ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan 252 ölçek ile doğrulatoryıcı faktör analizi yapılmıştır. 20 maddelik psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin doğrulatoryıcı faktör analizinin 252 katılımcı ile yapılmış olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Buna göre elde edilen bulgular Şekil 2 ve Tablo 6'da paylaşılmıştır.



Şekil 2. Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği Ölçme Modeli

Tablo 6. Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Maddeler	t	λ	R ²
İşlemsel Sözleşme	1	43,64	0,87	0,76
	2	40,33	0,87	0,76
	3	36,70	0,86	0,74
	4	55,36	0,92	0,85
	5	52,96	0,92	0,84
İlişkisel Sözleşme	6	51,10	0,90	0,81
	7	58,43	0,92	0,84
	8	51,42	0,91	0,82
	9	19,35	0,70	0,49
	10	51,00	0,90	0,81
	11	47,82	0,89	0,80

	12	50,01	0,89	0,80			
	13	58,71	0,92	0,85			
	14	13,49	0,58	0,34			
	15	49,26	0,90	0,81			
	16	27,22	0,81	0,65			
Dengeli	17	25,57	0,79	0,62			
Sözleşme	18	23,15	0,75	0,57			
	19	24,09	0,77	0,59			
	20	29,50	0,82	0,67			
Uyum Değeri							
χ^2	sd	p	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	AGFI
250,49	167	0,00	0,045	0,099	0,99	0,98	0,97

Tablo 6’da görüldüğü gibi modeldeki faktör yükleri Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği’nin geneli için (λ) 0,58 ile 0,92 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) 0,34 ile 0,85 arasında değişmektedir. Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği’nin işlemsel boyutu için faktör yükleri (λ) 0,86 ile 0,92 arasında değişirken, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar 0,74 ile 0,85 arasında; ilişkisel boyutu için faktör yükleri (λ) 0,58 ile 0,92 arasında değişirken faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar 0,34 ile 0,85 arasında ve dengeli boyutu için faktör yükleri (λ) 0,75 ile 0,82 arasında değişirken faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar 0,57 ile 0,67 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri değer aralıkları (Çokluk ve diğerleri, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Raykov ve Marcoulides, 2006; Schumacker ve Lomax, 2016; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007) ve psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri Tablo 7’de gösterilmektedir. Ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2=250,49$, $sd=167$ şeklinde olduğu x^2/sd oranının 1,50 ile modelin mükemmel uyuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7.

Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

İndeks	Kabul edilebilir değer aralığı	Mükemmel değer aralığı	Değer	Değer	Karar
x^2/sd	$2,00 \leq x^2/sd \leq 5,00$	$,00 \leq x^2/sd < 2,00$	1,50		Mükemmel
CFI	$,95 \leq CFI \leq ,97$	$,97 \leq CFI \leq 1,00$	0,99		Mükemmel
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,95$	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	0,98		Mükemmel
AGFI	$,85 \leq AGFI \leq ,95$	$,95 \leq AGFI \leq 1,00$	0,97		Mükemmel
NFI	$,90 \leq NFI \leq ,95$	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	0,96		Mükemmel
NNFI	$,90 \leq NNFI \leq ,95$	$,95 \leq NNFI \leq 1,00$	0,98		Mükemmel
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	0,99		Mükemmel
RFI	$,90 \leq RFI \leq ,95$	$,95 \leq RFI \leq 1,00$	0,95		Mükemmel
SRMR	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	$,00 \leq SRMR < ,05$	0,099		Kabul edilebilir
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	$,00 \leq RMSEA < ,05$	0,045		Mükemmel

Analizler sonucunda modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine (Şekil 2; Tablo 7) göre GFI (iyilik uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi), NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi), IFI (fazlalık uyum indeksi) ve RFI (görelî uyum indeksi) uyum indeksleri için ,95 ve üstü değerler mükemmel uyumu; ,90 ve üstü değerler kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizi sonucu araştırmada CFI ,99; GFI ,98; AGFI ,97; NFI ,96; NNFI ,98; IFI ,99; RFI ,95 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 7’deki değerler incelendiğinde; RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) değeri ,045 ile model mükemmel uyum aralığında bulunmuştur. SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü) değerinin ,05 ve daha küçük olması iyi

uyuma ve ,10 değerinden küçük olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Browne ve Cudeck, 1993, akt. İlhan ve Çetin, 2014; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003: 52). Bu durumda araştırmanın SRMR değerinin ,099 ile kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri ile Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği'nin 3 faktör ve 20 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. Sonuç olarak Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin 3 boyut ve 20 maddeden (işlemsel /1-2-3-4-5. maddeler; ilişkisel/6-7-8-9-10-11-12-13-14-15. maddeler; dengeli/ 15-16-17-18-19-20.maddeler) oluştuğu görülmektedir.

Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Millward ve Hopkins (1998) ve Demirkasımoğlu'nun (2012) çalışmalarının ve mevcut çalışmanın Cronbach Alpha değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

	Boyut	Madde Sayısı	Millward ve Hopkins (1998)	Madde Sayısı	Demirkasım oğlu (2012)	Madde Sayısı	Çalışmanın Cronbach α
Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği	İşlemsel	10	,62	6	,74	5	,697
	İlişkisel	7	,65	7	,75	10	,848
	Dengeli	-	-	7	,85	5	,953
	Genel	17	-	-	-	20	,877

Tablo 8 incelendiğinde Demirkasımoğlu'nun (2012) çalışmasında işlemsel sözleşme, ilişkisel sözleşme ölçeklerinin Cronbach's alpha katsayılarının sırasıyla ,74 ve ,75 olduğu ve dengeli sözleşme ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha değerinin ,85 olduğu görülmektedir. Rousseau (2000) tarafından geliştirilen Psikolojik Sözleşme Envanteri'nin güvenilirlik çalışmasında ölçeklerin her birisinin Cronbach's alpha katsayılarının ,70 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir (akt. Demirkasımoğlu, 2012). Mimaroglu'nun (2008) çalışmasında psikolojik sözleşme ölçeğinin Cronbach's alpha katsayı ,68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach Alpha değerleri işlemsel sözleşme boyutunda ,70; ilişkisel sözleşme boyutunda ,85; dengeli sözleşme boyutunda ,95 ve toplam psikolojik sözleşme ölçeğinde ,88 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarına ilişkin betimsel analiz

Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarına ilişkin elde edilen verilerle hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Yöneticilerin Psikolojik Sözleşme Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	Boyut	\bar{x}	Standart Sapma
Psikolojik Sözleşme Algısı	İşlemsel Sözleşme	3,21	,82575
	İlişkisel Sözleşme	3,99	,65494
	Dengeli Sözleşme	3,58	,98283
	Toplam	3,69	,59195

Psikolojik sözleşme boyutlarına bakıldığında okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilişkisel sözleşme boyutu (\bar{x} =3,99) ve dengeli sözleşme boyutu (\bar{x} =3,58); toplam psikolojik sözleşme (\bar{x} =3,69) için ortalamaları "katılıyorum" düzeyinde olurken okul yöneticilerinin işlemsel sözleşme algısı (\bar{x} =3,21) ise "kararsızım" düzeyindedir. Bu durumda okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ile çalıştıkları okula aidiyet hissetme, sadakat ve bağlılık duygularını

güçlendirmeye yönelik başarılı yöneticilere aynı okulda çalışmaya devam edebilmeleri için imkân verilmesi önemli olmaktadır.

Bu çalışmadaki okul yöneticilerinin ilişkisel sözleşme algılarının en yüksek; işlemsel sözleşme algılarının en düşük düzeyde olduğu bulgusu alanyazındaki çok sayıdaki çalışma ile benzerlik göstermektedir (Demirkasımoğlu, 2012; Dönmez, 2015; Envergil, 2018; Topcu, 2015). Dönmez (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin genel psikolojik sözleşme ortalamasının, ilişkisel ve dengeli sözleşme alt boyutlarından daha düşük, işlemsel sözleşme alt boyutundan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Psikolojik sözleşme algılarının öğretmenler için orta düzeyde (Özdemir ve Demircioğlu, 2015; Öztürk, Eryeşil ve Damar, 2018) olduğu belirtilmiştir.

Shuping (2009) tarafından bilgi işçileriyle yapılan araştırmada çalışanların en çok ilişkisel sözleşme ve en az işlemsel sözleşme düzeylerine sahip oldukları, eğitim ve gelişimin ilişkisel ve dengeli sözleşmelerin geliştirilmesinde en önemli insan kaynakları uygulaması olarak algılandığı; geçici ve işlemsel psikolojik sözleşme sahiplerinin tamamen ilişkisel ve dengeli çalışanların tersi olduğu; ilişkisel sözleşme algısına sahip çalışanlara tersine geçici çalışanlar üzerinde en yüksek etkiye sahip olan insan kaynakları uygulamasının ücret olduğu ve geçici çalışanların yalnızca kendi çıkarları için örgütte buldukları ifade edilmektedir. Büyükyılmaz'ın (2013) çalışmasında Türkiye'de bulunan üniversitelerde görevli akademik personel tarafından ekonomik faktörlerden çok duygusal faktörlerle ilgili algıların önemli olduğu; manevi unsurların yerine getirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Genel olarak, çalışanların ilişkisel sözleşme düzeylerinin işlemsel sözleşmeden yüksek çıktığı çalışmaların sağlık ve eğitim alanlarında yapıldığı görülmektedir. Bu durum akademisyenler, öğretmenler ve sağlık çalışanları gibi meslek gruplarının çalışma hayatında fedakârlık, özverili çalışma, örgütsel bağlılık kavramlarının ön planda olması ile açıklanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. AFA uygulaması sonucu elde edilen 20 maddelik ölçeğe DFA uygulaması farklı araştırma grubu üzerinde yapılmıştır. DFA sonucu uyum indeksleri CFI ,99; GFI ,98; AGFI ,97; NFI ,96; NNFI ,98; IFI ,99; RFI ,95 olarak bulunmuş ve elde edilen uyum indeksleri ile Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği'nin 3 faktör ve 20 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. Sonuç olarak Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin 3 boyut ve 20 maddeden oluştuğu görülmektedir. Güvenirliliği belirlemek için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri işlemsel sözleşme boyutunda ,70; ilişkisel sözleşme boyutunda ,85; dengeli sözleşme boyutunda ,95 ve toplam psikolojik sözleşme ölçeğinde ,88 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşmeye ilişkin görüşlerinin betimsel analizi sonucu yöneticilerin ilişkisel sözleşme, dengeli sözleşme ve toplam psikolojik sözleşme algılarının katılıyor düzeyinde ve işlemsel sözleşme algılarının ise "kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik sözleşme düzeylerinde en yüksek ortalamaya sahip boyutun ilişkisel; en düşük ortalamaya sahip boyutun işlemsel sözleşme boyutu olduğu görülmektedir. Psikolojik sözleşmelerin işlemsel ve ilişkisel unsurlara ayrılabilmesini öne süren kavramsallaştırmalar bulunmaktadır (Robinson ve diğerleri, 1994; Rousseau, 1990; Turnley, Bolino, Lester ve Bloodgood, 2003). Alanyazında işlemsel ve ilişkisel psikolojik sözleşmelerin çift kutuplu olduğu görüşü de savunulmaktadır (Millward ve Hopkins, 1998; Özgen ve Özgen, 2010). Çalışanların görüşlerine göre sosyal takasa ve uzun süreli ilişkilerin ilişkisel sözleşme algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Genel olarak işlemsel sözleşme algısının düşük olması olumlu değerlendirilirken ilişkisel sözleşme algısının yüksek olması beklenmektedir. İşlemsel ve ilişkisel sözleşme boyutları ile ilgili bu bulgular alanyazındaki çalışmaları destekler niteliktedir (Dikili, 2012; Dönmez, 2015; Topcu, 2015; Yılmaz, 2012). Bu anlamda Envergil'in (2018) çalışmasında ilişkisel sözleşmenin işlemsel sözleşmeye göre birey ve örgüt için daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Eğitim sistemindeki değişimlere bağlı olarak öğretmenlerin ve dolayısıyla yöneticilerin görev ve sorumluluklarının kapsamında artış görülmektedir. Tüm bu artan yükümlülükler okul yöneticilerinin karşılık beklentilerini doğurmaktadır. Bu beklentiler ekonomik unsurların yanı sıra sosyal unsurları da içermektedir. Okul yöneticileri için başarı, önemli oranda yönetici ile üst yönetim-örgüt arasındaki psikolojik sözleşme algısına bağlı olabilmektedir. Psikolojik sözleşme algısını arttırmak için üst yönetimin beklentilerini okul yöneticilerine net bir şekilde açıklaması ve ödüllendirme imkânlarının hangi kriterlere göre verildiğini adalet ve güvenilirlik algısını sağlamak için açık bir şekilde ifade etmesi yararlı olacaktır. Aynı zamanda yönetici seçim kriterlerinin ve atanan yöneticilerin hangi kriterler göz önünde bulundurularak atandığının açıkça ifade edilmesi yöneticilerle birlikte görev yapan öğretmenlerin ve diğer okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısını etkilemektedir.

Çalışma hayatı boyunca hem bireyin hem de örgütün karşılıklılık ilkesine göre beklentilerinin karşılanıp karşılanmaması psikolojik sözleşmenin etkileşim sürecinde farklılaşmasını ve döngüsel varlığını devam ettirmesini sağlamaktadır. Kautz ve Bjercknes'e (2015) göre psikolojik sözleşmeleri birkaç döngü boyunca kötü bir şekilde devam ettiği için bireyler çalışma hayatını sona erdirmektedir. Psikolojik sözleşmeler çalışanların tutum ve davranışlarını anlama ve tahmin etme girişiminde bulunmak için kullanılabilir (McLean Parks, Kidder ve Gallagher, 1998). Çalışanların psikolojik sözleşme kavramı farklı yönleriyle ele alınmıştır: Örgüt ve çalışan ilişkisi (Rousseau, 1989, 2001; Robinson ve Rousseau, 1994; Rousseau ve McLean Parks, 1993; Shore ve Tetrick, 1994), insan kaynakları uygulamaları (Guest ve Conway, 2002), karşılıklılık kavramı (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2002), psikolojik sözleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışları (Robinson ve Morrison, 1995), karşılıklılık normu (Tekleab ve Taylor, 2003), psikolojik sözleşme ihlalinin sonuçları (Robinson, 1996; Robinson ve Morrison, 1995; Turnley ve Feldman, 2000). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısının artırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik sözleşme istihdam ilişkisini ve çalışan davranışlarını anlamak için önemli bir araç olarak görülmektedir (Conway ve Briner, 2002, 2009; Guest, 2004). Bu bağlamda okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısının incelenmesi yönetici atama sürecini düzenlemeye, başarılı ve istekli öğretmenlerin yönetici olma yönelimlerini arttırmaya, öğretmenlerin ve çalışanların örgütsel davranışlarını olumlu yönde etkilemeye yönelik yöntemler geliştirilmesi için yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma ile ilgili aşağıdaki öneriler sunulmuştur: (1) Üst yönetim okul yöneticileri ile etkili iletişimi sağlamak için yöntemler geliştirmelidir. (2) Okullar ziyaret edilerek, toplantı ve görüşmeler yapılarak üst yönetimle okul yöneticileri arasındaki beklentiler ve yükümlülükler açıkça belirlenmelidir. (3) Yöneticilerin psikolojik sözleşme algılarının farklı kavramlar ve teorilerle ilişkisi araştırılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 26.03.2019 tarihli ve 2019/3 (protokol no. 2019/136) sayılı izni ile yapılmıştır.

Kaynaklar

- Anderson, N. ve Schalk, R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(1), 637-647.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Homewood, Dorsey Press.
- Aselage, J. ve Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 491-509.
- Bilgin, L. (2007). Psikolojik sözleşmelerin oluşumu, gelişimi ve ihlalinde toplu ve bireysel sözleşmelerin rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyılmaz, O. (2013). *Akademik personel açısından psikolojik sözleşme ihlali ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Conway, N. ve Briner, R. B. (2002). A daily diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 287-302.
- Conway, N. ve Briner, R. B. (2009). Fifty years of psychological contract research: What do we know and what are the main challenges. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 24(71), 71-131.
- Conway, N. ve Coyle-Shapiro, J. A. M. (2012). The reciprocal relationship between psychological contract fulfilment and employee performance and the moderating role of perceived organizational support and tenure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(2), 277-299.
- Coyle-Shapiro, J. A. M. ve Kessler, I. (2002). Exploring reciprocity through the lens of the psychological contract: employee and employer perspectives. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 69-86.
- Coyle-Shapiro, J. A-M. ve Parzefall, M. (2008). *Psychological contracts*. Cooper, Cary L. ve Barling, Julian (Yay. haz.). *The SAGE Handbook of Organizational Behavior* içinde (ss. 17-34). London, UK: SAGE Publications.
- Cullinane, N. ve Dundon, T. (2006). The psychological contract: A critical review. *International Journal of Management Reviews*, 8(2), 113-129.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dabos, G. E. ve Rousseau, D. M. (2004). Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 52-72.
- De Vos, A., Buyens, D. ve Schalk, R. (2003). Psychological contract development during organizational socialization: Adaptation to reality and the role of reciprocity. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 537-559.
- Demirkasımoğlu, N. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin psikolojik sözleşme algıları ve iş çevresine uyum düzeyleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikili, A. (2012). *Psikolojik sözleşme ile iş tatmini ilişkisi: Bir örnek olay çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dönmez, N. (2015). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Envergil, D. (2018). *Sağlık çalışanlarının psikolojik sözleşme algılarının örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, I., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Guest, D. E. (2004). The psychology of the employment relationship: An analysis based on the psychological contract. *Applied Psychology*, 53(4), 541-555.
- Guest, D. E. ve Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: An employer perspective. *Human Resource Management Journal*, 12(2), 22-38.
- Herriot, P. ve Pemberton, C. (1997). Facilitating new deals. *Human Resource Management Journal*, 7(1), 45-56.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Kaldırımçı, N. (1987). Motivasyon için anahtar bir kavram: Psikolojik sözleşme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1.
- Kautz, K. ve Bjerknæs, G. (2015). Tales of it consultants: Understanding psychological contract maintenance and employment termination. *Australasian Journal of Information Systems*, 19, 71-95.
- Kotter, J. P. (1973). The psychological contract: Managing the joining-up process. *California Management Review*, 15, 91-99.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Levinson, H., Price, C. R., Munden, K. J., Mandl, H. J. ve Solley, C. M. (1962). *Men, management, and mental health*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- MacNeil, I. (1985). Relational contracts: What we do and do not know. *Wisconsin Law Review*, 483-525.
- Maguire, H. (2002). Psychological contracts: are they still relevant? *Career Development International*, 7(3), 167-180.
- McLean Parks, J., Kidder, D. L. ve Gallagher, D. G. (1998). Fitting square pegs into round holes: Mapping the domain of contingent work arrangements onto the psychological contract. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 697-730.
- Miles, J. A. (2012). *Management and organization theory: A Jossey-Bass Reader*. John Wiley & Sons.
- Millward, L. J. ve Hopkins, L. J. (1998). Psychological contracts, and job commitment. *Journal of Applied Psychology*, 28(16), 1530-1556.
- Mimaroglu, H. (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: Tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, M. ve Demircioğlu, E. (2015). Devlet liselerinde üretim karşıtı iş davranışları ve psikolojik sözleşme ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 41-59.
- Özgen, M. H. ve Özgen, H. (2010). Psikolojik sözleşme ve boyutlarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkileri; Tıbbi satış temsilcileri üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 1-19.
- Öztürk, M., Eryeşil, K. ve Damar, A. (2018). Psikolojik sözleşme algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü. *Electronic Turkish Studies*, 13(26), 985-1000.
- Patrick, H. (2008). Psychological contract and employment relationship. *The Icfai University Journal of Organizational Behavior*, VII (4), 7-24.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41, 574-599.
- Robinson, S. L., Kraatz, M. S. ve Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37, 137-152.
- Robinson, S. L. ve Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 289-298.
- Robinson, S. L. ve Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245-259.

- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rousseau, D. M. (2000). *Psychological contract inventory technical report*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 1-52.
- Rousseau, D. M. (2001). Schema, promise and mutuality: the building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 511-541.
- Rousseau, D. M. ve McLean Parks, I. M. (1993). The contracts of individuals and organizations. *Research in Organizational Behavior*, 15, 41-43.
- Rousseau, D. M. ve Wade-Benzoni, K. A. (1994). Linking strategy and human resource practices: How employee and customer contracts are created. *Human Resource Management*, 33(3), 463-489.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. NY: Routledge.
- Shore, L. M. ve Tetrick, L. E. (1994). The psychological contract as an explanatory framework in the employment relationship. C. L. Cooper ve D. M. Rousseau (Yay. haz.). *Trends in Organizational Behavior*, içinde (sayı. 1, ss. 91-109). New York: Wiley.
- Shuping, J.G. (2009). *The impact of human resource practices on the psychological contract: A quantitative study* (Yüksek lisans tezi). University of Pretoria, Pretoria.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi SPSS veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekleab, A. ve Taylor, S. (2003). Aren't there two parties in the employment relationship? Antecedents and consequences of organization-employee agreement on contract obligations and violations. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 585-608.
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal eşitlik modelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topcu, M. K. (2015). *Çalışanların kişilik özelliklerinin örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde psikolojik sözleşme algısının rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W. ve Bloodgood, J. M. (2003). The impact of psychological contract fulfillment on the performance of in-role and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 29(2), 187-206.
- Turnley, W. H. ve Feldman, D. C. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 25-42.
- Yılmaz, A. (2012). *Psikolojik sözleşme ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizi: teorik ve uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Extended Abstract

Introduction

Psychological contract emphasizes to unwritten expectations among employees and organizations. Contracts that serve to achieve the achievement of organizational goals, to bring

together individuals and organizations and to regulate their behaviors are a necessary feature of organizations (Robinson, Krantz & Rousseau, 1994). Transactional and relational are key components of the psychological contract (Aselage & Eisenberger, 2003; De Vos, Buyens & Schalk, 2003; Macneil, 1985; Millward & Hopkins, 1998; Rousseau, 1995, 2000; Rousseau & McLean Parks, 1993). In employment, arrangements can be transaction, relational or a hybrid form as in the case of high performance work teams. Relational contract are long-term or open-ended employment arrangements based upon mutual trust and loyalty. Balanced contract are dynamic and open-ended employment arrangements conditioned on economic success of firm and worker opportunities to develop career advantages. Transactional contract are employment arrangements with a short-term or limited duration, primarily focused upon economic exchange. Transactional refers to short-term arrangements that are highly monetary or economic in focus. In contrast, relational refers to open-ended arrangements that comprise socioemotional as well as economic terms (Rousseau, 2000).

Purpose

In this study, it is aimed to develop a psychological contract perception scale to examine school administrators' perceptions of psychological contracts. Thus, findings are expected to be obtained in order to determine the psychological contract perceptions of school administrators who have important expectations and obligations in educational organizations.

Method

In this study, the psychological contract perception of school administrators was analyzed in three dimensions as operational, relational and balanced contract. The psychological contract scale that developed by Millward and Hopkins (1998) and by adapted in Turkish by Mimaroglu (2008) consists of 'transactional' and relational 'relational' dimensions. Psychological Contract Inventory that developed by Rousseau (2000) and adapted in Turkish by Demirkasimoğlu (2012) has balanced contract dimension. The related literature was searched and new items were added to the scale. According to expert opinions, Lawshe's Content Validity Ratio of each item was calculated. Content Validity Ratio of the items was found to be 0.62 and above by calculation method is given by Lawshe (1975). A scale of 22 items was obtained. As a result of the exploratory factor analysis, two items were excluded from the scale. The total variance of the psychological contract perception scale consisting of three dimensions was found to be 53,60%. The 20-item CFA was applied to different research groups. According to the results of confirmatory factor analysis, chi-square (χ^2) goodness-fit value was $\chi^2 = 250.49$, $sd = 167$; The χ^2/sd ratio of 1.50 turned out to be the perfect fit for the model. The RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) value was 0.045 and the model was perfectly fit and the SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) value was 0.099 and it was acceptable. The SRMR value of 0.05 and less corresponds to good fit, and less than 0.10 corresponds to acceptable fit (Browne & Cudeck, 1993; From. İlhan & Çetin, 2014; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003, p. 52). CFI (Comparative Fit Index) was found to be 0.99; GFI (Goodness of Fit Index) 0.98; AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) 0.97; NFI (Normed Fit Index) 0.96; NNFI (Non-normed Fit Index) 0.98; IFI (Incremental Fit Index) 0.99; The RFI (Relative Fit Index) was found to be 0.95.

Results

The results of the confirmatory factor analysis showed that the Psychological Contract Perception Scale had excellent fit values. The psychological contract perception scale consists of transactional, relational and balanced contract dimensions. The scale has 5-point Likert scale form that Strongly disagree (1 /1,00-1,79), Disagree (2 /1,80-2,59), Neither agree nor disagree (3 /2,60-3,39), Agree (4 /3,40 - 4,19), Strongly agree (5 /4,20 - 5,00). Data were obtained from three different groups for exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and final application. The arithmetic mean and standard deviation values of the scores obtained from the psychological contract scale were examined. Within the scope of scale development to determine

the views of school administrators about psychological contract perception, the Psychological Contract Perception Scale with 20 items and 3 dimensions (transactional /5 items, relational /10 items, balanced/5 items) was obtained. Cronbach's alpha coefficient was calculated to determine reliability. The Cronbach Alpha values of this study were 0.70 for transactional contract; 0.85 for relational contract; 0.95 for balanced contract and 0.88 for total psychological contract scale.

It was aimed to determine the opinions of school administrators about psychological contract perception by applying descriptive analysis. In the final application, the scale was applied to 249 school administrators in primary, secondary and high school in Bolu, and it was found that school administrators' views about psychological contract perception. It was determined that the school administrators' perceptions of relational contract, balanced contract and total psychological contract were at the level of agree, and the perceptions of transactional contract were at the level of 'neither agree nor disagree'. Accordingly, it is important to increase the perception of the school administrators' psychological contracts.

PSİKOLOJİK SÖZLEŞME ALGISI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Okul yöneticisi olarak;						
1	Bu okuldaki görevim, açıkça tanımlanmış belli yetki ve sorumluluklarla sınırlandırılmıştır.	()	()	()	()	()
2	Üst yönetim benim, rutin görevleri yerine getirmemi beklemektedir.	()	()	()	()	()
3	Net olarak belirlenmiş iş saatleri içinde çalışmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
4	Fazla çalışma için maddi kazanç ve ek ödeme almayı beklerim.	()	()	()	()	()
5	Sadece belirlediğim kısa dönemli hedeflere ulaşmak için çalışırım.	()	()	()	()	()
6	Maddi karşılığı olmayan görevleri de isteyerek yaparım.	()	()	()	()	()
7	Çalıştığım kurumda her konuda fazlasıyla sorumluluk üstlenirim.	()	()	()	()	()
8	Bu kurumda kendimi takımın önemli bir parçası gibi hissedirim.	()	()	()	()	()
9	Bu okulda uzun süre çalışmak isterim.	()	()	()	()	()
10	Hedeflere ulaşmak için gösterdiğim çabanın karşılığını almayı beklerim.	()	()	()	()	()
11	Yönetici olarak görevime devam etmek isterim.	()	()	()	()	()
12	Üst yönetim karar alırken, kişisel görüşlerimi dikkate alır.	()	()	()	()	()
13	Üst yönetim, yaşadığım sorunlara karşı duyarlı davranır.	()	()	()	()	()
14	Üst yönetim, bir çalışan olarak kişisel mutluluğumu önemser.	()	()	()	()	()
15	Üst yönetim, bu okuldan uzun vadede memnuniyetimi sağlamak için üzerine düşeni yapar.	()	()	()	()	()
16	Üst yönetim mümkün olan en üst düzeyde performansı gösterebilmem için beni destekler.	()	()	()	()	()
17	Üst yönetim, eğitimde giderek yükselen standartları yerine getirebilmem için bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
18	Üst yönetim değişen şartlara uyum sağlayabilmem için gerekli olanakları sağlar.	()	()	()	()	()
19	Çalıştığım kurum, mesleki gelişimimi sağlayacak eğitim ve yetişme olanakları sunar.	()	()	()	()	()
20	Çalıştığım kurum, görevde yükselmem için fırsatlar sunar.	()	()	()	()	()

Meslekte Yeni Olan İlkokul Öğretmenlerinin Sınıfta Düzeni Yeniden Sağlamaya İlişkin Uygulamaları*

Practices of Beginning Primary School Teachers in dealing with Restoring Order in Classroom

Şeyma AYDIN**, Ali Ekber ŞAHİN***

Öz: Bu çalışmada meslekte yeni olan ilkököl öğretmenlerinin sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama boyutuna ilişkin deneyimlerini ve uygulamalarını betimlemek amaçlanmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme çerçevesinde ölçüt örnekleme türü kullanılarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında Muş ili merkezinde bir ilkökulda görev yapan üç yıl ya da daha az deneyime sahip dokuz ilkököl öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Veriler yüz yüze görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin düzeni yeniden sağlamaya yönelik en çok “aile ile iletişim kurma” gibi uygulamalarda buldukları belirlenmiştir. Çalışmada öne çıkan sonuçlardan biri, fiziksel cezaların öğretmenler tarafından kullanılmadığının görülmüş olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda düzeni yeniden sağlamaya yönelik uygulamalarının belirlenmesinde “mesleki deneyimin” etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğretmeni, düzeni yeniden sağlama, sınıf yönetimi

Abstract: In this study, it is aimed to describe the experiences and practices of the novice primary school teachers, related to restoring order in their classrooms. Nine primary school teachers with three years or less experience working in a primary school in Muş in the 2016-2017 academic year were reached using criterion sampling within the scope of purposive sampling. Based on qualitative approach the phenomenological research method has been used in the research. Data have been collected through face-to-face interview and observations. Content analysis has been used to analyze the data. As a result of the research the teachers were mostly engaged in communication with parents. One of the prominent results of the study was that the corporal punishments were not applied by teacher. According to opinions of the classroom teachers “professional experience in the profession” was effective and significant in determining the practices for establishing order in classrooms.

Keywords: Primary school teacher, restoring order, classroom management

Giriş

Yirmi birinci yüzyıl becerileri; bilginin sadece taşıyıcısı olmayı yeterli görmemekte, sahip olduğu bilgiyi yeni durumlarda kullanabilen, bilgiye ulaşabilen ve aynı zamanda yeni bilgi üretmek problem çözebilen bireylere duyulan gereksinimi vurgulamaktadır. İnsanın doğumdan sonra toplumun etkin bir üyesi olmasını sağlayan ve insanı üretken bir birey hâline getiren süreç eğitimidir. Eğitim öğretim etkinlikleri genel olarak sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Aydın’a (2012) göre sınıfta verilen eğitim öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik bilgi ve beceriyi kazanmasının yanı sıra onun bireysel olarak kendini geliştirmesi ve sağlam bir kişiliğe sahip olmasına da yardımcı olmaktadır. Sınıfta belirli amaçlarla istenilen davranış değişikliği oluşturmak sınıf ikliminin yaratıcısı olan öğretmenin görevidir.

* Bu makale, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında tamamladığı “Meslekte Yeni Olan İlkokul Öğretmenlerinin Sınıfta Düzeni Yeniden Sağlamaya İlişkin Uygulamaları” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6142-6409,e-posta: seymaaydin438@gmail.com

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0002-3728-9982,e-posta: alisahin@hacettepe.edu.tr

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama sürecinde öğretmenin sınıf yönetimi becerisi belirleyici bir etkiye sahiptir. Bir öğretmenin görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olması gereken yeterliklerin başında sınıf yönetimine ilişkin yeterlikleri gelir. Burden (2013, s. 2) sınıf yönetimini, “olumlu bir sosyal etkileşimi destekleyen, aktif öğrenmeyi sağlayan, öğrenme yönünde öğrencileri güdüleyen bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenin uygulamaları” olarak tanımlamaktadır. Öğretmen bütün bu uygulamalarıyla öğrenci davranışlarının eğitim faaliyetlerinin amacına uygun ve kabul edilebilir bir çerçeveye içerisinde seyretmesini hedefler. Bu çerçevenin kapsadığı ortam “düzen” olarak kabul edilir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için sınıf içindeki düzeni korumaları gerekmektedir. Düzen öğrenci davranışlarının sınıf içi etkinlikleri başarıya ulaştırarak nitelikte ve kabul edilebilir bir çerçeveye içerisinde seyretmesidir. Sınıf yönetimi; öğretmenin düzeni koruma ve sürdürmede kullanmış olduğu strateji ve hareketler olarak nitelendirilir (Burden, 1995). Bauer (2001) de sınıf yönetiminde öğretmenin rolünü vurgulayarak sınıf yönetimini; “öğretmenin, öğrencileri, sınıf alanını, zamanı ve araç gereçleri düzenleyerek öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini sağlaması” olarak ifade etmiştir. Kocabey (2008, s. 10) ise farklı olarak sınıf yönetimini düzen bazında ele almakta, “benzer ve farklı fiziksel özelliklere, hazırbulunuşluk seviyesine sahip olan insanların, istedik davranışları meydana getirmelerini sağlayacak şekilde ve belirli bir düzen içerisinde yönetilmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde birçok araştırmacının sınıf yönetimini farklı bağlamlarda ele alarak açıkladığı görülmektedir. Örneğin Charles (1992) sınıf yönetimini “Sınıf disiplini” ve “İstenmeyen davranış” ekseninde ele alırken, Sanford ve Emer (1988) “öğretimin yönetilmesi, sınıf prosedürü ve rutin işler” bağlamında ele almıştır. Sınıf yönetimi Burden’a (1995) göre ise “düzeni oluşturma, düzeni koruma-sürdürme ve bozulduğunda yeniden sağlama süreci” dir.

Etkili öğretmenler sınıf yönetiminin düzeni oluşturma ve düzeni koruma-sürdürme boyutlarındaki yaratıcı uygulamalarıyla öğrencilerine öğrenmelerini sürekli kılan ortamlar sunarlar. Davranış düzeni tehdit eder hâle gelmeden önce alınabilecek bazı önlemler bu ortamların oluşmasına katkı sağlar. Bu noktada öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek, uygun davranış ve tutum kazanılmasını sağlayacak önlemsel yaklaşımlara ihtiyaç duydukları açıklanmıştır (Arslan ve Eraslan, 2003; Harlan ve Rowland, 2002, s. 77). Emmer ve Sabornie (2014) önlemsel yaklaşım biçimlerini, öğrenci davranışının izlenmesi ve problem davranışların erken belirlenerek hızlı bir şekilde müdahale edilmesi ve öğrenmeyi etkileyen motive edici materyallerin ve etkinliklerin kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Önlemsel yaklaşımı benimseyen öğretmenler müdahale edici ya da kısıtlayıcı uygulamalara yönelmeden sınıf ortamında etkili olabilirler.

En etkili öğretmenlerin sınıflarında dahi öğretimsel ya da öğretimsel olmayan pek çok nedenden dolayı sınıfta düzen bozulabilir. Çünkü sınıf geçmiş yaşantıları, değer yargıları, kültürleri, ilgileri, yetenekleri ve zekâ düzeyleri bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerden meydana gelen heterojen bir gruptur. Bu farklılıklar öğrencilerde farklı davranışlar şeklinde görülür. Bu davranışlar sınıf atmosferini olumlu etkileyebildiği gibi sınıf düzenini bozan davranışlar da olabilir. Sınıf düzenini bozan davranışlar istenmeyen davranışlardır.

Başar’a (2003) göre okulda öğretim etkinliklerini engelleme yönündeki davranışların tümü istenmeyen davranış olarak karşımıza çıkar. Bir davranış eğer öğrencinin ya da arkadaşlarının öğrenimini engellerse, bunun sonucunda öğrencinin kendisi ya da arkadaşları veya okul araç-gereçleri zarar görürse istenmeyen davranış olarak ifade edilir (Kaya, 2002). Özdemir (2004, s. 270), sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranış örneklerinden bazılarının “arkadaşlarına bağırarak, tartaklamak, saldırmak, zorbalık etmek, kırıcı ve küfürlü konuşmak, sözle taciz etmek, derse geç gelmek, sınıfta izinsiz dolaşmak, diğer öğrencilerin ders çalışmasını engellemek, gürültü yapmak, söz almadan konuşmak, kaba ve saygısız davranmak, kopya çekmek ve çektirmek, hırsızlık, yalancılık” olduğunu ifade etmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışları farklı sıklıkta her sınıf ortamında ortaya çıkabilmektedir. Sınıfta düzenin korunması, sürdürülmesi ve bozulduğunda yeniden sağlanması etkili bir öğrenme-öğretme süreci için gereklidir.

Öğretmenlerin sınıflarda istenmeyen davranışlarla baş etme şekilleri sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde önemlidir. Sınıfta oluşan istenmeyen durumların üstesinden gelebilmek mesleki deneyimle ilişkilendirilebilir.

Özellikle deneyimi olmayan, meslekte yeni olan öğretmenlerin sınıfta gerçekleşen istenmeyen davranışları etkili şekilde yönetme konusunda zorlandıkları görülmektedir (Küçükahmet, 2012). Bu konuda yapılan birçok araştırma da sınıftaki istenmeyen davranışların mesleğe yeni başlayan öğretmenler için en ciddi problem olduğunu göstermiştir (Covert, Williams ve Kennedy, 1991; Felder, Hollis, Piper ve Houston, 1979; Varah, Theune ve Parker, 1986; Akt. Dorji, 2002). “Mesleklerinin ilk üç yılında disiplin problemleriyle baş edemeyen ve mesleği bırakan öğretmenlere rastlanılmıştır” (Charles, 1992; Akt. Pala, 2005). Denscombe (1985), öğretmenliğin ilk yılının gelecek yıllar için bir anahtar olduğunu söylemiştir. Gold, Roth, Wright ve Michael (1991) ilk senesi olan bir öğretmenin işinin zor ve stresli olduğunu ve hiç kimsenin hayal edemeyeceği kadar dünya yükü bir iş olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenliğin ilk günlerinde kendisini hissettiren iş yüküne dikkat çeken Brock ve Grady (1997) genelde başka işlerin zorluğunun ve miktarının kademeli bir ilerlemeyle artmasına rağmen, öğretmenlikte böyle bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin mesleği bırakmalarına kadar giden sınıf yönetimine ilişkin beceri eksikliklerinin ne olduğuna ilişkin bilginin ortaya çıkarılması, şu anda var olan uygulamaların betimlenmesiyle gerçekleşecektir. Bu araştırmanın amacı göreve yeni başlayan ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama boyutuna ilişkin deneyimlerini ve uygulamalarını betimlemektir. Düzeni yeniden sağlama, istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında öğretmenin çeşitli uygulamalarla ortamı yeniden eğitim için uygun hâle getirmesi ve öğrenciyi tekrar ortama dâhil etmesidir (Burden, 2013). Öğretmenlerin okullarda en iyi şekilde hizmet etmelerini sağlamak için, mesleki yeterliliklerini geliştirmek ve özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmeye karşı olumlu bir tavır geliştirmelerini pekiştirmek gerekmektedir. Bu durum sağlandığında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliliği artacaktır. Öğretim kariyerlerinin ilk yıllarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları bilmek öğretmenlerin alanda gerçek ihtiyaçlarına dayalı eğitim programlarının hazırlanmasında yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarının; mesleğinin başlarında olan öğretmenlerin düzeni yeniden sağlamaya yönelik uygulamaları ile eğitimde hizmet içi uygulamalara yönelik somut veriler sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin pozitif bir kariyer başlangıcı yapmalarında da onlara yardımcı olabilecektir.

Yöntem

Mesleğinin başlarında olan ilkökul öğretmenlerinin düzeni yeniden sağlamaya ilişkin uygulamalarının ve deneyimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel yaklaşım kullanılmıştır. Creswell'e (2013, s. 64) göre nitel yaklaşım “varsayımlarla başlayan bir araştırma yaklaşımı olarak yorumlayıcı çerçeve ve bir sosyal veya beşerî sorun olarak atfedilen bir problemde bireylerin veya grupların amaçlarını keşfetmeye yönelik araştırma sorularının çalışılması” olarak görülmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak, insanların deneyimlerini sorgulamak, deneyimler sonucu ortaya çıkan anlamları araştırmak, bireyi sosyal çevre içerisinde incelemek ve bunları ayrıntılı bir biçimde ve derinlemesine açıklamak ve yorumlamak hedeflenmiştir. Ayrıca, Merriam ve Simpson (2000) nitel yaklaşımın uygulamada ilerlemeye ihtiyaç duyulan alanlardaki çalışmalara özellikle uygun olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu çalışmada, meslekte yeni olan öğretmenlerin uygulamalarını ve tecrübelerini belirleyerek yeni öğretmenlerin öğretimdeki gelişimini sağlamaya dönük hedefler belirlendiğinden nitel yaklaşım kullanılması uygun bulunmuştur.

Nitel yaklaşım çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılarak araştırmanın amacında belirtilen öğretmenlerin düzeni yeniden sağlama boyutundaki deneyimleri ve uygulamaları, derinlemesine bir anlayışla ele alınmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 72) göre “olgubilim (fenomenoloji) yöntemi farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır”. Bu çalışmada öğretmenlerin düzeni yeniden sağlamaya ilişkin tüm deneyimleri olguları oluşturmaktadır. Özellikle mesleğe

yeni başlayan öğretmenlerin bu olguya ilişkin neler yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımının temelini kişisel tecrübeler oluşturmaktadır (Baş ve Akturan, 2008, s. 83). Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının bireysel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir.

Çalışma grubu

Bu araştırmada, nitel yaklaşım temelinde kullanılan olgubilim yöntemi ile tutarlı olacak şekilde araştırmanın örnekleme amaçlı bir şekilde, araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgiler verecek katılımcılardan oluşturulmuştur. Patton'a (2014) göre amaçlı örnekleme, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için "zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak vermektedir". Ayrıca olgubilim araştırmalarında ölçüt (kriter) temelli örneklem seçimi kullanılması önerilmektedir. Çünkü olgubilim deseninde, "bütün katılımcıların çalışılan fenomene yönelik deneyimlere sahip kişileri temsil eden bireylerden oluşması" gerekir (Akt. Çetinkaya, 2017). Bu araştırmanın katılımcılarının ölçüt örneklem ile seçiminde öğretmenlik mesleğinde yeni olmanın ölçütü olarak üç yıl ya da daha az süredir öğretmenlik yapıyor olma ölçütü kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Muş ili merkezinde bir ilkokulda görev yapan üç yıl ya da daha az deneyime sahip dokuz sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları okul türüne ilişkin bilgiler toplanmıştır. Katılımcılar kodlanarak bireysel özellikleri ile ilgili demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Fakülte ve Bölüm
K1	K	1	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K2	K	2	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K3	K	2	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K4	K	2	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K5	E	1	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K6	K	2	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K7	E	3	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K8	K	2	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
K9	K	2	Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği

Tablo 1 incelendiğinde, yedi kadın, iki erkek öğretmenden oluşan katılımcıların mesleki deneyimlerinin 1 yıl ile 3 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılardan K5 daha önce bir devlet okulunda 1 yıl ücretli öğretmenlik yapmıştır. Ayrıca K7, 2 yıl farklı bir okulda çalışmış ve mesleğinin 3. yılında araştırmanın yapıldığı okulda göreve başlamıştır. Öğretmenlerin hepsi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı mezunudur.

Tablo 2.

Katılımcılara Ait Sınıf Yapısı Özellikleri

Katılımcılar	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu
K1	3	20
K2	4	22
K3	3	20
K4	4	25
K5	1	24
K6	1	30
K7	4	25
K8	3	21
K9	2	27

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıfları ilkokulun tüm sınıf düzeylerine dağılım göstermektedir. Katılımcıların sınıf mevcutları 20 ve 30 öğrenci arasında değişmektedir. Katılımcıların sınıf yapıları fizikî olarak aydınlık ve geniştir. Ayrıca katılımcılardan K5'in sınıfı tamamı mülteci öğrencilerden ve farklı yaş gruplarından oluşan bir sınıftır.

Çalışmanın yürütüldüğü okul 2012 yılında yeni yapılmış, geniş fiziksel imkânlarla sahip büyük bir okuldur. Dört kattan oluşan bu binanın zemin katında ana sınıfı ve birinci sınıflar, ikinci katında ikinci sınıflar, müdür-müdür yardımcısı odası ve öğretmenler odası, üçüncü katında üçüncü sınıflar, fen laboratuvarı ve kütüphane, en üst katta da dördüncü sınıflar ve rehberlik odası yer almaktadır. Okulda yirmi altı tane öğretmen görev yapmaktadır. Her sınıf düzeyinde beş şube vardır.

Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde gerçekleştirilecek süreçler Hacettepe Senatosu Etik Komisyonunun 14 Mart 2017 tarihindeki toplantısında verdiği kararla etik açıdan uygun bulunmuştur. Uygulamanın gerçekleştirilmesi için de Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Veri toplama süreci tamamen Etik Komisyon onayına ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü iznine uygun olarak yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Muş ili merkezinde bir ilkokulda görev yapan üç yıl ya da daha az deneyime sahip dokuz sınıf öğretmeninden görüşme ve gözlem yöntemleriyle toplanmıştır. Görüşmeler için, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların oluşturulma sürecinde uzman desteğine başvurulmuş ve Burden'ın (1995) sınıf yönetimi anlayışı dikkate alınmıştır. Görüşme formuyla zamanda esneklik sağlanması ve farklı bireylerden karşılaştırılabilir bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme formu öğretmenlerin sınıfta düzeni ne olarak anladıklarını, hangi durumların düzeni bozduğunu düşündüklerini ve sınıfta düzen bozulduğunda yeniden sağlamak için uygulamalarının neler olduğunu belirleyebilecek on sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlere görüşmeden önce çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım formları dağıtılmış, onay ve görüşleri alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılardan izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu şekilde yanıtlar katılımcılar tarafından biçimlendirilmiştir. Ayrıca katılımcıların adları K 1, K 2, K 3, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 20 dakika ile 43 dakika arasında sürmüştür.

Gözlem sürecine başlamadan önce öğrenci, öğretmen ve veliler gözlem yapılacak konu hakkında bilgilendirilmiş ve katılım için onayları alınmıştır. Araştırmacı tarafından gözlem başlangıcında sınıfın fiziksel ortam tanımlaması yapılmıştır. Gözlem sürecinde ise katılımcılar, araştırmacı tarafından katılımcı olmayan gözlemci rolüyle sınıf ortamlarında bir ders boyunca gözlemlenmiş ve gözlem formuna notlar alınmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak gözlem esnasında öğretmenlerin sınıfta düzeni yeniden sağlamaya yönelik uygulamalarına odaklanılmış ve bununla ilgili yazılı notlar alınmıştır. Gözlem süresince ses ya da görüntü kaydı alınmamıştır. Ayrıca gözlem sürecinde gözlenen olguların not edilme işlemi sonraya bırakılmamış gözlemlendiği anda not edilmiştir. Katılımcıların bazı söylemleri doğrudan alıntılanmıştır. Gözlem yapılan öğretmenlerin isimleri, görüşme yapılan katılımcılarla aynı olacak şekilde G 1, G 2, G 3, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların gözlem süreci ile ilgili bilgiler Tablo 3'deki gibidir.

Yapılan gözlemler en az 40 dakika, en fazla 60 dakika sürmüştür. Gözlem yoluyla elde edilen notlarda katılımcı, tarih, süre (dakika) bilgileri yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen kısaltmalarla mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı notlar alınmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada toplanan verileri tanımlama ve verilerdeki gerçek bilgileri ortaya çıkarma amacından dolayı verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi çalışmalarını birbirine benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar ile bir araya getirilmesi ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir forma göre düzenlenmesi demektir (Creswell, 2012). Araştırmada içerik analizi kullanılarak betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların daha derin bir işleme tabi tutulup içerik analizi ile keşfedilmesi amaçlanmıştır. Görüşme soruları birer tema olarak ele

alınmış öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar kodlanmıştır. Tüm kodlamanın ardından benzer bulgular bir araya getirilip uygun temalara ulaşılmıştır. İçerik analizi sonucu ulaşılan temalar araştırma problemi ile ilgili olarak; öğretmenlerin sınıftaki düzene ilişkin görüşleri, sınıfta görülen istenmeyen davranışlar, düzeni yeniden sağlama olarak üç başlıktan oluşmaktadır.

Tablo 3.
Katılımcılara Ait Sınıf Yapısı Özellikleri

Katılımcılar	Tarih	Süre (dakika)
K1	15.05.2017	40
K2	17.05.2017	40
K3	23.05.2017	40
K4	24.05.2017	50
K5	09.06.2017	60
K6	25.05.2017	40
K7	05.06.2017	40
K8	30.05.2017	40
K9	01.06.2017	40

Bu çalışmanın veri toplama araçları oluşturulurken, nitel araştırma yöntemlerine yönelik gerekli güvenilirlik ve geçerlik stratejileri sağlanmıştır. Görüşme sırasında yüksek akustik kalitede ses kayıt cihazı kullanılmış ve sonrasında yazıya dökülen görüşme verilerinin çıktılarını, örneklemedeki öğretmenlere sunulmuş görüşme metinlerinin hem araştırmacı hem de katılımcılar tarafından okunması sağlanmış (Creswell, 2013); böylece güvenilirlik artırılmıştır. Ayrıca katılımcılara kişisel bilgilerinin ve görüşme süresince söylediklerinin gizli tutulacağı söylenmiş ve bu bilgiler gizli kalmıştır. Gözlem sürecinde ise davranış gözlemlendiği anda hemen not edilerek ve doğal ortamda gözlemler yapılarak geçerlik sağlanmıştır. Gözlem formuna yazılan notlar araştırmacı ve katılımcılar tarafından okunmuş böylece güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırma verileri toplanırken hem gözlem hem de görüşme yöntemleri kullanılarak verilerin birden fazla yöntemle teyit edilmesi sağlanmıştır. “Nitel araştırmacılar farklı veri kaynaklarında bir kodu veya temayı belgelendirmek için kanıt sunduklarında bilgiyi üçgenlemekte ve bulgularına geçerlilik kazandırmaktadırlar” (Creswell, 2013, s. 251). Bu araştırmanın bulgular kısmında gözlem notları görüşme bulgularını desteklemek için kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde içerik analizi ile ulaşılan temalar, araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Alt problemler birer tema olarak ele alınmış ve her alt problemin altında çeşitli kodlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ve yorumlar katılımcıların ifadeleri ve gözlem raporlarından alıntılarla desteklenmiş ayrıca alan yazında bu konu ile ilgili yapılan araştırma bulguları ile tartışma yoluna gidilmiştir.

Öğretmenlerin sınıftaki düzene ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Araştırmanın bu bölümünde birinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelere göre, sınıftaki düzene ilişkin durumlar hem fiziksel hem de öğretimsel boyutta açığa çıkmıştır.

Fiziksel düzen: Öğretmenler sınıflarında etkili ve verimli bir ders süreci geçirebilecekleri uygun fiziki ortamı sağlamak durumundadırlar. Öğretmenlerin fiziksel düzen görüşlerinde benzerlikler dikkati çekmektedir. Dokuz katılımcıdan altı tanesi “öğrencilerin yerlerinde oturuyor olmalarının” sınıftaki fiziksel düzen için önemli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca sınıflarda görüşme öncesi yapılan gözlem notları da katılımcıların bu görüşünü destekler niteliktedir.

“Ben sınıfa girdiğimde bütün öğrencilerin yerlerinde oturuyor olmaları gerekir ve bu benim için düzendir” (K2, 1. sayfa, 1-5. satır).

“Sınıftaki öğrencilerin yerlerinde oturuyor olmaları benim için düzendir” (K3, 1. sayfa, 1-2. satır).

Ayrıca K3’ün sınıfında görüşme öncesi yapılan gözlem sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Öğrencilerde yerlerinde oturuyor ve derse katılıyorlardı” (G3, 23.05.2017).

Ancak bir öğretmen bu görüşlerin tam tersini söylemiş ve sınıfındaki düzeni şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıftaki düzen öğrencilerin hepsinin oturduğu, yerinden kalkmadığı ya da çok despot bir ortam değil” (K6, 1. sayfa, 1-2. satır).

Bu öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde öğrencilerin derse giriş anından itibaren genel olarak ayakta oldukları görülmüştür.

“Derse giriş; Öğrencilerin hepsi ayakta” (G6, 25.05.2017).

Bunun yanında “sıra ve panoların düzenli olması, sınıfın sessiz olması, sınıf temizliği” gibi durumlar, öğretmenlerin fiziksel düzene ilişkin görüşlerini oluşturmaktadır. “Panoların düzenli olması, temiz, ferah bir sınıf” ise en az sayıda öğretmen tarafından söylenmiştir.

“Düzen sınıftaki bütün unsurları kapsar. Yani öğrenci, öğretmen, sınıftaki eşyalar, sıraların düzeni, panolar, öğrencilerin kıyafetleri bunların hepsi benim için düzen kavramı içerisindedir” (K1,1. sayfa, 1-3. satır).

“Ben varken sınıfta susmaları gerektiğini ve ders esnasında sessiz olmaları gerektiğini bilirler bunlar benim için düzendir” (K8, 1. sayfa, 1-2. satır).

“Panoların çok fazla renkli materyallerle süslü olması ya da etkinlik sayfalarının eğri olması benim dikkatimi dağıtır ve düzenimi bozar” (K2, 1. sayfa, 1-3. satır).

“İlk olarak sınıf açık, aydınlık, yüksek tavanlı, açık renklerle boyanmış, geniş pencerelemalıdır. Sonrasında sıralar düzenli, temiz bir sınıf olmalı” (K4, 2. sayfa, 9-10. satır).

Yurdakul’un (2004) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı öğretimin yapıldığı sınıf ortamlarında fiziksel çevrenin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmada meslekte yeni olan ilköğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda fiziksel düzen görüşlerinin daha çok öğrencilerin yerlerinde oturmaları ve görsel düzenlilik üzerine olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretimsel düzen: Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin olumlu bir şekilde düzenlenmesi başarıyı etkileyen önemli unsurlardandır. Öğretmenlerin düzen görüşlerinin diğer bir kısmını da öğretimsel boyut oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak çalışmaya katılan öğretmenler en çok “öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, öğrencilerin derse aktif katılımı, derse hazır şekilde öğretmenin beklenmesi, şikâyet olmaması”nın öğretimsel düzeni oluşturduğunu söylemişlerdir.

“Derse aktif katılan öğrencilerin olduğu, dikkatlerinin dağılmadığı, öğrencilerin derse karşı daha istekli olduğu bir sınıf düzenli sınıftır... Öğrencilerin beni hazırlıklı bir şekilde beklemeleri, bana karşı güler yüzlü olmaları, aramızdaki iletişimin iyi olması ve beni bu şekilde karşılamaları, güne güzel sorularla, dikkat çekici konularla başlamak bunların hepsi düzen içine girer” (K1, 2. sayfa, 1-2. satır,6-8. satır).

“Benim için düzen çocukların ne yapılacağından haberdar olduğu ve hazırlıklı olduğu bir sınıftır” (K5,2. sayfa, 7-8. satır).

“Benim için düzenli bir sınıf, ders konusunda konuşan, aktif olarak derse katılan öğrencilerin olduğu, ders dışında birbirleriyle konuşmayan ve birbirlerini rahatsız etmeyen öğrencilerin olduğu bir sınıftır” (K7,1-2. sayfa, 5-7. satır).

K1'in sınıfında yapılan gözlemlerde bu görüşünü destekler nitelikte derse aktif katılan öğrencilerin olduğu görülmüştür.

“Bir öğrenci tahtaya kalktı ama soruyu çözemedi. Bu sırada soruyu diğer öğrenciler çözmek istedi. Hepsi hem parmak kaldırıyor hem de ‘Öğretmenim beni seç’ diyorlardı” (G1, 15.05.2017).

Bazı öğretmenler “kurallara uyulması ve kurallar belirlemeyi” öğretimsel düzen olarak görürken, bazıları “belirli kuralların olmamasını” öğretimsel düzen olarak görmüştür. Sarıtaş (2006) da yaptığı araştırmada, “sınıf yönetimi dersini almayan öğretmen adaylarının sınıf kurallarını belirlemek yerine, durumlarla tek tek uğraşmayı yeğledikleri” sonucuna ulaşmıştır.

“Öğrencilerle eğitim öğretim yılı başında birlikte kararlaştırdığımız kurallara uymaları benim için düzenli bir sınıf demektir. Bu kurallara uyulmadığında düzen bozuluyor” (K9, 2. sayfa, 16-17. satır).

“Her öğrencinin birtakım sorumlulukları var ama benim sınıfımda kalıplaşmış bir kural yok” (K6, 1. sayfa, 5-6. satır).

Yine aynı öğretmenlerin “öğrencilerin derste parmak kaldırarak konuşması” konusunda da farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

“Düzenli bir sınıf bence ders esnasında bir konu anlatıldığında sadece dersi dinleyen, gerektiği zaman parmak kaldırarak konuşan öğrencilerden oluşan bir sınıftır” (K9, 2. sayfa, 4-5. satır).

“Öğrenciler yeri gelecek parmak kaldırmadan da o anda konuşabilecek” (K6, 2. sayfa, 15-16. satır).

Az sayıda öğretmen “öğrencilerin eksiksiz materyal ile okula gelmesi, karşılıklı anlaşabilmek ve verimli geçirdikleri bir ders”i öğretimsel düzen olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel düzen konusunda genel olarak birbirlerinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

İstenmeyen davranışlara ilişkin bulgular

Bu bölümde ikinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıf düzenini bozan davranışlar istenmeyen davranışlardır. Katılımcılar sınıflarında düzeni bozan istenmeyen davranışlarla sık sık karşılaştıklarını söylemişlerdir. İstenmeyen davranışlar bazen öğrenci davranışlarından kaynaklı olabildiği gibi bazen de çevreden kaynaklı olabilmektedir.

Öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışlar: Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarında günlük derslerde sıklıkla karşılaştığı öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların; “derse geç gelme, dersle ilgili olmayan şeylerden bahsetme, derste aniden rahatsızlanma, tuvalete gitme isteği, izinsiz ayağa kalkma, gereksiz yere konuşma, arkadaşlarını gereksiz yere şikâyet etme, derse hiç katılmayıp sessiz kalma” olduğu belirlenmiştir.

“Öğrencilerin derse 5-10 dakika geç girmeleri benim dikkatimi tamamen dağıttığı için sınıftaki düzen de bozuluyor. Çünkü ben uyarıda bulunmak zorunda kalıyorum ve dersimiz bölünüyor” (K1, 2. sayfa, 16-18. satır).

“Bu bölgenin iklim şartlarından dolayı derse geç kalabiliyor öğrenciler ama bu düzeni bozuyor” (K8, 2. sayfa, 23-24 satır).

Ayrıca gözlem notlarında da öğrencinin derse geç gelmesi ile ilgili durumlara rastlanmıştır. Örneğin G1’in sınıfında 12.50’de ders başlamıştır ama ilerleyen saatlerde derse bir öğrencinin geldiği bilgisi şu şekildedir:

“Bu sırada kapı vuruldu ve içeri bir öğrenci girdi (13.00). Montunu asmak istedi ama öğretmen yerine geçmesini istedi. Öğrenci de yerine geçti ve montunu katlayıp masasının altına koydu” (G1, 15.05.2017).

G1’in sınıfında ders bitimine yakın gözlemlenen şu durum sınıfta düzeni bozan durumların neler olduğu ile ilgili görüşme sorusuna verdiği öğrencilerin derse geç girmeleri cevabını destekler niteliktedir:

“Dersin bitimine 10 dakika kala kapı vuruldu. Bir veli öğrencisini getirdi ve öğretmen ile konuşmak istedi. Öğretmen ‘Şimdi konuşmam tenefüste gelin.’ dedi. Veli ‘Tamam.’ deyip çocuğunu sınıfa bırakıp kapıyı örttü. Öğretmen geç gelen öğrenciyi yanına çağırdı. Sırtı sınıfa dönük öğretmen masasının arkasında öğrenciye sessiz bir şekilde neden geç geldiğini sordu. Öğrenci yolda gelirken bir çocuğun onu dövdüğünü söyledi ve ağlamaya başladı. Öğretmen ‘Tamam, yerine geç, tenefüste konuşalım.’ dedi ve öğrenciyi hemen yerine geçirdi. Öğretmenin sabit ve ciddi bir tavrı vardı. Tüm sınıfın gözü ağlayan arkadaşlarının üzerindeydi” (G1, 15.05.2017).

Katılımcıların karşılaştığı öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların büyük çoğunlukla benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda sınıflarda en az görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının ise; “lakap takma, dikkat dağınıklığı, parmak kaldırmadan konuşma, göz teması kurmama, uygun olmayan zamanlarda soru sorulması ve öğrencinin ‘Ben biliyorum’ diye düşünüp dersi dinlememesi” olduğu belirlenmiştir.

Çevreden kaynaklı istenmeyen davranışlar: Katılımcılar sınıflarında öğretim ve öğrenim sürecini engelleyen çevreden kaynaklı istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları çevreden kaynaklı istenmeyen davranışın “ders sırasında dışarıdan birinin sınıfa gelmesi” olduğu görülmüştür. Öğretmenler böyle bir durumda dikkati dağılan öğrencilere karşı ne yapacaklarını bilmeyecek duruma geldiklerini söylemişlerdir. Ayrıca yapılan gözlemlerde de böyle bir durumda öğretmenlerin ne yapacaklarını bilmeyecek durumda oldukları gözlemlenmiştir.

“Velilerin ders esnasında sınıfa gelip öğrencileri ile ilgili görüşmek istemeleri düzeni bozuyor” (K1, 2. sayfa, 23. satır).

Ayrıca K1’in sınıfında görüşme öncesi yapılan gözlemlerde ders esnasında sınıfa bir velinin gelmesi ve düzenin bozulması ile ilgili durumlara rastlanmıştır.

“Dersin bitimine 10 dakika kala kapı vuruldu. Bir veli öğrencisini getirdi ve öğretmen ile konuşmak istedi. Öğretmen ‘Şimdi konuşmam tenefüste gelin.’ dedi. Veli ‘Tamam.’ deyip çocuğunu sınıfa bırakıp kapıyı kapattı” (G1, 15.05.2017).

Yine benzer bir şekilde tamamı mülteci öğrencilerden oluşan sınıfın öğretmeni K5 bu konu ile ilgili şöyle bir görüş belirtmiştir:

“Beklenmedik ani şeyler düzeni bozar. Bir anda bir velinin sınıfa gelmesi. Dışarıdan birinin sınıfa dâhil olması. Müdürün ders esnasında sınıfa gelmesi. Sınıf içerisindeki düzeni bozan durumlar daha kolay değiştirilebiliyor ama bence sınıf düzenini daha çok bozan durum dışarıdan birinin aniden gelip sınıfa dâhil olması. Çünkü böyle bir durumda bir ya da iki kişinin değil tüm sınıfın dikkati dağılmış oluyor ve bu da sınıf düzenini daha çok bozuyor” (K5, 2. sayfa, 22-23. satır, 26-29. satır).

Bu sınıfta yapılan gözlem notları da öğretmenin görüşünü destekler niteliktedir.

“Kapı açıldı. Okul müdürü sınıfa girdi. Çocuklar hep birden alkışladılar. Müdür öğrencilere dağıtılmak üzere getirdiği ayakkabıları öğretmene verdi ve sınıftan çıktı. Öğretmen poşeti açıp ayakkabıları ayak numaralarına göre dağıtmaya çalıştı ama tüm öğrenciler öğretmenin başına toplandı. ‘Durun, sırayla vereceğim.’ dedi öğretmen. Öğrencilerin hiçbiri öğretmeni dinlemiyordu” (G5, 09.06.2017).

Öğretmenler okul dışından ve içinden gelen uyarıcı seslerin de düzeni bozan istenmeyen davranışlar olduğunu söylemişlerdir.

“Okulumuzun yakınındaki ortaokulun bizim derste olduğumuz zamanlarda kutlamalar yapmaları ve müzik seslerinin sınıfta duyulması düzeni bozuyor” (K2, 2. sayfa, 21-22. satır).

“Dışarıdan ses gelmesi (araba sesleri, müzik sesleri) düzeni bozuyor” (K9, 2. sayfa, 34. satır).

Okul dışından gelen sesler öğrenci ve öğretmen için dikkat dağıtıcı ve konsantrasyon bozucu durumlardır. Ders esnasında duyulan bu seslerin öğrenme ortamını bozarak hem sağlıklı iletişimi engellediği hem de eğitim ve öğretimin kalitesini düşüren bir faktör olduğu düşünülebilir.

Düzeni yeniden sağlamaya ilişkin bulgular

Bu bölümde son alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sorusunun temel amacına uygun olarak katılımcı sınıf öğretmenlerine sınıflarında bozulan düzeni yeniden sağlamaya yönelik uygulamalarının neler olduğu sorulmuş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri belirlenmiştir. Meslekte yeni olan ilkökul öğretmenleri sınıflarında bozulan düzeni yeniden sağlamaya yönelik çeşitli tepkilerde bulduklarını ve bazı uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdiği tepkiler: Katılımcılar istenmeyen davranışın türüne ve yapılma sıklığına göre tepkilerinin çeşitli olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmada verilen tepkiler davranışın nedenini öğrenmeden, davranışı sona erdirmeye yönelik ve davranışı ortadan kaldırmak için, anlık ve hızlı çözüm olarak verilen ve etkisi kısa süren davranışlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfta düzeni bozan davranışlara yönelik sıklıkla “göz teması, sözel uyarı, ses tonunu yükseltme ve öğrencinin yanında bekleme” tepkilerini verdikleri ortaya çıkmıştır.

“Öncelikle düzeni bozan bir öğrencim ise çok dikkatli bir şekilde ve beni fark edene kadar ona bakıyorum” (K2, 3. sayfa, 13-14. satır).

Ayrıca K2'nin sınıfında görüşme öncesi yapılan gözlem bulguları da bu görüşünü destekler niteliktedir.

“Öğretmen dersi ayakta dinleyen bir öğrencinin yanına gelip gözlerine bakarak ders anlatmaya devam etti. Öğrenci hemen oturdu” (G2, 17.05.2017).

Öğretmenlerden K9 da benzer bir görüş belirtmiştir:

“Eğer ben ders anlatırken öğrenci ders dışı başka bir şeyle uğraşıyorsa direk uyarmak yerine önce göz teması kurmaya çalışıyorum. Öğrenci beni fark edene kadar bakıyorum. Benim kendisine baktığımı fark edince öğrenci yaptığı şeyi bırakıyor ve tekrar düzeni sağlamış oluyorum” (K9, 3. sayfa, 11-14. satır).

Bu sınıfta yapılan gözlem sonucunda elde edilen bulgular da öğretmenin görüşünü destekler niteliktedir.

“Bir öğrenci soruyu okurken öğretmen durdurdu. Garip bir ses çıkartan bir öğrenci vardı (boru sesi gibi). Öğretmen o öğrenciye uzun bir süre baktı ve gözlerini çekmedi. Öğrencilerin hepsi de susup bekleyip o öğrenciye baktılar. Öğrenci sustu ve kafasını önüne eğdi” (G9, 01.06.2017)

Öğretmenler dersin akışını bozan durumun şiddeti daha fazla olduğunda ve birden çok öğrenci bu durumdan etkilendiğinde “sözel uyarıda” bulduklarını ifade etmişlerdir.

“Okulda her sınıftan duyulabilen bir anons sistemi var. Bu anonslar bazen ders esnasında da olabiliyor. Benimle ilgili bir anons ise öğrencilerimi uyarıyorum” (K2, 3. sayfa, 20-22. satır).

Bu öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde de sözel uyarıyı kullandığı belirlenmiştir.

“Ders esnasında okul idaresi tarafından anons yapıldı. Öğrencilerin dikkati dağıldı ve hepsi anonsu dinledi. Anonsta sürekli devamsızlık yapan öğrencilerin okul idaresine bildirilmesi istendi. Öğrenciler sürekli devamsızlık yapan arkadaşlarının ismini söylemeye başladılar. Öğretmen ‘Yeter tamam susun. Ben öğretmenim ben biliyorum, siz karışmayın’ diyerek öğrencileri uyardı” (G2, 17.05.2017).

Sipahioğlu (2008) ve Tolunay (2008) da araştırmalarında öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetirken “sözlü müdahale yöntemi”ni kullandıklarını ifade etmişlerdir.

“Görmezden gelme, güdüleyici ifadeler kullanma” ise en az sayıda öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Bu olumlu tepkilerin az tercih edilmesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde gelenekçi yöntemler uygulamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durumda katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleşen olaylara karşı da daha çok anlık tepki gösterme ve sorunu sınıfta çözme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik uygulamaları: Öğretmenlere sınıflarında istenmeyen davranışlar sonucu bozulan düzeni yeniden sağlamaya yönelik uygulamaları sorulmuş ve buna yönelik öğretmenlerin vermiş olduğu bilgiler belirlenmiştir. Uygulamalar daha çok davranışın nedenini öğrenmeye yönelik ve istenmeyen davranışa kalıcı çözüm bulmak amaçlıdır. Meslekte yeni olan ilkökul öğretmenleri yapılan görüşmelerde sınıfta düzeni yeniden sağlamak için en çok “aile ile iletişim” kurduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin düzeni bozan davranışlarının çözümünde en önemli şey davranışın nedenini öğrenmektir. Aile ile iletişim kurduklarını söyleyen öğretmenlerden yalnızca bir tanesinin davranışın nedenini öğrenmeye ve sorunu çözmeye yönelik amaç içerisinde olduğu görülmüştür.

“Bir öğrencimin sık sık derste dalıp gitme durumu vardı. Hiçbir şekilde ödev yapmıyordu. Neden ödevlerini yapmıyorsun diye sorduğumda yüzüme ifadesiz bir şekilde bakıyordu. Sonra ben bunun nedenlerini araştırdım. Bu öğrencimle ve ailesiyle sürekli görüştim” (K1,3. sayfa, 24-27. satır).

Diğer katılımcılar aile ile iletişimde aileyi tehdit unsuru olarak kullanmaktadırlar.

“Eğer benim çözemeyeceğim bir problem olursa ya da öğrenci sınıf içerisinde hem bana hem arkadaşlarına ciddi problemler çıkartıyorsa bu durumda velileriyle birlikte konuşuyorum öğrencilerle. Bulduğum okul ortamında, çevresinde genellikle babalar öğrenciler üzerinde çok etkili. Babaların etkili olmasını da ben de biraz kullanıyorum. Çocuğun okulda yaptığı bir şeyden ailesine karşı da sorumlu olduğunu bilmesini istiyorum” (K6, 4. sayfa, 12-17. satır).

Sınıfta düzeni bozabilecek davranışlar gösteren öğrencilere karşı sorunun nedenini öğrenmeye yönelik aile ile iletişim kurma, öğretmene iş birliğine dayalı olumlu sonuçlar getirecektir. Ancak öğretmen aileyi öğrenci için bir tehdit unsuru olarak kullanmamalıdır.

Öğretmen ve öğrenci arasında sorun oluşuktan belirli bir süre sonra kurulacak bireysel iletişim sorunun nedeninin anlaşılmasında ve çözümünde önemlidir. Öğretmenler nadiren de olsa öğrencilerle “bireysel görüşme” yaptıklarını söylemişlerdir. Özellikle teneffüslerde ve sınıf dışında yapılan bu görüşmelerin öğrencinin davranışının bilincine varmasında daha etkili olduğu düşünülmektedir.

“Eğer o gün bir öğrenci düzeni çok fazla bozduysa o öğrenciyi teneffüste yanıma çağırıyorum ve teneffüste onunla yaptığı davranış hakkında konuşuyorum” (K6, 4. sayfa, 7-8. satır).

Oysa bu bulgudan farklı olarak Kılıç ve Özmen (2009) araştırmalarında öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında en çok kullandıkları müdahale yöntemlerini “öğrenci ile birebir konuşmak” olarak belirlemişlerdir.

Ders dışı etkinliklerle ilgilenen ya da hayal kuran öğrencilere yapılabilecek etkili uygulamalardan birisi soru sormadır. Az sayıda öğretmen bu teknikten faydalandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler bu uygulamayı daha çok çocukların dikkatini yeniden derse çevirmek amacıyla kullanmışlardır.

“Bir gün ders işlerken sınıfın tavanından aniden su damlamaya başladı. O an hepimizin dikkati dağıldı. Sırayı çektik dikkatleri yeniden toplamak için kaldığım yerden devam etmedim derse. İlgilerini çekecek bir soru sordum. Sonra o soru üzerinden yeniden derse yöneldik” (K1, 3. sayfa, 16-21. satır).

İstenmeyen davranış öğrencinin derse olan ilgisinin azaldığını gösterir. Bu durumda istenmeyen davranışın nedenini ortadan kaldırarak, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını arttıracak düzenlemeler yapmak gerekir. Bu bağlamda öğretmenler sınıf düzeni bozulduğunda dersi bırakıp farklı etkinlikler yaptıklarını söylemişlerdir.

“Tüm sınıfın dikkati dağılırsa sesi güzel bir öğrencimi tahtaya kaldırıp şarkı söyletirim” (K4, 3. sayfa, 23. satır).

“Sınıf ders işlemeye hazır değilse o dersi zorla işlemeye çalışmıyorum, serbest etkinlik yaptırım” (K5, 3. sayfa, 12-13. satır).

Az sayıda öğretmen tarafından “soru sorma, sert duruş, farklı etkinlik yaptırma, öğrenci ile bireysel görüşme, öğrencilerin yerlerini değiştirme, rehberlik servisine yönlendirme, kuralları hatırlatma” uygulamaları tercih edilmiştir.

Sınıf düzenini bozan davranışlar her sınıfta meydana gelebilir. Olumlu bir sınıf atmosferi ve verimli bir ders için öğretmenlerin düzeni bozan davranışlara karşı yapmış olduğu uygulamaların neler olduğunu bilmek önemlidir. Öğretmenlerin bu davranışlara yönelik tepki verirken ve uygulamalar yaparken de nelere dikkat ettiklerini bilmek üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biridir. Öğretmenler sınıfta düzeni yeniden sağlamaya yönelik tepkiler verirken ve uygulamalarda bulunurken en çok “geçmiş yıllardaki tecrübelerini” dikkate aldıklarını söylemişlerdir. Bu durumda öğretmenler düzeni yeniden sağlamada deneyerek kendileri için en uygun çözümü bulmaya çalışmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Göreve yeni başlayan ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama boyutuna ilişkin deneyimlerini ve uygulamalarını betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçların özeti alan yazın ile karşılaştırılarak tartışma yoluna gidilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Düzen sınıf yönetimini etkileyen önemli boyutlardan bir tanesidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin düzene ilişkin görüşlerinin iki boyutta toplandığı görülmüştür: Fiziksel ve öğretimsel. Öğretmenlerin fiziksel düzen görüşlerinin daha çok görsel düzenlilik üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç Oyinloye (2010) ve Yeşilyurt’un (2006) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimsel düzen tanımlarını ise en çok “öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, derse aktif katılım, şikâyet olmaması” oluşturmaktadır. Wang ve Holcombe (2010) da çalışmalarında, araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde derse aktif katılımın öneminden bahsetmişlerdir. “Verimli bir ders, kurallar belirleme ve kurallara uyulması, parmak kaldırarak konuşma, eksiksiz materyal ile okula gelme” az sayıda öğretmen tarafından öğretimsel düzen olarak görülmüştür. Bu gibi olumlu durumların az sayıda öğretmen tarafından öğretimsel düzen olarak görülmesi öğretmenlerin düzene ilişkin görüşlerinin kısıtlı olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcılar sınıflarında öğretimsel ya da öğretimsel olmayan pek çok nedenden dolayı düzenin bozulabildiğini söylemişlerdir. Sınıf düzenini bozan davranışlar istenmeyen davranışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların tamamının sınıfında istenmeyen davranışların olduğu ortaya çıkmıştır. İstenmeyen davranışlar öğrenci davranışlarından kaynaklı olabildiği gibi çevreden kaynaklı da olabilmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, en sık görülen öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların “derse geç gelme, ders sırasında ders ile ilgisi olmayan bir konuda konuşmak istenmesi, derste aniden rahatsızlanma” olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç yapılan gözlemlerle de desteklenmiştir. Yine “ders sırasında ders ile ilgisi olmayan bir konuda konuşmak istenmesi” gibi istenmeyen davranışların sıklıkla görülmesi sonucu Wragg ve Dooley’in (1996) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Wragg ve Dooley’in (1996) araştırma sonuçlarına göre en sık görülen olumsuz davranış türünün “ilgisiz konuşma” olduğu tespit edilmiştir. Bu davranışların yanı sıra “derste tuvalete gitme isteği, izinsiz ayağa kalkma, ders sırasında dersle ilgili olmayan şeylerle uğraşma, şikâyet, ders sırasında arkadaşlarını konuşurma, derse katılmama/sessizlik” gibi istenmeyen davranışlarda öğretmenlerin sınıflarında sıklıkla karşılaştıkları öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışlardır. Aküzüm ve Nazlı’nın (2017) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıflarında en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışların “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri” olması bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine öğrencilerin sınıf içinde amaçsızca ve sınıf kurallarına uymayarak dolaşması Kocabay’ın (2008) araştırma sonuçlarında da sınıfta sık görülen istenmeyen davranışlardandır. Kutlu (2006) araştırmasında ise şu sonuçlara ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri sınıflarında en çok arkadaşlarını sürekli şikâyet etmek isteyen öğrenci davranışıyla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin görüşleri sonucunda en sık karşılaşılan çevreden kaynaklı istenmeyen davranışın “ders sırasında dışarıdan birinin sınıfa gelmesi” olduğu sonucuna varılmıştır. Gözlemler esnasında da bu duruma rastlanılmıştır. Tüm sınıfın dikkatinin dağılmasına sebep olan bu davranış sonrası öğretmenlerin yeniden dikkati toplamada çaresiz oldukları görülmüştür. Ayrıca “okul dışından gelen sesler, okul idaresi tarafından yapılan duyuru ve zil sesi denemeleri” de öğretmenler tarafından çevreden kaynaklı istenmeyen davranışlar olarak görülmüştür. Koozarny’in (1978) çalışmasında okul dışından gelen seslerin çocuklarda dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon eksikliğine sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Okul dışından gelen sesler yalnızca öğrencinin değil öğretmenin performansını da etkilemektedir. Ayrıca okul idaresi tarafından yapılan anonslara, öğretmen ve öğrencilerin bu duruma verdikleri tepkilere gözlem sonuçlarıyla da ulaşılmıştır. Öğretmenler bu tür davranışlara müdahale etmek için dersin belirli bir bölümünü ayırmak durumunda kalmışlardır ve bu durumun motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Öğretmenler gerek öğrenciden kaynaklı gerek çevreden kaynaklı istenmeyen davranışlar sonucu bozulan düzeni yeniden sağlamak için birtakım tepkilerde bulunmuş ve uygulamalar yapmışlardır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en sık bu davranıştan sorumlu tuttukları öğrenci ile “göz teması” kurdukları belirlenmiştir. Gözlem sonuçlarında öğretmenlerin en çok sözel olmayan bu tepkiyi kullanmalarının istenmeyen davranışın etkisini azalttığı sonucuna varılmıştır. Türnüklü ve Yıldız’ın (2002) araştırma sonuçları bu sonuç ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin göz teması kurdukları hâlde istenmeyen davranışın devam etmesi hâlinde sırasıyla “sözel uyarı, ses tonunu yükseltme/bağırma, öğrencinin yanında bekleme” davranışlarını da sıklıkla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Sadık (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin istenmeyen davranışa karşı kullandıkları yöntemlerden ilkinin “sözel uyarı” olduğu görülmüştür. Bu bulgular ile araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin sözel yöntemlerin dışında beden dilini kullandıkları da anlaşılmaktadır. Baysal’ın (2009) çalışma sonuçlarında öğretmenlerin, istenmeyen davranışlara karşı en çok kullandıkları yöntemin “öğrenciyi vücut diliyle uyarmak” olduğu görülmüştür.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin sonucunda sınıfta düzeni yeniden sağlamak için uygulamalarında ise en çok “aile ile iletişim” kurdukları belirlenmiştir. Öğrencilerin düzeni bozan davranışlarının çözümünde en önemli şey davranışın nedenini öğrenmektir. Aile ile iletişim kurduklarını söyleyen öğretmenlerden yalnızca bir tanesinin davranışın nedenini öğrenmeye ve sorunu çözmeye yönelik amaç içerisinde olduğu diğer öğretmenlerin aileyi öğrenci üzerinde baskı kurmak ve tehdit edici bir unsur olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır. Davranışın nedenini öğrenmeye yönelik aile ile iletişime geçen öğretmen öğrencisinin derste sürekli dalıp gitme durumunun olduğunu, hiç ödev yapmadığını ve kendisiyle iletişim kurmadığını belirtmiştir. Aileyi öğrenci üzerinde baskı kurmak amacıyla kullandıklarını belirten öğretmenler ise sınıfta çözülemeyecek durumlar olduğunda, öğrencinin hem arkadaşlarına hem de öğretmenine karşı ciddi problemler çıkarttığı durumlarda bu uygulamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu durum öğrencilerin istenmeyen davranışları için aşırı ve olumsuz bir uygulamadır. Erol, Özaydın ve Koç’un (2010) yaptığı araştırmada, istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin genellikle olumsuz uygulamalarda buldukları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sınıfta oluşan problemler karşısında etkili olmadıklarını göstermektedir. Bazı öğretmenlerin sınıfta ders ile ilgilenmeyip derste dalıp giden öğrencilerine karşı “sevdiğini hissettirme” gibi olumlu uygulamalar da yaptıkları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın aksine “öğrencilere daha fazla samimi davranma” Kahraman (2006), Keleş (2010) ve Sarıtaş’ın (2006) çalışma sonuçlarında yer almaktadır.

Öğretmenlerin düzeni yeniden sağlamaya yönelik tepki verirken ve uygulamalarda bulunurken nelere dikkat ettiklerini bilmek üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin sınıfta düzeni yeniden sağlamaya yönelik tepkiler verirken ve uygulamalarda bulunurken en çok “geçmiş yıllardaki tecrübelerini” dikkate aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenler düzeni yeniden sağlamada deneyerek kendileri için en uygun çözümü bulmaya çalışmışlardır. Az sayıda öğretmen tarafından öğrenciye uygunluk dikkate alınmış ve buna yönelik uygulamalarda

bulunulmuştur. Bazı öğretmenlerin de “düzeni yeniden sağlamada etkili olması ve alışkanlık” gibi sebeplerle uygulamalarda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Fiziksel cezaların öğretmenler tarafından kullanılmaması bu araştırmada öne çıkan sonuçlardan biridir. Ancak katılımcı öğretmenlerin hiçbirinin düzeni oluşturma boyutu ile ilgili eksikleri olabileceğini ve istenmeyen davranış olmadan önleme amaçlı önlemsel yaklaşım çalışmaları yapabileceğini belirtmediği görülmüştür. Önlemsel yaklaşımda amaç, sınıfta problem davranışların ortaya çıkmasına imkân vermeyecek bir düzen oluşturarak tepkisel yaklaşımı olabildiğince azaltmaktır (Başar, 2003). Bu durumda istenmeyen durum ve davranışların değiştirilmesi için öğretmenlerin daha çok tepkisel yaklaşımda oldukları araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biridir.

Öğretmenlerin genel olarak sorunun nedenini anlamaya yönelik bir girişimde bulunmaması bu araştırmada öne çıkan önemli sonuçlardan biridir. Sınıf içinde düzeni bozan davranışların nedeninin anlaşılması bu davranışların doğru bir yaklaşımla çözülmesinin ön koşuludur. Davranışın nedenini anlamak, sorunun gelecekte tekrarlanmaması için önlemler alınabilmesi açısından önemlidir.

Araştırmaya katılımcı seçiminde öğretmenlerin meslekte yeni olmalarına ve en fazla üç yıllık tecrübeleri olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin düzeni yeniden sağlamaya yönelik uygulamalarının seçiminde etkisi olan en önemli şeyin “meslekte geçirdikleri toplam süre / mesleki deneyim” olduğunu söylemişlerdir. Bu anlamda deneyimin, hayatın her noktasında olduğu gibi burada da öne çıktığını; kıdemli öğrencilerin davranışlarının analizinde ve etkili baş etme yöntemleri seçiminde aktif rol oynadığı söylenebilir. Meslekte yeni olan ilkökul öğretmenlerinin tamamı sınıf yönetimi eğitimi aldıkları ama kendilerini düzeni yeniden sağlama boyutunda eksik ve yetersiz hissettikleri görülmüştür. Ayrıca Erol (2006), İlgar (1996), Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ve Durğun'un (2010) da araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin kıdem arttıkça yükseldiği tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışma sonucunda meslekte yeni, deneyimsiz olan öğretmenlerin sınıfta düzeni yeniden sağlamaya yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle tecrübeli öğretmenler öğretmenlerin engelleri aşmalarında danışmanlık yapmada istekli olabilirler. Okul idarecileri, öğretmenlerin karşılaşması muhtemel zorluklar hakkında bilgi sahibi olabilir ve sınıf yönetimi becerilerinin tartışıldığı seminerler düzenleyebilirler. Bu şekilde profesyonel bir etkileşim ve toplu bir çaba öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında güçlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca Uzaktan Eğitim Merkezleri öğretmenlerin istenmeyen davranışları değerlendirmelerine olanak yaratabilir ve fikir alışverişi yapmalarını sağlayarak etkili sınıf yönetimi için gerekli beceriler elde etmelerine yardımcı olabilir. Böylece profesyonel fikir alışverişleri Hizmet içi Eğitimler esnasında bir konu olabilir. Bunların yanı sıra öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir ve bu programlarda verilen eğitimin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olması gerekmektedir. Öğretmenler henüz öğrenciyken fakültelerde farklı disiplin modelleriyle tanıştırılabilir (Burden, 1995). Öğretmen adayları bu farklı modellerle çalışıp en rahat hissettikleri modellerle özdeşleşebilirler.

Katılımcıların ebeveyn desteğinden yararlanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sadece çocuklarla değil eş değer şekilde ebeveynlerle de görüşmesi gerekmektedir. İlkokul çocuklarının velileriyle görüşmek, çocuklarının eğitimlerine yönelik davranışlarında gözle görülür bir fark yaratabilir. Çocuklar iyi bir iletişimden yararlanabilirler ve okul ve ev arasında çalışma ilişkisi kurabilirler. Haynes, Comer ve Hamilton-Lee (1989) ebeveyn katılımının daha iyi bir dikkat, daha olumlu öğrenci davranışları ve tavırları, ödev yapmaya daha istekli olma ve yüksek akademik başarılarla ilişkili olduğunu açıklamıştır. Öğretmenler ve ebeveynler arasında profesyonel etkili bir iletişim geliştirmek için, öğretmenler ve okul yöneticileri ebeveyn-öğretmen konferansları başlatabilir. Okula gelmeyen/gelemeyen ebeveynler için evde ziyaretler organize edilebilir ve öğretmenler ebeveynleri çocuklarının gelişimiyle ilgili rapor kartlarıyla bilgilendirebilir.

Katkısı Olanlar

Bu çalışmaya değerli katkılarından dolayı gönüllü katılım sağlayan öğretmenlere, Dr. Nergiz Kardeş-İşler'e ve Öğretim Görevlisi Saadet Zoraloğlu'na teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 88-102.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 127-142.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma metotları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bauer, W. (2001). Classroom management for ensembles. *Music Educators Journal*, 87(6).
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- Brock, B. L. ve Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principles guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. USA: Longman Publishers.
- Burden, P. R. (2013). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. USA: Wiley.
- Charles, C. M. (1992). *Building classroom discipline* (4th ed.). New York: Longman Publishers.
- Covert, J., Williams, L. ve Kennedy, W. (1991). Some perceived professional needs of beginning teachers in Newfoundland. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(1), 3-17.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). United States: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetinkaya, Y. (2017). Ortaokul müzik derslerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Ines Journal*, 4(11), 387-400.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: A socialization perspective*. London: Allen and Unwin.
- Dorji, R. (2002). Experience of beginning elementary school teachers in dealing with classroom disruptive behavior. Master of Education. The University of New Brunswick.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Sancaktepe İlçesi Örneği). (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emmer, E. ve Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, O., Özyayın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. N. Can (Yay. haz.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), (25-47).
- Felder, B. D., Hollis, L. Y., Piper, M. K. ve Houston, W. R. (1979). *Problems and perspectives of beginning teachers: A follow-up study*. Houston, Texas: University of Houston Central Campus, College of Education.
- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R ve Michael, W. B. (1991). Relationship of scores on the Educator's Survey, a modified version of the Maslach Burn out Inventory, to three teaching-related variables for a sample of thirteen beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 429-438.
- Harlan J. C. ve Rowland S. T. (2002). *Behavior management strategies for teachers*. Charles C Thomas Publisher, LTD. Springfield, Illinois.

- Haynes, N., Comer, J., Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Edirne İl Merkez, Uzunköprü ve Havza İlçeleri Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç Özmen, Z. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabey, A. (2008). *2005 İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koozarny, Z. (1978). Effects of aircraft noise on the mental functions, of school children. *Archives of Acoustics*, 3, 85-86.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi* (Kayseri İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Yay. haz.). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı) içinde (ss. 187-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, Sharan B. ve Simpson, Edwin L. (2000). *A guide to research for educators and trainers of adults* (2nd ed.). Florida: Krieger Publishing Company.
- Oyinloye, G. O. (2010). Primary school teachers perception of classroom management and its influence on pupils' activities. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 305-312.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Yay. haz.), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 269-295). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Sanford, J. P. ve Emmer, E. T. (1988). *Understanding classroom management: An observation guide*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 167-187.
- Sipahioğlu, E. (2008). İlköğretim I. kademe sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlıdere Örneği). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Tolunay, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22-27.
- Varah, L. J., Theune, W. S. ve Parker. L. (1986). Beginning teachers: Sink or swim? *Journal of Teacher Education*.
- Wang, M. T. ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wragg, E. C. ve Dooley, P. A. (1996). Class management during teaching practice. E. C. Wragg, (Yay.

- haz.). *Classroom Teaching Skills* içinde (ss. 21-46). London: Routledge.
- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

The desired efficiency can be achieved in education by supporting the classroom environment's learning-teaching processes and social interaction. Effective learning experiences in the classroom are the environment that will take the teacher and student to success. The prerequisite for doing this is to minimize misbehaviors in the classroom. Effective education and training of individuals with the desired characteristics are possible with a good classroom management in which disciplinary problems do not exceed the objectives of the course. The way to do this is to restore the order that is broken in the classroom. In order for the educational objectives to be fulfilled at the desired level, effective education and training activities, removal of misbehaviors and achievement of academic success, it is necessary to restore order in the classroom environment, and this has the same level of importance for experienced and new teachers.

For most new teachers, having to deal with students' misbehavior and restore order is an important problem. Akin and Koçak (2007) stated that teachers had important problems about classroom management especially in the beginning of the profession (see Taşdan & Kantos, 2007) and that many teachers who were actually sufficient with other features had to quit the job only because they were insufficient to manage the classroom (see. Phelps, 1991). Uncovering the information about the lack of skills related to classroom management, which goes up to the teachers' leaving the profession, will be done by describing the current practices.

In this study, it is aimed to describe the experiences and practices of the novice primary school teachers, related to establishing order in their classrooms. In line with this purpose, nine primary school teachers who have less than three-years of teaching experience in a primary school at Muş city center included in the study using criterion sampling technique in the academic year of 2016-2017.

Method

Based on qualitative approach the phenomenological research method has been used in the research. In this study, it is aimed to question the experiences of people, to investigate the meanings that arise as a result of the qualitative research approach, to examine the individual in the social environment and to explain and interpret them in detail and in depth. Within the framework of the qualitative approach, using the phenomenology method, the experiences and practices of the teachers specified in the purpose of the research in order to restore order were tried to be handled with an in-depth understanding.

Data have been collected through face-to-face interview and observations. The semi-structured interview form developed by the researcher has been used to collect data. Before the meeting, teachers were informed about the purpose of the study, voluntary participation forms were distributed, their approval and opinions were received. Interviews were recorded with a voice recorder after permission from the participants. In addition, open-ended questions were asked to the participants in the semi-structured interview. Interviews with the participants lasted between 20 minutes and 43 minutes.

In the observation process, the participants have been observed by the researcher with non-participant observer role and the notes have been taken in the observation form. Before starting the observation process, students, teachers and parents were informed about the subject to be observed and their approval was obtained for participation. No voice or image was recorded during the observation. Also, the note-taking process of the cases observed during the observation process was not left until later, and was noted as soon as it was observed. Some discourses of the participants are directly quoted. The observations made lasted a minimum of 40 minutes and a maximum of 60 minutes.

Content analysis method has been used to analyze the data obtained from the study. In the research, it is aimed to explore concepts and themes that cannot be noticed with a descriptive approach by using content analysis, and to explore them with content analysis. Interview questions were handled as categories, and the answers given by the teachers to the questions were coded with open coding. After all, coding, similar findings and categories were brought together and appropriate themes were reached.

Results and Discussion

Order is one of the important dimensions that affect classroom management. The opinions of the teachers who participated in the study about the order were found to be in two dimensions: Physical and instructional. It is understood that the opinions of teachers' physical order are mostly on visual regularity. The descriptions of the instructional order of the teachers mostly consist of “students being prepared for the lesson, active participation in the lesson, no complaints”. As a result of the research, it was concluded that the physical and pedagogical opinions of the teachers were not sufficient.

It was revealed that misbehaviors arising from the student or the environment were observed in the classroom of each teacher. It was observed that teachers tend to solve misbehaviors caused by students mostly in the classroom. It was understood that misbehaviors caused by the environment affect not only a few students but the whole class and the teacher had more difficulty in dealing with these behaviors. It was concluded that teachers tend to react instantaneously to undesired behaviors without realizing the reason for the behavior. Few teachers have attempted to learn the reason for the behavior.

Teachers' interventions and practices in order to restore the order that has been disrupted as a result of undesired behaviors originating from the students and the environment. The teachers were mostly engaged in communication with parents. Other practices such as using questioning technique, meeting with students, differentiating activities, directing them to guidance service, and reminding the rules were rarely used. It can be said that teachers do not find permanent solutions in their practices to restore order and sometimes they do not use appropriate methods for the type of behavior.

One of the prominent results of the study was that the corporal punishments were not applied by teacher. However, it was observed that none of the participant teachers stated that they may have deficiencies regarding the size of the order and they can do preventive behavior studies without preventing misbehavior. According to opinions of the classroom teachers, it was concluded that “the total duration/professional experience in the profession” was effective and significant in determining the practices for establishing order in classrooms.

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yordayıcıları Olarak Suriyelilere Yönelik Toplumsal Uzaklık ve Bilişsel Esneklik*

Social Distance And Cognitive Flexibility For Syrians As A Predictor of The Teacher Candidates 'Attitudes of Multicultural Education

Binaz BOZKUR**, Binnaz KIRAN*** Devrim ALICI****

Öz: Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının Suriyeli sığınmacılara yönelik toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya 285 (%54,2) kadın, 241 (%45,8) erkek olmak üzere 526 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Bilişsel Esneklik Ölçeği, Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği, Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile toplumsal uzaklığın düşük olması ve bilişsel esneklik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Uygulanan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizinde toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki değişken varyansın toplam % 20'sini açıklamaktadır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında hem kişisel özelliklerinin hem de toplumsal olarak diğer gruplara bakışlarının etkili olduğu görülmektedir. Türkiye'nin hem kendi kültürel çeşitliliği hem de göç vb. olgularla daha da yaygınlaşan çokkültürlü yapısı öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik farkındalıklarının geliştirilmesini daha elzem kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli mülteciler, toplumsal uzaklık, bilişsel esneklik, çok kültürlü eğitim, öğretmenlik

Abstract: This study aims to examine whether teacher candidates' attitudes towards multicultural education are predicted by the variables of social distance towards Syrian refugees and cognitive flexibility. The research is a descriptive study. 526 teacher candidates, 285 (54.2%) women and 241 (45.8%) men, participated in the study. Cognitive Flexibility Scale, Teachers' Multicultural Attitude Scale, Bogardus Social Distance Scale and Personal Information Forms were used in the research. The results showed that there was a positive significant relationship between positive attitudes towards multicultural education and low social distance ($r= .356$). Also, a positive significant relationship between positive attitudes towards multicultural education and cognitive flexibility. The result of regression analysis showed that variables of social distance and cognitive flexibility had a significant role on predicting pre-service teachers' attitudes towards multicultural education. The two variables explain a total of 20% of the variance. As a result, it is seen that both the personal characteristics and the social perspective of the teacher candidates in the attitudes towards multicultural education are effective. Turkey's cultural diversity and its multicultural structure with both more widespread migration etc. also makes teachers more essential for the development of multicultural awareness.

Keywords: Syrian refugees, social distance, cognitive flexibility, multicultural education, teaching

*Bu çalışmanın bir kısmı 4-7 Nisan 2018 tarihinde Antalya'da yapılan II. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

**Arş. Gör. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, Orcid ID: 0000-0002-3821-7489, e-mail: b.bozkur@hotmail.com

***Prof. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, Orcid ID: 0000-0002-8085-7914, e-mail: binkiran2009@gmail.com

****Prof. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, Orcid ID: 0000-0001-5542-0609, e-mail: devrimoalici@gmail.com

Giriş

Günümüzde "nasıl bir öğretmen?" sorusu sürekli tartışılmaktadır. Çünkü öğretmenler, eğitimin niteliği ve kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Bazen alan uzmanlığı ve öğretmenlik bilgisi yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özel uzmanlık alan bilgisi ve becerisi, öğretmenlik meslek bilgisinin yanı sıra öğrenciyle ilişkisini direk etkileyecek bazı özelliklere de sahip olması gerekmektedir. Özellikle dünya ve toplum sorunlarına duyarlı, demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen, farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen ve çokkültürlü ortamlarda hizmet verebilen kişiler olmaları beklenmektedir (Şişman, 2006). Çok kültürlülük ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dini yönelim ve diğer kültürel faktörleri içeren çok yönlü bir kavramdır (APA, 2002). Nieto ve Bode (2008) ise çok kültürlülüğü; çoğulculuğu vurgulama, ırkçılıkla ve önyargularla yüzleşme ve çeşitli bakış açılarından gerçekleri görme durumu veya hali olarak tanımlamışlardır. Çokkültürlülük tanımlarında farklılık kavramı oldukça geniş bir biçimde ele alınmakta ve bu farklılık; dil, dini inanç, mezhep, etnisite, cinsiyet, yaş, engel durumu, cinsel yönelim ile birlikte insanların bireysel ve toplumsal olarak belirledikleri her türlü inanç ve uygulamaları kapsamaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Çok kültürlülük toplumun doğal olarak çokkültürlü olduğu veya savaşlar, ekonomik durum, vb. nedenlerle insanların ait oldukları topraklardan göç etmesi sonucunda çokkültürlü toplumlar için gittikçe önem kazanan bir kavramdır. Bu kavramın çeşitli boyutlarıyla sosyoloji, siyaset bilimi, felsefe ve eğitim bilimi gibi birçok farklı disiplinin konusu olduğu bilinmektedir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Çokkültürlülüğün en çok tartışıldığı alanlardan biri de eğitimidir ve alan yazında çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim vb. kavramların sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Banks (2008) çokkültürlü eğitimi, tüm öğrencilere etnik, kültürel ve dilsel alternatifler sağlayarak, tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkından yararlanmalarını sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Özellikle tarımdan sanayiye ve sonrasında bilgi toplumuna geçişin, meydana gelen göçlerin ve ülkeler arasında, sosyal, ekonomik, vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin çokkültürlü eğitimin önemini artırdığını söylemek mümkündür. Toplumların yerellikten küreselliğe doğru bir geçiş yaşadığı bu dönem, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulmasını, farklı kültürlerin tanınmasını ve kültürler arasındaki etkileşimin hızlanmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca çağdaş toplumlarda, yetiştirilen kişilerin diğer kültürlerle etkileşim içerisinde olmaları ve bu temaslarında olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir (Cırık, 2008). Dolayısıyla çokkültürlü eğitim çağımızın önemli gerekliliklerinden biridir.

Gay (1994), eğitim alanındaki herkesin çokkültürlü eğitim uygulamalarında aktif olarak rol alması gerektiği belirtmektedir. Eğitiminde en önemli faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik tutumları ve yeterlikleri çokkültürlü eğitimi doğrudan etkilemektedir. Gay (2002) öğretmenlerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterlikleri; kendi kültürel kimliği ve ön yargılarına ilişkin farkındalık, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenmeye isteklilik ve kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını içeren yetenekler olarak belirtmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirleyicisi olduğu düşünülen değişkenlerden birisi toplumsal uzaklıktır. Toplumsal uzaklık kavramı, mesafe koyma sürecini çeşitli toplumsal yapılarda üretilen faktörler ile tanımlayan ünlü sosyolog Simmel ile başlayan sosyolojik geleneğin bir parçasıdır (Bichi, 2008). Toplumsal uzaklık olgusu ilk olarak Amerika'daki ırklar arasındaki ilişkileri inceleyen Bogardus (1933; Akt. Coenders, Lubbers ve Scheepers, 2005) tarafından gözlemlenmiş ve azınlık grupların çoğunluk olan gruplara yaklaştıkça çoğunluk grupların azınlık grupları belli bir mesafede tutmaya ve etnisiteler arasındaki gerçek teması önlemeye çalıştığını öne sürmüştür. Bogardus, bu iddiayı destekleyen güçlü kanıtlar bulmuş, bu kanıtlarla kalıcı bir araştırma geleneği oluşturmuş ve sosyal mesafe konusunda hala benzer sonuçlar veren çağdaş araştırmalara öncülük etmiştir (Coenders, Lubbers ve Scheepers, 2005). Genel olarak toplumsal mesafe kişinin kendisini ait gördüğü sosyal kategorinin dışında algıladığı ve kendi sosyal kategorisinin dışında kabul ettiği kişilere yönelik olarak çeşitli yoğunlukta ilişkiye açık olmama durumu ve

varlıklarını kabul etmedeki eksiklik olarak tanımlanmaktadır (Bichi, 2008). Bogardus (1925; Akt. Karanlı, 2012) ise toplumsal mesafeyi, belirli bir sosyal sınıfa üye olan herhangi bir kişinin, diğer sınıflarla ve o sınıflardan gruplar ve insanlarla olan hiyerarşik ilişkilerini, bir nüfus içindeki sınıfların birbirleri ile olan ilişkilerini ve belirli nüfusların aralarındaki toplumsal farklılık ilişkilerine işaret eden bir kavram olarak tanımlamaktadır. Toplumsal mesafenin temel belirleyicilerinin daha çok ırk, milliyet, din ve meslek gibi kategoriler olduğu belirtilmekte ve bu kategorilere verilen önem kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir (Charnes ve Gnezy, 2008). Bogardus'a (1925) göre toplumsal mesafe, sosyal grupların birbirlerini algılamadaki yakınlık dereceleri (komşuluk etmek, arkadaşlık etmek, evlenmek gibi) olarak sosyal değerlendirme ve onaylamaya işaret etmektedir.

Ülkelerindeki şiddet, savaş ve zulüm nedeniyle göçe zorlanan bireylerin sayısı küresel çapta rekor düzeye varmıştır. Türkiye, 2016 yılı sonunda art arda üç yıl, dünyada en kalabalık mülteci nüfusa ev sahipliği yapan ülke olmayı devam ettirmiştir. Türkiye, 3,5 milyonu aşan kayıtlı Suriyeli mülteci ile beraber Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne (UNHCR) kayıtlı 365.000'den fazla diğer uyruklardan kişiye de ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2018).

Göçle gelen Suriyeli ailelerin çocukları (mülteci/sığınmacı) eğitimlerine Türkiye'de devam etmektedir. UNHCR (2017) eğitim raporuna göre Suriyeli mülteci çocukların % 40'ı okul dışıdır; kayıtlı Suriyeli çocukların sayısı 2016'da 500.000'e ulaştı: üniversiteye 18-25 yaş arası gençlerin % 3'ünden azı devam edebilmektedir. Önceleri kamplarda ve geçici eğitim merkezlerine devam ederken bu çocuklar 2017-2018 Eğitim Öğretim yılından itibaren artık Türk okullarına devam etmektedirler. Bu nedenle onların eğitimini sağlayacak öğretmenlerin toplumsal uzaklıklarının ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi önemli olmaktadır.

Farklı bir ülkeden gelen gruplara yönelik olumsuz tutumlar dünya genelinde yaygın ve tipik olarak düşmancadır, çünkü çoğu göç alan ülke vatandaşı göç edenleri güvenlik tehdidi ve ekonomik bir yük olarak algılamaktadır (Koç ve Anderson, 2018). Türkiye'ye göç eden Suriyelilere yönelik ise olumsuz tutumların az olduğuna (Çiftçi, 2018; Sağlam ve İlksen-Kambur, 2017) yönelik çalışmalara da rastlanmakla birlikte özellikle Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin ülkelerine geri dönmeyecekleri ve kalıcı olacaklarının anlaşılması ve Türkiye'de yaşayan Suriyeli sayının artması olumlu algının olumsuzla doğru evrilmesini beraberinde getirmiştir (Cengiz, 2015; Erdoğan, 2014; Yıldırım, İslamoğlu ve İyem, 2017). Yapılan çalışmalar Türk toplumunun Suriye'den göç eden kişiler ile arasında çok ciddi bir kültürel mesafe koyduğunu, onlara vatandaşlık verilmesine hiç olumlu bakmadığını göstermektedir (Aktaş ve Gülçur, 2017; Erdoğan, 2014). Suriyelilere yönelik kültürel mesafe ve olumsuz tutumların ötekileştirme pratikleri olarak tezahür ettiğini gösteren araştırma bulguları (Çömez Polat ve Kaya, 2017) ve Suriyelilerin günah keçisi veya olağan şüpheliler olarak görülme başlanması (Man, 2016) bu konudaki riskleri göstermesi açısından dikkat çekicidir. Olumsuz tutuma sahip olan gruplar içerisinde üniversite öğrencileri (Kabaklı-Çimen ve Ersok Quadir, 2018) ve özellikle farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştıran ve çalışan ve çokkültürlü ortamlarda hizmet verebilen kişiler olmaları beklenen öğretmenlerin (Şişman, 2006) de yer alması (Topkaya ve Akdağ, 2016) endişe vericidir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında içinde yaşadıkları toplum ve aldıkları eğitimin yanı sıra kişisel özelliklerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu kişisel özelliklerden biri de bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik; problem çözme durumunda veya bireyin durumsal olarak değişen ihtiyaçlara uyacak şekilde kendiliğinden bilgisini yeniden yapılandırarak, bilgisinin çeşitli öğelerini uygun bir şekilde yeniden birleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kearsley, 2000). Bilişsel esnekliği, Martin, Anderson ve Thweatt (1998) bireyin, alternatiflerin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlama konusunda esnek olabilmesi, esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlarken; Bilgin (2009) bilişsel esnekliği problemlere farklı çözüm yolları bulma; Gülüm ve Dağ (2012) ise değişen çevresel koşullara göre bilişleri değiştirebilme yetisi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca Canas, Fajardo ve Salmeron (2013), bilişsel esnekliği yeni ortamlar ve beklenmedik koşullar

karşısında, bilişsel işlem stratejilerine uyum sağlayan insan yeteneği diye belirtmişlerdir. Tanımlarda da görüldüğü gibi bilişsel esneklik bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları beklenmedik durumlarla baş edebilmeleri için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda değişiklik yapabilme, olaylarla baş edebilme becerilerine sahip olmaktır.

Bilişsel esneklik üç önemli insan özelliklerini içermektedir. Birincisi; deneyim ile elde edilebilen bir öğrenme sürecini anlatan yetenek, ikincisi; bilişsel esneklik bilişsel işlem stratejilerine uyumu gerektirir ki bu stratejiler bir problem alanında aranan işlemlerin dizisidir. Bu nedenle bilişsel esneklik; karmaşık durumlardaki farklı tepkileri değil, davranış değişikliğini ifade etmektedir. Son olarak; kişinin bir süredir bir görevi yerine getiriyor olması, yeni ve beklenmedik bir değişikliği oluşturacaktır (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2013). Bireylerde esnek bir uyum potansiyeli olmasına rağmen bu uyum sağlama her zaman olmayabilir. Bunun nedeni de kişinin çevresel değişikliklerle başa çıkabilmesi için esnek olması gerektiği durumlardaki bilişsel katılığıdır (Canas, Fajardo ve Salmerón, 2013). Bilişsel esnekliğin sosyal ilişkiler yoluyla sınındığı söylenebilir. Sacharin'e (2009) göre bilişsel esneklik türlerinden *İlişkisel esneklik*, yeni fikirler üretebilmeyi sağlayan yaratıcılıkla ilgilidir ve olgular arasında olağandışı ilişkiler kurabilmeyi açıklamaktadır. Sosyal psikolojiyle ilgili çalışmalarda bilişsel esnekliğin genellikle *ilişkisel esneklik* ölçümleri aracılığıyla incelendiğini vurgulamaktadır.

Bilişsel Esnekliğe sahip olmayı Chung, Fengsu ve Wensu (2012) ve Martin, Anderson ve Thweat (1998) anlaşmazlıklara karşı yüksek tolerans gösterebilme, değişen yeni durumlara uyum sağlayabilme, iç görü sahibi olma; Bilgin (2009) ise etkili problem çözme ve kaygıyla baş edebilme becerisine sahip olma, kişilerarası ve sosyal ilişkilerde uyumlu ve başarılı ve sosyal yetkinliğin yüksek olması olarak belirtmişlerdir. Ek olarak Diril (2011) bilişsel esnekliğe sahip bireylerin öfkeyle baş edebilme becerisine sahip olduklarını belirtirken, Martin, Stagers ve Anderson (2011) ise bu bireyleri kendine güvenen, başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı, entelektüel esnekliği yüksek, kendine merhamet edebilen yani yaptığı hatalar karşısında kendini affedebilen bireyler olarak belirtmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerde bilişsel esnekliği inceleyen çeşitli araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Örneğin Üzümcü ve Müezzın (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça mesleki doyum düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar Ekici ve Balcı, (2019) ise öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça duygusal tepkiselliklerinin de azaldığını saptamışlardır. Buna paralel olarak Gündüz (2013) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarında bilişsel esnekliğin anksiyete ve depresyon ile anlamlı negatif korelasyona sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarında bilişsel esneklik ve özyeterlik algılarını inceledikleri bir araştırmada Gürbüz ve Nartgün (2018) bilişsel esneklik arttıkça öğretmenlerde özyeterlik algısının da arttığını belirlemişlerdir. Bu araştırma sonuçları öğretmenlerde bilişsel esnekliğin önemini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Türkiye'de öğretmenler Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucunda aldıkları puanlara göre Türkiye'nin farklı bölgelerindeki il ve ilçelerinde göreve başlamaktadırlar. Bu öğretmenlerden ait olduğu veya aşına olduğu yerlerin dışına atanan kişilerin farklı kültürlerle temas halinde olması büyük bir olasılıktır. Öğrencilerin farklı, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, ırk, inanç sistemi, deneyim, cinsel yönelim ve politik görüşe sahip olabileceklerini idrak etmek, bu farklılıkları kabul etmek ve öğretim ortamının düzenlenmesinde dikkate almak, öğrencilerin farklılıklarını önyargısız bir biçimde tartışmaya açık olmak kültürel çeşitliliği sınıf ortamına taşıma konusunda önemli bir faktördür. Gelecek kuşakların yetişmesinde önemli katkısı olan ve giderek karmaşıklaşan koşullara uyum sağlama noktasında onlara en fazla desteği sağlaması gereken öğretmenlerin bu değişen olaylara uyum sağlayabilmeleri ve bu problemlerle etkin bir şekilde baş edebilmeleri beklenmektedir. Bu da bireylerin bilişsel olarak esnek olması, çokkültürlülüğe duyarlı ve bu konuda farkındalığının yüksek olmasıyla mümkündür.

Bu durum dikkate alınarak bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının Suriyeli sığınmacılara yönelik toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik değişkenleri ile ilişkili olup olmadığı ve bu değişkenler tarafından yordanıp yordanmadığının incelenmesidir. Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin farklı kültürden gelen

bireyleri kabulünün daha hızlı ve yaklaşımının daha olumlu olması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışma, günümüzde yoğun olarak farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yaklaşımında rol oynayan etmenleri ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca alanyazın incelemesinde, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik değişkenlerine göre incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda da çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bilişsel esneklik ve toplumsal uzaklık düzeyleri tarafından yordanıp yordanmadığını ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, doğası gereği neden sonuç ilişkisi kurulamayan, pratik nedenlerle değişimleme veya denetimin yapılamadığı veya kısmen yapıldığı çalışmalardır (Erkuş, 2011).

Örneklem/çalışma grubu

Araştırmaya, 2017-2018 eğitim/öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimine devam eden 285 (%54,2) kadın, 241 (%45,8) erkek olmak üzere 526 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde üç farklı ölçme aracı ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçlarını geliştiren kişilerden ölçeklerin kullanımı için izin alınmıştır. Ölçme araçlarıyla ilgili tanıcı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ). Bu çalışmada Martin ve Rubin (1995; Akt. Çelikkaleli, 2014) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 11 madde ve tek boyuttan oluşmakta ve altılı Likert tipi bir ölçektir. Çelikkaleli'nin (2014) yaptığı uyarlama çalışmasında, ölçme aracının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracından alınan puanların yüksekliği bilişsel esnekliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği. Bu araştırmada Ponterotto, Baluch, Greid ve Rivere (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach Alfa katsayısı 0.86; Türkçe formunun Cronbach Alfa katsayısı ise 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki yarı güvenirliliği ise 0.72 olarak hesaplanmıştır. Alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği. Toplumsal Uzaklık ölçeği, insanların diğer ırklar, dinler ve sınıflardan olan kişilerle ilişkilerin kabul veya reddetme derecelerini belirlemek amacıyla Bogardus tarafından 1925 yılında geliştirilmiştir (Tavşancıl, 2006). Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği'nde, "İlk duygusal tepkilerime göre aşağıda adı geçen etnik toplulukların üyelerinin çeşitli ilişki gruplarından bir ya da birkaçını kabul ederim" şeklinde bir yönergeyle birlikte yedi madde yer almaktadır. Bu maddeler, bir bireyin farklı gruplardaki insanlara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, "evlenebilirim", "dost olabilirim", "komşum olabilir", "aynı işte çalışabilirim", sadece iletişim kurarım", "komşum olmasını istemem" ve "aynı ülkede yaşamak istemem" ifadelerinden oluşmaktadır (Seçer, 2015). Ölçekteki maddeler "kesinlikle katılmıyorum (1)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklindedir. Ölçme aracından alınan yüksek puan öğretmenlerin ilgilenen gruplara yönelik toplumsal uzaklık düzeylerinin düşük olduğunu; kendilerini ilgili gruplara yakın hissettiklerini göstermektedir.

Verilerin analizi

Araştırmaya katılan 541 öğretmen adayından elde edilen veriler öncelikle uç değer analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda 15 gözlemin uç değer verdiği belirlenmiştir. İlgili gözlemler analiz dışı tutularak 526 öğretmen adayı üzerinden elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Kayıp veri analizi sonucunda, kayıp verilerin dağılımının rasgele olduğu belirlenmiş ve kayıp veri yerine ortalama atama yapmak suretiyle düzenleme yapılmıştır. Tüm analizlerde $\alpha=0,05$ alınmıştır. Verilerin analizinde normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Köklü, Büyüköztürk ve Çoklu-Bökeoğlu (2007) çarpıklık katsayısının -1 ve + 1 aralığında olmasının dağılımın normalden aşırı sapmadığını işaret ettiğini ifade etmişlerdir. Yapılan analizlerde çarpıklık katsayısını -1 ve + 1 aralığında olduğu gözlemlendiğinden dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile bilişsel esneklik ve Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Suriyelilere Yönelik toplumsal Uzaklık ve Bilişsel esneklikleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3
1.Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	-		
2. Toplumsal Uzaklık	.356**	-	
3. Bilişsel Esneklik	.258**	.014	

***Korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.*

**Korelasyonlar 0.05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, Çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki ise anlamlı değildir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklıkları ve bilişsel esneklikleri tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Suriyelilere Yönelik Toplumsal Mesafe Ve Bilişsel Esneklikleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi Tablosu

Yordanan Değişken	Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ₂
Çokkültürlü Eğitime Yönelik tutum	1	Sabit	95.86	2.10		46.59			
		Toplumsal Mesafe	.81	.09	.36	8.71	.00	.36	.13
	2	Bilişsel Esneklik	.58	.09	.26	6.71	.00	.44	.20

Toplam: R₂ = .20, F = 75.84 P < .05

Yapılan regresyon analizinin sonuçları incelendiğinde regresyonun 2 aşamada tamamlandığı gözlenmektedir. Varyansa katkıları açısından sırayla Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklık ve bilişsel esnekliğin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Birinci aşamada sadece toplumsal uzaklık değişkeni modele dâhil edildiğinde bu değişkenin toplam varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir ($R=.36$, $R_2=.13$, $P<.00$). İkinci aşamada bilişsel esneklik değişkeni modele eklendiğinde açıklanan varyans % 20'ye yükselmiştir ($R=.44$, $R_2=.20$; $P<.00$). Sonuç olarak, iki aşamalı model toplam varyansın % 20'sini yordamaktadır.

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklık düzeyleri azaldıkça arttığı ve bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını yordamada toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik değişkenlerinin anlamlı bir rolü olduğu gözlenmiştir. Söz konusu değişkenler birlikte çokkültürlü eğitime yönelik tutumun %20'sini yordamaktadır. Modele en fazla katkısı olan değişken toplumsal uzaklık değişkenidir. Toplumsal uzaklıktan daha az olsa da bilişsel esneklik de öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını yordamaktadır. Yani öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında hem kişisel özelliklerinin hem de toplumsal olarak diğer gruplara bakışlarının etkili olduğu görülmektedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun toplumsal uzaklık değişkeni ile ilişkili olması ve bu değişken tarafından yordanması bu çalışmada ortaya çıkan önemli bir bulgudur. Alanyazın incelendiğinde Brandwein ve Donoghue (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da ortaokul öğrencilerine uygulanan bir çokkültürlü eğitim programının öğrencilerin toplumsal uzaklık düzeyini azalttığı sonucuna ulaşıldığı gözlenmiştir. Bu bulgu çalışmamızın sonuçlarıyla da paraleldir. Bu konuda karşılıklı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumun yüksek olması toplumsal uzaklığın az olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu durumun önyargılar ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Farklı gruplara yönelik önyargısı yüksek olan kişilerin toplumsal uzaklığının daha yüksek olduğu ve bunun çokkültürlü eğitime yönelik tutumunda da rol oynadığını söylemek mümkündür.

Literatürde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumunun incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Akman ve İmamoğlu-Akman (2017) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve sosyal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bulut ve Sarıçam (2016) ise okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge boyutlarını içeren çokkültürlü kişilik değişkeni tarafından yordandığını saptamışlardır. Bu bulgular çalışmamızda da ortaya çıkan öğretmen adaylarında bilişsel esnekliğin çokkültürlü eğitime yönelik tutumu yordaması sonucu ile paraleldir. Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştıran ve çalışan ve çokkültürlü ortamlarda hizmet verebilen kişiler olmaları beklenen öğretmenlerin (Şişman, 2006) bilişsel esneklik özelliğine sahip olmasının özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Bilişsel esneklik özelliği olan öğretmenlerin daha kapsayıcı eğitim ortamlarının düzenlenmesinde kilit önemde olduğu açıktır.

Eğitim gibi bir alanda hizmet verirken bireyin içinde yetiştiği kültürün göz ardı edilmesi birey hakkındaki çok önemli verileri elde edememe veya yanlış verilerle hareket etme sonucunu da beraberinde getirecektir. Bu riskin önüne geçmek ancak çokkültürlülük konusunda farkındalık kazanılması ve çokkültürlü eğitimin avantajlarının görülebilmesiyle mümkün olacaktır. Çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olmak ise günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken bir nitelik olarak ön plana çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirilmesi için farklılıkların aynı potada eritilecek özellikler olarak değil zenginlik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için de diğer gruplara yönelik toplumsal mesafenin azaltılması önem taşımaktadır. Bunun için ise öğretmen eğitiminin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalıkları artırıcı bir içeriğe sahip olması

gerekmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi kültürel kimliklerinin ve hizmet verecekleri grupların kültürel özelliklerinin farkında olması eğitim ortamlarının daha verimli olmasını da beraberinde getirecektir (Chisholm, 1994). Türkiye'nin hem kendi kültürel çeşitliliği hem de göç vb. olgularla daha da yaygınlaşan çokkültürlü yapısı bunu daha da elzem kılmaktadır.

Bu temelde öğretmenlerde çokkültürlü eğitim konusunda farkındalık ve olumlu tutum geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda çeşitli çalışmalar yapmaya başlamasını bu ihtiyacın pratikte hissedilmesinin bir işareti olarak okumak mümkündür. Örneğin Milli eğitim bakanlığı tarafından UNICEF ile işbirliği içinde yürütülen " yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin artırılmasını ve öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmayı amaçlayan "sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitimi" programını (Aktekin, 2017) bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Bu eğitimlerin sadece sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için değil genel anlamda yaygınlaşması ve çokkültürlü eğitime yönelik farkındalığın öğretmenlerin eğitim sürecine de entegre edilmesinin çağın ihtiyaçlarına daha uygun eğitimcilerin yetiştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve bunları yordadığı düşünülen toplumsal uzaklıkları ve bilişsel esneklik özellikleri incelenmiştir. Çokkültürlülük sadece öğretmenlerin değil, toplumun her kesiminin etkilendiği bir faktördür. Bireylerin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının kendi kültüründen farklı olan kişilere yönelik davranışlarını da etkileyeceği öngörülmektedir. Bu nedenle bundan sonraki araştırmalarda sağlık çalışanları, ruh sağlığı alanında çalışan kişiler, sosyal hizmet uzmanları, vb. hizmet alanlarında çalışan kişilerin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akman, Y. ve İmamoğlu-Akman, G. (2017). The investigation of teachers' multicultural education attitude according to the perception of social intelligence. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48.
- Aktaş, E. ve Gülçür, İ. (2017). Suriyelilere yönelik toplumsal kabulü ve uyumu etkileyen sosyo-ekonomik faktörler: Mersin ili Mezitli ilçesi örneği. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 11(23), 235-248.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists- *American Psychological Association*. Erişim adresi: <http://apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx?item=5>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlara teorik bir yaklaşım. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, Mart, 121-138.
- Bichi, R. (2008). Mixed approach to measuring social distance. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 12(4), 487-508.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bogardus, Emory S. (1925). Measuring social distances. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308.
- Bogardus, Emory S. (1926). Social distance in the city. *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*, 20, 40-46.
- Brandwein, D. ve Donoghue, C. (2011). A multicultural grassroots effort to reduce ethnic and racial social distance among middle school students. *Multicultural Education*, 19(1), 38-43.

- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Cañas, J. J., Fajardo, I. ve Salmerón, L. (2013). Cognitive flexibility. Erişim adresi: <http://www.ugr.es/~ergoco/gn/articulos/cognitive-flexibility1.pdf>
- Cengiz, D. (2015). Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; Kilis örneği. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 101-122.
- Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14(11), 43-68.
- Chung, S., Fangsu, Y. ve Wensu, S. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior and Personality*. 40(5), 735-746
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coenders, M., Lubbers, M. ve Scheepers, P. (2005). Majority populations' attitudes towards migrants and minorities. *Report for the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia*. Wien: EUMC.
- Coenders, M., Lubbers, M. ve Scheepers, P. (2003). Majority populations attitudes towards migrants and minorities. Report for the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Ref. no. 2003/04/01. Erişim adresi: <http://fra.europa.eu/fra Website/attachments/Report-1.pdf>
- Charness, G. ve Gneezy, U. (2008). What's in a name? Anonymity and social distance in dictator and ultimatum games. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 68(1), 29-35.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Çiftçi, H. (2018). Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Suriyeli sığınmacılara yönelik tutum, algı ve empatik eğilimlerinin analizi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3), 2232-2256.
- Çömez Polat, F. ve Kaya, E. (2017). Bir ötekileştirme pratiği: Türkiye'de yaşayan Suriyelilere yönelik tutumlar. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 38-48.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdoğan, M. M. (2014). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*, Seçkin Yay., Ankara
- Kabaklı Çimen, L. ve Ersoy Quadır, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1251-1273.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. urban monograph series. 26. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education-Washington Dc*, 53(2), 106-116.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216-223.
- Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational research and reviews*, 8(13), 1048-1056.
- Kaptanbaş Gürbüz, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 11(55), 628-640.

- Kearsley, G. (2000). *Cognitive flexibility theory*. Erişim adresi: <http://www.gwu.edu/~tip/spiro.html>
- Koc, Y. ve Anderson, J. R. (2018). Social distance toward Syrian refugees: The role of intergroup anxiety in facilitating positive relations. *Journal of Social Issues*, 74(4), 790-811.
- Man, F. (2016). “Günah keçileri” ya da “Olağan şüpheliler” olarak Suriyeliler. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1147-1170.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). Cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Nieto, S. ve Bode, P. (2008). *Affirming diversity, The Sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon. 2007).
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig T. ve Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. 2.Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara,.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Üzümcü, B. ve Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Yaşar Ekici, F. ve Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 65-77.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yıldırım, S. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-126.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2018). *Türkiye’deki mülteciler ve sığınmacılar*. 15. 05. 2018, Erişim adresi: <http://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar>

Extended Abstract

Introduction

Multiculturalism is a multi-faceted concept that includes race, ethnicity, language, sexual orientation, gender, age, disability, social class, religious orientation and other cultural dimensions (APA, 2002). One of the areas where multiculturalism is most discussed is education. Banks (2008) defines multicultural education as an educational approach that provides ethnic, cultural and linguistic alternatives to all students and ensures that all students enjoy the right to equal education. In modern societies, individuals raised are expected to interact with different cultures and develop positive attitudes in their interactions (Cırık, 2008). Therefore, multicultural education is one of the important requirements of our age.

In this study, one of the variables thought to be the determinant of teachers' attitudes towards multicultural education is social distance. In general, the social distance is defined as absence of openness at a varying extent towards the individuals outside of the social category that one belongs to (Bichi, 2008). Bogardus found strong evidence to support this claim, created

a permanent research tradition with these evidence, and pioneered contemporary research that still yields similar results on social distance (Coenders, Lubbers & Scheepers, 2005).

Negative attitudes towards groups from a different country are widespread worldwide and are typically hostile because most immigrant countries perceive immigrants as a security threat and an economic burden (Koç & Anderson, 2018). Although for Syrians who immigrated to Turkey that negative attitudes were less is was stated in some research findings particularly, the increase in the number of Syrians living in Turkey and the understanding that they will not return their country has brought to evolve towards negative positive perception (Cengiz, 2015; Erdoğan, 2014, Yıldırım, İslamoğlu & İyem, 2017). Studies show that the Turkish society has established a very serious cultural distance with Syrians and that it does not look at giving citizenship at all (Aktaş & Gülçur, 2017; Erdoğan, 2014).

It is thought that the personal characteristics of teachers may also be effective in their attitudes. One of these is cognitive flexibility. Cognitive flexibility is the ability to change cognitions according to changing environmental conditions (Gülüm & Dağ, 2012).

In this context, this study aims to examine whether teacher candidates' attitudes towards multicultural education are predicted by the variables of social distance and cognitive flexibility towards Syrian refugees.

Method

526 pre-service teachers, 285 (54.2%) females and 241 (45.8%) males who attended the Pedagogical Formation training at Mersin University Faculty of Education in the 2017-2018 academic year participated in the study. In obtaining research data Cognitive Flexibility Scale, developed by Martin and Rubin (1995 cited in Çelikkaleli, 2014) and adapted to Turkish by Çelikkaleli (2014), Multicultural Attitude Scale of Teachers developed by Ponterotto, Baluch, Greid and Rivere (1998) and adapted to Turkish by Yazıcı, Başol and Toprak (2009), Bogardus Social Distance Scale developed by Bogardus in 1925 and Personal Information Form were used. Gradual multiple linear regression analysis was used in the analysis of the data.

Findings

The results showed that there was a positive significant relationship between positive attitudes towards multicultural education and low social distance ($r= .356$). Also, a positive significant relationship between positive attitudes towards multicultural education and cognitive flexibility ($r=.258$) was observed. Stepwise Linear Regression Analysis was performed to determine whether pre-service teachers' attitudes towards multicultural education is predicted by social distance and cognitive flexibility. The result of regression analysis showed that variables of social distance and cognitive flexibility had a significant role on predicting pre-service teachers' attitudes towards multicultural education ($F = 75,84$, $p < 0,05$). As a result, the two-step model explains 20% of the total variance.

Conclusion and Discussion

As a result of this study, it was concluded that the positive attitudes of teacher candidates towards multicultural education increase as the social distance levels towards Syrians decrease and their cognitive flexibility levels increase. In addition, as a result of the analyzes, it was observed that social distance and cognitive flexibility variables had a significant role in predicting the attitudes of prospective teachers towards multicultural education. These variables together predict 20% of the attitude towards multicultural education. The variable that contributes most to the model is the social distance variable. Cognitive flexibility, though less than social distance, predicts pre-service teachers' attitudes towards multicultural education. In other words, it is seen that both personal characteristics and social view of other pre-service teachers are effective in their attitudes towards multicultural education.

The fact that the attitude towards multicultural education is related to the variable of social distance and predicted by this variable is an important finding in this research. In a study conducted by Brandwein and Donoghue (2011) in the literature, it was observed that a

multicultural education program applied to secondary school students decreased the level of social distance of students. This finding is in line with the results of our research. It is possible to say that there is a mutual relationship in this regard. The high positive attitude towards multicultural education brings along a low social distance. This situation is thought to be related to prejudices. It is possible to say that people with high prejudices towards different groups have a higher social distance and this also plays a role in their attitude towards multicultural education.

Awareness of the cultural identities of the teachers and pre-service teachers on their cultural identities and the cultural characteristics of the groups they will serve will bring educational environments more functional (Chisholm, 1994). Turkey is both its cultural diversity as well as immigration and so on. The multicultural structure, which is becoming more and more widespread, makes this even more essential.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz-yeterlik Algılarının ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Investigating Mathematics Self-efficacy and Attitude Towards Mathematics of Middle School Students

Sevim SEVGİ*, Zeynep YAKIŞIKLI**

Öz: Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, okul, aylık gelir ve yazılı puanı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bulunan A ortaokulu Kayseri ili İncesu ilçesinde bulunan B ortaokulu ve Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan C ortaokulu olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç farklı ortaokulda yapılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde okuyan 262 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Baykul (1990) tarafından geliştirilen Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Matematik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programıyla Mann Whitney U analizi, Kruskal-Wallis analizi, Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) ve Spearman Brown analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, okul, aylık gelir ve yazılı puanı değişkenlerine göre istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarında ise sınıf, okul ve aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ancak cinsiyet ve yazılı puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Spearman Brown analizi sonucunda matematiğe yönelik tutum ile matematik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematiğe yönelik tutum, matematik öz-yeterlik, ortaokul öğrencileri

Abstract: In this study, it is aimed to analyze middle school students' attitudes towards mathematics and their mathematics self-efficacy according to gender, grade level, school, monthly income and exam scores. Survey model, one of the quantitative research methods, was used. The research was carried out in three different middle schools of the Ministry of National Education. Middle school A located in Kocasinan at Kayseri, middle school B located in İncesu at Kayseri and middle school C located in Melikgazi at Kayseri. 262 middle school students were studying in the first semester of 2019-2020 academic year participated in the study. The Attitude Scale for Mathematics developed by Baykul (1990) and the Mathematics Self-Efficacy Perception Scale developed by Umay (2001) were used as data collection tools. Mann Whitney U analysis, Kruskal-Wallis analysis, One Way Variance analysis (ANOVA) and Spearman Brown analysis were run by SPSS. As a result of the research, there was no statistically significant mean difference in the mathematics self-efficacy of middle school students according to gender, grade level, school, and monthly income. In the attitudes of middle school students towards mathematics, a statistically significant mean difference was found according to grade level, school and monthly income, but no significant mean difference was found according to gender and exam scores. As a result of the Spearman Brown analysis, there was no statistically significant relationship between attitude towards mathematics and mathematics self-efficacy.

Keywords: Attitude towards mathematics, self-efficacy, middle school

Giriş

Matematiği anlamlı öğrenmeye ve yaşantımızda etkili kullanmaya yönelik temel beceriler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında güncellenen ortaokul matematik öğretim

* Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6611-5543, e-posta: sevimsevgi@erciyes.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi (Matematik Öğretmeni), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6487-5621, e-posta: zynp.ykskl@gmail.com

programında belirlenmiştir (MEB, 2018). Öğrencilerin temel becerileri kullanarak matematiksel kavramları etkili bir şekilde kazanması amaçlanmaktadır. Bu temel becerileri: problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme, iletişim ve duyuşsal beceriler olarak belirlenmiştir. Duyuşsal beceriler ise öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, öz güven sahibi olmaları, matematiksel değerlere sahip olmaları, öz düzenleme becerileri ve öz-yeterlik becerileri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu araştırmada duyuşsal becerilerden matematiğe yönelik tutum ve matematik öz-yeterlik becerisi birlikte incelenmiştir. Matematik öğretiminde yapılan araştırmalarda bu duyuşsal beceriler genellikle ayrı ayrı incelenmiştir. Bu çalışmada tutum ve öz-yeterlik birlikte incelenerek matematik alanyazımına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Duyuşsal becerilerden tutum psikolojide “verilen bir objeye dair hoş giden veya gitmeyen tepki vermede yatkınlık” şeklinde tanımlanmıştır (Hart, 1989, s. 39, Akt: Ural, 2007, s. 68). Yenilmez ve Özabacı (2003) tutumu öğrencinin etrafındaki kişilere veya nesnelere yükledikleri anlam, inanç ve oluşturdukları bakış açısı olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Yıldız (2006) tutumu kişinin geçmiş yaşantı ve tecrübeleriyle bir olaya ya da duruma karşı oluşturduğu inanç ve davranışa hazırlayan eğilim olarak açıklamıştır. Taşdemir’e (2009) göre tutum nispeten düşünceye dayanır nispeten de psikolojiktir; fakat doğuştan kazanılmaz yaşantı yoluyla elde edilir.

Tutumun çok farklı tanımları yapılmıştır. Yapılan genel tanımlardan ayrıca Neale (1969) matematiğe yönelik tutumu matematiği sevip sevmeme, matematik etkinliklerini kullanma veya kaçınma eğilimi, matematiğin iyi veya kötü olduğu düşüncesi, matematiğin yararlı olduğu veya işe yaramaz olduğu inancı olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi matematiğe yönelik tutum da matematiğe karşı öğrencinin eğilimleri yani matematikten hoşlanıp hoşlanmaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Matematik öğretiminde öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu çok önemlidir (Zan ve Martino, 2007). Çünkü öğrenilen bilgilerin unutulmaması ve günlük hayata transfer edilebilmesi tutuma bağlıdır (Tan, 2015). Öğrenciler matematiğe yönelik olumsuz tutum oluşturduklarında matematikle ders dışında ilgilenmezler ve günlük hayatta kullanmazlar (Akdemir, 2006). Bu yüzden öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Öğrenciler matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiklerinde matematik öğrenmeye hazır hale gelirler (Alkan, Güzel ve Elçi, 2004; Akt: Tan, 2015). Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri için gerekli olan duyuşsal becerilerden öz-yeterlik algıları önem kazanmaktadır (Doruk, Öztürk ve Kaplan, 2016).

Bandura (1997) sosyal öğrenme kuramında öz-yeterlik tanımını öğrenenin önceden belirlenmiş kazanım ya da çıktılara ulaşmasını sağlayacak öğrenmeleri organize etmesi ve bu öğrenmeleri gerçekleştirme potansiyeli hakkındaki yargısı olarak tanımlamıştır. Erdoğan, Baloğlu ve Kesici (2011) ise öz-yeterlik algısını öğrencinin yapabileceklerinin farkında olması ve yapabileceklerine inancı olarak tanımlamışlardır. Öz-yeterlik algısı doğuştan oluşmaz bireyin tecrübeleriyle oluşur ve zamanla gelişir (Gündoğdu, 2013). Yapılan araştırmalarda bireylerin bir işteki öz-yeterliliğinin yüksek olması o işi başarmak için daha sabırlı, inatçı ve hırslı olduklarını göstermiştir (Aşkar ve Umay, 2001; Pajares, 1996). Öz-yeterlik algısı matematik için önemli bir kavramdır (Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Öztürk, 2017). Hackett ve Betz (1989) matematik öz-yeterlik algısını öğrenenin, matematik etkinliğini başarılı olarak yerine getirirken kendine olan güveninin değerlendirilmesi olarak tanımlar. Ural, Umay ve Argün (2008) ise matematik öz-yeterlik algısını bireyin bir matematik etkinliğini yapabilmesi ya da matematik problemini çözebilmesi için kendi yeteneklerine olan algıları şeklinde tanımlamışlardır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak matematik öz-yeterlik algısı için öğrencinin matematiği başaracağına inanması, kendine güvenmesi ve matematiğe karşı olan tutumu olduğuna ulaşabiliriz. Matematik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler bir matematik problemini çözerken daha fazla uğraşmakta, matematikle daha fazla zaman harcamakta, daha fazla sabır göstermekte, karar vermesi gereken durumlarda etkili yöntemler kullanabilmektedirler (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015; Ural, 2007).

Yürekli (2008) sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik algılarını cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü, anne ve baba öğrenim durumu, öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre incelemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları ve tutumları yaşa, mezun oldukları lise türüne, anne ve baba öğrenim durumuna göre istatistiksel

olarak farklılaşmamaktadır. Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz-yeterlik algıları istatistiksel olarak farklılaşmakta ancak matematiğe yönelik tutumları farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Akay ve Boz (2011) sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz-yeterlik algılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının cinsiyet ve mezun oldukları lise türüne göre incelemişlerdir. Kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik ve tutumları benzerdir. Matematiğe yönelik tutum mezun olunan lise türünde farklılaşırken matematik öz-yeterlik farklılaşmamaktadır. Son olarak da matematiğe yönelik tutum ve matematik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yavuz-Mumcu ve Aktaş-Cansız (2015) çok programlı lise öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarını ve matematiğe yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim programı ve matematik başarı düzeyine göre incelemişlerdir. Öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları ve matematiğe yönelik tutumlarının öğretim durumu ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığını bulmuşlardır. Cinsiyete göre tutum farklılaşmamakta fakat öz-yeterlik farklılaşmaktadır ve bu farklılık erkeklerin lehinedir. Sınıf düzeyine göre öz-yeterlik de tutum da farklılık göstermemektedir. Abalı Öztürk ve Şahin (2015) beşinci sınıf öğrencilerinin matematik alanındaki akademik başarı, öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının cinsiyet ve matematik sınavlarının puan ortalamasına göre anlamlı farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Matematik öz yeterliği cinsiyete göre incelediklerinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır ve bu farklılık kızların lehinedir. Matematik öz-yeterlik ve matematik sınavlarının puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulmuşlardır. Doruk ve diğerleri (2016) ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum, matematik kaygısı ve matematik öz-yeterlik algısı arasında negatif, matematiğe yönelik tutum ile matematik öz-yeterlik algısı arasında pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmaların genellikle matematiğe yönelik tutumun ya da matematik öz-yeterliğin ayrı ayrı araştırıldığı tespit edilmiştir. Matematik öz-yeterliği ve matematiğe yönelik tutum ise çok az araştırmada birlikte incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı ortaokula devam eden öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ile matematik dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler bazında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri “Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ve matematik öz-yeterlikleri cinsiyete, sınıf düzeyine, okula, aylık gelire ve yazılı puanına göre farklılık göstermekte midir?” ve “Matematiğe yönelik tutum ve matematik öz-yeterlik arasında anlamlı bir anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Tarama modelinde mevcut olan bir durumun değerlendirilmesi yapılır bunun yanında kişilerin fikirlerinin düzeyini, algılarının düzeyini belirler (Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın evrenini Kayseri ilindeki Melikgazi, Kocasinan ve İncesu ilçelerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 öğretim yılının güz yarıyılında Kayseri Melikgazi ilçesindeki C Ortaokulu, Kocasinan ilçesindeki A Ortaokulu ve Kayseri ili İncesu ilçesindeki B Ortaokulu'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında devam eden 262 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1.
Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete, Sınıf Düzeyine, Okullara, Aylık Gelire ve Yazılı Puana Göre Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	111	42,4
	Erkek	151	57,6
Sınıf düzeyi	5	78	29,8
	6	64	24,4
	7	68	26
	8	52	19,8
Okul adı	A	99	37,8
	B	80	30,5
	C	83	31,7
Aylık gelir	0-1000	45	17,2
	1001-3000	98	37,4
	3001-5000	57	21,8
	5001-7000	29	11,1
	Toplam	229	87,4
	Eksik veri sayısı	33	12,6
Yazılı Puanı	0-49	12	4,6
	50-69	64	24,4
	70-90	111	42,4
	91-100	48	18,3
	Toplam	235	89,7
	Eksik veri sayısı	27	10,3

Tablo 1’de örneklemin cinsiyete, sınıf düzeyine, okullara, aylık gelire ve yazılı puanına göre dağılımı verilmiştir. Örneklemin 111’i (%42,4) kız, 151’si (%56,7) erkek öğrencidir. Örneklemdaki 78 (%29,8) öğrenci 5. sınıfa, 64 (%24,4) öğrenci 6. sınıfa, 68 (%26) öğrenci 7. sınıfa ve 52 (%19,8) öğrenci 8. sınıfa devam etmektedir. Ortaokul öğrencilerinin buldukları okullara göre dağılımı incelendiğinde 99 öğrencinin (%37,8) A ortaokulunda, 80 öğrencinin (%30,5) B ortaokulunda ve 83 öğrencinin (%31,7) C ortaokulunda bulunduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin aylık gelirlerine göre dağılımı incelendiğinde 45 öğrencinin (%17,2) aylık gelirinin 0-1000 TL aralığında olduğu, 98 öğrencinin (%37,4) aylık gelirinin 1001-3000 TL aralığında olduğu, 57 öğrencinin (%21,8) aylık gelirinin 3001-5000 TL aralığında olduğu, 29 öğrencinin (%11,1) aylık gelirinin 5001-7000 TL aralığında olduğu görülmektedir. Aylık gelirini işaretlemeyen öğrenci sayısı 33 (%12,6) olduğu da görülmektedir. Ortaokul öğrencilerin 2019-2020 yılı birinci dönem yazılı puanları incelendiğinde 12 (%4,6) öğrencinin 0-49 aralığında puan aldığı, 64 (%24,4) öğrencinin 50-69 aralığında puan aldığı, 111 (%42,4) öğrencinin 70-90 aralığında puan aldığı, 48 (%18,3) öğrencinin 91-100 aralığında puan aldığı görülmektedir. Ayrıca 27 (%10,3) öğrencinin de işaretlemediği görülmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek için Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve matematiğe ilişkin tutumlarını belirlemek için Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İki ölçek de beşli Likert tipidir.

Matematik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği: Matematik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği, sekiz tanesi olumlu, altı tanesi olumsuz ifadelerden oluşmuştur ve toplamda 14 tane madde vardır. Alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan 14’tür. Umay (2001) ölçeği matematik benlik algısı, matematik

konularında davranışlarındaki farkındalık ve matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme olmak üzere üç alt boyutta incelemiştir. Matematik benlik algısı boyutunda 3, 10, 11, 12 ve 13. maddeler bulunmaktadır. Matematik konularındaki davranışlardaki farkındalık boyutunda 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. maddeler bulunmaktadır. Son boyut olan matematiği yaşam becerilerine dönüştürme faktöründe 1, 2 ve 14. maddeler bulunmaktadır. Umay (2001) ölçekteki maddelerin geçerlik katsayısını 0,64 olarak bulmuştur. Bu değer ölçeğin tümünün geçerliği konusunda bir ölçüt olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Araştırmada “Matematik Öz-yeterlik Algısı” ölçeğinin tekrar faktör analizi yapılmıştır. 14 maddelik matematik öz-yeterlik algısı ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik ölçüsü $0,853 > 0,6$ 'tür. KMO değeri örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermiştir. Barlett Küresellik Testi sonucuna göre örneklem homojen olarak dağılmaktadır ($X^2 = 888,733$, $sd=91$, $p=0,000$). Tablo 6'da matematik öz-yeterlik algısının döndürülmüş bileşen matrisleri verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 1, 2, 4, 5, 8, 9, 13 ve 14. maddeler birinci boyutu 3, 10, 11 ve 12. maddeler ikinci boyutu 6 ve 7. maddeler ise üçüncü boyutu oluşturmaktadır.

Tablo 2.

Matematik Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşen Matrisleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
Madde_1	,731	-,192	,191
Madde_2	,705	-,047	,008
Madde_13	,689	-,194	-,118
Madde_5	,675	-,234	,207
Madde_4	,671	-,257	,029
Madde_9	,644	-,195	,036
Madde_14	,639	-,018	-,156
Madde_8	,578	,058	-,128
Madde_11	-,009	,749	-,093
Madde_10	-,140	,655	,237
Madde_12	-,177	,635	,285
Madde_3	-,305	,447	,040
Madde_6	-,127	,046	,823
Madde_7	,158	,260	,702

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 15'i olumlu 15'i olumsuz ifadelerden oluşmuştur ve toplamda 30 madde vardır. Maddeler 1'den 5'e kadar değişen kodlarla kodlanmıştır ve “Tamamen Katılıyorum” 5 ile, “Katılıyorum” 4 ile, “Kararsızım” 3 ile, “Katılmıyorum” 2 ile ve “Tamamen Katılmıyorum” 1 ile kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 alınabilecek en yüksek puan ise 150'dir. Baykul (1990) ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0,976 olarak bulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermiştir.

Verilerin analizi

Ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler SPSS 25 ile analiz edilmiştir. Faktör analizi sonucunda maddelerin dağılımı ölçeklerin orijinal dağılımıyla aynı olmadığından toplam puanlar kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ortaokul öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum ölçeğinden ve Matematik Öz-yeterlik Algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanlardır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf, okul, aylık gelir ve yazılı puanlarıdır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığına bakmak için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Sınıf düzeyi, okul ve aylık gelir değişkenleri için ise Kruskal-Wallis analizleri yapılmıştır. Yazılı puanı değişkeni için öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları normal

dağılmadığı için Kruskal-Wallis analizi kullanılmıştır ancak matematik öz-yeterlik algısı normal dağıldığından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Son olarak da matematiğe yönelik tutum ile matematik öz yeterliğin ilişkisine bakmak için Spearman Brown analizi yapılmıştır.

Bu makalede yayın etiğine uyulmuştur. Fikri hakları yazarlar dışında olan veri toplama aracı veya veri kaynağının, kullanma izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda toplanmış verilere yapılan analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Matematiğe Yönelik Tutumların ve Matematik Öz-yeterliklerin Cinsiyete göre İncelenmesi

Araştırmada ortaokul öğrencilerin cinsiyete göre matematiğe yönelik tutumları ve matematik öz-yeterlilikleri incelenmiştir. Analize başlamadan önce kız ve erkek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterlik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Kolmogorov- Smirnov normallik analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi

Ölçek	Cinsiyet	İstatistik	sd	p
Tutum	Kız	,121	111	,000
	Erkek	,080	151	,020
Öz-yeterlik	Kız	,103	111	,005
	Erkek	,141	151	,000

Araştırmanın örneklemini 262 kişi ($n \geq 50$) olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılmıştır. Tablo 3'te matematik dersine yönelik tutum ölçeğinde kız öğrencilerin $p=0,000 < 0,05$ ve erkek öğrencilerin $p=0,020 < 0,05$ verileri normal dağılım göstermemektedir. Matematik öz-yeterlik ölçeğinde kız öğrencilerin $p=0,005 < 0,05$ ve erkek öğrencilerin $p=0,000 < 0,05$ verileri normal dağılım göstermemektedir. Kız ve erkek öğrenciler matematiğe yönelik tutum ölçeğinde ve matematik öz-yeterlik ölçeğinde normal dağılmadığı için kız ve erkek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin istatistiksel anlamda farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının karşılaştırması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda kız ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [Mann-Whitney $U= 7979$; $z=-0,663$; $p= 0,507 > 0,05$]. Kız ve erkek öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin karşılaştırması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [Mann-Whitney $U=7930$; $z= -,745$; $p=,457 > 0,05$].

Matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyinde incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarında ve matematik öz-yeterliklerinde sınıf düzeyinde istatistiksel anlamda farklılık olup olmadığına karar vermek için öncelikle öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin normal dağılımına bakılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 5. sınıflarda 78, 6. sınıflarda 64, 7. sınıflarda 68 ve 8. sınıflarda 52 öğrenci ($n \geq 50$) olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılmıştır.

Tablo 4.

Sınıf Düzeyinde Matematik Öz-yeterlik ve Matematiğe Yönelik Tutumun Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ve Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Sınıf Düzeyi	İstatistik	sd	p	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Tutum	5	,134	78	,001	78	91,55	14,530	-1,829	9,770
	6	,098	64	,200	64	93,14	13,278	,222	,810
	7	,129	68	,007	68	89,10	12,118	1,305	4,409
	8	,072	52	,200	52	87,87	9,381	-,383	,675
Öz-yeterlik	5	,137	78	,001	78	41,67	8,992	-,179	1,047
	6	,120	64	,023	64	41,84	6,457	-,646	-,044
	7	,136	68	,003	68	42,63	7,643	-1,127	3,178
	8	,109	52	,180	52	41,83	5,537	-1,058	2,487

Tablo 4'te altıncı sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve sekizinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağıldığı görülmektedir ($p_6=0,200>0,050$; $p_8=0,200>0,05$). Ancak beşinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ve yedinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre normal dağılmadığı görülmüştür ($p_5=0,001<0,05$; $p_7=0,007<0,05$). Bu yüzden Tablo 4'teki betimsel istatistiklerden beşinci sınıf öğrencilerinin ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin çarpıklık değeri -1,829 ve basıklık değeri ise 9,770'tir. Yedinci sınıf öğrencilerinin çarpıklık değeri 1,305 ve basıklık değeri ise 4,409'dur. Beşinci sınıf öğrencilerinin ve yedinci sınıf öğrencilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu yüzden ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının sınıf düzeyinde istatistiksel anlamda farklılık olup olmadığına bakmak için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 4'e bakıldığında sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin ($p_8=0,180>0,05$) Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre normal dağıldığı görülmektedir. Ancak 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin ($p_5=0,001<0,05$; $p_6=0,023<0,05$; $p_7=0,003<0,05$) Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre normal dağılmadığı görülmektedir. Bu yüzden Tablo 4'de 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Beşinci sınıfların çarpıklık değeri -0,179 ve basıklık değeri ise 1,047'dir. Altıncı sınıfların çarpıklık değeri 0,646 ve basıklık değeri ise -0,044'tür. Yedinci sınıfların ise çarpıklık değeri -1,127 ve basıklık değeri ise 3,178'dir. Bu analizler sonucu ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyinde normal dağılmadığı görülmüştür. Sınıflar arasındaki istatistiksel farklılığa bakmak için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis analizinin sonuçları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının sınıf düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir [Kruskal-Wallis= 9,814; $sd=3$; $p=0,020<0,05$]. Fakat ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyinde istatistiksel anlamda farklılaşmadığı görülmektedir [Kruskal-Wallis=0,942; $sd=3$; $p=0,812<0,05$]. Kruskal-Wallis analizi sonucunda bulunan istatistiksel anlamdaki farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U analizleri yapılmıştır. Mann Whitney U analizlerinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Matematiğe Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Değişkeni için Mann Whitney U Analizi

Sınıf Düzeyi	U	Z	p
5 - 6. sınıf	2463,5	-,133	,894
5 - 7. sınıf	2060	-2,325	,020
5 - 8. sınıf	1572	-2,169	,030
6 - 7. sınıf	1701,5	-2,162	,031
6 - 8. sınıf	1274	-2,167	,030
7 - 8. sınıf	1759	-,048	,962

Tablo 5'te beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [Mann Whitney U= 2463,5; z=-0,133; p=0,894>0,05]. Beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur [Mann Whitney U=2060; z=-2,325; p=0,02<0,05]. Tablo 6'da görüldüğü gibi beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum puanlarının ortalama sırası 144,52'dir ve yedinci sınıf öğrencilerinin ise 115,68'dir. Bu sebeple beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarından daha yüksektir. Beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasında da istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur [Mann Whitney U=1572; z=-2,169; p=0,30<0,05]. Tablo 6'da görüldüğü gibi beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum puanlarının ortalama sırası 144,52'dir ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ise 115,4'tur. Bu sebeple beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarından daha yüksektir. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur [Mann Whitney U= 1701,5; z=-2,162; p=0,031<0,05]. Tablo 6'da görüldüğü gibi altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum puanlarının ortalamalarının sırası 145,52 ve yedinci sınıf öğrencilerinin ise 115,68'tir. Altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarından yüksektir. Ancak yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmamaktadır [Mann Whitney U=1759; z=0,048; p=0,962].

Tablo 6.

Kruskal-Wallis Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Sınıf Düzeyi	n	Ortalama Sırası
Tutum	5	78	144,52
	6	64	145,52
	7	68	115,68
	8	52	115,4
Öz-yeterlik	5	78	129,23
	6	64	129,84
	7	68	139
	8	52	127,14

Matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin okullara göre incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ve matematik öz-yeterliklerini okula göre istatistiksel anlamda fark olup olmadığına karar vermek için önce Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde A Ortaokulu'nda 98, B Ortaokulu'nda 81, C Ortaokulu'nda 83 öğrenci olduğundan Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılmıştır.

Tablo 7.

Okullara göre Matematik Öz-yeterlik ve Matematiğe Yönelik Tutum Betimsel ve Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi

Ölçekler	Okul	n	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	sd	p
Tutum	A	98	91,20	-,905	8,687	,138	98	,000
	B	81	89,94	,100	-,057	,079	81	,462
	C	83	87,60	-,358	,614	,079	83	,150
Öz-yeterlik	A	98	41,83	-,221	2,287	,133	98	,007
	B	81	41,64	-,719	,392	,131	81	,007
	C	83	41,39	-,981	2,119	,107	83	,001

Tablo 7'ye göre A Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ($p=0,000<0,05$) normal dağılmadığı görülmektedir. Bu yüzden Tablo 7'de verilen çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. A Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının çarpıklık değeri $-0,905$ ve basıklık değeri ise $8,868$ 'dir. B Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ($p=0,462>0,05$) ve C Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ($p=0,150>0,05$) Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağıldığı görülmektedir. Tablo 7'ye göre A Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin ($p=0,007<0,05$), B Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin ($p=0,007<0,05$) ve C Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin ($0,001<0,05$) normal dağılmadığı görülmektedir. Bu yüzden Tablo 7'de verilen çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. A Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin çarpıklık değeri $-0,221$ ve basıklık değeri ise $2,287$ 'dir. B Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin çarpıklık değeri $-0,719$ ve basıklık değeri ise $0,392$ 'dir. C Ortaokulu'ndaki öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin çarpıklık değeri $-0,981$ ve basıklık değeri ise $2,119$ 'tur. Analiz sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin okullara göre normal dağılmadığı görülmüştür. Kruskal-Wallis analiz sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir [Kruskal-Wallis= 7,836; sd=2; $p=0,02<0,05$]. Fakat ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin okullara göre istatistiksel anlamda farklılaşmadığı görülmektedir [Kruskal-Wallis=0,383; sd=2; $p=0,826<0,05$]. Kruskal-Wallis analizi sonucunda bulunan istatistiksel anlamdaki farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U analizleri yapılmıştır. Mann Whitney U analizlerinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Matematiğe Yönelik Tutum Puanlarının Okul Değişkeni için Mann Whitney U Analizleri

Okul	U	Z	p
A- B	3818,5	-,436	,663
A- C	3235,5	-,370	,018
B- C	2610,5	-2,472	0,13

Tablo 8'de A ve B Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [Mann Whitney U= 3818,5; $z=-0,436$; $p=0,663>0,05$]. A Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin ve C Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur [Mann Whitney U=3235,5; $z=-0,37$; $p=0,018<0,05$]. Tablo 9'da görüldüğü gibi A Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum puanlarının ortalama sırası $138,45$ 'tir ve C Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin ise $112,43$ 'tür. A Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları C Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarından daha yüksektir. B Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin ve C Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmuştur [Mann Whitney U=2610,5; $z=-2,472$; $p=0,13<0,05$]. B Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin

matematiğe yönelik tutum puanlarının ortalama sırası 142,63'tür ve C Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin ise 112,43'tür. B Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları C Ortaokulu'nda okuyan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarından daha yüksektir.

Tablo 9.
Kruskal-Wallis Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Okul	n	Ortalama Sıralaması
Tutum	A	98	138,45
	B	81	142,63
	C	83	112,43
Öz-yeterlik	A	98	128,21
	B	81	131,70
	C	83	135,19

Matematik öz-yeterliklerinin ve matematiğe yönelik tutumlarının aylık gelir düzeyinde incelenmesi

Ortaokula devam eden öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin aylık gelir düzeyine göre istatistiksel anlamda farklılaşıp farklılaşmadığına karar vermek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 0-1000 TL arasında aylık geliri olan 45 öğrenci ve 5001-7000TL arasındaki aylık geliri olan 29 öğrenci ($n < 50$) olduğundan Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. 1001-3000 TL arasında aylık geliri olan 98 öğrenci ve 3001-5000 TL arasında aylık geliri olan 57 öğrenci ($n > 50$) olduğundan Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır.

Tablo 10.
Aylık Gelirlerine göre Matematiğe Yönelik Tutum ve Matematik Öz Yeterliğin Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi

Ölçekler	Aylık Gelir	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Tutum	0-1000	,972	45	,333			
	1001-3000				,112	98	,004
	3001-5000				,108	57	,98
	5001-7000	,796	29	,000			
Öz-yeterlik	0-1000	,937	45	,017			
	1001-3000				,121	98	,001
	3001-5000				,156	57	,001
	5001-7000	,859	29	,001			

Tablo 10'a göre Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda 0-1000 TL arasındaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ($p = 0,333 > 0,05$) olduğundan normal dağılım göstermektedir. Fakat 5001-7000 TL arasındaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ($p = 0,000 < 0,05$) olduğundan normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden 5001-7000 TL arasındaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değeri 2,285 ve basıklık değeri ise 8,324'tür. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda 1001-3000 TL arasındaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ($p = 0,004 < 0,05$) normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden 1001-3000 TL arasındaki öğrencilerin çarpıklık değeri -1,852 ve basıklık değeri ise 10,637'dir. 3001-5000 TL arasındaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ($p = 0,098 > 0,05$) normal dağılım göstermektedir. Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda 0-1000 TL arasında öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ($p = 0,017 < 0,05$) ve 5001-7000 TL arasındaki öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ($p = 0,001 < 0,05$) normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden 0-1000 TL arasındaki öğrencilerin ve 5001-7000 TL arasındaki öğrencilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. 0-1000 TL

arasındaki öğrencilerin çarpıklık değeri -0,281 ve basıklık değeri ise 1,200'dür. 5001-7000 TL arasındaki öğrencilerin çarpıklık değeri -1,613 ve basıklık değeri ise 5,133'tür. Tablo 10'a göre 1001-3000 TL arasındaki öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ($p=0,001<0,05$) ve 3001-5000 TL arasındaki öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ($p=0,001<0,05$) olduğundan normal dağılmamaktadırlar. 1001-3000 TL arasındaki öğrencilerin çarpıklık değeri -0,629 ve basıklık değeri ise 0,508'dir. 3001-5000 TL arasındaki öğrencilerin çarpıklık değeri -,0575 ve basıklık değeri ise 1,063'tür. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov analizleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ve matematik öz-yeterlikleri aylık gelire göre normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öz-yeterliklerinin aylık gelire göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Kruskal-Wallis analizinin sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum puanları aylık gelire göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermektedir [Kruskal-Wallis= 8,287; $sd=3$; $p=0,040<0,05$]. Aylık gelirleri farklı olan ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik puanları arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmamıştır [Kruskal-Wallis= 8,287; $sd=3$; $p=0,184>0,05$]. Kruskal-Wallis analizi sonucunda istatistiksel anlamda farklılık bulunan ortaokul öğrencilerinin tutumlarının hangi aylık gelire göre farklılaştığını bulmak için Mann Whitney U analizleri yapılmıştır. Tablo 11'de Mann Whitney U betimsel analizlerinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 11.
Kruskal-Wallis Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Aylık Gelir	n	Ortalama Sırası
Tutum	0-1000TL	45	128
	1001-3000TL	98	123,07
	3001-5000TL	57	97,63
	5001-7000TL	29	101,69
Öz-yeterlik	0-1000TL	45	106,96
	1001-3000TL	98	117,96
	3001-5000TL	57	105,71
	5001-7000TL	29	135,72

Tablo 12.
Matematiğe Yönelik Tutum ve Matematik Öz-yeterlik Puanlarının Aylık Gelir için Mann Whitney U Analizi

Aylık Gelir	U	z	p
0-100TL- 1001-3001TL	2064,5	-0,611	0,541
0-1000TL- 3001-5000TL	967	-2,128	0,033
0-1000TL- 5001-7000TL	523,5	-1,43	0,153
1001-3000TL- 3001-5000TL	2140,5	-2,423	0,015
1001-3000TL- 5001-7000TL	1142	-1,604	0,109
3001-5000TL- 5001-7000TL	804,5	-0,201	0,840

Tablo 12'ye göre Mann Whitney U testleri sonucunda aylık geliri 0-1000 TL arasında olan öğrenciler ile aylık geliri 1001-3000 TL arasında olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır [Mann Whitney U= 2064,5; $z= -0,611$; $p= 0,541 > 0,05$]. Aylık geliri 0-1000 TL arasında olan öğrenciler ile aylık geliri 3001-5000 TL arasındaki öğrencilerin ise aralarında anlamlı farklılık vardır [Mann Whitney U= 967; $z= -2,128$; $p=0,033<0,05$]. 0-1000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin matematiğe yönelik ortalamalarının sırası 128'dir. 3001-5000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ortalama sıralaması 97,63'tür. Bu sebeple 0-1000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları 3001-5000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları yüksektir. Aylık geliri 0-1000 TL arasında olan

öğrenciler ile 5001- 7000 TL arasında olan öğrencileri matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır [Mann Whitney U= 523,5; z= -1,43; p= 0,153> 0,05]. Aylık geliri 1001-3000TL arasında olan öğrenciler ile 3001- 5000TL arasında olan öğrencileri matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda farklılık vardır [Mann Whitney U= 2140,5; z= -2,423; p= 0,015< 0,05]. 1001-3000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin ortalama sırası 117,962'dir ve 3001-5000 TL aylık geliri olan öğrencilerin ortalama sırası 105,71'dir. Bu sebeple aylık geliri 1001-3000 TL arasında olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları 3001-5000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarından yüksektir. Aylık geliri 1001-3000 TL arasında olan öğrenciler ile 5001-7000 TL arasında olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık yoktur [Mann Whitney U=1142; z= -1,604; p= 0,109> 0,05]. Son olarak aylık geliri 3001-5000 TL arasında olan öğrenciler ile 5001- 7000 TL arasında olan öğrencileri matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda farklılık yoktur [Mann Whitney U= 804,5; z= -0,201; p= 0,840> 0,05].

Matematiğe yönelik tutumlarının yazılı puanına göre incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının yazılı puanına göre istatistiksel anlamda farklılaşıp farklılaşmadığına karar vermek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 0-49 puan aralığında olan 12 öğrenci, 91-100 puan aralığında olan 48 öğrenci (n<50) olduğundan Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. 50-68 puan aralığında olan 64 öğrenci ve 70-90 puan aralığında olan 111 öğrenci (n>50) olduğundan Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır.

Tablo 13.

Yazılı Puanına göre Matematiğe Yönelik Tutumun Betimsel İstatistik ve Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi

Ölçek	Yazılı		\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov		
	Puanı	n				İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Tutum	0-49	12	90,5	,606	-,495	,945	12	,571			
	50-69	64	89,92	-1,06	9,231				,157	64	,000
	70-90	111	89,99	,003	,432				,078	111	,097
	91-100	48	89,85	,094	1,289	,956	48	,068			

Tablo 13'e göre matematiğe yönelik tutum ölçeğinde 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin (p=0,571>0,05) ve 91-100 puan aralığında olan öğrencilerin (p=0,068>0,05) Shapiro-Wilk normallik testine göre normal dağıldığı görülmektedir. 70-90 puan aralığında olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları (p=0,97>0,05) Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre normal dağıldığı görülmektedir. 50-69 puan aralığında olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları (p=0,000<0,05) Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre normal dağılmamıştır. Bu yüzden çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 13'te görüldüğü gibi 50-69 puan aralığında olan öğrencilerin matematik tutumlarının çarpıklık değeri -1,060'tur. Basıklık değeri ise 9,231'dir. Yani 50-69 puan aralığında olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları normal dağılmamaktadır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik analizi sonucu 50-69 puan aralığında olan öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları normal dağılmadığı ve basıklık değeri (9,231) yüksek olduğundan ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının yazılı puanına göre istatistiksel anlamda farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Kruskal-Wallis analizinde ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının yazılı puanına göre istatistiksel anlamda farklılık olmadığı bulunmuştur [Kruskal-Wallis=0,146; sd=3; p=0986>0,05].

Matematik öz-yeterliklerinin yazılı puanı düzeyine göre incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin yazılı puanı düzeyine göre istatistiksel anlamda farklılaşıp farklılaşmadığına karar vermek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 0-49 puan aralığında olan 12 öğrenci, 91-100 puan aralığında olan 48 öğrenci ($n < 50$) olduğundan Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. 50-68 puan aralığında olan 64 öğrenci ve 70-90 puan aralığında olan 111 öğrenci ($n > 50$) olduğundan Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır. Betimsel istatistik değerleri ve Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik analizi Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Yazılı Puanına göre Matematik Öz Yeterliğin Betimsel İstatistik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Analizi ve Betimsel Analizi

Ölçek	Yazılı Puanı		\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	n					İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Öz-yeterlik	0-49	12	41,92	,194	-1,019				,959	12	,763
	50-69	64	41,03	-,422	1,79	,155	64	,001			
	70-90	111	42,24	-,685	1,335	,136	111	,000			
	91-100	48	43,44	-,016	,001				,965	48	,168

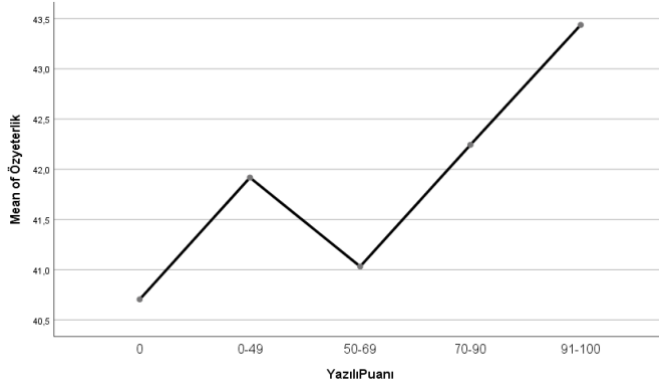
Tablo 14’e göre 50-69 puan aralığında ($p=0,001 < 0,05$) ve 70-90 puan aralığında ($p=0,000 < 0,05$) olan öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu yüzden 50-69 puan aralığındakilerin ve 70-90 puan aralığındakilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 14’e göre 50-69 puan aralığında olan öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin çarpıklık değeri -0,422 ve basıklık değeri ise 1,790’dır. 70-90 puan aralığında olan öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin çarpıklık değeri -0,685 ve basıklık değeri ise 1,335’tir. Çarpıklık ve basıklık değerleri-2 ile 2 değer aralığında olduğundan normal dağılım şartını sağlamaktadırlar. 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ($p=0,763 > 0,05$) ve 91-100 puan aralığında olan öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ($p=0,168 > 0,05$) normal dağılım sağlamaktadırlar.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin yazılı puanı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analizi yapmadan önce Levene Homojenlik testiyle öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin homojenliğine bakılmıştır. Levene Homojenlik testinin analiz sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlikleri homojen dağılmamaktadır [$F(4, 257)=2,437$; $p=0,048 < 0,05$]. Bu yüzden matematik öz yeterliğin homojenliği için Welch ve Brown Forsythe testleri incelenmiştir. Tablo 15 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının Welch ($p=0,285 > 0,05$) ve Brown-Forsythe testine ($p=0,379 > 0,05$) göre homojen dağıldığı görülmektedir.

Tablo 15.

Matematik Öz-yeterlik Puanlarının Yazılı Puanı Düzeyi Değişkeni için Welch ve Brown-Forsythe Homojenlik Testi Analizi

Test	İstatistik	sd1	sd2	p
Welch	1,288	4	58,054	,285
Brown-Forsythe	1,060	4	131,839	,379



Şekil 1. Öğrencilerin Yazılı Puanlarına Göre Matematik Öz-yeterlik Ortalama Grafiği

Şekil 1'e göre 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin ortalamaları 41,92; 50-69 puan aralığında olan öğrencilerin ortalamaları 41,03; 70-90 puan aralığında olan öğrencilerin ortalamaları 42,24 ve 91-100 puan aralığında olan öğrencilerin ortalamaları 43,44'tür. Öğrencilerin yazılı puanları değiştiğinde matematik öz-yeterlik ortalamaları matematiksel anlamda değişmektedir. Fakat ortaokul öğrencilerinin yazılı puanları ve matematik öz-yeterlikleri arasında istatistiksel anlamda farklılık yoktur [$F(4, 257) = 0,959; p=0,431 > 0,05$].

Matematik öz-yeterlik ile matematiğe yönelik tutumun ilişkisi

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile matematik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek için öncelikle normal dağılıma bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini 262 öğrenci oluşturduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik analizi yapılmıştır ve Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Matematiğe Yönelik Tutum ve Matematik Öz Yeterliğin Kolmogorov-Smirnov Analizi

Ölçekler	İstatistik	sd	p
Tutum	,085	262	,000
Öz-yeterlik	,126	262	,000

Tablo 16'da matematiğe yönelik tutum ($p=0,000 < 0,05$) ve matematik öz-yeterlik ($p=0,000 < 0,05$) ölçekleri normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve matematik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ile matematiğe yönelik tutumları arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir [$r = -0,062; p=0,302$].

Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazındaki araştırmalarla tartışılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının düzeyi ve matematik öz-yeterlik algıları cinsiyet, sınıf, okul, aylık gelir ve yazılı puanına göre incelenmiştir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında matematiğe yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar vardır (Çavdar, 2019; Birgin ve Demirkan, 2017; Karaduman, 2018; Koca, 2011; Sevgi ve Orman, 2020; Tuncer ve Yılmaz, 2016). Kız ve erkek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının birbirine benzer olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırmaların aksine ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır. Farklılığın kızların lehine

olduğu yani kızların matematiğe yönelik tutumlarının erkeklerin matematiğe yönelik tutumlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelik ve Bindak, 2005; Katrancı ve Şengül, 2019). Diğer taraftan, Pehlivan (2012) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasından erkeklerin matematiğe yönelik tutumlarının kızların matematiğe yönelik tutumlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Matematiğe yönelik tutumlara göre öğretim tasarlanırken kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık olmadan tasarlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik öz-yeterlik algılarının benzer olduğunu söylenebilir. Alanyazında matematik öz-yeterlik algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar vardır (Akay ve Boz, 2011; Goodwin, Ostrom ve Scott, 2009; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Öztürk, 2017; Takır, 2018). Bu araştırmaların aksine matematik öz-yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Adal ve Yavuz, 2017; Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Rençber, 2011). Ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark erkek öğrencilerin lehinedir (Adal ve Yavuz, 2017; Rençber, 2011). Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır ve kız öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları erkeklerden yüksektir. Alanyazındaki araştırmaların birbirinden farklı olmasının sebebi araştırmaların örneklemelerinin farklı olması, araştırmaya katılan kişilerin hazır bulunurluk düzeylerinin farklı olması veya kullanılan ölçeklerin farklı olması olabilir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda ortaokula devam eden kız ve erkek öğrencilerinin öz-yeterlik seviyeleri farklılık göstermediğinden öğretim tasarımlarında kızların ve erkeklerin öz-yeterliklerine aynı seviyede hitap eden tasarımlar önerilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları sınıf değişkenine göre incelenmiştir ve sınıflar arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Matematiğe yönelik tutumda bulunan farklılık beşinci ile yedinci sınıf arasında, beşinci ile sekizinci sınıf arasında ve altıncı ile yedinci sınıf arasındadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumu yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumundan yüksektir. Aynı şekilde beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumundan da yüksektir. Son olarak altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumundan yüksektir. Ancak matematiğe yönelik tutum beşinci ile altıncı sınıf arasında ve yedinci ile sekizinci sınıf arasında farklılaşmamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre matematiğe yönelik tutum sınıf düzeyi arttıkça düşmektedir. Bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Çıtdır, 2019; Gülburnu ve Yıldırım, 2015; Katrancı ve Şengül, 2019; Tan, 2015; Taşdemir, 2009). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça matematiğe yönelik tutumun azaldığı konusunda benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre incelendiğinde sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterliğin değişmediği gözlemlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Uzar (2010) 6, 7 ve 8. sınıflarla yaptığı araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığını bulmuştur. Gündoğdu (2013) araştırmasını yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yapmış ve aynı sonuca ulaşmıştır. Clutts (2010) deneysel araştırmada matematik öz-yeterlik ve yaş arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulmamıştır. Yani yaş değiştikçe matematik öz yeterliğin değişmediğini savunmuştur. Clutts'ın (2010) ulaştığı bu sonuç da matematik öz yeterliğin sınıf düzeyine göre istatistiksel anlamda farklılaşmadığı sonucuyla benzerdir. Alanyazında sınıf düzeyinde matematik öz yeterliğin istatistiksel anlamda değişmediğini sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu kadar bunun aksi sonuca yani matematik öz-yeterliğin sınıf düzeyinde değiştiği sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır. Çakıroğlu ve Işıksal (2009) matematik öz-yeterliğin sınıf düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur. Adal ve Yavuz (2017) ise ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur ve öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin beşinci sınıftan

sekizinci sınıfa doğru azaldığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin sınıf seviyesi artıkça öz-yeterlik düzeyleri azalmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları okulun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik düzeyi ve öğrencilerin aylık gelirlerine göre incelenmiştir. Matematiğe yönelik tutum ve matematik öz-yeterlik içinde istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan orta sosyoekonomik düzeye sahip C ortaokulundaki, Kocasinan ilçesinde bulunan düşük sosyoekonomik düzeye sahip A ortaokulundaki ve İncesu ilçesinin bir köyünde bulunan B ortaokulundaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları analiz edilmiştir. Okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark A ile C ve B ile C arasındadır. A ortaokulundaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları C ortaokulundaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarından, B ortaokulundaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları C ortaokulundaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarından yüksektir. Fakat A ile B arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar şaşırtıcıdır; çünkü okulun sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının artması beklenmektedir (Akdemir, 2006). Taşdemir (2010) ortaokul öğrencilerinin okudukları okulların yerleşim yerine göre incelemiştir ve ilde yaşayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ilçede yaşayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarından, ilçede yaşayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları köyde yaşayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebinin de il ve ilçedeki olanaklardan fazla olmasından dolayı olduğunu düşünmektedir. Taşdemir (2009) okulun eğitim olanakları arttıkça matematiğe yönelik tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda olanakları fazla olan okullara devam eden öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve öz-yeterlik ekonomik düzey değiştikçe değişmektedir.

Ortaokul öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları aylık gelire göre incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 0-1000 TL arasında aylık geliri olan öğrenciler ile 3001-5000 TL arasındadır ve 0-1000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları daha yüksektir. 1001-3000 TL arasında aylık geliri olan öğrenciler ile 3001-5000 TL arasında aylık geliri olan öğrenciler arasında da anlamlı fark bulunmuştur ve 1001-3000 TL arasında aylık geliri olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları daha yüksektir. Aylık geliri 0-1000 TL arasında olan öğrenciler ile 1001-3000 TL arasında olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında farklılaşma yoktur. Aynı durum 0-1000 TL arasındaki öğrenciler ile 5001-7000 TL arasındaki öğrenciler için ve 3001-5000 TL arasındaki öğrenciler ile 5001-7000 TL arasındaki öğrenciler için de söz konusudur. Sonuçlara bakıldığında aylık gelirin matematiğe yönelik tutumun değişmesi için etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Matematiğe yönelik tutum ile aylık gelir arasında anlamlı fark olmadığını bulunmuştur (Karabacak, Eksioğlu ve Karakış, 2019; Şimşek, Şahinkaya ve AYTEKİN, 2017). Fakat alanyazında aylık gelir arttıkça matematiğe yönelik tutumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Çıtdır, 2019; Pehlivan, 2010; Yılmaz, 2006). Aylık gelir öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını farklı yönlerde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada aylık gelir öğrencilerin matematiğe yönelik tutumunu etkilememiştir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlikleri okulun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik düzeyi ve öğrencilerin aylık gelirlerine göre incelenmiştir. Matematiğe yönelik tutum ve matematik öz-yeterlik için de istatistiksel anlamda farklılık bulunmamıştır. Kayseri ilinin Kocasinan ilçesinde bulunan düşük sosyoekonomik düzeyde olan A ortaokulunda okuyan öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri, Kayseri ilinin İncesu ilçesinde bulunan bir köy okulu olan B ortaokulunda okuyan öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri ve Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan orta sosyoekonomik düzeyde olan C ortaokulunda okuyan öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri benzerdir. Rençber (2011) de benzer olarak öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin özel okul ve devlet okuluna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Çünkü özel okul ile devlet okulunun sosyoekonomik düzeyleri farklıdır. Fakat Taşdemir (2012) matematik öz-yeterlik ile okul değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri aylık gelire göre değişmemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlikleri aylık gelir yani sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aylık geliri farklı olan öğrencilerin matematik öz-yeterlik puanları birbirine yakındır. Terzi ve Mirasyedioğlu (2009) öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin matematik öz-yeterlikleri sosyo-ekonomik yapıdan ortaokul yıllarında etkilenmeyebilmektedir. Ortaokul öğrencileri sosyoekonomik seviye bizim örneğimizde etkilenmezken farklı bir açıdan Adal ve Yavuz'un (2017) araştırmasında aylık gelir arttıkça matematik öz yeterliğin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde sosyoekonomik seviyede olmaları öz-yeterliklerini incelerken dikkatli incelenmelidir.

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları yazılı puanına göre incelendiğinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Bu yüzden öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının benzer olması beklenir. Yüksek not alan öğrenci ile düşük not alan öğrencinin matematiğe yönelik tutumlarının benzer olmasının sebebi öğrencinin aile baskısı hissetmesi, başarısızlık korkusu, verimli çalışmaması, güdü eksikliği olabilir. Fakat alanyazında yazılı puanı arttıkça matematiğe yönelik tutumun arttığı sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Duran, Sidekli ve Yorulmaz, 2018; Tan, 2015; Tuncer ve Yılmaz, 2016). Bu araştırmaya göre matematik yazılı puanları arttıkça öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları negatif yönde etkilenmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlikleri yazılı puanına göre incelendiğinde istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır. Yazılı puanı düşük ve yüksek olan öğrencilerin matematik öz-yeterlik puanları birbirine yakındır. Öğrenciler matematiği başarabilme konusunda kendilerine güveniyor olabilirler yani matematik öz-yeterlikleri yüksek olabilir ama yeterli ve verimli çalışmıyor olabilirler. Bu yüzden de matematik öz-yeterliği yüksek olup yazılı puanları düşük olabilir. Ya da bu durumun tam tersi olarak öğrenciler matematiği başarabilme konusunda kendilerine güvenmiyor olabilirler yani matematik öz-yeterlikleri düşük olabilir ama çok fazla çalıştıkları için veya aile baskısı yüzünden yüksek puan alıyor olabilirler. Gündoğdu (2013) karne notu ile matematik öz-yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu sonucun aksine alanyazındaki bazı araştırmalar yazılı notu veya karne notu arttıkça matematik öz yeterliğin arttığı sonucuna ulaşmıştır (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Öztürk, 2017; Uzar, 2010).

Araştırmanın son kısmında da ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile matematik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Matematiğe yönelik tutum ve matematik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematiğe yönelik tutum, matematik öz-yeterliği olumlu veya olumsuz şekilde ekilememektedir. Ulaşılan bu sonuç şaşırtıcıdır. Çünkü alanyazındaki araştırmalarda da olduğu gibi matematiğe yönelik tutum ve matematik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir (Akay ve Boz, 2011; Doruk ve diğerleri, 2016).

Öneriler

Sonuç olarak, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve matematik öz-yeterlik algılarının olumlu olmasına dikkat edilmelidir. Bu sebeple öğretmenler derste kullanacakları etkinlikleri ve materyalleri hazırlarken bu duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurmalıdır. Sosyoekonomik yapıyı değiştirmek oldukça zordur fakat öğrencilerin üzerindeki sınav kaygılarını azaltacak rehberlik ve psikolojik destek hizmetlerinin eklenmesi önerilmektedir. Bu araştırmanın sınırlılığı Kayseri ilinin üç farklı okulunda bulunan 262 ortaokul öğrencisi ile yapılmasıdır. Gelecek araştırmaların daha büyük ve farklı bölgelerden seçilen örneklerle gerçekleştirilerek mevcut durumun desteklenmesi önerilmektedir. Diğer bir sınırlılığı ise araştırmanın tarama yöntemiyle yapılmasıdır. Bir sonraki araştırmalarda ilişkisel tarama yöntemi kullanılabilir. Nicel araştırma yöntemleri ile bulunan sonuçların nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve matematik öz-yeterlik algılarının başarıya etkisi incelenebilir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve matematik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir. Nitel araştırmalar tasarlanırken matematik başarısının matematik öz-yeterlik ile incelenmesinin yanında matematik

öğretmenlerinin sınıf içinde matematik dersini anlatma yöntemlerinin incelenmesi de önerilmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırmanın Etik Kurul izni Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 24-03-2020 tarihli, 46 numaralı izniyle alınmıştır.

Kaynaklar

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı, özyeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 343-366.
- Adal, A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Field Education*, 3(1), 20-41.
- Akay, H. ve Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Alkan, H., Güzel, E. B. ve Elçi, A. N. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında matematik öğretmenlerinin üstlendiği rollerin belirlenmesi. *XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı*, 6-9.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. ve Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education eight edition*. USA: Wadsworth.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Birgin, O. ve Demirkan, H. (2017). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-15.
- Clutts, D. W. (2010). *Mathematics self-efficacy of community college students in developmental mathematics courses* (Yayımlanmamış doktora tezi). Liberty University, Lynchburg, Virginia, Amerika.
- Çakıroğlu, E. ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.
- Çavdar, D. (2019). *Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 427-436.
- Çıtdır, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doruk, M., Öztürk, M. ve Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: Kaygı ve tutum faktörleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 283-302.
- Duran, C., Sidekli, S. ve Yorulmaz, A. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 2(1), 17-26.

- Erdoğan, A., Baloğlu, M. ve Kesici, Ş. (2011). Gender differences in geometry and mathematics achievement and self-efficacy beliefs in geometry. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 91-106.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Goodwin, K. S., Ostrom, L. ve Scott, K. W. (2009). Gender differences in mathematics self-efficacy and back substitution in multiple-choice assessment. *Journal of Adult Education*, 38(1), 22-42.
- Gülburnu, M. ve Yıldırım, K. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik matematik tutum ölçeği geliştirilmesi ve uygulanması. *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, içinde (ss. 568-581). Ankara,
- Gündoğdu, S. (2013). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu matematiksel güç ile matematik öz yeterliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Hackett, G. ve Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Hart, L. (1989). Describing the affective domain: Saying what we mean. D. B. McLeod ve V. M. Adams (Yay. haz.). *Affecting and mathematical problem solving*. New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4612-3614-6
- Karabacak, K., Ekşioğlu, S. ve Karakış, N. (2016). Examination of attitudes of secondary school 6th class students related to their attitudes towards maths in the frame of several variables. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1937-1944.
- Karaduman, B. (2018). *Ortaokul 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin orantısız akıl yürütme becerilerini ve matematik dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: cinsiyet ve sınıf düzeyi perspektifi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Katranç, Y. ve Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 1-24.
- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kurtuluş, A. ve Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Neale, D. C. (1969). The role of attitudes in learning mathematics. *The Arithmetic Teacher*, 16(8), 631-640.
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. doi:10.17244/eku.319267.
- Öztürk, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pehlivan, H. (2010). Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının bazı ailesel faktörler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 805-818.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Rençber, Ş. (2011). *An investigation of the relationship among the seventh grade students' mathematics self efficacy, mathematics anxiety, attitudes towards mathematics and mathematics achievement regarding gender and school type* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Sevgi, S. ve Orman, F. (2020). An investigation, based on some variables, into the attitudes of middle school students towards mathematics and metacognitive skills. *Elementary Education Online*, 19(1), 183-197.
- Şimşek, H., Şahinkaya, N. ve AYTEKİN, C. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 82-108.
- Takır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 141-153.
- Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Taşdemir, C. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi: Bitlis ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 285-501.
- Taşdemir, C. (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis ili örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1), 39-50.
- Terzi, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik özyeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 2(2), 257-265.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlilik algısına etkisi [The effect of the primary school mathematics teaching program on the mathematics self-efficacy of students]. *Journal of Qafqaz University*, 8(4), 37-44.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin matematikteki akademik başarıya, kalıcılığa, matematik özyeterlilik algısına ve matematiğe karşı tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ural, A., Umay, A. ve Argün, Z. (2008). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği temelli eğitimin matematikte akademik başarı ve öz yeterliğe etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 307-318.
- Uzar, F. N. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-yeterliliğini besleyen kaynakların farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz-Mumcu, H. ve Aktaş-Cansız, M. (2015). Multi-program high school students' attitudes and self-efficacy perceptions toward mathematics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 207-226.

- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-144.
- Yıldız, S. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan derslane öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamı düzenleme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yürekli, Ü. B. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Zan, R. ve Martino, P. D. (2007). Attitude toward mathematics: overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 157-168.

Extended Abstract

Introduction

The development of some basic skills for learning and using mathematics effectively is aimed in middle school mathematics curriculum as well as gaining mathematical concepts. Basic skills are defined as problem solving, reasoning, association, communication and affective skills (Ministry of National Education (MoNE), 2018). Affective skills are defined as students' positive attitude towards mathematics, having self-confidence, having mathematical values, self-regulation skills and self-efficacy skills (MoNE, 2018). Aim of this study was to analyze the mathematics self-efficacy and attitudes of students studying at 5th, 6th, 7th and 8th grades towards mathematics in Turkey on gender, grade level, school, monthly income and exam scores. Second aim was to analyze whether or not there was a significant relationship between attitude towards mathematics and mathematics self-efficacy.

Method

The method of the research was the survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study was 262 students which were 111 girls (42.4%) and 151 (56.7%) were boys. In the sample, there were 78 (29.8%) 5th, 64 (24.4%) 6th, 68 (26.0%) 7th and 52 (19.8%) 8th grade students. When the distribution of middle school students according to their schools was examined, 99 students (37.8%) were in A middle school and 80 students (30.5%) were in B middle school and 83 students (31.7%) were in C middle school. When the distribution of middle school students according to their monthly income was analyzed, 45 students' (17.2%) monthly income was in the range of 0-1000 TL, 98 students' (37.4%) monthly income was in the range of 1001-3000 TL, 57 students' (21.8%) monthly income was in the range of 3001-5000 TL, and the monthly income of 29 students' (11.1%) was in the range of 5001-7000 TL. Students' who did not mark their monthly income was 33 (12.6%). When the exam scores of middle school students in the first semester of 2019-2020 were analyzed, 12 students (4.6%) were scored between 0-49, 64 students (24.4%) were scored between 50-69, 111 students (42.4%). It is seen that in the range of 70-90, 48 students (18.3%) scored were in the range of 91-100. In addition, 27 students (10.3%) did not appear to be marked. In this research, "Mathematics Self-efficacy Perception Scale" developed by Umay (2001) and "Attitude Scale towards Mathematics Course" developed by Baykul (1990) to determine mathematics self-efficacy perception levels of middle school students were used. Both scales were five-point Likert type.

Result and Discussion

Girl ($p = 0.000$) and boy ($p = 0.020$) students were not distributed normally in the attitude scale towards mathematics. In the mathematics self-efficacy scale, girl (0.005) and boy (0.000) students were not distributed normally. In the Mann-Whitney U test, there was no statistically significant difference between girls and boys [$U = 7979$; $z = -0.663$; $p = 0.507 > 0.05$]. There was no statistically significant difference between mathematics self-efficacy of girl and boy students as

a result of Mann-Whitney U test [$U = 7930$; $z = -, 745$; $p = 457 > 0.05$]. Attitudes of middle school students towards mathematics did not differ according to gender. There were studies that conclude that the attitude towards mathematics did not differ by gender (Birgin & Demirkan, 2017; Çavdar, 2019; Karaduman, 2018; Koca, 2011; Sevgi & Orman, 2020; Tuncer & Yılmaz, 2016). These studies support the conclusion that boy and girl students' attitudes towards mathematics were similar. However, contrary to these studies, there were also studies that have reached the conclusion that the attitudes of middle school students towards mathematics differ according to gender. In general, it was concluded that this difference was in favor of girls, that is, girls' attitudes towards mathematics were higher than boys' attitudes towards mathematics (Çelik & Bindak, 2005; Katrancı & Şengül, 2019). Pehlivan (2012) concluded that boys' attitudes towards mathematics were higher than girls' attitudes towards mathematics middle schools.

Kruskal-Wallis test was conducted in which middle school students' mathematics self-efficacy was not distributed normally at the grade levels. Attitudes of middle school students towards mathematics differ statistically at the grade levels [Kruskal-Wallis = 9,814; $df = 3$; $p = 0.020 < 0.05$]. However, mathematics self-efficacy of middle school students did not differ statistically at the grade levels [Kruskal-Wallis = 0.942; $df = 3$; $p = 0.812 < 0.05$]. Middle school students' perceptions of mathematics self-efficacy did not differ significantly according to gender. Perceptions of girl and boy students participating in the research were similar in mathematics self-efficacy. Perception of mathematics self-efficacy did not differ by gender (Akay & Boz, 2011; Goodwin, Ostrom & Scott, 2009; Öztürk & Kurtuluş, 2017; Öztürk, 2017; Takır, 2018). On the other hand, there were also studies that conclude that the perception of mathematics self-efficacy differs significantly by gender (Adal & Yavuz, 2017; Rençber, 2011; Oğuz & Kutlu-Kalender, 2018). Researchers found a significant difference between the self-efficacy perceptions of girls and boys and this difference is in favor of boys (Adal & Yavuz, 2017; Rençber, 2011). In their study with Oğuz and Kutlu-Kalender (2018) middle school students, there was a difference between the mathematics self-efficacy of girl and boy students, and perceptions of girl students' mathematics self-efficacy are higher than that of boys. The reason why the studies in the literature were different from each other may be that the samples of the research are different, the readiness of the participants in the research is different or the scales used were different.

There was no statistical difference between the averages of 5th - 6th grade and 7th - 8th grade students' attitudes towards mathematics. A statistically significant mean difference was found between the attitudes of 5th - 7th graders and 5th - 8th graders and 6th - 7th graders towards mathematics. According to the results of Kruskal-Wallis analysis, middle school students' attitudes towards mathematics differ statistically significantly compared to schools since middle school students did not distribute normally according to schools [Kruskal-Wallis = 7,836; $df = 2$; $p = 0.020 < 0.05$]. However, mathematics self-efficacy of middle school students did not differ statistically compared to schools [Kruskal-Wallis = 0,383; $df = 2$; $p = 0.826 < 0.05$]. There was no statistical difference between the attitudes of students studying in A and B middle school towards mathematics. A statistically significant difference was found between the attitudes of students studying in A-C and B-C middle school towards mathematics.

Kruskal-Wallis analysis was carried out as the attitudes and mathematics self-efficacy of middle school students towards mathematics did not spread normally according to monthly income. Middle school students' attitude scores towards mathematics differed statistically according to the monthly income variable [Kruskal-Wallis = 8,287; $df = 3$; $p = 0.040 < 0.05$]. There was no statistically significant difference between the mathematics self-efficacy scores of the middle school students with different monthly income [Kruskal-Wallis = 8,287; $df = 3$; $p = 0.184 > 0.05$].

There was no statistically significant difference between the students whose monthly income was between 0-1000 TL and students with 5001- 7000 TL attitude towards mathematics [Mann Whitney U = 523,5; $z = -1.43$; $p = 0.153 > 0.05$]. There was a statistically significant difference between students with monthly income between 1001-3000 TL and students with 3001- 5000 TL attitudes towards mathematics [Mann Whitney U = 2140,5; $z = -2.423$; $p = 0.015 < 0.05$]. There was no statistical difference between students with monthly income between 1001-

3000 TL and students with 5001- 7000 TL attitudes towards mathematics [Mann Whitney U = 1142; $z = -1,604$; $p = 0.109 > 0.05$]. Finally, there was no statistical difference between students with monthly income between 3001-5000 TL and students with 5001- 7000 TL attitudes towards mathematics [Mann Whitney U = 804,5; $z = -0.201$; $p = 0.840 > 0.05$].

In Kruskal-Wallis analysis, there was no statistically significant difference in the attitudes of middle school students towards mathematics according to the exam scores [Kruskal-Wallis = 0,146; $df = 3$; $p = 0.986 > 0.05$]. As students' exam scores change, their mathematics self-efficacy averages change mathematically. However, there was no statistically significant mean difference between middle school students' exam scores and mathematics self-efficacy [$F(4, 257) = 0.995$; $p = 0.431 < 0.05$]. When the results of Spearman correlation analysis conducted to determine whether there was a significant relationship between students' attitudes towards mathematics and mathematics self-efficacy, there was no relationship between students' mathematics self-efficacy and attitudes towards mathematics [$r = -0.062$; $p = 0.302$]. The attitudes of middle school students towards mathematics were examined according to the grade levels and a statistical difference was found between the grade levels. The difference in attitude towards mathematics was between 5th and 7th grade, between 5th and 8th grade, and between 6th and 7th grade.

The attitude of 5th grade students towards mathematics was higher than the attitude of 7th grade students towards mathematics. Similarly, 5th grade students' attitudes towards mathematics were higher than 8th grade students' attitudes towards mathematics. Finally, 6th grade students' attitudes towards mathematics are higher than 7th grade students' attitudes towards mathematics. However, the attitude towards mathematics did not differ between 5th and 6th grades and between 7th and 8th grades. According to the results obtained, the attitude towards mathematics decreases as the grade level increases. There were studies supporting this result (Çıtdır, 2019; Tan, 2015; Gülburnu & Yıldırım, 2015; Katrancı & Şengül, 2019; Taşdemir, 2009). Researchers agree that the attitude towards mathematics decreases as the grade level increases. The reasons for this may be that as the grade level increases, exam anxiety towards national exams increases or issues become difficult.

When the mathematics self-efficacy perceptions of middle school students were examined according to the grade level, there was no statistically significant difference between the grade levels. Self-efficacy did not change as the grade level increased. Uzar (2010) found in his research with 6th, 7th and 8th grades that 6th, 7th and 8th grade students did not differ at the grade level. Gündoğdu (2013) conducted his research with 7th and 8th grade students and reached the same result. According to Gündoğdu (2013), there was no statistical significant difference in mathematics self-efficacy grade level of students. In his experimental study, Clutts (2010) did not find any statistical difference between mathematics self-efficacy and age. In other words, mathematics argued that self-efficacy did not change as age changes. This result reached by Clutts (2010) was similar to the result that mathematics self-efficacy did not differ statistically according to grade level. Self-efficacy of mathematics at the grade level did not change statistically.

Liselerde Ders Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*

Evaluating the Application of Course Supervision in High School

Hacı İsmail ARSLANTAŞ**, Yunus Emre AVCI***, Rasim TÖSTEN****

Öz: Bu araştırmanın amacı, lise müdürlerinin ders denetimi uygulamalarının liselerde derslere giren alan öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak Siirt il merkezinde yer alan ve tesadüfi yolla belirlenen 9 lisede görev yapan 50 öğretmenle mülakat yapılmıştır. Araştırma nitel olarak desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Öğretmenlerden detaylı veri toplamak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu soruları alan yazın ve mevcut uygulamalara bağlı olarak hazırlanıp öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan ön görüşmelerde düzenlenmiştir. Ders denetimi kapsamında öğretmenlerin derste gözlemlenmesini uygun bulup bulmadıkları konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (50 farklı görüşte 23 evet, 11 kısmen evet denildi) akademik gereklilik ve liyakat sahibi kişilerle yapılması koşuluyla denetim amacıyla gözlemlenmeyi uygun ve gerekli bulmuşlardır. Fakat öğretmenlerin yaklaşık üçte birlik kısmı (N:50, f: 14) denetleyici liyakatsizliği, denetimin baskı unsuru olarak kullanılması, sınıf ortamının gizliliğini ihlal etmesi, denetlemeye ihtiyacın olmaması, denetlemenin öğretmene güvensizlik göstergesi olarak görülmesi gibi sebeplerle ders denetimi kapsamında gözlemlenmenin uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ders denetimi, lise okul müdürü, denetim

Abstract: The aim of this study is to evaluate the course supervision practices of high school principals according to the opinions of the field teachers who take courses in high schools. For this purpose, an interview was conducted with randomly selected 50 teachers who were working in 9 high schools in Siirt city center. The research is a descriptive research designed with qualitative method. To collect detailed data from teachers, interviews were conducted using structured interview form. The questions of the structured interview form were prepared based on the literature and the current practices and arranged in the preliminary interviews with the teachers and school administrators. The questions in the form are revised by the academicians who are experts in the field. The data were analyzed by content analysis technique and expressed as tables. In terms of course supervision, the majority of teachers (from 50 different views, 23 yes, 11 partly yes) found the course supervision as suitable for academic purposes with the condition that it should be conducted with competent people. However, approximately one third of the teachers (N:50, f:14) stated that it was not appropriate to observe within the scope of the course supervision due to supervisory incapability, the use of the control as pressure, the violation of the privacy of the classroom environment, the lack of supervision, and the fact that supervision is seen as an indicator of distrust to the teacher.

Keywords: Class inspection, high school administrator, inspection

Giriş

Denetim, yönetim süreci ile birlikte bir bütün içerisinde. Eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini ve verimliliğini sağlamaktır. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde belirleyici olarak kabul edilen öğretmenlerin insan gücünün yetiştirilmesinde gelişen ve değişen dünyada, görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri, özel alan, pedagojik formasyon ve genel kültür bilgilerinin hizmet süresince yenilenmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Son yıllarda Türkiye’de öğretmen veya ders denetimi, eğitim müfettişleri ve bakanlık müfettişleri eliyle yürütülmekteydi. Eğitim sistemindeki yeniliklerle birlikte denetçilik sisteminde de ara ara yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2010 yılının ilk altı ayı içerisinde en köklü değişim gerçekleşmiş, yapılan bu düzenlemelerle eğitim denetçilerine ait görevler yeniden düzenlenmiştir. Yeni tanımlanan

* Bu çalışmanın bir bölümü 27-30 Haziran 2018 tarihinde Bakü-Azerbaycan’da gerçekleşen IV. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur

** Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0001-2345-6789, e-posta: adaca66@hotmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt- Türkiye, ORCID: 0000-0002-1361-1463, e-posta: yunusavci@hotmail.com

**** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, BESYO, Siirt- Türkiye, ORCID: 0000-0001-5135-7286, e-posta: rasimtosten@hotmail.com

maarif müfettişlerinin görevleri arasında son olarak 2014 ve 2016'da gerçekleşen değişikliklerle birlikte öğretmen denetimi yer almıştır. Bu nedenle, evvelce belirlenen mevzuata göre eğitim müfettişlerince yapılan öğretmenlerin ders denetimi tamamen okul müdürlerine verilmiştir (MEB, 2000). Söz konusu gelişme sonrasında ders denetiminin okul müdürlerince yapılması, iş yükü ve yeterlik gibi konular tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Denetim

Denetim; çalışmaları değerlendirmek ve denetlemek, daha işlevsel hale gelmelerini sağlamak amacıyla, bu alanda çalışanlara tavsiyelerde bulunmak, yetişmelerinde ve çalışmalarında rehberlik aracılığı ile yardımcı olmak gibi çok kapsamlı bir hizmet alanını ele alan kavram olarak değerlendirilmiştir (Çetin, 2012). Farklı bir tanımında ise Taymaz (2010), kurumda çalışanların görevlerinin eksikliklerinin ortaya konulması ve görevlerinin yapıma şeklinin gözlenmesi bunların düzeltilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması, sorunların çözümü, yönetimin geliştirilmesi ve yeniliklerin tanıtılmasını sağlayarak elde edileceğini ifade etmiştir

Çağdaş denetim ise; uygulama ve plânlamaların amaca ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi, varsa sapmaların ve eksikliklerin düzeltilmesi amacı ile birlikte, çalışanların ve kurumun sürekli gelişimini sağlamaya yönelik hedeflerin belirlenmesinin de amaçladığı belirtilerek yapılan çalışmalardan istenilen verimin alınmasının, faaliyetlerin başarı ile sürdürülebilmesinin, beklenen fayda ve gelişimin sağlanmasının, sürekli ve etkili bir denetimle gerçekleşebileceği, şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Okullarda denetiminin gelişimi

1839 yılında Osmanlı'da eğitimde modernleşme sürecinin başladığı, bu süreçte denetim olgusunun farklı bir boyut kazandığı söylenebilir. Denetim olgusu her ne kadar insanlık tarihi kadar eskiye götürmek mümkün olsa da okullarda modern denetim algısında bu dönemde önemli temellendirmelere geçildiği söz edilebilir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Merkezi bir denetime tabi olmadıkları belirtilen geleneksel mahalle mekteplerinin Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda zikredildiği belirtilmektedir (Somel, 2001).

Okulların kurucularının kayıt kabul ve personel gibi işlerinin yanı sıra bir takım idari ve mali işleri de gözettikleri ifade edilmektedir (Başgöz, 2005). Ancak geleneksel okullarda ders denetiminin yapıldığıyla ilgili bilgi bulunmadığı gibi merkeze bağlı sıbyan mekteplerinin ve rüştiyelerin açılmasıyla, merkezi ve yerel tüm okulların denetimiyle ilgili denetçilerin yani muinlerin var olduğu anlaşılmaktadır (Su, 1974; Akt. MEB, 2013). Daha sonrasında 1846'da ders denetimi ve benzer uygulamaların başladığından söz edilebilir (Aydın, 1986).

Muin kelimesi denetçi anlamının yanında, köken olarak rehberlik eden, yardımcı olan anlamına da gelirken; müfettiş sözcüğü 1862'de teftiş esasları belirtilerek kullanılmıştır (Buluç, 1997). 1876'da yayınlanan bir talimatla Müfettişlerin düzenli olarak ders denetimiyle görevlendirilmesinin başladığı düşünülmektedir (Akyüz, 2005). Taşrada valiye bağlı ve merkezde bakanlığa bağlı çalışan farklı denetçi grubunun istihdam edilmesi ikinci meşrutiyet döneminde ilköğretimin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkmıştır (Binbaşıoğlu, 2005). Günümüze kadar gelen eğitim denetimi anlayışının Osmanlı devletinden geldiği ve Cumhuriyetin ilk zamanlarında oluşturulduğu görülmektedir (Çelebi ve Asan, 2016). Liselerin merkezde görevli bakanlık müfettişleri eliyle, taşrada ise ilk ve ortaokulların valiliklere bağlı ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmesi cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Bu ikili örgüt yapısının son bulması 2014'de maarif müfettişlerinin görev alanlarının belirlenmesiyle olmuştur. Kurum ve ders denetimi olarak ikiye ayrılan düzenli görevlerinin yanı sıra müfettişlere soruşturma yapma yetkisi de verilmiştir.

Maarif müfettişleri Millî Eğitim Bakanlığı adına denetim görevini yapmaktadır. MEB'de görev yapan maarif müfettişleri ya başarılı sicile sahip öğretmenler arasından sınav kazanmış ve sınavın sonunda 3 yıllık müfettiş yardımcılığı yaptıktan sonra tekrar sınava tabi tutularak yeterli görülenler arasından; öğretmenler arasından 8 yıl öğretmenlik ve idarecilik yapmış, ya da üniversitelerin Eğitim Bilimleri Bölümlerinin Eğitim Yöneticiliği Teftişi ve Planlaması programlarının mezunları olup seçilerek müfettiş olarak atanmış kişilerden oluştuğu bilinmektedir. Bu müfettişlerin lisans ve üstü eğitim düzeyleri olmalıdır (6528 sayılı kanun; Resmi Gazete, 2014)

Denetim alanında en köklü değişim dört ayrı yasal düzenleme ile 2010'lu yıllarda yaşanmıştır. Bunlardan ilki MEB örgüt yapısında 5984 sayılı kanunla yapılan değişiklik sonucunda çıkmış (Resmî Gazete, 2010). İkincisi, Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısının tekrardan düzenlenmesi

çerçevesinde Rehberlik ve Denetim Başkanlığına dönüştürülen Teftiş Kurulu Başkanlığıyla ilgili 652 sayılı KHK ile ilgili düzenlemedir (Resmî Gazete, 2011). Bu düzenlemede “il eğitim denetmenleri” ve “millî eğitim denetçileri” tanımlamaları yapılmıştır. Üçüncüde, “Maarif müfettişlerinin” görev alanlarının tek çatı altında birleştirilmesi 6528 sayılı kanunla gelen değişikliktir (Resmî Gazete, 2014). Burada öğretmen denetiminin maarif müfettişlerince yapılması ile ilgili husus yasadaki çıkarılmıştır.

Son olarak 2016’daki değişiklikle de Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak devam eden kurumun adı tekrardan Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak değiştirilmiş, Millî eğitime bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığında görevli maarif müfettişlerinin unvanı bakanlık maarif müfettişi olarak düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 2016). Bakanlıkta maarif müfettişi olarak seçilecekler Millî eğitim bünyesinde maarif müfettişi olarak görev yapanlar arasından mülakat yolu ile seçileceklerden oluşur.

Daha önce maarif müfettişleri tarafından denetimleri yapılan illerdeki ilköğretim, okulöncesi, özel öğretim kurumları ve ortaöğretim de görev yapan idareci ve öğretmenlerin 2014’ten sonraki düzenlemeyle öğretmen denetimlerini yapma yetkisi okul müdürlerine verilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenleri denetleyebilme yeterliliklerinin olup olmadığı Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin denetimlerine ve performansına dayalı değerlendirme notları verilmesiyle birlikte tartışma konusu olmuştur (Resmî Gazete, 2014).

Ders denetimi

Genel anlamıyla ders denetimi “öğretmenin anlattığı ders sırasındaki denetimi” olarak ifade edebiliriz. Bir başka ifade ile ders denetimi, öğretici olarak öğretim kurumunda görevli öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerindeki faaliyetlerin izlenmesi, gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi ile bir bütündür (Taymaz, 2005).

Ders denetimi, eğitim denetimi içinde özel bir yere sahiptir. Çünkü eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için yapılan etkinliklerin merkezinde öğretimsel etkinlikler bulunmaktadır. Öğretimsel etkinliklerin de çok önemli bir kısmını sınıf içerisindeki ders etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu nedenlerle ders denetimi, öğretmenin rehberliğinde yapılan bütün sınıf içi öğretimsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda zaman yönetimi, öğretmen-öğrenci iletişimi, içerik düzenleme, kazanımlara uygun strateji-yöntem ve teknikleri belirleme ve uygulama, öğretim zamanını etkili kullanma, sorun davranışların yönetimi, uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma gibi hususlar ders denetiminin kapsamına girmektedir. Taymaz (2015), ders denetimini öğretmenin kendi branşındaki yetişkinliğini, pedagojik gelişimini, çalışmasını ve görevine bağlılığını, öğrendiği eğitimsel teknikleri kullanmadaki yeterliliğini, ders programı doğrultusunda öğrencilerini öngörülen amaçlara göre yetiştirip yetiştirmediği gibi konuları ele alarak değerlendirmekte; ders denetiminde sadece belirlenen ders saatlerindeki çalışmalarının değerlendirilmesi ile yetinilmeyerek öğretmenin yıllık ders planı ve müfredat programını hangi hususları ne kadar uygulamış olduğu, yaptığı yazılı yoklamalar, soru düzenlemedeki yeterliliği, yaptırdığı ödevler, öğrencileri bireysel çalışmalara yöneltme de gösterdiği üstün başarı, çalışmalarında ve temrinlerde sağladığı bilgi ve maharet seviyesi, okul içindeki ve dışındaki faaliyetleri ve davranışları da öğretmenin denetlenmesi kapsamında ele almaktadır.

2508 sayılı Tebliğler Dergisindeki ifadeye göre ise “okul müdürünün görevleri yetkileri ve sorumlulukları” başlığı altında belirtilmiş görevlerinden, öğretmen denetimi ile ilgili olan bazı maddeler şu şekildedir (MEB, 2000):

- Millî Eğitimin Temel Kanunlarında sıralanan temel amaç ve ilkelerle birlikte okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışmalar yapar yapılan çalışmaları uygular ve son olarak denetler. Eğitim-öğretim ve bununla birlikte yönetimin de bir disiplin içerisinde idaresini sağlamak,
- Günlük plan ve Senelik ünitelerin eğitim programına göre hazırlanmasına katkı sağlar ve geri kalan çalışmalarda yol gösterici olur ve bunları denetler. Öğretmenlerden eğitim öğretim takvimi için yıllık plan alır, aldığı bu planların uygulanıp uygulanmadığını denetler ve planlananları tasdik eder,
- Öğretmenlerin kendi çalışmış olduğu alanlarda kendini yetiştirmeleri konusunda gerekenleri yaparak teşvik eder ve meslekleriyle ilgili konularda gerekli her türlü tedbiri alır.
- Çalışanların motivasyonunu ve performansını sürekli takip edip değerlendirerek herhangi bir olumsuzluk tespit ettiği durumda bunun sebeplerini araştırır, iş başında yetişmelerini sağlar,

onlara rehberlik eder, personelin kabiliyetlerini göz önünde bulundurarak istihdam eder, mevcut konularından daha üst kademelere hazırlanmalarına yardımcı olmak,

- Öğretmenlerin spor salonları, kütüphane ve laboratuvar gibi tesisleri kullanmalarını izlemek.

Yukarıda belirtilen hususlardan da anlaşılacağı gibi, MEB (2000) de okul müdürleri tarafından açıkça belirlenen görevleriyle ilgili bu maddelerin bazıları doğrudan öğretmenlerin denetimi, bazıları ise ders denetimiyle ilgilidir. Dolayısıyla görev tanımı içerisinde okul müdürlerini ilgilendiren bu hususlar 2014 yılında yapılan düzenleme ile okul müdürleri tarafından ders denetimi yapmasının yasal dayanağını oluşturmaktadır.

Yöneticilerin veya okul müdürlerinin öğretmenin mesai arkadaşı olması ve çoğu okul yöneticilerinin denetim için özel bir eğitim almamış olması ve bunun gibi durumlar müdür denetiminin olası olumsuzlukları olmakla birlikte daha sık ders denetimi yapma olanağı ve öğretmenlerin müdürler tarafından kolaylıkla ulaşılabilir olması vb. durumlar ise müdürlerin ders denetimlerinin olumlu yanları olduğu düşünülmektedir.

2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. Maddesinde Müdürlerin ders denetim görevi “Öğretmenlerin kendi mesleklerinde gelişmelerini teşvik eder ve bu hususta gerekli bütün tedbirleri alır. Ders yılının belirli dönemlerinde öğretmenlerin derslerini ve ders dışındaki çeşitli faaliyetlerini yakından izler.” şeklinde belirtildiği halde Yılmaz (2009), idarecilerin zamanlarının büyük bir bölümünü yönetsel işlere ayırmakta olduğunu ve bunun yanında eğitim öğretimin geliştirilmesi iyileştirilmesi ile ilgili bir çok etkinliği ihmal ettiklerini, yöneticilerin yöneticiliğin bürokratik kısmı ile daha çok ilgilendikleri; program geliştirme, değerlendirme, denetim, iş görenlerin geliştirilmesi ve etkinliğinin artırılması gibi faaliyetleri daha az yaptıklarını ya da hiçbir zaman yapmadıkları şeklinde yorumlanmaya müsait olduğunu söylemiştir. Buna ek olarak, ülkemizde okul yöneticiliğinin meslekleşmemesi ve okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun yöneticilik eğitimi almamış olması ders denetimi veya öğretmen denetiminin sağlıklı yapılmasını güçleştirdiği söylenebilir.

Gürsoy’a (1977; Akt. Taymaz, 2015) göre eğitimin temel taşı öğretmenin sürekli gelişen teknoloji, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklenmesi gerekir. Öğretmenlere yapılacak olan her türlü yardımın, kuşkusuz öğrencilere yapılan yardımın yerine geçeceği unutulmamalıdır. Öğretmenlere bu sisteminde en etkili yardımı yapacaklar arasında müfettişlerin gelmesi gerekir. Eğitimci olarak öğretmenlerin etkinliklerinde her zaman yanlarında olmalı ve bir öğretici bir rehber ve yöneltici olarak üstüne düşeni yapmalı, fakat günümüz eğitim düzenimiz de bu görevi beklentiler doğrultusunda hakkıyla yerine getirdiğini söylemek bir hayli zordur.

Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Kurulu Yönetmeliği'nin 62. maddesinde, öğretmenlere yapılacak olan ders denetimleri esas olarak genel denetimler ile birlikte veya bu denetimden ayrı olarak yapılır. Uygulanacak bu denetimlerde ise öğretmenlerin, göreve bağlılıkları, sadakatleri, çalışmaları, öğretim metotlarını uygulamadaki yeterlikleri, kendi alanlarındaki yetkinlikleri, sosyal faaliyet ve ikili ilişkileri, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öngörülen hedeflerine ulaşılması yönündeki çabaları, öğrencilerin yetişme düzeylerine etkisi ve derslerde elde edilen sonuçların okuldaki eğitim ortamına ve çevreye yansımaları gibi çeşitli konular ele alınır (MEB, 1993).

Denetimde asıl amaç, eylem ile hedefler arasındaki tutarlılık veya uyumun güçlendirilmesini sağlamaktır. Etkili bir yönetimin olmadığı yerde denetimden söz etmek mümkün değildir. Özünde denetim, yönetsel iş ve eylemlerde çalışmakta olan sistemi keyfiliğe yani sapmalara karşı etkili şekilde koruyan bir araç özelliği de taşıdığı belirtilir (Uluğ, 2013). Eğitim sisteminde denetimin esas amacı öğretim sürecini geliştirmek; dolayısıyla öğretmeni mesleğini etkili bir şekilde gerçekleştirecek yetkinliğe ulaştırmak için gerekli rehberliği yapmaktır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin ders denetimlerinde rehberlik konusunun incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, lise müdürlerinin ders denetimi uygulamalarının liselerde derslere giren alan öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel yöntemle desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada var olan durumu saptamaya yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Veri toplama aracı

Bu araştırmanın verileri araştırmacılarca hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu sorularının öğretmenlerle yapılan mülakatlarda cevaplandırılması yoluyla toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı deneğe sormak istediği soruları önceden hazırlar. Hazırlanan bu sorular her katılımcıya belli bir sistem çerçevesinde sorulur. Katılımcılardan her katılımcıya aynı soruların sorulduğu görüşmede aynı cevapları vermemelerini sağlamak amacıyla ayrıntıya inebilmeleri sağlanır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001). Araştırmada kullanılan görüşme formu taslağı araştırmacılarca hazırlanmış ve yapılandırılmış taslak görüşme formu öğretmenler ve idarecilerle görüşüldükten sonra son hali verilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Siirt il merkezlerinde yer alan 9 kamu lisesinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme gidilmiş ve araştırmacıların ulaşım bakımından kolay ulaşabileceği okullar tercih edilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Ders Denetimi Deneyimi/Adedi
Öğretmen 1 (Ö1)	Erkek	7 yıl	Hayır
Öğretmen 2 (Ö2)	Erkek	8	Hayır
Öğretmen 3 (Ö3)	Erkek	5	4 adet
Öğretmen 4 (Ö4)	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 5 (Ö5)	Erkek	4	8 adet
Öğretmen 6 (Ö6)	Erkek	8	Hayır
Öğretmen 7 (Ö7)	Erkek	20	4 adet
Öğretmen 8 (Ö8)	Erkek	3	Hayır
Öğretmen 9 (Ö9)	Kadın	2	Hayır
Öğretmen 10	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 11	Kadın	4	Hayır
Öğretmen 12	Kadın	2	Hayır
Öğretmen 13	Erkek	21	13 adet
Öğretmen 14	Erkek	5	2 adet
Öğretmen 15	Kadın	3	4 adet
Öğretmen 16	Erkek	12	Hayır
Öğretmen 17	Erkek	4	3 adet
Öğretmen 18	Kadın	3	Hayır
Öğretmen 19	Erkek	3	2 adet
Öğretmen 20	Erkek	14	8 adet
Öğretmen 21	Erkek	19	8 adet
Öğretmen 22	Kadın	13	1 adet
Öğretmen 23	Kadın	2	3 adet
Öğretmen 24	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 25	Erkek	14	3 adet

Öğretmen 26	Erkek	6	1 adet
Öğretmen 27	Erkek	23	10 adet
Öğretmen 28	Erkek	6	Hayır
Öğretmen 29	Kadın	17	1 adet
Öğretmen 30	Kadın	2	2 adet
Öğretmen 31	Erkek	17	2 adet
Öğretmen 32	Erkek	3	1 adet
Öğretmen 33	Kadın	4	Hayır
Öğretmen 34	Kadın	5	Hayır
Öğretmen 35	Erkek	6	2 adet
Öğretmen 36	Erkek	16	Hayır
Öğretmen 37	Kadın	14	4 adet
Öğretmen 38	Kadın	14	Hayır
Öğretmen 39	Erkek	18	2 adet
Öğretmen 40	Erkek	15	2 adet
Öğretmen 41	Kadın	5	Hayır
Öğretmen 42	Erkek	6	2 adet
Öğretmen 43	Erkek	14	3 adet
Öğretmen 44 (Ö4)	Kadın	4	Hayır
Öğretmen 45	Kadın	16	2 adet
Öğretmen 46	Erkek	21	Hayır
Öğretmen 47	Erkek	15	Hayır
Öğretmen 48	Erkek	25	12 adet
Öğretmen 49	Erkek	10	1 adet
Öğretmen 50	Erkek	29	4 adet

Verilerin toplanması

Siirt merkezde yer alan kamuya bağlı 9 liseye gidilerek 50 alan öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu soruları öğretmenlere yöneltilmiş ve görüşme esnasında verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından görüşme formlarına kayıt edilmiştir. Katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak “katılımcı onam formu” imzalatılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar esnasında toplanan yapılandırılmış görüşme formu verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden- sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir. Betimsel analiz dört temel basamaktan oluşur; betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde asıl amaç olayı olduğu gibi özetlemek olduğu için alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için verilerle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiş, doğrudan alıntılarla inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırmacıların ortak görüşü doğrultusunda temalar kurulmuş olup üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ders denetiminde denetim amaçlı gözlenmenin uygunluğu

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlere “Öğretmenlerin derslerde denetim amaçlı gözlenmesini uygun buluyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen yanıtları kategorize edilirken bazı öğretmenler birden fazla kategoride görüş bildirdiği görülmüştür. Genel olarak öğretmenler derslerin denetim amaçlı gözlenmesiyle ilgili olarak 23 öğretmen ders denetimini akademik

gereklik sebebiyle uygun bulmaktadır. 11 öğretmen denetleyicinin liyakatsiz olabilmesi gibi çekincelerinden dolayı kısmen uygun bulmakla beraber 16 öğretmen; ihtiyacın olmaması, gizliliği ihlal etmesi, baskı unsuru oluşturması, denetleyicilerin liyakatsizliği ve denetimi güvensizlik göstergesi olarak kabul etmesi gibi sebeplerle ders denetimini uygun bulmamıştır (Tablo 2).

Tablo 2.
Ders Denetimi Kapsamında Gözlemlemenin Uygunluğu

	Kodlar	f
Evet	Akademik gereklik	23
	Liyakat/liyakatsizlik	11
Hayır	Denetleyicinin liyakatsizliği	3
	Baskı unsuru olarak kullanılma	5
	Gizliliği ihlal etmesi	3
	İhtiyacın olmaması	5
	Güvensizlik göstergesi olması	1
	Toplam	

Tabloda belirtilen kategorilere ait öğretmen görüşlerinin hangi öğretmene ait olduğu verilen örnek cümlelerde cümle sonuna eklenmiştir (Örneğin Öğretmen 1 = Ö1 olarak yazılmıştır). Böylece öğretmen özelliklerini barındıran tablo 1'e bakılarak her bir örnek cümleyi kullanan öğretmen özelliklerine bakılabilir. Öğretmen ifadelerine doğrudan yapılan alıntılar verilen cevapların kategorik sırasına uygun olarak her başlık altında sırayla verilmiştir. Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi uygun bularak gerekçe olarak akademik gerekliliğe vurgu yapan öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Uygun buluyorum. Çünkü ders denetiminin yapıldığı dönemde öğretmenler her yönüyle daha hazırlıklı bir şekilde derse giriyorlardı. Hem rehberlik hem de denetim amaçlı yapılan teftiş çalışmaları öğretmenin eksikleri görüp gidermelerine vesile olabiliyordu. Yıllık planlar, zümre planları, günlük derse hazırlık çalışmaları daha titiz bir şekilde yapılıyordu. Bu da derslerin verimliliğini artırır haliyle” (Ö7).

“Uygun buluyorum. Öğretmenlerin derse daha hazırlıklı gelmesi için gereklidir. Ders esnasında karşılaşılan durumların değerlendirilmesi için derslerde denetim amaçlı gözlenmesi gerekir” (Ö13).

“Evet, öğretmenin derste başka bir kişi tarafından gözlenmesi olabilecek hataların önlenmesi anlamında önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretmenin kendini geliştirmesi için yol gösterici olacaktır. Tecrübelerin ve iyi örneklerin anlatılması bunların çoğalması için iyi fırsatlar sunacaktır. Sınıf yönetiminin daha iyi olmasını sağlayacaktır. Bütün bunların ötesinde denetimin iyi niyetli yapılması gerekmektedir” (Ö20).

“Evet. Özellikle mesleğin ilk yıllarında dışarıdan bir gözlemin oldukça faydalı olduğu kanaatindeyim. Deneyimli kişilerin tecrübelerini paylaştığında, ders sonrası fikirleri belirttiğinde olumlu sonuçları oluşturacağını düşünüyorum. Her öğretmenin anlatım tarzı farklı olduğundan denetim sonrası yapılan konuşmalardan kendi payımıza düşeni çıkarıp olumlu yönde değişiklik yapabiliriz. Ancak bu değerlendirmeler motive edici olmalıdır” (Ö30).

Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi kısmen uygun bularak çekince olarak denetleyicilerin liyakatsiz olabileceği ihtimaline değinen öğretmenlerin fikirleri şu şekildedir:

“Kısmen evet diyorum özellikle ders denetimini yapan kişi aynı branşta ve yetkin biri değil ise uygun olmaz ama istenilen özelliklerde ise gayet uygundur” (Ö1).

“Kimin denetlediğine bağlıdır. Alanında nitelik sahibi, olumlu katkı sağlayacak biriye uygun buluyorum. Fakat ülkemizde liyakatsizler de iş başına getirildiğinden kısmen evet diyebilirim” (Ö5).

Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi uygun bulmayan öğretmenin gerekçe olarak denetleyicinin liyakatsizliğine değinmesi şu şekilde örneklenebilir:

“Hayır, tabi ki uygun bulmuyorum. Öncelikle, denetleyen kişi yetkin biri olacak mı? Sanmıyorum. Bir denetçini denetleme yeterliklerine sahip olmasına ek olarak alan uzmanlığına da sahip olması gerekir ki verimli denetim yapabilsin. Öğretmenlerden beklenen alan uzmanlığı, pedagojik formasyon bilgisi ve genel kültür bilgisine denetleyicilerimiz ne kadar sahip acaba?” (Ö8)

Derste gözlenmeyi uygun bulmayarak denetlemenin bir baskı unsuru olarak kullanıldığına işaret eden öğretmenlerin fikirleri şu şekildedir:

“Hayır, uygun bulmuyorum. Sınıf öğretmenin mahremiyet alanıdır. Öğretmen baskı altında tutulamaz. Kendini nasıl ifade etmek istiyorsa o şekilde ifade etmelidir. Herhangi bir denetimin etkisi ve baskısı altında kendini rahat hissedemez” (Ö14).

“Hayır, bulmuyorum. Çünkü öğretmen özgür olmalı. Denetim bir baskı unsuru olarak kullanılmamalı. Öğretmeni kasarsanız çalışmak istemez. Siz ilk önce öğretmenimize güveneceksiniz ve ona göre dönütler alacaksınız. İşini iyi yapan öğretmeni ödüllendireceksiniz yapmayı ise seminer vererek o öğretmeni kazanmalısınız” (Ö49).

Ders denetimi kapsamında gözlenmeyi uygun bulmayıp gerekçe olarak gözlenmeye ihtiyacın olmadığını belirten öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Uygun bulmuyorum. Çünkü zaten öğretmen süreç içerisinde çeşitli denetim mekanizmaları ile denetlenmekte ve gözlenmektedir. Dolayısıyla öğretmeni derste tekrar denetlemek bir artı katmayacaktır” (Ö26).

Gözlenmeyi uygun bulmadığını belirtip gerekçe olarak derste gözlenmenin öğretmene güvensizlik göstergesi anlamına geldiğini ifade eden öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Hayır. Öğretmenin mesleğe başladıktan sonra ders denetiminin olması demek, şimdiye kadar ki eğitim hayatına güvenilmediği ve de yetersiz kişilerin bu pozisyonlara getirildiği demektir. Eksik bir şey var ki denetim ihtiyacı duyuluyor” (Ö15).

Okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin değerlendirilmesi

Öğretmenlere yöneltilen “Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini nasıl değerlendirirsiniz? Sizce okul müdürleri ders denetimi konusunda yeterli mi? Niçin?” sorusuna verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır (Tablo 3). Okul müdürlerinin ders denetimi yeterlik düzeyleri konusunda öğretmenlerden 12’si mesleki deneyimleri sebebiyle müdürleri yeterli görmüştür. 15 öğretmen alan yeterliklerine sahip olmama durumlarına bağlı olarak kısmen yeterli bulmuştur. Ders denetimi yeterlikleri konusunda müdürleri yeterli bulmayan 21 öğretmen gerekçe olarak; akademik yetersizlik ve deneyimsizlik gibi sebepler belirtmiştir. Bu konuda 2 öğretmen de herhangi bir fikir belirtmemiştir.

Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine sahip olma durumuyla ilgili olarak mesleki deneyimleri sebebiyle müdürlerin denetim yeterliklerine *sahip olduğunu* düşünen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 3.
Müdürlerin Ders Denetimi Yeterliklerine Sahip Olmaları

	Kodlar	f
Evet	Mesleki deneyim	12
Kısmen Evet	Alan yeterliklerine sahip olma durumu	15
Hayır	Akademik yetersizlik ve deneyimsizlik	21
Toplam		50

“Evet. Ders denetimi yapan kişinin farklı okullarda ve illerde çalışmış, farklı kişilerle tanışmış ve farklı bakış açılarına sahip olması beklenir. Bu özelliklere sahip bir müdür değerlendirmeyi daha geniş bir perspektifle yapabilir. Bu da beraberinde objektif bir değerlendirmeyi ortaya çıkarır. Müdürlerimizin bu özellikleri haiz olduğunu düşünüyorum” (Ö17).

“Evet. Okul müdürleri buldukları okul türüne göre çalıştıklarından ve Meslek Liselerinde meslek öğretmenleri arasından seçim yapıldığından ve okul müdürlerinin ders denetiminde mesleki yeterliğe sahip olduklarından ders denetimi de yeterli olmaktadır” (Ö28).

Müdürlerin denetim yeterliklerine kısmen sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerden gerekçe olarak alanında yeterlik durumuna değinen öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Okul müdürleri alanlarında belli bir liyakate sahipse denetim yapmaları bir yere kadar kabul edilebilir. Farklı branşlarda ders denetimi yapmalarını doğru bulmuyorum. En fazla kendi alanlarında denetim yapma hakkı olmalı. Hem liyakatlı ve yetişmiş hem de kendi alanında yetkin müdürlerin az olduğu düşünüldüğünde kısmen yeterliler diyebilirim” (Ö1).

“Yeterlik göreceli bir kavramdır. Tecrübe ve yaşantılarla doğru orantılı olarak artar. Tecrübe ne kadar fazlaysa yeterlik de buna bağlı olarak artar. İdarecilerimizi ele aldığımızda genelde genç ve deneyimsiz idarecilerle karşılaşılıyor, kısmen evet diyebileceğim” (Ö20).

Müdürlerin denetim yeterliklerine sahip olmadığı fikrini ortaya koyan ve gerekçe olarak akademik yetersizlik ve deneyimsizliği gösteren öğretmenlerin fikirlerine örnek olarak:

“Hayır. Okul müdürleri genel itibariyle her alana hakim olamadığından ve çoğu zaman pedagojiden uzak olduklarından faydalı ve yeterli bulmuyorum” (Ö5).

“Okul müdürleri ders denetimi konusunda yeterli değildir. Çünkü birçok okul müdürü senelerdir derse girmemektedir. Ayrıca ders denetimi yapacak öğretmenin branşıyla denetim yapacak olan müdürün aynı branşta olması daha iyi olacaktır” (Ö8).

“Hayır. Okul müdürü ders denetimi yaparsa bunu sadece eğitim bilimleri alanında yapabilir. Bunun dışındaki öğretim kısmı göz ardı edilmiş olur. Kişinin alanında yeterliliği okuldaki pozisyonuna göre ise okulda tek uzman okul müdürü mü oluyor? Uzun yıllar okul müdürlüğü yapan birinin derse girme de zorlandıkları düşünüldüğünde gerçekten profesyonel midirler?” (Ö15).

“Hayır. Okul müdürlerinin idarecilik vasfı olduğunu unutmamalıyız. Denetimler açısından yeterli bulmuyorum. Çünkü dersi işleyen öğretmenin ders içindeki aktif katılımını sadece bir ders veya bir zamanla belirleyemez. Denetimi yapacak kişinin branş olarak da aynı olması büyük önem taşır. Denetim özellikle akademik anlamda bir uzmanlık ister ki zamanla eğitim öğretimden uzaklaşan idarecilerin sağlıklı yapabileceği bir olay değildir” (Ö42).

“Profesyonel manada yeterli değiller. Genelde bakıp çıkmakla yetiniyorlar. Sonrasında rehberlik etmek bir kenarda dursun ders esnasında bile nelere dikkat edilmesi gerektiğinin farkında değiller ve evrak işlerine dalıyorlar” (Ö4).

“Hayır. Öğretmenin başarısını sadece yılda bir iki defa derse girip birkaç soru sorarak ölçmek profesyonellikten uzak olduğu gibi son derece yanlış bir uygulamadır. Bir de okul müdürleri değerlendirme yaparken hiç öğretmen olmamışlar gibi öğretmenlerden üstün bir başarı performansı beklemektedirler” (Ö44).

“Hayır, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini uygun bulmuyorum. Profesyonel yaklaşımdan eser yok. Bazı öğretmenleri kayırma durumu ortaya çıkıyor. Müdüre yakın olan hocaların denetimi rahat rahat olurken anlaşılmadıkları öğretmenlerin kasılmasına sebep oluyor” (Ö11).

Ders denetiminin verimliliği

Öğretmenler, kendilerine yöneltilen “Sizce ders denetimi nasıl yapılırsa daha verimli ve etkili olur?” sorusuna çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Ders denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretmenler sırayla; yapıcı, geliştirmeye yönelik, sürece yayılarak yapılmalı, yetkin kişilerce yapılmalı, doğallık ve olağan seyir aksatılmadan yapılmalı, gibi farklı görüşler belirtmiştir. Bazı öğretmenler birden fazla kategoriye dâhil edilebilecek fikirler beyan etmekle birlikte 8 öğretmen herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri kategoriler halinde tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ders Denetiminin Verimliliği

Kodlar	f
Yapıcı, geliştirmeye yönelik, sürece yayılarak yapılma	36
Yetkin kişilerce yapılma	7
Doğallık, olağan seyir aksatılmadan yapılma	6
Toplam	50

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu verimli ve etkili bir ders denetiminin yapıcı, geliştirmeye yönelik olması gerektiğini savunmuş ve durumu farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Geliştirmeye yönelik denetim fikrini savunan öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelik denetleme değil de tecrübe aktarımına verilmeli. Öğretmenler deneyimlerini yeni meslektaşlarına aktarmalı ve geçmiş-gelecek zamanda çocukların davranışlarına göre edindiği tecrübeleri hayata aktarmalı. Ayrıca öğretmenler kendilerini geliştirici seminerler almalı ve sistemli gelişim içinde olmalıdır” (Ö10).

“Ders denetimi yapılmadan önce kesinlikle öğretmenin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Onunla derse girmeden önce ön bir görüşme yapılmalı. Denetim yapan kişinin de neleri göz önünde bulundurması gerektiği konusunda tam bir bilgi sahibi olması daha etkili bir denetim gerçekleştirmesini sağlar. Denetim esnasında denetçinin madde madde eksikleri not alması ve ders sonrası dönütlerde bulunması öğretmeni mesleki açıdan geliştirir ve yeterliklerini ölçebilmesine hizmet eder” (Ö22).

“Ders denetimleri öğretmenlere rehberlik ve yeni gelişmeleri anlatma ve gelişimlerine adaptasyonu sağlamak üzere yapılmalı. Öğretmene rahatsızlık ve endişe verilmemeli, bir tehdit unsuru olarak kullanılmamalı. Bir ders denetiminin neticesinde öğretmenin kazanımlarını değerlendirebilmesi gerekir. Sadece hata ve eksikleri tespit eden bir denetlemeden ibaret olmamalı. Yapılan iyi uygulamaların da değerlendirilerek öğretmenin onurlandırılması gerekir” (Ö27).

“İlk olarak dersi dinlenecek öğretmen haberdar olursa daha iyi olacağını düşünüyorum. Böylelikle daha rahat bir ders ortamı oluşturulacaktır. Denetim, öğretmenin mesleki anlamda gelişimine katkı sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Denetim sonrası görüşler olumlu dille

aktarılmalıdır. Eksik yönler belirtilerek öğretmen motive edilmelidir. Aslında denetim gibi değil de daha çok geliştirici yönde yapılmalıdır” (Ö30).

“Öğretmen süreçten haberdar olursa, eksiklerini gözden geçirebilir. Dolayısıyla öğretmenle işbirliği içerisinde geçirilen bir denetim yapılmalıdır. Denetleneceği konulardan önceden haberdar olan bir öğretmen, nerede eksik nerede yeterli olduğu çıkarımına sahip olabilir ve denetim gelişimine katkı sunar” (Ö34).

“Öncelikle denetim öncesi idareci öğretmen ile görüşmeli ve derse neden katılacağını açık ve net bir şekilde belirtmeli. Nezaket ölçülerine dikkat etmeli ve sanki sorgulamaya gidiyormuş gibi davranmamalı. Sonrasında eksik gördüklerini rehberlik çerçevesinde değerlendirip yönlendirmede bulunmalıdır. Son olarak eksikliklerin giderilip giderilmediğini görmelidir. Saygıyı elden bırakmadan geliştirici bir denetim sergilenmelidir. İyi bilinmelidir ki denetlenen de denetleyici de öğretmendir, sadece konum ve görevler farklıdır” (Ö36).

Etkili ders denetiminin olağan seyir aksatılmadan ve doğal bir şekilde yapılmasıyla mümkün olacağı ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Ders denetimi öğretmenin “öğretmenlik meslek bilgisi” ve yeterlik vasfını iyileştirir. Öğretmen ders denetimi ile ister istemez kendini güncelleme ihtiyacı hisseder. Bu denetim daha çok hissettirilmeden ve objektif yapılmalıdır. Denetimden sonra gerekli tebrik, taltif, uyarı veya değerlendirmenin incitmeden, kırmadan ya da şımartılmadan yapılması eğitici ve verimli olacaktır” (Ö21).

“Öncelikle denetim yapılacak öğretmen doğal ortamında gözleneceğinden bilgi verilmemesi, müfettiş denetimi havasından çıkarılmalıdır denetleme işlemi. Bu şekilde öğretmen doğal seyri içerisinde; ders öncesi hazırlığı, kullandığı materyaller, aktiviteler, zaman yönetimi gibi olgular objektif bir şekilde gözlemlenebilir. Denetim not verme veya alma kaygısından ziyade sıcak bir öğretim ortamında yapılmalıdır. Bu şekilde öğretmenin kendini rahat hissedebileceği, yeteneklerini sergileyebileceği doğal ortamlarda denetim yapılmalıdır. Yine denetim süreci sonunda birlikte oturularak analiz yapılarak değerlendirme nihayet bulmalıdır” (Ö24).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise müdürlerinin ders denetimi uygulamasının öğretmenlerce değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada 50 öğretmenle mülakat yapılmış ve araştırma sonuçları sırayla ifade edilmiştir.

Ders denetimi kapsamında öğretmenlerin derste gözlemlenmesini uygun bulup bulmadıkları konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (50 farklı görüşte 23 evet, 11 kısmen evet denildi) akademik gereklilik ve liyakat sahibi kişilerle yapılması koşuluyla denetim amacıyla gözlemlenmeyi uygun ve gerekli bulmuşlardır. Fakat öğretmenlerin yaklaşık üçte birlik kısmı (N:50, f: 14) denetleyici liyakatsizliği, denetimin baskı unsuru olarak kullanılması, sınıf ortamının gizliliğini ihlal etmesi, denetlemeye ihtiyacın olmaması, denetlemenin öğretmene güvensizlik göstergesi olarak görülmesi gibi sebeplerle ders denetimi kapsamında gözlemlenmenin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim denetiminde esas amaç, eğitim-öğretim sürecini geliştirmektir. Aydın (2005) denetimin, öğrenci başarısının iyileştirilmesine yardım konusunda aracılık eden bir işleve sahip olduğunu ifade etmektedir. Eğitsel amaçlara ulaşılmasında en belirleyici faktörlerden biri kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyişinde başat bir role sahiptir. Öğretmenlerin öğretmenlik rollerini gereğince yerine getirebilmeleri yeni anlayış ve gelişmelerin ışığında denetim etkinliklerinin niceliği ve niteliği ile yakından ilişkilidir. Bernard ve Goodyear’a, (2014) göre, eğitim-öğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlere gerekli mesleki yardım ve rehberliğin sağlanmasında, öğretmenlerin sınıf içinde etkinliklerinin denetlenmesi ve gözlemlenmesi ile mümkündür. Öğretmenler, bireysel olarak kendilerini geliştirme konusunda ne kadar gayretli olurlarsa olsunlar eğitim-öğretim alanında meydana gelen her türlü değişme ve yeniliğe uyum sağlamaları ve mesleki niteliklerini arttırabilmeleri için mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaç duyacaklardır. Nitekim Aslanargun ve Tarku (2014), Sabancı ve Şahin (2007), yaptıkları araştırmalarda

öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencilerle ilgili problemlerle başa çıkma, teknolojik donanım kullanımı, kişisel ve mesleki gelişim, öğretme-öğrenme sürecini daha etkili hale getirme gibi konularda yardım ve rehberliğe gereksinim duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Özen'e (2011) göre günümüzde çağdaş eğitimle beraber çağdaş denetim sistemleri içinde performans değerlendirmenin gerekli olduğu kabul edilmekte; açıklık, katılım, güven, objektiflik önemli performans değerlendirme kriterleri olarak görülmekte, böylece kurgulanan eğitim sisteminde verimliliğe dayalı, başka bir deyişle performansın somut göstergeler, kriterlerle ifade edildiği hesap verir yeni kamu eğitim sistemi organize edilmektedir. Bu açıklamadan da anlaşılacağına göre, öğretmenlerin sınıf içinde denetlenip gözlemlenmeleri, sağlıklı bir performans değerlendirmesi yapılabilmesinin de önemli ölçütlerden biri olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini nasıl değerlendirdikleri, müdürlerin denetim konusunda yeterlik durumu öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu sahip oldukları mesleki deneyimleri ve kişisel olarak alan yeterliklerine sahip olmaları durumuna bağlı olarak okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine sahip olmadıklarını düşünen öğretmenler gerekçe olarak müdürlerin akademik yetersizlik ve deneyimsizliklerini ileri sürmüşlerdir. Altun, Şanlı ve Tan'ın (2015) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenler, okul müdürlerini sınıf içi etkinlikleri değerlendirme açısından yetersiz bulurken, Batmaz ve Özmen (2006) ile Görgün Karakuş'un (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerini ders denetimi yeterlilikleri konusunda "orta" düzeyde yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin ders denetimi ile ilgili yapılan araştırmalara incelendiğinde, genel olarak, okul müdürlerinin diğer işlerin yoğunluğundan denetime yeterli zaman ayırmadığı, buna rağmen ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılması gerektiği görüşü daha baskın çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin denetim yeterlilikleri konusunda ise kaygılar mevcuttur. Okul müdürü tarafından yapılan denetim sonucunda geri bildirim alınabildiği, öğretmenlerin eksiklerini daha iyi gördükleri, denetimin daha rahat geçirileceği görüşleri de belirtilmektedir (Altun, Şanlı ve Tan, 2015). Bu araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterlilikleri açısından istenen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Oysa beklenti, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmeleri için gerekli rehberliği ve mesleki yardımı yapabilmeleridir.

Verimli ve etkili bir ders denetiminin nasıl olması gerektiği konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders denetiminin; yapıcı, geliştirmeye yönelik ve sürece yayılarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Etkili bir ders denetimiyle ilgili olarak değinilen diğer fikirler; denetçinin yetkin olması ve doğal, olağan seyir aksatılmadan denetim yapılması gerektiğidir. Denetimin yapıcı, geliştirmeye dönük olması çoğunlukla sağlıklı bir iletişimle sağlanacaktır. İletişimde kullanılan dilin insan odaklı ve demokratik yaklaşım içerisinde olması öğretmenlerce beklenmektedir. Fakat burada bazı endişeler yer almaktadır. Kurt'un (2009) yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için düzenlenecek olan etkinliklerde gördüğü eksiklikler ve bu eksiklikler için alınması gereken tedbirler ile ilgili iletişim sürecinde çok farklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Seçen'in (2010) yaptığı araştırmada, denetmenler, okul yöneticileri ve öğretmenler denetim sürecinde yaşanan sorunlardan birinin iletişim yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Oğuz, Yılmaz ve Taşdan'ın (2007) 13 farklı ilde görevli ilköğretim denetmenleri ve okul yöneticilerinin denetim inançlarını incelediği araştırmada ise ilköğretim denetmenlerinin demokratik denetim inancının okul yöneticilerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ders denetimiyle ilgili araştırmalar da dâhil olmak üzere okullarda denetimde birçok karmaşıklığın olduğu görülmektedir.

Denetimle ilgili yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde birçok okul yöneticisinin asıl önemli denetim görevi olan eğitim-öğretimin iyileştirilmesi konusuna yeterince yer vermedikleri ve çoğunlukla personel, fiziksel ortamın iyileştirilmesi, işletme vb. görevlere öncelik verdikleri ile ilgili birçok çalışma görülmektedir (Başar, 1981; Fıncıoğulları Bige, 2014). Görgün Karakuş (2019) araştırmasında, öğretmenlere göre, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede "fiziki mekânları" denetleme görevini diğer denetim görevlerine göre daha başarılı olarak yaptıklarını belirtmektedir. Halbuki çağın gereklerine göre denetim ile ilgili yaklaşımlar, Türk eğitim sisteminde denetmen, denetim ve değerlendirmenin değişen içeriği, okul ve öğretmen sayısındaki dengesizlikler, okul yöneticilerin rol ve görevlerindeki değişimler bir arada değerlendirildiğinde okul müdürlerinin yapacakları denetim ve bu denetim etkinlikleri çok önemlidir (Yılmaz, 2009). Okul müdürlerinin, asıl görevlerinin eğitim öğretim sürecini iyileştirmek, geliştirmek, öğrenci başarısını arttırmak ve böylece okulun etkililiğini sağlamak olduğu düşünüldüğünde öğretimsel etkinliklere ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin denetimlere daha fazla zaman ayırmaları ve öncelik vermeleri beklenir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda (Akçay

ve Başar, 2004; Alkan, 1999), okul müdürlerinin eğitim öğretimle ilgili işlere diğer faaliyetlere göre daha az zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysa okul müdürlerinin eğitim-öğretime odaklanmaları ve okuldaki yönetsel işlerin merkezine öğretimi geliştirmeyi almaları gerekir.

Öneriler

Ders denetimlerinde okul müdürlerinden beklenen önceliğin liyakat ve yeterlilik olduğu görülmektedir. Denetimler için yeterliğe dayalı eğitimlerin verilmesi ya da eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim şartı getirilebilir. Alternatif olarak MEB'in öncülüğünde okul yöneticiliğine dair sertifikasyon programları hazırlanabilir.

Ders denetimlerinin temelinde çağdaş denetim yaklaşımı yatmaktadır. Fakat öğretmenlerin birçoğu okul yöneticilerinin denetime dair referansları ile çağdaş denetim ilkelerinin örtüşmediği konusunda endişeli görünmektedir. Çağdaş denetim ilkelerinin anlaşılması adına denetim etkinliklerine dair güzel örneklerin paylaşılması önerilir.

Okul yöneticilerinin denetim konusunda yaptıkları çalışmaların takibi ve dönütü sağlanarak ders denetiminin öncelikli işler arasında yer aldığı vurgulanabilir.

Kaynaklar

- Alkan, A. (1999). *İlköğretim okul müdürlerinin çalışma zamanlarını değerlendirme biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akçay, C. ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi (MÖ 1000 – MS 2004)*. 9. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S.(2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 281-306.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. 2. baskı. İM: Ankara.
- Başar, H. (1981). *Okul yöneticisinin denetim görevi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Başgöz, İ. (2005). *Türkiye'nin eğitim çıkması ve Atatürk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Batmaz, C. ve Özmen, F. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-120.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. (5th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 1997(4), 27-30.
- Çelebi, N. ve Asan, H. T. (2016). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde denetim anlayışı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(27), 18-31.
- Çetin, M. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürlerinin yaptığı denetimin öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerine etkisi. Kongre Bildiri Kitapçığı, *IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, içinde (ss. 37-42). Muğla
- Fırıncıoğulları Bige, E.(2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Aydın (Tez no: 358509). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. 6th Ed. New York: McGraw-Hill.
- Görgün Karakaş, H. (2019). *Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi SBE Eğitim Yönetimi ABD, Siirt

- Kurt, S. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin denetleme faaliyetlerine ilişkin yönetici görüşlerinin değerlendirilmesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- MEB. (1993). *Teftiş kurulu yönetmeliği*. MEB: Ankara.
- MEB. (2000). *2508 sayılı Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu*. MEB: Ankara.
- MEB. (2005). *Rehberlik ve denetim başkanlığı rehberlik ve denetim rehberi*. MEB: Ankara
- MEB. (2013). *Eğitim yönetimi ve denetimi el kitabı*. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ArGe çalışmaları.
- Resmi Gazete*. (2010). 5984 sayılı MEB teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile devlet memurları kanununda değişiklik yapılmasına dair kanun (13 Haziran 2010 tarih ve 27610 sayılı R. G.).
- Resmi Gazete*. (2011). 14 Eylül 2011 tarihli 652 sayılı kanun hükmünde kararname.
- Resmi Gazete*. (2014). 6528 sayılı millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun (14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı R.G.).
- Resmi Gazete*. (2016). 6764 sayılı MEB teşkilat ve görevleri hakkında KHK ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun (09.12.2016 tarih ve 29913 sayılı R.G.).
- Oğuz, E., Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabancı A. ve Şahin A. (2007). Denetmenlerin öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85-95.
- Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- Somel, S. A. (2001). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, otokrasi, disiplin*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1105-1126.
- Taymaz, H. (2005). *Teftiş: Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş. Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Uluğ, F. (2013). *Eğitim denetiminde yapısal dönüşüm ve bütünlük arayışı*. Erişim adresi: www.temsen.org.tr/nereye-kadar-180-is-gunu/
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz K. (2009) Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.

Extended Abstract

Introduction

The supervision is an integral part of the management process. The purpose of supervision in the education system is to ensure the effectiveness and efficiency of the school. It will be possible for the teachers who are considered as significant determinants of the realization of the objectives of education to be able to fulfill their duties properly in the developing and changing world, with renewing and developing the special field, pedagogy and general cultural information during the service period. Up to recent years, teacher or course supervision in Turkey was carried out by the education inspectors and ministry inspectors. With the innovations in the education system, new regulations have been made occasionally in the supervision system. In the first six months of 2010, the most radical changes took place and these arrangements reorganized the duties of the education supervisors. Among the duties of the new education inspectors, which were recently identified, teacher supervision took place with the changes in 2014 and 2016. For this reason, according to the previously determined legislation, the course supervision of the teachers made by the education inspectors were given to the school principals. After

this development, the conduct of the course supervision by the school principals, the workload and competence issues were started some discussion. The aim of this study is to evaluate the course supervision practices of high school principals according to the opinions of the field teachers who take courses in high schools.

Method

For this purpose, an interview was conducted with randomly selected 50 teachers who were working in 9 high schools in Siirt city center. The research is a descriptive research designed with qualitative method. To collect detailed data from teachers, interviews were conducted using structured interview form. The questions of the structured interview form were prepared based on the literature and the current practices and arranged in the preliminary interviews with the teachers and school administrators. The questions in the form are revised by the academicians who are experts in the field. The data were analyzed by content analysis technique and expressed as tables.

Findings

According to the findings of the study, 23 teachers think the course supervision as appropriate due to the academic requirement. 11 of the teachers find it partially appropriate. On the other hand, 16 teachers think course supervision as inappropriate because of the following reasons; the lack of need, violation of confidentiality, creating pressure, incapability of supervisors, unreliability. Twelve of the teachers found school principals as sufficient in terms of their professional experience. 15 teachers found the principals as partially sufficient in terms of their lack of competencies and communication skills. 21 teachers who did not find the principals enough about the competencies of the course supervision were cited as; academic inadequacy and inexperience.

Result

In terms of course supervision, the majority of teachers (from 50 different views, 23 yes, 11 partly yes) found the course supervision as suitable for academic purposes with the condition that it should be conducted with competent people. However, approximately one third of the teachers (N:50, f:14) stated that it was not appropriate to observe within the scope of the course supervision due to supervisory incapability, the use of the control as pressure, the violation of the privacy of the classroom environment, the lack of supervision, and the fact that supervision is seen as an indicator of distrust to the teacher. The main purpose of the education supervision is to improve the education process. Teachers were asked how the school principals evaluate their course supervision, and the proficiency of the principals in terms of supervision. The majority of teachers stated that school principals have competence in course supervision, depending on their professional experience and their personal competence. The teachers who thought that the school principals did not have the qualifications for the supervision of the courses suggested the principals' academic inadequacy and inexperience. In terms of efficient and effective course supervision, the vast majority of teachers stated that the supervision should be constructive, development based and process oriented. Other ideas addressed in relation to effective course supervision; that the supervisor should be competent and that the supervision should be carried out without interfering with the natural, usual process.

İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*

Evaluation of Unit Evaluation Questions in Primary School Mathematics Course Books according to the Revised Bloom's Taxonomy

Lütfi ÜREDİ**, Hakan ULUM***

Öz: Bu araştırmanın amacı ilkokullarda okutulan 1, 2, 3 ve 4. sınıf matematik ders ve çalışma kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularını, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nden yararlanarak analiz etmek, ünite değerlendirme sorularının üst düzey bilişsel becerileri karşılayıp karşılamadığını, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren kitaplar belge (doküman) incelemesi deseni kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 2017- 2018 yılında okutulan ilkokul matematik ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan 444 ünite değerlendirme sorusu oluşturmaktadır. Veriler, betimsel analize tâbi tutulmuştur. Araştırma sonuçları; incelenen ünite değerlendirme sorularının üst bilişsel bilgi haricindeki basamaklara çeşitli oranlarda dağıldığını, 1 ve 2. sınıf ders kitaplarındaki soruların tamamının alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü, 3 ve 4. sınıf ders kitaplarındaki soruların büyük bir bölümünün alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun düzeyleri (alt-üst) ve ders kitaplarının düzeyleri (sınıf) arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş bloom taksonomisi, matematik ders kitapları, matematik ölçme ve değerlendirme

Abstract: The aim of this research is to classify the unit evaluation questions in primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grade mathematics course and workbooks in terms of knowledge accumulation dimension and cognitive process dimension using the Revised Bloom Taxonomy. It is also to determine whether these activities have the potential to contribute to the development of high-level cognitive skills and whether they can contain information appropriate to the student's cognitive development. In the research, document review was used from the patterns of the qualitative research model. The data of the study was gathered from the 444 unit evaluation questions in the mathematics course books used at the 1st, 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools in 2017-2018 education year. In data analysis, descriptive analysis was used. Results of the study; questions are distributed in various ratios to the steps other than meta cognitive information. All of the 1st and 2nd grade questions measure low-level cognitive skills. The majority of questions 3 and 4 measure lower-level cognitive skills. It gives a meaningful relationship between levels of cognitive process dimension and levels of textbooks.

Keywords: Revised bloom's taxonomy, mathematics course books, mathematics assessment and evaluation

Giriş

Kalıcı bir öğrenme gerçekleştirme, öğrencilerin bilişsel becerilerini güçlendirmekle ilişkilendirilebilir. Bilişsel beceriler, akademik konuları başarıyla öğrenmek için ihtiyaç

*Bu çalışma 11-14 Nisan 2018’de gerçekleştirilen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0003-1705-1325, e -posta: lutfiuredi@gmail.com

***Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1398-6935, e-posta: hakanulum@gmail.com

duyduğumuz zihinsel yeteneklerdir. Temel bilişsel beceriler, problemleri etkili ve kolay bir şekilde okumak, düşünmek, sıralamak, anlamak, planlamak, hatırlamak ve çözmek için önemlidir. Bilişsel beceriler zayıf olduğunda akademik bilgilerin öğrenilmesi bir mücadele olabilirken, bilişsel beceriler güçlü olduğunda, akademik bilgilerin öğrenilmesi hızlı, kolay, verimli ve eğlenceli bir hal alır.

Akademik bilginin zihne iyi işlenmesi ve yapılandırılması, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. Bu açıdan son zamanlarda öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirme konusuna önem verilmektedir (Güneş, 2012). Bu becerilerden “öğrenmeyi öğrenme” olarak da ifade edilen üst düzey düşünme becerisinin kazanımına oldukça fazla vurgu yapılmaktadır (Mayer-Sommer, 1990; Sprouse, 1989; Wyatt, 1989). Bu beklentiye ulaşmak için öğrenme faaliyetlerinde sıkça kullanılan metin materyallerinin üst düzey zihinsel faaliyetleri kazandırmaya yönelik değişmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Patten ve Williams, 1990; Williams, 1991).

Öğretim faaliyetlerinde en yaygın kullanılan metin materyalleri arasında ders ve çalışma kitapları vardır. Türkiye’de ki öğrencilerin %8,5’u özel okula gitmektedir (DW, 2020). Özel okullar ders ve çalışma kitaplarını kendileri belirlerken devlet okullarında sınıflarda ortak ve zorunlu olarak ders ve çalışma kitapları kullanılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de kullanılan en yaygın eğitim aracı ders ve çalışma kitaplarıdır diyebiliriz. Ders ve çalışma kitaplarını iyi analiz edebilmek için öğretim programlarını iyi anlamak gereklidir. 2005 yılından itibaren dünyadaki gelişmeleri dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB.) öğretim programlarını hazırlarken davranışçı yaklaşım içeren eğitim anlayışından uzaklaşarak yapısal eğitim anlayışını benimsemiştir. Bu anlayışla hazırlanan öğretim programlarının içerisinde öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin gelişiminin desteklenmesi, alt düzey zihinsel becerilerinin olduğu kadar üst düzey zihinsel becerilerinin gelişiminin de sağlanması vurgulanmıştır (örneğin 2018 yılında hazırlanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (İMDÖP) (MEB, 2018)). Vurgulanan bu noktanın öğretim programlarının temel öğelerinden, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin önemli bir unsuru olan ölçme ve değerlendirme ögesinin önemli uygulama araçları arasında olan ders ve çalışma kitaplarındaki sorulara yansması beklenir. Unutulmamalıdır ki ders ve çalışma kitaplarında öğretim programlarının içeriğinin %100’üne yakınının yansması görülür. Bu bağlamda öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin gelişimini sağlama açısından ders ve çalışma kitaplarının iyi değerlendirilmesi gerekir. Ancak Davidson ve Baldwin’inde (2005) yaptığı çalışmada görüldüğü üzere ders ve çalışma kitaplarında anlamlı bir değişikliğin meydana gelip gelmediğini irdeleyen çalışmalar alan yazında yeterince önem görmemiştir. Genel olarak, ders ve çalışma kitaplarının eğitimindeki rolüne ilişkin, araştırma ilgisi çok azdır veya hiç yoktur.

Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taramasında matematik alanında, ilkököl düzeyindeki kitaplarda bulunan ünite değerlendirme sorularını değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bu materyallerin, öğrencilerin matematik derslerinde geliştirecekleri bilişsel beceri setinde çok önemli bir rol oynayabileceği muhtemeldir ve kitapların içeriğine yerleştirilmiş beceri seviyelerini değerlendirmek önemlidir. Yapılacak değerlendirme çalışmalarında da taksonomiler önemli rol oynarlar.

Bilim insanları bilişsel alanda hedefler oluşturup, değerlendirmek amacıyla farklı taksonomiler geliştirmişlerdir. Bu taksonomiler hedeflere göre soruların oluşturulmasında rehberlik ederler. Ensar (2002), taksonomilerin soru oluşumunda sistem görevini gördüğünü belirtir. Bu sistemde öğretmenler, olguları ve terimleri pratik ve hızlıca düzenleyebilirler. Taksonomiler davranışa yönelik daha somut ifadeler içerdiği için, öğrenci davranışlarını ayarlamada, ölçmede ve takip etmede işimizi kolaylaştırırlar. Belirli bir düzen içerisinde hazırlanan taksonomiler: “Öğrenciler tam olarak, net bir biçimde anladığı zaman veya aklında pürüzler kaldığı, anlamadığı zaman nasıl bir davranış sergiler?” sorusuna cevap arar ve öğretmenlere yardımcı olur. Özellikle Bloom Taksonomisi eğitim süreci içerisinde yaygın olarak bilişsel alan ile ilgili kullanılmaktadır.

Bloom’ un Taksonomisi, üç temel düzeyden oluşan (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) bir sistematik sınıflandırmadır (Bloom ve diğerleri, 1956). Geliştirildiği yıllarda eğitime yön veren programların temelini daha çok davranışçı öğrenme yaklaşımına dayandığı görülmektedir.

Günümüzde ise hümanistlik psikolojiyi vurgulayan, yapısalcı kurama dayalı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar eğitim programlarına yansımaktadır. Buna bağlı olarak Orijinal Bloom Taksonomisi'nin (OBT) etkisi günümüzde azalmıştır. OBT, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde bulunan; öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, etkin bireysel katılım, bilginin keşfedilip yapılandırılması vb. becerileri kendi yapısı ile kaynaştıramaz olmuştur. OBT yapılandırmacı felsefenin beklentisi olan üst düzey zihinsel becerileri tam olarak ölçmede yetersiz kalmıştır (Amer, 2006; Anderson ve Krathwohl, 2001; Arı, 2011; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Bunun üzerine OBT'nin yenilenmesi ihtiyacı duyulmuş ve bilim insanları harekete geçmiştir. OBT'nin revize edilmesi işini üstlenen bilim insanları bunu yaparken temel bir yaklaşımı benimsemişler ve bu yaklaşımın sınırlarını şu şekilde çizmişler.

1. Bloom Taksonomisinin orijinalinin incelenip, kapsamının genişletilmesi,
2. Ortak bir dil kullanılması,
3. Günümüzdeki psikolojik gereksinimlere ve okullara uygun olması,
4. Uygulamaya yönelik örneklerle yaklaşımın güçlendirilmesi (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Bu sınırlılıklar içerisinde hazırlanan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) Bloom'un eski bir öğrencisi olan Lorin Anderson öncülüğünde, psikologlar, eğitim programcıları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve eğitim araştırmacıları ile birlikte hazırlanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001). YBT'de üç geniş kategoride değişiklik yapılmıştır: terminoloji, yapı ve vurgu (Forehands, 2010). Şekil 1'de bu değişiklikleri görmek mümkündür.



Şekil 1. OBT'de Yapılan Değişikliklerin Özeti (Anderson ve Krathwohl, 2014).

YBT'de en dikkat çeken değişiklikler yapısal kategoride olanlardır Şekil 2'de bu değişikliklerin özeti görülmektedir. Yapısal değişikliklerle YBT iki boyutlu hale getirilmiştir. Oluşturulan iki boyut şunlardır:

- 1) Bilgi birikimi boyutu (veya öğrenilecek bilgi türü) ve

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de ilkokullarda (1, 2, 3 ve 4. sınıf) kullanılan MDÇK ünite değerlendirme sorularını YBT’nin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımını incelemektir. Alt başlıklar sırasıyla aşağıdaki şekilde biçimlendirilmelidir:

Araştırma problemi

İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf MDÇK’de yer alan ünite değerlendirme soruları:

1. YBT’nin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterir?
2. YBT’nin alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre nasıl dağılım gösterir?
3. YBT’nin alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımında, sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, doküman incelemesi deseninden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırma modelinin desenlerindedir. Bu desen ile araştırmaya kaynaklık eden, araştırma konusunu yansıtan belgeler incelenerek verilere ulaşılması hedeflenmiştir.

Çalışma grubu

Nitel araştırmalarda genelde amaçlı bir örneklem belirlenir. Buradaki amaç araştırmaya kaynaklık eden, araştırma konusunu yansıtan durumları derinlemesine analiz edebilmektir. Böylece bilgi zenginliği sağlayarak araştırmaya anlam yüklenebilir (Patton, 2014, s. 46). Araştırmanın çalışma grubu, bu durum ve araştırmanın amacı göz önüne alınarak Millî Eğitim Bakanlığının birincil kaynaklar olarak belirlediği ders ve çalışma kitapları olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de ilkokullarda okutulan MDÇK’ de bulunan ünite değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise ilkokullarında 2017- 2018 yılında okutulan 1, 2, 3 ve 4. sınıf MDÇK’ de bulunan ünite değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Aşağıda, Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunun sınıflara göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1.

MDÇK’de Yer Alan Ünite Değerlendirme Soru Sayısı

Kitap	Ünite Değerlendirme Soru Sayısı
İlköğretim 1. Sınıf MDÇK	65
İlköğretim 2. Sınıf MDÇK	49
İlköğretim 3. Sınıf MDÇK	134
İlköğretim 4. Sınıf MDÇK	196
Toplam	444

Verilerin toplanması

Ünite değerlendirme sorularının YBT Belirtke Tablosuna uygun ve doğru bir şekilde yerleştirilmesi için iki adet anahtar tablo kullanılmıştır.

İlk anahtar tablo araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır (bknz. ek 1). Bu tablo ile ünite değerlendirme sorularının, YBT Belirtke Tablosunda bilgi boyutu basamaklarına doğru ve kolay yerleştirilmesi amaçlanmıştır. Tabloyu hazırlarken Anderson ve Krathwohl’ün (2014) editörlüğünde hazırlanan kitapta (Çevirmeni Durmuş Ali Özçelik) bulunan “YBT Belirtke Tablosu”, ilkokul matematiğine uygun olarak revize edilmiştir. Veri toplama aracının geçerliği için ikisi Eğitim Programları ve Öğretimi, ikisi İngiliz Dili ve Eğitimi alanından olmak üzere üç akademisyenden görüş alınmıştır.

İkinci anahtar tablo ile ünite değerlendirme sorularının, YBT Belirtke Tablosunda bilişsel beceri boyutu basamaklarına doğru ve kolay yerleştirilmesi amaçlanmıştır. Anahtar tablo Ulum ve Taşkaya’nın (2019) araştırmasında kullandığı tablodur. Tablonun kullanılması için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ulum ve Taşkaya (2019) anahtar tabloyu Bloom ve

diğerleri (1956) tarafından orijinal taksonomi kitabının gözden geçirilip ön bilgiler toplanarak sonrasında ise Anderson ve Krathwohl'un (2014) editörlüğünde hazırlanan kitap (Çev. Durmuş Ali Özçelik) ile David R. Krathwohl'un (2002) araştırmasından faydalanarak oluşturduklarını belirtmişlerdir. Oluşturulan bu tablo bilişsel süreç boyutundaki becerilerin vurgulamaya çalıştığı fiilleri İngilizceden İngilizceye sözlük eşliğinde Türkçeye çevrilmesi ile sağlanmıştır. Burada ana kategorilerdeki fiillerin gerçek anlamlarından kaymamasını sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar İngiliz Dili ve Eğitimi, Mütercim ve Tercümanlık ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanından olmak üzere üç akademisyenden geçerliliği sağlamak için uzman görüşü almışlardır.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz; araştırma için toplanan verilerin, önceden saptanmış temalara göre özünü yansıtmak ve yorumlamaktır. Betimsel analiz bir takım aşamalar dâhilinde yapılmalıdır. Bu çalışmada öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve belirlenmiş, oluşturulan bu çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Analiz bu aşamalar çerçevesinde yürütülmüştür. Tablo 2'de bu aşamalar açıklanmıştır.

Tablo 2.

Betimsel Analiz Aşamalarının Araştırmada Uygulanması

Tema çerçevesi belirleme

YBT'nin (araştırmanın kuramsal çerçevesi) bilgi boyutu (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst-bilişsel bilgi) ve bilişsel süreç boyutu (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma) basamakları araştırmanın tema çerçevesi olarak belirlenmiştir.

Oluşturulan çerçeveye verilerin işlenmesi

Bu aşamada temalara (bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu) İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf MDÇK'de yer alan ünite değerlendirme soruları bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından YBT belirteci tablosuna yerleştirilmiştir. Yerleştirme işleminden sonra güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında güvenilirlik "uzlaşma oranı (agreement rate)" (AR) kullanılarak sağlanmıştır (Orwin & Vevea, 2009). AR değeri "0" ile "1" arasında değişir. 0.80 ve üzeri değer birçok ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından kabul görür. Uzlaşma oranı için $AR = \frac{\text{uzlaşılan görüş sayısı}}{\text{toplam görüş sayısı}}$ formülü kullanılır (Orwin & Vevea, 2009). Araştırmanın yazarları tarafından bağımsız olarak 444 ünite değerlendirme sorusunun bilişsel süreç boyutunda yer alan fiil ifadesi ve bilgi boyutunda yer alan ad ifadesine göre kodlanmasıyla oluşan AR değeri 0.85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar 380 soruyu belirteci tablosuna yerleştirirken uyum göstermiştir. Uyum sağlanamayan sorular üzerinde veri toplama bölümünde bahsi geçen anahtar tablolar yardımıyla araştırmacılar tartışmış ve ortak görüşe varmışlardır. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın geçerliliği kapsamında iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar Eğitim Programları ve Öğretim alanındandır. Alan uzmanları YBT tablosuna yerleştirilen değerlendirme sorularının uygunluğu açısından görüş bildirmiş ve yapılan kodlamaların uygunluğunu teyit etmiştir.

Bulguları tanımlama

Ulaşılan verilerin tanımlanması ve desteklenmesi aşamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler, araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde tanımlanmıştır. Örneğin 2. Araştırma alt problemi doğrultusunda, alt veya üst düzey bilişsel beceri basamaklarına tüm değerlendirme soruları tanımlanmıştır. Bunun yanında SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı yardımı ile sıklık, yüzde ve iki değişken için iki yönlü kay-kare testi analizi yoluyla sayısallaştırarak tablolarla desteklenmiştir.

Bulguları yorumlama

Tanımlanan ve tablolarla desteklenen veriler yorumlanmış ve alanyazın ile ilişkilendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun, cevap oluşturacak şekilde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.

İlkokul 1. sınıf MDÇK’de Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’nin Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı

1. Sınıf	f			Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel		
Hatırlama	37	-	-	37	57
Anlama	1	1	26	28	43
Toplam	38	1	26	65	
%	58.50	1.50	40		100

1. sınıf düzeyindeki MDÇK yer alan ünite değerlendirme soruları, YBT’nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde ünite değerlendirme soruları, bilgi birikimi basamaklarından olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarına dağılım gösterirken üst bilişsel bilgi basamağında herhangi bir soru yer almamıştır. Oluşan dağılım şu şekildedir; toplam 65 ünite değerlendirme sorusunun (%100), 38’i (%58,5) olgusal bilgi, 1’i (%1,5) kavramsal bilgi, 26’sı (%40) ise işlemsel bilgi birikimi basamaklarındadır.

1. sınıf düzeyindeki MDÇK yer alan ünite değerlendirme soruları, YBT’nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; ünite değerlendirme soruları bilişsel beceri boyutu basamaklarından sadece hatırlama ve anlama basamaklarına dağılım göstermiştir. Uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma ve yaratma basamaklarında sorular yoktur. 1. sınıf düzeyindeki MDÇK ‘de bulunan toplam 65 (%100) ünite değerlendirme sorusunun 37’si (%57) hatırlama, 28’i (%43) anlama basamaklarındadır.

Bilgi birikimi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun kesişimine bakacak olursak; olgusal bilgi basamağında bulunan 37 sorunun hatırlama basamağında yer alırken, 1 sorunun anlama basamağında yer aldığını; kavramsal bilgi basamağında bulunan 1 sorunun anlama basamağında yer alırken hatırlama basamağında sorunun yer almadığını; işlemsel bilgi basamağında bulunan 26 sorunun tamamı anlama basamağında yer alırken hatırlama basamağında sorunun yer almadığını görebiliriz.

Örnek soru:

9) Yandaki geometrik cisme benzeyen cismin altındaki kutucuğu boyayınız.



Yukarıdaki soru “matematiksel nesnelere ayırt etme” niteliği taşıdığından bilgi birikimi boyutlarından olgusal bilgi basamağında ve “benzerini seçmek” söz konusu olduğundan bilişsel süreç boyutu açısından hatırlama basamağında diyebiliriz (anahtar tablolardan yararlanarak analiz edilmiştir).

Tablo 5.

İlkokul 3. sınıf MDÇK’de Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’nin Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı

3. Sınıf	f			Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel		
Hatırlama	47	3	-	50	37
Anlama	10	3	57	70	53
Uygulama	-	-	7	7	5
Yaratma	-	1	6	7	5
Toplam	57	7	70	134	
%	43	5	52	-	100

3. sınıf düzeyindeki MDÇK yer alan ünite değerlendirme soruları, YBT’nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde ünite değerlendirme soruları, bilgi birikimi basamaklarından olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarına dağılım gösterirken üst bilişsel bilgi basamağında herhangi bir soru yer almamıştır. Bu dağılım şu şekildedir; toplam 134 ünite değerlendirme sorusunun (%100), 57’si (%43) olgusal bilgi, 7’si (%5) kavramsal bilgi, 70’i (%52) ise işlemsel bilgi birikimi basamaklarındadır.

3. sınıf düzeyindeki MDÇK yer alan ünite değerlendirme soruları, YBT’nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; ünite değerlendirme soruları bilişsel beceri boyutu basamaklarından hatırlama, anlama, uygulama ve yaratıcılık basamaklarına dağılım gösterirken, çözümlene ve değerlendirme basamaklarında soru yoktur. 3. sınıf düzeyindeki MDÇK’de bulunan toplam 134 (%100) ünite değerlendirme sorusunun 50’si (%37) hatırlama, 70’i (%53) anlama, 7’si (%5) uygulama, 7’si (%5) yaratma basamaklarındadır.

Bilgi birikimi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun kesişimine bakacak olursak; olgusal bilgi basamağında bulunan 47 soru hatırlama basamağında yer alırken, anlama basamağında 10 sorunun yer aldığını, diğer basamaklarda soru olmadığını; kavramsal bilgi basamağında bulunan sorulardan 3’nün hatırlama, 3’nün anlama, 1’in yaratıcılık basamağında yer alırken, diğer basamaklarda soru olmadığını; işlemsel bilgi basamağında bulunan 57 sorunun anlama basamağında yer alırken 7’sinin uygulama, 6’sının yaratıcılık basamağında olduğunu, diğer basamaklarda soru olmadığını görebiliriz.

Örnek soru:

14. $75 \text{ cm} + 1 \text{ m } 25 \text{ cm} + 75 \text{ cm} + 1 \text{ m } 25 \text{ cm} = 400 \text{ cm}$
 $1 \text{ metresi} : 18 \text{ TL} \quad 4 \times 18 = 72 \text{ TL}$

Çözümünde yukarıda verilen işlemlerin kullanılabileceği bir problem kurunuz. Problemi çözerek doğruluğunu kontrol ediniz.

Yukarıdaki soru “tamsayı, kesir, cebirsel ifadelerde dört işlem bilgisi” niteliği taşıdığından bilgi birikimi boyutlarından işlemsel bilgi basamağında ve “verilen değerlere uygun bir problem oluşturma” söz konusu olduğundan bilişsel süreç boyutu açısından yaratma basamağında yer aldığını söyleyebiliriz (anahtar tablolardan yararlanarak analiz edilmiştir).

4. sınıf düzeyindeki MDÇK yer alan ünite değerlendirme soruları, YBT’nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde ünite değerlendirme soruları, bilgi birikimi basamaklarından olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarına dağılım gösterirken üst bilişsel bilgi basamağında herhangi bir soru yer almamıştır. Dağılım şu şekildedir; toplam 196 ünite değerlendirme sorusunun (%100), 83’ü (%42.5) olgusal bilgi, 9’u (%4.5) kavramsal bilgi, 104’ü (%53) ise işlemsel bilgi birikimi basamaklarındadır.

Tablo 6.

İlkokul 4. Sınıf MDÇK’de Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’nin Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı

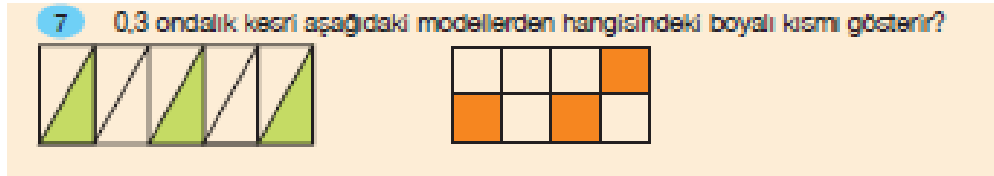
4. Sınıf	f			Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel		
Hatırlama	77	4	-	81	41.50
Anlama	3	5	104	112	57
Uygulama	1	-	-	1	.50
Yaratma	2	-	-	2	1
Toplam	83	9	104	196	100
%	42.50	4.50	53	-	

4. sınıf düzeyindeki MDÇK yer alan ünite değerlendirme soruları, YBT’nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; ünite değerlendirme soruları bilişsel beceri boyutu basamaklarından hatırlama, anlama, uygulama ve yaratıcılık basamaklarına dağılım gösterirken, çözümlene ve değerlendirme basamaklarında soru yoktur. 4. sınıf düzeyindeki MDÇK ‘de bulunan toplam 196 (%100) ünite değerlendirme sorusunun 81’i (%41.5) hatırlama, 112’si (%57) anlama, 1’i (%0.50) uygulama, 2’si (%1) yaratma basamaklarındadır.

Bilgi birikimi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun kesişimine bakacak olursak; olgusal bilgi basamağında bulunan 77 soru hatırlama basamağında yer alırken, anlama basamağında 3, uygulama basamağında 1, yaratma basamağında 2 sorunun yer aldığını, diğer basamaklarda soru olmadığını; kavramsal bilgi basamağında bulunan sorulardan 4’ü hatırlama, 5’i anlama, basamağında yer alırken, diğer basamaklarda soru olmadığını; işlemsel bilgi basamağında bulunan 104 sorunun tamamının anlama basamağında olduğunu, diğer basamaklarda soru olmadığını görebiliriz.

Örnek

soru:



Yukarıdaki soru “tamsayı, kesir, cebirsel ifadelerde dört işlem bilgisi” niteliği taşıdığından bilgi birikimi boyutlarından işlemsel bilgi basamağında ve “sözlü, yazılı ya da grafik biçimlerinde ifade edilen mesajları yorumlamak” söz konusu olduğundan bilişsel süreç boyutu açısından anlama basamağında yer aldığını söyleyebiliriz (anahtar tablolardan yararlanarak analiz edilmiştir).

Tablo 7.

İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıf MDÇK’de Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT’nin Alt Düzey ve Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımının, Sınıf Seviyesine Göre Farklılığı

Değişkenler	Sınıf					X ₂	p
	1. Sınıf	2. Sınıf	3.Sınıf	4. Sınıf			
Alt düzey	N	65	49	128	194	8,191	0.042
bilişsel beceri basamakları	%	100	100	95.50	99		
Üst düzey	N	-	-	6	2		
bilişsel beceri basamakları	%	-	-	4.50	1		
Toplam	N	65	49	128	196		
	%	100	100	100	100		

1. Sınıf MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme soruları, YBT'deki bilişsel beceri boyutundaki, alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre analiz edilirse; 65 (%100) ünite değerlendirme sorusunun 65'inin de (%100) alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olduğu, üst düzey bilişsel beceri basamaklarında herhangi bir ünite değerlendirme sorusunun olmadığı görülmektedir.

2. Sınıf MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme soruları, YBT'deki bilişsel beceri boyutundaki, alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre analiz edilirse; 49 (%100) ünite değerlendirme sorusunun 49'unun da (%100) alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olduğu, üst düzey bilişsel beceri basamaklarında herhangi bir ünite değerlendirme sorusunun olmadığı görülmektedir.

3. Sınıf MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme soruları, YBT'deki bilişsel beceri boyutundaki, alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre analiz edilirse; 134 (%100) ünite değerlendirme sorusunun 128'inin (%95.50) alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olduğu, 6'sının (%4.50) üst düzey beceri basamaklarına dahil olduğu görülmektedir.

4. Sınıf MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme soruları, YBT'deki bilişsel beceri boyutundaki, alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre analiz edilirse; 196 (%100) ünite değerlendirme sorusunun 194'nün (%99) alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olduğu, 2'sinin (%1) üst düzey beceri basamaklarına dâhil olduğu görülmektedir.

1, 2, 3 ve 4. Sınıf MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme sorularının, YBT'de bulunan bilişsel beceri boyutunun, alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımının sınıf düzeyine bakılarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin kay-kare testi sonuçları tablo 7' de gösterilmiştir. Tablo 7'den tüm sınıf düzeyindeki MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme sorularının düzeyi ile YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki alt veya üst düzey zihinsel beceriler arasında ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sonuca göre sınıf düzeyi ile ünite değerlendirme sorularının düzeyi (alt düzey-üst düzey) arasındaki farkın anlamlı olduğunu söyleyebiliriz ($X^2(3) = 8,191, p < .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular 1 ve 2. sınıf MDÇK'de yer alan ünite değerlendirme sorularının, YBT'nin bilişsel beceri boyutunu oluşturan basamaklarından hatırlama ve anlama basamaklarında; 3 ve 4. sınıf sorularının hatırlama, anlama, uygulama ve yaratıcılık basamaklarında olduğunu göstermiştir.

Bilgi boyutunu oluşturan tüm basamaklara göre inceleme yapıldığında 1, 2, 3 ve 4. sınıf MDÇK'de yer alan ünite değerlendirme sorularının dağılımının olgusal ve işlemsel bilgi basamaklarında yoğunlaştığını, kavramsal bilgi basamağında yer alan soruların sınırlı olduğunu, üst bilişsel bilgi basamağında hiç soru olmadığını görebiliriz.

1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme soruları, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) göz önüne tutularak incelendiğinde; 1 ve 2. sınıf düzeyinde ünite değerlendirme sorularının tamamının alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü, 3 ve 4. sınıf düzeyinde ki ünite değerlendirme sorularının da neredeyse tamamının alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise ünite değerlendirme sorularının seviyelerinin (sınıf düzeyi) YBT'nin bilişsel süreç boyutu düzeyleri (alt düzey zihinsel becerileri veya üst düzey zihinsel becerileri) arasındaki ilişki hakkındadır. İlkokullarda okutulan MDÇK'de bulunan ünite değerlendirme sorularının seviyesi arttıkça, bilişsel düzeyi de (alt düzeyden üst düzeye) de artmaktadır.

Çalışmada ulaşılan, ünite değerlendirme sorularının üst bilişsel bilgi haricindeki diğer basamaklarda yer aldığı sonucu Piaget'in (1953) gelişim psikolojisi alanındaki kuramıyla tutarlıdır. Şöyle ki: Türkiye'de ilkokula kayıt, çocukların 66 ayını doldurması şartına bağlıdır. Piaget'in (1953) somut işlemler dönemindeki temel alınan yaş grubu (7-11) göz önünde tutulursa, ilkokullara kayıtlı çocukların somut işlemler döneminde olduğu söylenebilir. Bununla beraber YBT'nin bilgi birikimi boyutunun üst bilişsel bilgi basamağında tamamıyla soyutlama söz

konusudur (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bu açıdan somut işlemler döneminde yer alan çocukların cevaplayacağı soruların üst bilişsel bilgi basamağında yer alarak soyutlama içermesi zaten beklenmemelidir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan ünite değerlendirme sorularının neredeyse tamamının alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğü sonucu İMDÖP'ün üst düzey zihinsel becerileri kullanma konusunda yaptığı vurguların gerisinde kalmıştır. İMDÖP'ün (2018) temel alınarak hazırlandığı MDÇK'lar üst düzey zihinsel becerileri ölçme noktasında yetersizdir. Oysaki ders ve çalışma kitapları öğretim programlarını tamamen yansıtan araçlar olmalıdır (Arslan ve Özpınar, 2009; Demirel ve Kıroğlu, 2006; Kılıç ve Seven, 2006). MDÇK'lar, İMDÖP'ün üst düzey zihinsel beceriler konusundaki önerileri yansıtmamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan soruların Bloom'un Orijinal Taksonomi' sine ve YBT' ye göre sınıflandırıldığı ilkökul düzeyinde matematik alanında çalışmaya rastlanmazken aynı alanda farklı seviyelerde veya farklı alanlarda farklı seviyelerde ders kitaplarını inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Köğce ve Baki (2009) yaptıkları araştırmada ÖSS sınavı matematik soruları ile farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında çalışan matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruları YBT' ye göre incelemişler ve soruların alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ulaştıkları sonuç bu araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır. Karaman ve Bindak (2017) ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının YBT'ye göre sınıflandırmışlar. Sonuç olarak bilgi boyutunda olgusal ve üst bilişsel bilgi türünü ölçen soru bulamamışlar ve soruların ağırlıklı olarak alt bilişsel düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ulaştıkları sonuç bu araştırmanın sonuçları ile benzerdir. Biber ve Tuna (2017) yaptıkları araştırmada ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan matematik ders kitaplarında yer alan alıştırmaya sorularını YBT' ye göre bilişsel düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmacılar soruların genellikle "Anlama" ve "Uygulama" seviyesinde olduğunu tespit etmiş, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlara uyarlayabilecekleri, yorum yapabilecekleri üst bilişsel seviyeye uygun soruların az olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçlar bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla benzerdir. Sedef, Kul ve Çalık Uzun (2017) araştırmasında 2017 yılında güncellenmiş ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT'nin bilişsel ve bilgi düzeyine göre incelemesini yapmıştır. Yaptıkları analiz sonucunda; bilişsel süreç boyutu açısından kazanımların anlama ve uygulama basamaklarında, bilgi boyutu açısından ise kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında yoğunlaştığını tespit etmişler. Ayrıca kazanımları sınıf seviyesi göre değerlendirmişler, kazanımların bilişsel süreç boyutu açısından kısmen benzerlik gösterdiği; bilgi boyutu açısından da farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu sonuçları bu araştırmada ele alınan soruların bilişsel ve bilgi boyutu açısından dağılımı ile benzerlik gösterse de sınıf düzeyi açısından oluşan farklılığın anlamlılığı bakımından benzer değildir. Aktan (2019) İlkokul Matematik Öğretim Programında yer alan kazanımların YBT 'ye göre sınıflandırmasını yapmayı amaçladığı araştırmada kazanımların alt düzey bilişsel basamakları içeren uygulama, anlama ve hatırlama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ulum ve Taşkaya (2019) yaptıkları çalışmada ilkökul 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri, YBT' ye göre sınıflayıp değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarından etkinliklerin üst düzey zihinsel becerilerden çok alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğü sonucu bu araştırma ile tutarlı olsa da sınıf düzeyi bakımından üst düzey zihinsel beceriler ve alt düzey zihinsel becerileri ölçme potansiyeli anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bu araştırmanın sonuçlarının desteklememektedir. Şanlı (2019) yılında yaptığı çalışmada lise düzeyindeki coğrafya ders kitaplarında bulunan soruları YBT'ye göre incelemiş ve bilişsel düzeyde "kavrama ve hatırlama"; bilgi birikimi boyutunda ise "kavramsal bilgi ve olgusal bilgi" basamağında soruların yaygın kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı alanda ve düzeyde yapılmış bir çalışma olmasına rağmen araştırmanın sonuçları bu araştırma ile tutarlıdır. Lise düzeyine çıkılmasına karşın üst bilişsel bilgilerden veya üst düzey zihinsel becerilerden uzak sorular ders kitaplarında yer bulmuştur. Ulutaş ve Kara (2019) yaptıkları araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuduğunu anlama metin altı sorularını, YBT'ye göre sınıflandırmış ve soruların bilişsel süreç boyutunun

temel düzeyinde (hatırlama, anlama, uygulama) yoğunlaştığı; üst düzey bilişsel becerileri (çözümleme, değerlendirme, yaratma) basamağında oldukça az soru olduğunu belirlenmiştir. Yine farklı alanda ve düzeyde yapılmış bir çalışma olmasına rağmen araştırmanın sonuçları bu araştırma ile tutarlıdır. Karakaş Yıldırım'ın (2020) 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT'ye göre sınıflandırılması üzerine yapılmış çalışmada ulaşılan sonuçlar etkinliklerin %61'inin alt düzey, %39'unun ise üst düzey becerilere yönelik olduğu sonucuyla bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir.

1. Matematik ders kitaplarının uluslararası hazırlanırken İMDÖP'ün vurguladığı üst bilişsel beceriler ile ilgili noktalar göz önünde tutulmalıdır.
2. Hazırlanan ders ve çalışma kitapları taslak haline geldikten sonra taksonominin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutu temel alınarak dengeli bir dağılım açısından kontrol edilmelidir. Bunu yaparken bu konuda çalışan akademisyenlerin görüşü alınabilir.
3. Araştırma sonuçları öğretmenlere matematik ölçme ve değerlendirme sorularını düzenleme aşamasında kılavuz olabilir. Öğretmenler ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından eksik kalan noktalarını bu bağlamda giderebilir.
4. Bu çalışmada, yaygın olarak kullanıldığı ifade edilen, ders ve çalışma kitaplarında bulunan içerik, bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutu açısından dengeli hale getirilirse, daha çok üst düzey becerileri ölçen uluslararası sınavlardan da (PISA ve TIMSS gibi) ülke olarak daha başarılı olunması sonucunu beklenebilir. Bunu değerlendiren boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 48(1), 15-36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.16916/aded.93992>.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113. <https://doi.org/10.17556/erziefd.463013>.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdogan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.302>.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. B. S. Bloom (Yay. haz.). New York: McKay. <https://doi.org/10.1177/001316446502500324>.
- Davidson, R. A. ve Baldwin, B. A. (2005). Cognitive skills objectives in intermediate accounting textbooks: Evidence from end-of-chapter material. *Journal of Accounting Education*, 23(2), 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2005.05.001>.

- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786050370058>.
- DW. (2020). Türkiye'de eğitim: Özel ile devlet arasında kalan veliler. 28 Haziran 2020, Erişim adresi: <https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiyede-e%C4%9Fitim-%C3%B6zel-ile-devlet-aras%C4%B1nda-kalan-veliler/a-48745622>
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280818>.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. emerging perspectives on learning, *Teaching and Technology*. 26 Haziran 2020, Erişim adresi: http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom's_Taxonomy.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325. <https://doi.org/10.16916/aded.675304>.
- Karaman, M. ve Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Current Research In Education*, 3(2), 51-65. <https://doi.org/10.9779/pauefd.585602>.
- Kılıç A. ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köğce, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 70-80. <https://doi.org/10.9779/pauefd.585602>.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.
- Mayer-Sommer, A. (1990). Substance and Strategy in the accounting curriculum. *Issues in Accounting Education*, 129-142.
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara. 28 Haziran 2019, Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATİK%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%202018v.pdf>. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.44>
- Orwin, R. G. ve Vevea, J. L. (2009). Evaluating coding decisions. *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, 2, 177-203.
- Patten, R. ve Williams, D. (1990). There's trouble right here in our accounting programs: the challenge to accounting educators. *Issues in Accounting Education*, 175-179.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. D. Beşir, Çev.) (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1953). The origins of intelligence in children. *Journal of Consulting Psychology*, 17(6), 467-467.
- Sedef, Ç., Kul, Ü. ve Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437>
- Sprouse, R. (1989). The synergism of accountancy and accounting education. *Accounting Horizons*, 102-110.
- Şanlı, C. (2019). Investigation of question types in high school geography coursebooks and their analysis in accordance with the revised Bloom's taxonomy. *Ege Coğrafya Dergisi*, 28(2), 111-127.
- Tuna, A. ve Biber, A. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174. <https://doi.org/10.17556/erziefd.482751>

- Ulum, H. ve Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2198-2214. <https://doi.org/10.7884/teke.4585>.
- Williams, D. (1991). The challenge of change in accounting education. *Issues in Accounting Education*, 126-133.
- Wyatt, A. (1989). Interface between teaching/research and teaching/practice. *Accounting Horizons*, 125-128.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Textbooks and workbooks are the mirrors of the curriculum. It is among the largest educational tools in terms of scope. They undertake important tasks in terms of fulfilling the measurement and evaluation function of the program. Textbooks and workbooks are important for determining whether the activities used in the educational process serve the purpose, to receive feedback and to make decisions. Textbooks and workbooks, which are the most easily accessible tools for the target audience, also help to reinforce the subject. In this context, an important educational tool, such as textbooks and workbooks, needs to be well analyzed both in terms of measuring high-level mental skills and in terms of suitability of the student's mental level. Scientists have developed different taxonomies to establish and evaluate targets in the cognitive field. These taxonomies guide the creation of questions according to the objectives. Taxonomies serve as a system for question formation. In this system, teachers can organize facts and terms quickly and practically. Since taxonomies contain more concrete expressions of behaviour, they facilitate our work in adjusting, measuring and monitoring student behaviour. This research aims to classify the unit evaluation questions in primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th-grade mathematics course and workbooks in terms of knowledge accumulation dimension and cognitive process dimension using the Revised Bloom Taxonomy. It is also to determine whether these activities have the potential to contribute to the development of high-level cognitive skills and whether they can contain information appropriate to the student's cognitive development.

Method

In the research, document review was used from the patterns of the qualitative research model. With this pattern, it is aimed to reach the data by examining the documents that are the source of the research and reflecting the research subject. The data of the study was gathered from the 444 unit evaluation questions in the Mathematics course books used at the 1st, 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools in 2017-2018 education year. Two key tables were used to correctly and correctly place unit assessment questions in the YBT Specification Table. The first key table was prepared by the researchers. With this table, it is aimed to place the unit evaluation questions correctly and easily on the information dimension steps in the YBT Specification Table. With the second key table, it is aimed to correctly and easily place the unit evaluation questions in the cognitive skill dimension steps in the YBT Table of Specifications. In data analysis, descriptive analysis was used. The themes in which the data collected within the scope of the research were grouped were determined as the knowledge accumulation dimension and cognitive process dimension categories in the YBT. The themes to be grouped in this way are tabulated with frequency.

Result and Discussion

Results of the study; questions are distributed in various ratios to the steps other than meta cognitive information. All of the 1st and 2nd-grade questions measure low-level cognitive skills. The majority of questions 3 and 4 measure lower-level cognitive skills. It gives a meaningful relationship between levels of cognitive process dimension and levels of textbooks.

“Unit evaluation questions in 1st, 2nd, 3rd and 4th-grade MDÇK are distributed in different ratios to the steps other than meta cognitive knowledge (factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge)”. In this context, it is desirable not to include questions in the meta cognitive knowledge group which is completely abstract in primary schools.

Another result of the study is that there is a relationship between the levels (grade) of the unit evaluation questions and the cognitive process dimension levels (lower-level mental skills or higher-level mental skills) of YBT. As the grade level of the unit evaluation questions in the MDÇK taught in primary schools increases, so does the cognitive level (from lower to higher).

In line with the results obtained in the research, the following proposal was proposed. Although the studies in the literature show similarities with the results of this research, they differ in terms of the level of the books (primary, secondary, high school), the actuality of taxonomy (original, renovated), the area of the textbooks (Turkish, Social Studies, etc.). In the field of mathematics, no study classifies the unit evaluation questions in primary school level books according to YBT.

1. Considering the principles of international preparation of mathematics textbooks (eg. NCTM), textbooks and workbooks that meet the needs of society and the age should be prepared.
2. Unit evaluation questions in primary school mathematics textbooks can be examined by considering alternative approaches to YBT and different theoretical foundations (Gardner's Five Mind Model, etc.).
3. The results of the research can guide teachers in the process of organizing mathematical measurement and evaluation questions. Teachers can correct the missing points of textbooks in terms of measurement and evaluation in this context.

Ek 1. Etkinliklerin Bilgi Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo.

ANA GRUPLAR	ÖRNEKLER
A.OLGUSAL BİLGİ	
Bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgiler.	Üçgen, kare, çember, prizma, piramit, koni gibi matematiksel nesnelere ayırt etme, türev, limit, integral, karekök gibi matematiksel sembolleri bilme
B.KAVRAMSAL BİLGİ	
Kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır.	Ondalık gösterimi verilen bir sayıyı (1,8 gibi) sayı doğrusu üzerinde gösterme, düzgün çokgen örneği verme ve çizme, aritmetik ve geometrik dizi için örnek verme
C.İŞLEMSEL BİLGİ	
Bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgidir. Problemlerin çözümünde izlenecek yol, yöntem ve tekniklerden nasıl yararlanacağı bilinir.	Tamsayı, kesir, cebirsel ifadelerde dört işlem bilgisi, bir fonksiyonun tersini alma, üstel biçimde verilen bir fonksiyonu logaritmik dönüşümünü yapma, limit, türev ve integral alma
D.ÜSTBİLİŞ BİLGİSİ	
Genel olarak bilişle alakalı bilgi, bireyin kendi bilişinden haberdar ve bilişle ilgili bilgi sahibi olması	En çok beğenilen örüntü ya da süsleme modelinin seçilmesi, en iyi öğrenilen konunun/kavramın ifade edilmesi, en uygun çözüm yolunun ya da stratejinin seçilmesi

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri*

Language Learning Strategies Used by the Learners of Turkish as a Foreign Language

Dilek BAZ BOLLUK **, Hasan BAĞCI ***

Öz: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde dili daha etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmesi için çeşitli dil öğrenme stratejileri mevcuttur. Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda bu süreçteki öğrenilenlerin kalıcı olmasını da sağlar. Bu nedenle öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve bu konu hakkında bilgilendirilmesi dil öğrenme süreci için önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesini ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada "betimleyici tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında çeşitli Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim öğretim gören B1 ve B2 seviyesindeki 269 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Cesur ve Fer (2007) tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler Spss 21.000 programında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklığının yüksek seviyede olduğu ve öğrenenlerin en fazla üstbilişsel ve sosyal stratejilerini, en az da hafıza stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka alt problemi olan Türk televizyon kanallarını izleme değişkeninde de istatistiki olarak anlamlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme stratejileri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, yabancılar Türkçe öğretimi

Abstract: There are several language learning strategies available for students who learn Turkish as a foreign language to learn the language more effectively and permanently during the language learning process. Language learning strategies facilitate the learning process of learners as well as ensure that the learning process is permanent. It is therefore important for the language learning process to determine the level of learners to use language learning strategies and to inform them about this topic. Turkish as a foreign language learners language learning strategies and they use these strategies this study which aims to reveal the relationship between several variables, "in descriptive scanning model" was used. The study group of the study consists of 269 students at B1 and B2 level who are studying at various foreign Turkish teaching centers in the 2018-2019 academic year. In the study, the inventory of Language Learning Strategies, translated from English to Turkish, and the personal data form were used by Bold and Fer (2007), developed by Oxford (1990). The data obtained were analyzed with the help of T-test and one-way variance analysis (Anova) in SPSS 21.000 program. As a result of the analysis, it was determined that those who learned Turkish as a foreign language had a high level of frequency of using language learning strategies and that the learners used the most transcendental and social strategies and the least memory strategies. Another sub-problem of the study, the variable monitoring Turkish television channels, was also statistically significant.

Keywords: Language learning strategies, language learning strategies used by learners of Turkish as a foreign language, teaching Turkish to foreigners

* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur-Türkiye, ORCID: 0000-0002-8021-0432, e-posta: bazdilek4@gmail.com

*** Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8624-8274, e-posta: hbagci@mehmetakif.edu.tr

Giriş

Dil insanların en temel iletişim aracıdır. Geçmişten günümüze dil ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Dilbilimci Saussure (1985) dilin işaretler ve göstergelerden oluşan bir sistem olduğunu ifade etmiştir. Martinet ise dilin iletişim boyutuna dikkat çekerek “bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatımı kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracı” olarak tanımlamıştır (Martinet, 1998, 75). Özdemir (2000) ise dili, düşünce, duygu ve dileklerimizi karşımızdakilere anlatmaya yarayan bir işaretler dizgesi olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2007) da dili insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan seslerden örülü, çok yönlü ve gelişmiş sistem şeklinde tanımlamıştır. Benzer bir tanımlama Aksan (1998) tarafından şu şekilde yapılmıştır; “dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”(s.11). Dile dair önemli tanımlardan bir tanesi de Ergin (1999) tarafından “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasita, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (s.3) şeklinde yapılmıştır.

Yapılan tanımlarda dilin daha çok iletişim işlevi üzerinde durulduğu görülmektedir. Öyle ki insanlar dil aracılığıyla diğer toplumlarla iletişim kurabilmekte hatta kurulan iletişim sayesinde toplumlar gelişebilmektedir. Gelişen teknoloji ve ihtiyaçlar doğrultusunda toplumların birbirleriyle iletişim kurma gerekliliği her geçen gün artmaktadır. Bu durum yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Ozil (1991) yabancı dil bilmenin gerekliliğini yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor sözleriyle açıklamıştır.

Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir nitelik olduğu günümüzde buna paralel olarak yabancı dil bilmenin önemi de artmıştır (Göçer, 2009). Yabancı dil bilmenin öneminin artmasıyla birlikte insanlar ana dilleri dışında yeni diller öğrenmeye yönelmişlerdir. Türkçe de diğer diller gibi insanların yabancı dil olarak öğrenmek istediği diller arasında yer almaktadır. Bu duruma paralel olarak da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Kızılaslan’a (2010) göre toplumlar arası iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için, dil bilimsel doğruluktan daha çok kültürel yöne odaklanan ve kültürler arası farklılıklara hoşgörü ile bakabilen yabancı dil konuşucularına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin önem kazanması yabancılara Türkçe öğretimi alanıyla ilgili yapılan çalışmaların sayısının da artmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda öğrenenlerin dil öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör araştırılmış ve bireysel farklılıkların dil öğrenme sürecini etkilediği görülmüştür. “Bireylerin öğrenmesini etkileyen bu bireysel farklılıklar zekâ, yetenek türü, öğrenme stili, öğrenme stratejileri, ön bilgi düzeyi, kişilik yapısı, ilgileri, güdülenme tür ve düzeyi, cinsiyet, yaş vb. özellikler olarak sıralanmaktadır”(Smith ve Ragan, 1999, s. 55).

Alan yazın tarandığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine çok fazla çalışma (Barut, 2015; Boylu,2015; Bölükbaş, 2013; Ergin,2018; Göçer,2017; Yalçın, 2018; Varışoğlu,2018) yapılmadığı görülmektedir. Dil öğrenme süreci için oldukça önemli olan bu konu üzerine yeterince çalışma yapılmaması alanyazında çok önemli bir boşluğun olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin tespit edilmesinin dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği de düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar ise bu düşüncüyü Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı

dili iyi öğrenmek arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunun belirlenmesi yönüyle destekler niteliktedir (Altan, 2003; Bekleyen, 2006; Nisbet, Tindall ve Arroyo, 2005). Bu bağlamda yapılan çalışmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırılmasını ortaya koyması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan bu araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve öğrenenlerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Problem cümlesi

Yapılan bu araştırmanın temel problemi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler

Bu araştırmada temel alt probleme ek olarak aşağıdaki alt problemlere de cevaplar aranmıştır.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri hangi düzeydedir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ana dili alfabeti arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012, s. 77). Bu tür çalışmalarda daha çok olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranmaktadır (Çepni, 2007). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada "betimleyici tarama modeli" kullanılmıştır.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2018-2019 yılında Yabancılara Türkçe Öğretimi Merkezlerinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim öğretim gören B1 ve B2 seviyesindeki 269 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin maddelerinin örneklem grubu tarafından daha iyi kavranabilmesi için özellikle orta seviye yani B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler seçilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	132	49.07
Kız	137	50.93
Toplam	269	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgilerinin yer aldığı Tablo 1'e bakıldığında öğrencilerin 132'sinin erkek 137'sinin de kız olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle araştırmaya katılan erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında sayısal olarak önemli bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dili Alfabelerine Göre Dağılımları

Ana Dil	f	%
Latin	51	18.96
Arap	110	40.89
Diğer	108	40.15
Toplam	269	100

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları ana dili alfabeleri Latin, Arap ve Diğer şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar incelenirken bazı alfabelerin (Kril, Çin vb.) istatistiki olarak yeterli sayıya ulaşamamasından dolayı "Diğer" şeklinde bir gruplama yapılmıştır. Yukarıda verilen tablo incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin ana dili alfabelerinin 110'unun Arap, 51'nin Latin alfabesi ve 108'nin de Diğer alfabeleri kullandıkları görülmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE): Elli maddelik DÖSE Oxford (1990, s.293) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin iki temel boyut ve altı alt boyutu bulunmaktadır. Envanterin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyin kullandığı bir dil öğrenme stratejisini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Puanların analizi de alt ölçek bazında yapılmaktadır; bu doğrultuda alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 1 ile 5 arasında değişmektedir. Her bir birey, en yüksek puan aldığı öğrenme stratejisine atanmaktadır (Cesur, 2008). Ancak bu araştırma esnasında İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların toplanabilirliği kanıtlanmıştır.

Envanter birçok araştırmada (bkz. Aydın, 2003; Ehrman ve Oxford, 1990; Eldip, 2004; Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons, 2004; Hancıoğlu, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Kara, 2001; Karamanoğlu, 2005; Lafford, 2004; McDonough, 2001; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Tabanlıoğlu, 2003; Wherton, 2000; Yang, 2003) kullanılmıştır. Envanterin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Cesur ve Fer (2007) ile Demirel (2009) tarafından yapılmıştır. Cesur (2008) Envanterin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıktan sonra doktora tezinde kullanmıştır. Daha sonra Boylu'da (2015) Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini bir alan uzmanından yardım alarak tekrar İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş ve bu Envanteri Yabancılar

Türkçe Öğretimi alanında kullanılacak hale dönüştürmüştür. Ancak Envanterin orijinal halinin bozulmamasına dikkat edilerek tekrar geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Bu çalışmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Cesur ve Fer tarafından da (2007) İngilizceden Türkçeye çevrilerek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Cesur ve Fer (2007) tarafından çevirinin yapılmış olması ve envanterin İngilizce formuyla Türkçe formu arasında dil eşdeğerliğinin test edilmiş olmasından dolayı tekrar çeviri yapılmamıştır. Araştırmada envanter kullanılmadan önce Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye çevrilen ölçeğin kullanılabilmesi için yazarlardan gerekli olan izinler alınmıştır. Ayrıca hangi seviye grubuna uygulanacağını belirleyebilmek için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde bulunan 10 öğrenciye en düşük olan A1 seviyesinden başlamak üzere uygulama yapılmış ve yapılan uygulama sonucunda B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin ölçeği anlamakta güçlük çekmediği ve rahatlıkla soruları cevaplayabildiği görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin çalışmada B1 ve B2 seviyesi öğrencilerine yapılması uygun görülmüştür. Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye çevrilen envantere, beş Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşünden faydalanılmış, alan uzmanlarının dönütleri doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin envanteri daha rahat anlayabilmesi için dil bilimsel bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin tekrar geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak, raporlandırılmıştır.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacı tarafından ölçeğin uygulandığı öğrencilerle ilgili bilgiler almak ve dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlerle ilişkisini belirleyebilmek için 10 maddelik Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve ölçekle birlikte uygulaması yapılmıştır.

Verilerin toplanması

Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri ile kişisel bilgi formu öğrencilere birlikte uygulanmıştır. Uygulama, merkezlerdeki seviye farklılıklarından dolayı ikinci dönem öğretim yılının 4.hafta ve 12.hafta aralığında bitirilmiştir. Uygulamaların tamamı araştırmacı tarafından yapılarak öğrencilere envanter ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Böylece öğrencilerin envanteri gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtabilecek şekilde cevaplandırabilmeleri sağlanmıştır. Uygulama süresi olarak öğrencilere 30 dakika verilmiştir.

Verilerin analizi

Yapılan çalışmada veriler SPSS 21.00 ve Lisrell programları aracılığıyla çözümlenmiştir. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin beşli likert tipinde olmasından dolayı veriler programa olumsuz önermelerden olumlu önermeye artacak şekilde kodlanmıştır. Kişisel bilgi formundaki bulunan 10 madde de SPSS 21.00 programına tanımlanmıştır.

Verilerin tanımlanmasının ardından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı, ana dilinin Türkçe öğrenme aşamasında katkı sağlama durumu Türk televizyon kanallarını izleme, Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerinde farklılık gösterip göstermediği t-testi yapılarak incelenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabeti, Türkçeyi öğrenme amacı, Türkçe öğrenirken zorlandığını düşündüğü beceri, Türkçe öğrenirken en iyi olduğunu düşündüğü beceri değişkenlerinde farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri hangi düzeydedir?” olarak ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Stratejiler	Aritmetik Ortalama	SS
Sosyal Stratejiler	3.62	.75
Üstbilişsel Stratejiler	3.61	.77
Bilişsel Stratejiler	3.39	.60
Telafi Edici Stratejiler	3.39	.66
Duyuşsal Stratejiler	3.23	.71
Hafıza Stratejileri	3.20	.63
Toplam Stratejiler	3.40	.54

Tablo 3'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir. Verilen değerler incelendiğinde Sosyal Stratejiler $\bar{X}=3.62$; Üstbilişsel Stratejiler $\bar{X}=3.61$; Bilişsel Stratejiler $\bar{X}=3.39$; Telafi Edici Stratejiler $\bar{X}=3.39$; Duyuşsal Stratejiler $\bar{X}=3.23$; Hafıza Stratejileri $\bar{X}=3.20$; Toplam Stratejilerin ise $\bar{X}=3.40$ olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en yüksek oranda $\bar{X}= 3.62$ aritmetik ortalama ile “Sosyal Stratejileri” daha sonrada $\bar{X}=3.61$ aritmetik ortalama ile “Üstbilişsel Stratejileri” ve en az $\bar{X}=3.20$ aritmetik ortalamayla da “Hafıza Stratejilerini” kullandıkları tespit edilmiştir. Tablo 3'te verilen aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında aritmetik ortalamaların $\bar{X}=3.20$ ile 3.62 arasında değiştiği görülmektedir. Dil öğrenme stratejileri envanterinin alt boyutlarından alınan ortalama puanın 3.00 ile 3.99 arası “sık sık”, 2.00 ile 2.99 arası “bazen” kullanma sıklığını göstermektedir (Cesur, 2008). Bu verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme strateji puanlarının 3.00'in üzerinde olmasından dolayı sık sık dil öğrenme stratejilerinden yararlandıkları söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Hafıza Stratejileri	Kız	137	3.25	.05	267	1.49	.137
	Erkek	132	3.14	.05			
Bilişsel Stratejiler	Kız	137	3.47	.05	267	2.14	.033*
	Erkek	132	3.31	.05			
Telafi Edici Stratejiler	Kız	137	3.43	.05	267	1.19	.235
	Erkek	132	3.34	.05			
Üstbilişsel Stratejiler	Kız	137	3.65	.06	267	.762	.447
	Erkek	132	3.58	.07			
Duyuşsal Stratejiler	Kız	137	3.17	.06	267	-1.28	.199
	Erkek	132	3.29	.06			
Sosyal Stratejiler	Kız	137	3.65	.06	267	.567	.571
	Erkek	132	3.60	.06			
Toplam	Kız	137	3.44	.04	267	1.23	.217
	Erkek	132	3.36	.04			

Not. *p< 0.05; N: kişi sayısı; \bar{X} : ortalama; Ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi;

Tablo 4’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde sadece “Bilişsel Stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır [$t_{(267)}= 2.14, p<.05$]. Bu bulguya dayanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kızların ($\bar{X}=3.47$) dil öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri Bilişsel Stratejiler alt boyutunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen erkeklere ($\bar{X}=3.31$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin diğer alt boyutları olan Hafıza Stratejileri [$t_{(267)}= 1.49, p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$t_{(267)}= 1.19, p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$t_{(267)}=-.762, p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$t_{(267)}= -1.28, p>.05$] ve Sosyal Stratejiler [$t_{(267)}= .567, p>.05$] boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında da anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(267)}= 1.23, p>.05$].

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen üçüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Türk Televizyon Kanallarını İzleyip İzlememe Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	TV kanalı	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Hafıza Stratejileri	Evet	221	3.22	.63	267	1.219	.224
	Hayır	48	3.09	.66			
Bilişsel Stratejiler	Evet	221	3.45	.61	267	3.368	.001*
	Hayır	48	3.13	.50			
Telafi Edici Stratejiler	Evet	221	3.41	.68	267	1.049	.295
	Hayır	48	3.29	.56			
Üstbilişsel Stratejiler	Evet	221	3.67	.78	267	2.637	.009*
	Hayır	48	3.35	.66			
Duyuşsal Stratejiler	Evet	221	3.26	.72	267	1.534	.126
	Hayır	48	3.09	.66			
Sosyal Stratejiler	Evet	221	3.65	.75	267	1.449	.148
	Hayır	48	3.48	.72			
Toplam	Evet	221	3.44	.55	267	2.617	.009*
	Hayır	48	3.22	.47			

Not. * $p< 0.05$; N: kişi sayısı; \bar{X} : ortalama; Ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi;

Tablo 5’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucuna göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni açısından Bilişsel Stratejiler [$t_{(267)}= 3.368, p<.05$] ve Üstbilişsel Stratejiler [$t_{(267)}= 2.637, p<.05$] boyutlarında anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak Bilişsel Stratejiler alt boyutunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini ifade edenlerin ($\bar{X}=3.45$), dil öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri Türk televizyon kanallarını izlemediğini ifade edenlere ($\bar{X}=3.13$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yine

ölçeğin Üstbilişsel Stratejiler alt boyutunda da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini ifade edenlerin ($\bar{X}=3.67$), dil öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri Türk televizyon kanallarını izlemediğini ifade edenlere ($\bar{X}=3.35$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin diğer alt boyutlarına bakıldığında ise Hafıza Stratejileri [$t_{(267)}= 1.219$, $p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$t_{(267)}= 1.04$, $p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$t_{(267)}= 1.53$, $p>.05$] ve Sosyal Stratejiler [$t_{(267)}= 1.44$, $p>.05$] boyutlarında Türk televizyon kanallarını izleme değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanına bakıldığında ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni açısından anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür [$t_{(267)}= 2.617$, $p<.05$]. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini belirtenlerin ($\bar{X}=3.44$), Türk televizyon kanallarını izlemediğini belirtenlere ($\bar{X}=3.22$) göre dil öğrenme stratejileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini belirtenlerin, Türk televizyon kanallarını izlemediğini belirtenlere göre dil öğrenme stratejilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ana dili alfabetesi arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

Ana Dil Alfabetesine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	2.646	2	1.323	3.308	.038*	A>L/ D>L
Hafıza Stratejileri	Grupları içi	106.383	266	.400			
	Toplam	109.029	268				
	Gruplararası	.495	2	.247	.552	.577	
Bilişsel Stratejiler	Grupları içi	119.298	266	.448			
	Toplam	119.793	268				
	Gruplararası	1.179	2	.590	.984	.375	
Telafi Edici Stratejiler	Grupları içi	159.464	266	.599			
	Toplam	160.643	268				
	Gruplararası	.272	2	.136	.365	.694	
Üstbilişsel Stratejiler	Grupları içi	99.142	266	.373			
	Toplam	99.414	268				
	Gruplararası	2.472	2	1.236	2.418	.091	
Duyuşsal Stratejiler	Grupları içi	135.995	266	.511			
	Toplam	138.468	268				
	Gruplararası	3.451	2	1.726	3.078	.048*	A>L/ D>L
Sosyal Stratejiler	Grupları içi	149.137	266	.561			
	Toplam	152.588	268				
	Gruplararası	.812	2	.406	.364	.257	
Toplam	Grupları içi	79.130	266	.297			
	Toplam	79.942	268				

* $p<0.05$

Tablo 6’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabe değişkenine göre ölçeğin Bilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = .552$, $p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$F_{(2-266)} = .984$, $p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = .365$, $p>.05$] ve

Duyuşsal Stratejiler [$F_{(2-266)} = 2.418, p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermezken, ölçüğün Hafıza Stratejileri [$F_{(2-266)} = 3.308, p>.05$] ve Sosyal Stratejiler [$F_{(2-266)} = 3.078, p>.05$] boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır.

Tablo 6.1.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Ana Dili Alfabe Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

		N	\bar{X}	SS
Hafıza Stratejileri	Latin alfabesi	51	3.37	.62
	Arap alfabesi	110	3.22	.59
	Diğer	108	3.09	.67
	Toplam	269	3.20	.63
Sosyal Stratejiler	Latin alfabesi	51	3.81	.75
	Arap alfabesi	110	3.50	.72
	Diğer	108	3.66	.77
	Toplam	269	3.62	.75

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; Hafıza Stratejileri alt boyutunda ana dili alfabelerini Latin alfabesi olarak belirtenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.37$), ana dili alfabelerini Arap alfabesi ($\bar{X}=3.22$) ve Diğer ($\bar{X}=3.09$) olarak belirtenlere göre Türkçe öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan Sosyal Stratejiler boyutunda da ana dili alfabelerini Latin alfabesi olarak belirtenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.81$), ana dili alfabelerini Arap alfabesi ve Diğer ($\bar{X}=3.66$) olarak belirtenlere ($\bar{X}=3.50$) göre Türkçe öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ana dili alfabe değişkenine göre ölçüğün toplamında ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(2-266)} = 1.36, p>.05$]. Bu bulgular ışığında ana dili alfabeti olarak Latin alfabesi kullandığını belirtenlerin Türkçeyi öğrenirken dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma ve Öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme stratejilerini sık sık düzeyinde kullandıkları belirlenmiştir. Wenden (1991) bazı dil öğrenenlerin diğerlerinden daha başarılı olduklarını çünkü nasıl öğrenmeleri gerektiğini bildiklerini belirtmektedir. Wenden'in sözlerine dayanarak araştırmaya katılan ve dil öğrenme stratejilerini sık sık ve ileri düzeyde kullanan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmayan öğrencilerden Türkçe öğrenirken daha başarılı olacağı söylenebilir.

Araştırmadan ortaya çıkan bu sonuç Ergin (2018) tarafından daha önce yapılan benzer çalışmanın sonucunun da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ortalamalarının yüksek seviyede belirlenmesi yönüyle benzerlik gösterirken, Cesur (2008), Bölükbaş (2013), Barut (2015), Boylu (2015), tarafından yapılan benzer çalışmaların sonuçlarının orta seviyede tespit edilmesi yönüyle de farklılık göstermektedir.

Yine bu araştırma sonucu Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılarak Baş (2014) ve Mutlu (2018) tarafından Türkçe dışında farklı dilleri (İngilizce, Fransızca, Çince vb.) yabancı dil olarak öğrenenler ile çalışılmış araştırmaların sonuçlarında da bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ortalama puanlarının yüksek seviyede belirlenmesi yönüyle benzerlik göstermektedir. Fakat Yang

(2010), Demirel (2012), Balcı ve Ügüten (2017), Çetinkaya (2017), Baysal (2018) tarafından farklı hedef kitlelere yapılan çalışmaların sonuçlarının dil öğrenme stratejilerini kullanma ortalama puanlarının orta seviyede çıkması yönüyle araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sosyal stratejiler ile üstbilişsel stratejileri en yüksek seviyede kullandığı ve hafıza stratejilerini ise en düşük seviyede kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sosyal stratejiler ile ilgili sonuçlar alanyazında yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla (Kılıç ve Padem, 2014; Nakatani, 2006; Thu, 2009; Wong, 2011) paralellik göstermektedir. Üstbilişsel stratejiler ile ilgili sonuçlar da Bölükbaş (2013) ile Boylu ve Özbay (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşürken Alptekin (2007), Deneme (2008), Razi (2012), Barut (2015), Varışoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalarda alt boyutlardaki ortalama değerlerin telafi edici stratejilerde en yüksek seviyede tespit edilmesi yönüyle farklılık göstermektedir.

Hafıza stratejileriyle ilgili ulaşılan sonuçlar Demirel (2012) tarafından yapılan çalışmada da hafıza stratejilerinin en az kullanılan strateji olması yönüyle paralellik gösterirken, alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçları (Alptekin, 2007; Barut, 2015; Boylu ve Özbay, 2015; Bölükbaş, 2013; Deneme, 2008; Hamamcı, 2012; Razi, 2012; Varışoğlu, 2017; Yılmaz, 2010) en az kullanılan stratejiyi duyuşsal stratejiler olarak belirlemesi yönüyle örtüşmemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalardan bu çalışmanın farklılık göstermesi öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma sıklığının değiştiğini ve artık öğrencilerin dil öğrenme sürecinde inanç, tutum ve algılarını kontrol edebilecek stratejileri kullanma eğilimlerinin arttığını işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplam boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığıdır. Araştırmanın toplam boyutundan elde edilen sonuca göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puanlarını cinsiyet değişkeninin etkilemediği belirlenmiştir. Sadece ölçeğin bilişsel stratejiler boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek dil öğrenme stratejileri kullanma puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Karamanoğlu (2005) daha önce yaptığı araştırmasında Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini Alman Dili eğitimi öğrencilerine uygulamış ve dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olmadığını belirlemesi yönüyle iki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Yapılan bu araştırma alanyazında yapılan diğer çalışma sonuçlarının (Aslan, 2009; Barut, 2015; Baş, 2012; Bekleyen, 2005; Cesur, 2008; Kayaoğlu, 2011; Tok, 2007) kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puanlarının istatistiki olarak anlamlı çıkmasından dolayı farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmada bilişsel stratejiler alt boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarda da (Bekleyen, 2005; Lee, 2003; Oxford ve Nyikos, 1989; Sheorey, 1999) bilişsel stratejiler alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil öğrenme stratejilerini kullanma puanlarının daha yüksek seviyede belirlenmesi sonucuyla da örtüşmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin toplam boyutu ile ölçeğin alt boyutlarından bilişsel ve üstbilişsel stratejiler boyutlarında istatistiki olarak anlamlılık oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını takip etmesinin dil öğrenme stratejilerinin kullanılma sıklığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ölçeğin bilişsel ve üstbilişsel stratejiler alt boyutlarında da istatistiki olarak bir anlamlılık görülmektedir. Dickinson (1995) öğrencilere özerk öğrenmenin öğretilmesi için özellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farkına vardırılması ve etkin bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Eren, 2015, s. 25). Araştırmanın alt boyutlarından ortaya çıkan sonuçlar Dickinson'nun sözlerini destekler niteliktedir. Demirezen (1990, s. 293) dil öğretiminde televizyon kanallarının izlenmesi gerekliliğini ve izlenmesinin önemini “Televizyon, video vb. gibi etmenlerin yabancı dil öğretimine katkısı yadsınamayacak bir gerçektir. Ayrıca sınıf ortamında öğretmenlerin bu etmenlere öğrencileri yönlendirmesinin dil öğretiminin kalitesini kısa bir sürede arttıracaktır” sözleriyle ifade etmektedir. Araştırmanın sonucu ve televizyon kanallarının dil öğrenimine

katkısı, dil öğrenme stratejilerini olumlu yönde etkilemesi, yabancı dil öğretmenlerin öğrenme ortamlarında öğrencileri Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını izletmeye yönlendirmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka önemli sonuç da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabe değişkenine göre ölçeğin toplamında anlamlı farklılık göstermezken, ölçeğin hafıza stratejileri ve sosyal stratejiler alt boyutlarında ise anlamlı farklılık gösterdiğinin tespit edilmesidir. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin hafıza stratejileri ile sosyal stratejiler alt boyutlarında ana dili alfabeleri Latin alfabesi olanların Arap alfabesi ve diğer alfabe olanlara göre dil öğrenme stratejilerini Türkçe öğrenirken daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ana dili alfabetesi Latin alfabesi olanların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken dil öğrenme stratejilerini kullanmalarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Yine benzer örneklemelere aynı envanter kullanılarak Boylu (2015) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ana dilleri arasında toplam boyutta anlamlı bir ilişki olmadığı sadece hafıza stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer örneklemelere uygulanan araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dilleriyle dil öğrenme stratejileri arasında bir fark oluşmayıp ana dili alfabe değişkeni ile farklılık oluşması dikkat çekmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejilerini ana dili alfabelerinin etkilediği ve ana dili alfabeleri farklı olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken daha çok zorlandığı bu duruma paralel olarak da dil öğrenme stratejilerini kullanmaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Öneriler

Yapılan bu araştırmaya dayanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılabilmesi için şu öneriler verilebilir;

- Öğrenim süreci içerisinde dil öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisi öğrencilere kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel olarak daha iyi ikinci bir dili öğrenebilme becerisinin geliştirilmesi için bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı üzerine önemle durulmalıdır.
- Kız öğrenciler gibi erkek öğrencilerin de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenme sürecinde bilişsel stratejileri daha sık kullanması gerekmektedir. Bu nedenle erkek öğrenciler de bilişsel stratejilerin kullanımına teşvik edilmelidir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ders öğretmenleri tarafından Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını daha sık aralıklarla takip etmeye yönlendirilmelidir.
- Ana dili Latin alfabesi dışında olan öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde özel sınıflarda derslere alınmalı ve bu öğrencilere Türkçeyi öğrenmelerine yardımcı olacak öğrenme stratejilerine yönelik daha fazla etkinlikler verilerek dil öğrenme süreci kolaylaştırılmalıdır.
- Yapılan bu araştırma B1 ve B2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Farklı çalışmaların C1 ve C2 düzeyindeki öğrencilere de uygulanarak kıyaslamaların yapılmasının alan yazına yararı olacağı düşünülmektedir.

Yayın etiği

Bu araştırmada yayın etiğine dikkat edilmiştir. Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 03.04.2019 tarihinde 2019/4 numaralı toplantıda araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri incelenmiş olup, GO 2019/81 Karar numarası ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Araştırmanın ekler kısmında etik kurul raporuna da yer verilmiştir.

Kaynaklar

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

- Altan, M. Z. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 129, 25-31.
- Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğrenimde strateji seçimi: Doğal ve eğitsel dil edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 31(1), 4-11.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning english*, (Unpublished Master's Thesis). The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by turkish high school students learning english* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, Ö. ve Üğüten, D. S. (2017). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 41-54.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, G. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve biliş ötesi farkındalık düzeylerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 166-180.
- Baysal, S. (2018). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(2), 113-122.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Dil Dergisi*, (132), 28-37.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boylu, E. ve Özbay, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3).
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49-74.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 83-93.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, G. (2017). *The relationship among language learning strategies, motivation and academic achievement of university preparatory school students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirezen, M. (1990). Video kullanımının yabancı dil öğrenimine getirdikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5).293.

- Deneme, S. (2008). Language learning strategy preferences of turkish students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Ehrman, M. E. ve Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 54(3), 311-327.
- El-Dip, M. A. B. (2004). Language learning strategies in kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1), 85-95.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ergin, A. E. (2018). *Tek dilli ve çok dilli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım, İstanbul, 3.
- Gan, Z., Gillian, H. ve Liz, H. L. (2004). Understanding successful and unsuccessful efl students in chinese universities. *The Modern Language Journal*, 88(4), 229-244.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 157-167.
- Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary learning strategies employed by preparatory class students at adana anatolian teacher training high school* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ian, R. ve Oxford. R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4), 331-372.
- Kara, M. (2001). *Learning strategies used in the development of two different aspects of foreign language proficiency: ‘calp’ in english and ‘bics’ in turkish* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karamanoglu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (23.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayaoğlu, M. N. (2011). *Language learning strategies: Theory, practice and issues*. Germany: VDM, Verlag Dr. Müller.
- Kılıç, A. ve Padem, S. (2014). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(2), 660-673.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim*, 185, 81-89.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri-şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of spanish as a second language learners. *Studies In Second Language*, 26(1), 201-225.
- Lee, K. O. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of language learning strategies in learning english of korean junior high school students. *Asian EFL Journal*.14.
- Mcdonough, S. (2001). *Promoting Self Regulation*. *Foreign Language Learners*, 74(6), 323-326.
- Mutlu, A. (2018). *Dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri: İngilizce öğretmen adayları üzerine bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90, 151-168.

- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. ve Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and english proficiency of chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.
- Oxford, R. L. ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Oxford, R. ve Crookal, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues. *Modern Language Teaching*, 41, 271-279.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What everyone use*. Boston Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1999). Style wars' as a source of anxiety in language classrooms. D. J. Young (Yay. haz.). *Affect in foreign language and second language learning*, içinde (ss. 216-237). Boston: Mac Graw- Hill.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. ve Kim, H., J. (2004). *Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: an exploratory study*. IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 42(1), 1-47.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültürümüz olgular ve sorunlar içinde*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayın Evi, Ankara.
- Razı, S. (2012). Turkish efl learners' language learning strategy employment at university level. *Journal of Theory And Practice in Education*, 8(1), 94-119.
- Saussure, F. (1985). *Genel dil bilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Birey ve Toplum Yayınları.
- Sheorey, R. (1999). An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of english. *System*, 28(2), 173-190.
- Smith, P. L. ve Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley Sons.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate eap students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thu, T. H. (2009). *Learning strategies used by successfull language learners*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507398.pdf>.
- Varışoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [Taed]*, 533- 546.
- Weinstein, C. E., Humson, J. ve Dierking, D. R. (2000). Self- regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Yay. haz.). *Handbook of Regulation*, içinde (ss.727-747). San Diegos Academic Pres.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall International.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Langue Learning*, 50(2), 203-243.
- Wong, S. L. M. (2011). *Language learning strategy use: A study of pre-service teachers in Malaysia*, 1-21. Erişim adresi: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED521415.pdf>

Extended Abstract

Introduction

people can communicate with other societies through language, even through established communication, societies can develop. The need for societies to communicate with each other in line with the evolving technology and needs is increasing every day. This situation revealed the necessity of learning a foreign language.

Özil (1991) the necessity of knowing the foreign language a foreign language or languages, and value systems of these languages introduced by the US perception of the world, and armed with the culture of that language, allowing to communicate better with people, both in developing our own thoughts and our own existence, which are the same between different cultures and beyond this, our own self-consciousness, we get better and it's better help identify our own position in the words is not explained.

In parallel with this, the importance of knowing a foreign language has also increased since it is not a privilege to speak a foreign language and it is a quality that everyone should have (Göçer, 2009). With the increasing importance of speaking foreign languages, people turned to learning new languages other than their mother tongue. Like other languages, Turkish is one of the languages people want to learn as a foreign language. In parallel with this situation, the importance given to teaching Turkish as a foreign language is increasing day by day. According to Kızılaslan (2010), in order to ensure proper and effective communication between communities, foreign language speakers who focus more on cultural aspects than linguistic accuracy and who can look at cross-cultural differences with tolerance are needed.

The importance of teaching Turkish as a foreign language also increases the number of studies done on the field of teaching Turkish to foreigners. In line with the studies conducted, many factors affecting learners' language learning process have been investigated and individual differences have been found to affect the language learning process.

It is observed that there is not much work done on the language learning strategies used by the students who learn Turkish as a foreign language when the field is scanned. The lack of enough work on this subject, which is very important for the language learning process, shows that there is a very important gap in the literature. In addition, it is thought that determining the language learning strategies used by the students who want to learn Turkish as a foreign language will positively affect the language learning process of the learners. Studies in literature and language learning strategies foreign language learners learning Turkish as a foreign language, this idea of a direct relationship between the determining aspect supports (Altan, 2003; Nisbet, Tindall & Arroyo, 2005; Pending, 2006). The study carried out in this context is considered to be important in determining the language learning strategies used by learners of Turkish as a foreign language and to reveal the comparison with various variables.

This research is aimed at determining the language learning strategies used by learners of Turkish as a foreign language and whether the language learning strategies used by learners vary according to some variables.

The main problem of this research is "what are the language learning strategies used by those who learn Turkish as a foreign language?" it is designated as.

In this study, in addition to the basic sub-problem, answers to the following sub-problems were sought.

- At what level are the language learning strategies used by those who learn Turkish as a foreign language?
- Is there a relationship between the language learning strategies used by those who learn Turkish as a foreign language and the gender variable?
- Is there a relationship between the language learning strategies used by those who learn Turkish as a foreign language and the variable of watching Turkish television channels?
- Is there a relationship between the language learning strategies used by those who learn Turkish as a foreign language and the native language alphabet?

Method

"Descriptive screening model" was used in this research, which aims to identify language learning strategies used by learners of Turkish as a foreign language and to explain the relationship between these strategies with various variables. "The screening model is a research approach that aims to reveal a past or present situation as it exists" (Karasar, 2012, p. 77). In such studies, answers to the questions of what is the current situation of the event or problem and where are we (Çepni, 2007).

The universe of the research is composed of students studying at Turkish teaching Centers for foreigners in 2018-2019. The sample Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Süleyman Demirel University, Akdeniz University, Eskişehir Osman Gazi University, Gazi University Turkish to foreigners and university education centres, education and training undergoing 269 B1

and B2 level students. The reason why students at B1 and B2 level are selected is that they are able to understand the questions on the scale.

In this study, “Language Learning Strategies inventory” and personal information form were used to determine the language learning strategies used by students who learn Turkish as a foreign language. Data in the study was analyzed through SPSS 21.00 and Lisrell programs. Since the inventory of language learning strategies is of the quintet likert type, the data is coded to increase from negative propositions to positive propositions. The 10 items in the personal information form are also defined in the SPSS 21.00 program.

Result and Discussion

This study aims to determine the language learning strategies used by learners of Turkish as a foreign language and it is determined that learners of Turkish as a foreign language use their learning strategies frequently. Wenden (1991) states that some language learners are more successful than others because they know how to learn. Based on Wenden's words, it can be said that the students who participated in the research and who used language learning strategies frequently and at an advanced level will be more successful in learning Turkish than the students who did not use language learning strategies.

This result from adult Survey (2018) by the results of previous similar studies also Turkish as a foreign language learners language learning strategies indicates a high level of similarity, determining an average of the aspect while Brave (2008), Bolukbas (2013), Gunpowder (2015), Tall (2015), to be determined by the results of similar studies at the intermediate level varies with the direction.

As a result of the research, it was determined that students who learn Turkish as a foreign language use social strategies and cognitive strategies at the highest level and use memory strategies at the lowest level. The results of social strategies obtained from this research are in parallel with the results of many studies in the field paper (Kılıç & Padem, 2014; Nakatani, 2006; Thu, 2009; Wong, 2011).

Another result from the research is that the language learning strategies used by those who learn Turkish as a foreign language do not have a statistically significant relationship in the total size of the scale in terms of gender variables.

As a result of the findings obtained from the research, it can be said that the fact that those who learn Turkish as a foreign language follow the television channels broadcasting in Turkish positively affects the frequency of use of language learning strategies. In the lower dimensions of the Scale, Cognitive and transcendental strategies are also statistically significant.

Lisansüstü Eğitimde Yapı ve Süreç: Araştırma Üniversitelerinde Örgüt İklimi ve Lisansüstü Deneyimler

Structure and Process of Graduate Education: Organizational Climate and Graduate Experiences in Research Universities

Hasan Yücel ERTEM*

Öz: Lisansüstü eğitim akademik, ekonomik, politik ve sosyolojik katkılar sunan önemli bir yükseköğretim düzeyidir. Bu çalışma lisansüstü eğitim alan öğrencilerin örgüt iklimi algıları ile ilişkili faktörleri ve onların lisansüstü deneyimlerini inceleyerek lisansüstü eğitimin yapı ve süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu nedensel karşılaştırma, nitel boyutu ise olgu-bilim deseni üzerine kuruludur. Nicel kısımda örgüt iklimi ile ilişkili faktörler test edilmişken nitel kısımda ise lisansüstü öğrencilerin deneyimleri irdelenmiştir. Nicel kısımda bağımlı değişken örgüt iklimi algısı, bağımsız değişkenler ise cinsiyet, medeni durum, yaş, akademik alan, program düzeyi ve dönemdir. Nitel kısımda ise temalar akademik, sosyal, kültürel ve yönetsel alanlardaki deneyimlerle ilgilidir. Çalışmanın evreni araştırma üniversitelerindeki lisansüstü öğrenciler olup örneklem ise bu evrenden seçilen lisansüstü öğrencidir. Nicel veri 442 öğrenciden toplanırken nitel veri ise aynı örneklem içinde yer alan sekiz öğrenciden toplanmıştır. Çalışmada lisansüstü eğitimde örgüt iklimi ölçeği, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve dokümanlar veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Nicel veriler tek ve çift yönlü varyans analizi ile incelenirken nitel veri ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Akademik alan, medeni durum, yaş ve program düzeyinin örgüt iklimi algılarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Akademik deneyimler ile sosyoekonomik deneyimlerin kültürel deneyimler ile yönetsel deneyimlere göre nispeten daha olumlu olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitimde yapı ve süreç değişkenlerinin girdi, süreç, çıktı ve geribildirim öğeleri ile açıklanabildiği ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitimin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, yükseköğretim, araştırma üniversitesi, örgüt iklimi

Abstract: Graduate education is a kind of higher education level offering academic, economic, political, and sociological contributions. The aim of the current study is to reveal structure and process in graduate education by investigating factors related to organizational climate perceptions of graduate students and their graduate experiences. The design of the current study was mixed-method in which quantitative method is based on causal-comparative design while qualitative method is based on phenomenological design. Quantitative part checked variables related to organizational climate while qualitative part focused on experiences of graduate students. For the quantitative part, dependent variable was organizational climate whereas independent variables were gender, marital status, age, academic program level, and semester. For quantitative part, initial themes were related to academic, social, cultural, and administrative experiences. The population of the study will be graduate students in research universities from which graduate students were chosen as sample. Quantitative data were collected from 442 graduate students while qualitative data were collected from eight students in the same sample. Data collection tools of the current study were scale of organizational climate in graduate education, semi-structured interview, and documents. Quantitative data were analysed via one-way and two-way ANOVA while qualitative data were run with content analysis. Academic field, marital status, age, and program level had significant differences on perceptions of organizational climate. The study showed that academic and socioeconomic experiences were more positive than cultural and administrative experiences. Process and structure in graduate education may be fitted on input, process, output, and feedback mechanism. A holistic perspective to evaluate graduate education is recommended.

Keywords: Graduate education, higher education, research university, organizational climate

* Dr. Araş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9058-641X ,e-posta: ertem@beun.edu.tr

Giriş

Lisansüstü eğitim sadece yükseköğretimin bir düzeyi olmakla kalmaz, yükseköğretimdeki birçok dinamiğe direkt etkilerde bulunarak yükseköğretimin anlam kazanmasına katkı sağlar. Üniversite bünyesinde geliştirilen araştırma & geliştirme faaliyetlerinin ciddi bir kısmı lisansüstü eğitim ile yetişen insan kaynağı aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim önemli ekonomik katkılar sunmaktadır. Lisansüstü eğitim akademik anlamda da lisans eğitimini beslemektedir. Üniversitelerin öğretim işlevi için oluşturulan öğretim programlarının güncellenmesi ve değiştirilmesi süreçlerinde lisansüstü eğitim bileşenlerinin ihtiyaç analizleri öğretim programlarını şekillendirmektedir. Politik anlamda da lisansüstü eğitimin katkıları yadsınmaz. Yükseköğretimin ihtiyaç duyacağı nitelikli akademisyen yetiştirme politikalarında lisansüstü eğitime özel bir rol verilmiştir. Örneğin, YÖK tarafından düzenlenen Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı veya üniversitelerin 35. Madde görevlendirmeleri lisansüstü eğitim üzerinden yürütülmektedir. Farklı meslek dallarında görev yapan bireylerin mesleki gelişimleri için de lisansüstü eğitime dâhil oldukları açıktır. Özetle, lisansüstü eğitim ekonomik, akademik, politik ve sosyolojik amaçlara hizmet eden önemli bir yapı ve süreçtir.

Türkiye yükseköğretiminde son yıllarda lisansüstü eğitimle ilgili önemli atılımlar dikkat çekmektedir. Üniversitelerin araştırma ve bölgesel kalkınma odaklı gibi sınıflamalarla desteklenmesi, tematik alanlardaki doktora öğrencilerinin desteklenmesi, doktora öğrencilerinin yurtdışına gönderilmesi ve doktoralı araştırmacı istihdamı bunlara örnek olarak gösterilebilir. Tüm bu gelişmelerin yükseköğretim kurumlarını olumlu etkilemesi hiç kuşkusuz ki bu kurumlarda solunan hava ile yakından ilişkilidir. Başka bir deyişle, yükseköğretimde yapılmak istenen reformların etkili ve kalıcı olması yükseköğretim kurumlarının örgüt iklimine de bağlıdır. Örgüt iklimi, akademik gelişimden sosyal ilişkilere kadar lisansüstü eğitimle ilgili birçok yapı ve süreci barındırmaktadır.

Yükseköğretim

Yükseköğretim insanları sosyal, akademik ve duygusal olarak geliştirmekle kalmaz; toplumların kalkınmasına ve ülkelerin gelişmesine de katkı sağlar. Yükseköğretim bireylerin daha geniş ekonomik kazanımlar ve kariyer alternatifleri edinmesini sağlamaktadır (Ishitani, 2006). OECD (2017) raporuna göre bireyin yükseköğretim mezunu olması onun işgücüne katılımını %85 artırmaktadır. Toplumsal kalkınma açısından bakılacak olursa; Gölpek (2011) yükseköğretimin çocuk bakımı ve ilgisine, suç oranlarındaki düşüşe ve kadınların eğitimi ile istihdamı üzerine olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde OECD (2015) raporu yükseköğretimin yaşam doyumu, yaşam beklentisi ve oy verme gibi üç önemli sosyal kazanımından bahsetmektedir. Yükseköğretim ülkelerin ekonomik kalkınmaları için de söz sahibidir. OECD (2017) raporu yükseköğretim mezun oranlarının fazla olduğu ülkelerde milli gelirin ve işgücüne katılımın fazla olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, yükseköğretimin bu katkıları sunmasında araştırma ve geliştirme faaliyetlerine dayalı bilimsel çalışmaların büyük önemi vardır. Araştırma kültürü, teknolojik ilerleme ve girişimcilik gibi önemli bilimsel süreçler yükseköğretimin misyonlarıdır (Özer, 2011; Öztemel, 2013; Şen, 2012). Sonuç olarak, yükseköğretim bilimin üretilmesi ve yayılması yoluyla bireye, topluma ve ülkeye önemli kazanımlar sağlamaktadır.

Yükseköğretimin yönetimi ve yönetimi yükseköğretimin işlevi ve katkıları açısından büyük önem arz etmektedir. Geçmişten bugüne Türkiye yükseköğretiminde darbelerin ve kimi sancılı dönemlerin izleri görünse de son yıllarda uygulamaya konan reform ve politikalar yükseköğretimde bazı alanlarda iyileşmeler göstermiştir. Araştırmacılar tarafından eleştirilen aşırı merkezîyetçi yapı (Çelik ve Gür, 2014) Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın yaptığı yetki devirleriyle yumuşatılmıştır. Diğer taraftan, yükseköğretim kurumlarının finansal problemleri alan yazın tarafından sıkça dile getirilmektedir. Örneğin, Hauptman (2007) yükseköğretimdeki ekonomik durumları 3 farklı pencereden yorumlamıştır. Politika belirleyicilerinin penceresinden bakıldığında sağlık, güvenlik ve ulaşım gibi kalemlerle yükseköğretim arasında bir seçme ve dengeleme mekanizması dikkat çekmektedir. Üniversite penceresinden bakıldığında yetersiz olan kaynakların eğitime ya da araştırmaya dağılımı konusunda endişeler göze çarpmaktadır. Öğrenciler ve ailelerinin penceresinden bakıldığında ise yükseköğretime ne kadar para ayrılması

gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. Özerklik (Estermann, Nokkala ve Steinel, 2011), hesap verebilirlik (El-Khawas, 2007), kültür (Bergquist ve Pawlak, 2008) ve stratejik planlama (Bess ve Dee, 2008) yükseköğretimde sıkça vurgulanan süreçlerin başında gelmektedir.

Lisansüstü eğitim

Türkiye’de lisansüstü eğitim yapısal olarak altı türden meydana gelmekte olup bunlar Tezsiz Yüksek Lisans, Tezli Yüksek Lisans, Bütünleşik Doktora, Doktora, Sanatta Yeterlik ve Tıpta Uzmanlık programlarıdır. Lisansüstü eğitimin işleyişi enstitüler üzerinden sağlanmakta olup disiplinler ve disiplinlerarası programlar aracılığıyla öğretim ve araştırma faaliyetleri yürütülmektedir. Lisansüstü programlara kayıt olabilmek için niyet mektubu, referans, lisans not ortalaması, yazılı veya sözlü alan sınavı, yabancı dil puanı ve Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Snavı (ALES) gibi ölçütlerin karşılanması beklenebilir. Lisansüstü eğitime kabul edilen ve kayıt olan öğrencilerin belirli süreçleri tamamlaması ve derece alması beklenir. Lisansüstü eğitime dair yönetmelikler üniversiteden üniversiteye değişse de belirli sayıda dersin tamamlanması, tez önerisinin savunulması ve tezin savunulması Yüksek Lisans eğitiminde; ders yükünün tamamlanması, Doktora Yeterlik Snavı’nda başarılı olma, tez önerisinin savunulması, tez süreçlerinin raporlanması ve tezin savunulması ise Doktora eğitiminde derece almak için başarı ile tamamlanması gereken süreçlerdir. Her bir süreç ve genel eğitim süreçleri için azami süreler bulunmaktadır. Örneğin, doktora derslerin tamamlanıp Doktora Yeterlik Snavı’na girebilmek için asgari 5 dönem hak verilmiş, Doktora eğitimi içinse bir öğrencinin azami süre olarak 12 dönem hakkı vardır. Yüksek Lisans derecesi alanlar Uzman, Doktora derecesi alanlar ise Doktor unvanı almaya hak kazanmaktadır.

Türkiye’de lisansüstü eğitim ile ilgili konuları çalışan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğu lisansüstü eğitimdeki problemleri ele almaktadır. Karakul-Kayahan ve Karakütük (2014) yaptığı çalışmada akademisyenlerin lisansüstü eğitime başvuruda ele alınan not ortalaması ve yabancı dil puanının ALES’e oranla daha önemli gördüklerini bulmuştur. Alabaş, Kamer ve Polat’ın (2012) çalışması akademisyen olma isteği, kişisel gelişim ve meslekte yükselme gibi faktörlerin lisansüstü eğitim alma sebepleri olduğunu ortaya koymuştur. Ölçer ve Koçer (2015) yükseköğretimde iletişim süreçlerini araştırmış ve çalışmaları resmi ve güvensiz iletişimin baskın olduğunu göstermiştir. Ersöz, Kabak ve Yılmaz (2011) lisansüstü eğitimde ders seçimi ile ilgili bir çalışma yürütmüş ve dersin içeriği, ders süresi, dersi veren öğretim elemanı, dersin yeterliği ve kuram-uygulama birlikteliği gibi faktörlerin ders seçiminde etkili olduğunu bulmuştur.

Lisansüstü eğitimde sosyal güvence problemi (Karaman ve Bakırcı, 2010), akademisyen yetersizliği (Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2008), öğrenimde kalite problemleri (Bozan, 2012), politik endişeler (Doğan, 2013), psikolojik yıldırma (Celep ve Konaklı, 2013), tükenmişlik (Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013), altyapı problemleri (Aslan, 2007), zaman ve para sorunları (Güven ve Tunç, 2007) ve öğrenci kaybı (Ertem, 2018) gibi problemler dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, yaş (Metzner ve Bean, 1987), cinsiyet (Ferreira, 1993), medeni durum (Lott, Gardner ve Powers, 2009), bölüm (Araque, Roldan ve Salgueiro, 2009), program düzeyi (Ertem ve Gökalp; 2019a) ve dönem (Long, Ferrier ve Heagney, 2006) gibi öğrenci ile ilgili değişkenler lisansüstü eğitim süreçlerini etkilemektedir.

Lisansüstü eğitimin en önemli çıktılarından biri ise ortaya koyulan tezlerdir. Tezlerin incelenmesi aynı zamanda ilgili alandaki bakış açısı ile metodolojik yönelimleri de göstermektedir. Fazlıoğulları ve Kurul (2013) 1986 ve 2007 yılları arasındaki eğitim bilimleri alanında Doktora tezlerini incelemiş ve tezlerin yaklaşık %95’inin pozitif yaklaşımlarla oluşturulduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Ozan ve Köse (2014) Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki araştırma eğilimlerini çalışırken araştırmaların sadece yaklaşık %6’sının nitel ve karma yöntemlerle oluşturulduğunu bulmuştur. Bu durum, lisansüstü eğitimde bütüncül bir bakış açısı ile değil belirli yönelimlerle hareket edildiğinin önemli bir göstergesidir.

Örgüt iklimi

Günlük hayatta insanlar sürekli hava durumundan ve yaşadıkları bölgenin ikliminden bahsederler. İklim, aynı zamanda örgütler için de geçerli bir kavram olup açık iklim olumlu ilişkilerin olduğu kurumları, kapalı iklim ise olumlu ilişkilerin bulunmadığı kurumları temsil etmektedir. Hoy ve Miskel (1991) örgüt iklimini bir kurumda çalışanların iş yerleri ile ilgili paylaştıkları algı olarak tanımlamaktadır. Lunenburg ve Ornstein'e (2011) göre ise örgüt iklimi çalışma ortamının kalitesi ile ilişkilidir.

Örgüt ikliminin tarihsel gelişimi incelendiğinde ölçme çabaları dikkat çekmektedir. Örgüt iklimi endüstriyel alanlar için önemli olmasına rağmen örgüt iklimini ölçmeye yönelik ilk adımlar eğitim bilimleri alanında atılmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Halpin ve Crof (1963) ilköğretim okullarında örgüt iklimini "Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği" ile ölçmüş ve öğretmenler için dört, okul müdürleri için dört olmak üzere toplam sekiz davranış ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bir kurum için altı tip örgüt iklimi türü önermekle birlikte bunlar açık iklimden kapalı iklime doğru süreklilik içindedir. Açık iklim enerji ve yaşam dolu, tatmin edici ve insanların amaçlarını başarabildikleri kurumlarda görünürken kapalı iklim ise düşük güven ortamı ve kimsenin tatmin olmadığı kurumlarda ortaya çıkmaktadır. 1980'li yıllar itibariyle de değişik türdeki örgütler, kurumlarının iklimini ölçmeye ağırlık vermişlerdir. Örneğin Welsch ve LaVan (1981) sağlık kurumlarındaki iklimi ölçmeye yönelik çalışma yürütmüşken Moran ve Volkwein (1988) ise yükseköğretim kurumlarındaki iklimi ölçmeyi denemiştir.

Örgüt iklimi yükseköğretimde sıkça çalışılan konulardan biridir. Coso ve Sekayi (2015) lisansüstü eğitim veren kurumlarda örgüt iklimini araştırmış ve Doktora öğrencilerinin kariyer planlamaları ile profesyonel gelişimlerinin örgüt ikliminden etkilendiğini bulmuştur. Schneider, Brief ve Guzzo (1996) örgüt iklimini değişim süreciyle ilişkilendirmiş ve tek bir iklim yerine birden fazla tür iklim barındıran kurumlarda sürdürülebilir değişimin daha kolay gerçekleşebileceğine işaret etmişlerdir. Yüceler (2009) Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki örgüt iklimini incelemiş ve örgüt ikliminin örgütsel politikaları, yönetici tutumlarını, fiziksel çalışma ortamını ve sosyal ilişkileri içerdiğini ve aynı zamanda örgütsel bağlılığı şekillendirdiğini bulmuştur.

Türkiye'de lisansüstü eğitim normal lisans eğitiminden farklı dinamikler barındırmasına rağmen, yükseköğretim iklimi kapsamında değerlendirildiği için lisansüstü eğitime özgü nitelikler değerlendirme dışı kalabilmektedir. Örneğin, öğrencinin tez danışmanı ile ilişkisi, bölüm tarafından araştırma desteği sunulması gibi hususlar lisans eğitiminde görülmeyen ya da yüzeysel kalan konular iken lisansüstü eğitimin temel omurgasını oluşturmaktadır. Ama ne yazık ki yükseköğretimde örgüt iklimi kavramı bu ayırım yapılmadan incelenmektedir. Lisansüstü eğitimde örgüt iklimini araştıran birkaç çalışma bulunmaktadır. Ertem (2018) lisansüstü eğitimde öğrenci kaybını araştırdığı Doktora tez çalışmasında örgütsel iklimin okuldan ayrılma niyetlerine örgütsel bağlılık üzerinden dolaylı olarak etkilerini bulmuştur. Ayrıca Ertem ve Gökalp (2019b) lisansüstü eğitimde örgüt iklimini ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir.

Çalışmanın önemi

Lisansüstü eğitimle ilgili yapı ve süreçlerin ortaya çıkarılması birçok açıdan önem kazanmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim alanında yürütülen çalışmaların uluslararası düzeyde değerli ve anlamlı bulunan konuların Türkiye koşullarında sınanması üzerine olduğu görülmektedir. Ayrıca yürütülen çalışmaların ya yükseköğretim sisteminin yapısal sorunlarını ele aldığı ya da süreç ve çıktılarla ilgili sınırlı sayıda değişkeni incelediği görülmektedir. Bu durum Lisansüstü öğretimi çalışan araştırmaların da odağını etkilemiş ve araştırmaların daha ziyade belirli problemlere yoğunlaştığı görülmüştür. Lisansüstü eğitimde yapı ve süreçleri bütüncül bir açıyla irdeleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Hâlbuki örgüt ikliminin lisansüstü eğitimde birçok yapı ve süreci kapsadığı söylenebilse de bu yapı ve süreçleri ortaya çıkarmaya yönelik olarak lisansüstü eğitimde örgüt iklimini temel alan bir çalışma bulunmamaktadır. Diğer taraftan araştırmaların genellikle nicel ve tek bir yaklaşımla yürütüldüğü görülmekte, bu durum da karma yöntemlerle alan yazının zenginleştirilmesi ile ilgili gerçeği ve ihtiyacı ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, alan

yazın araştırma açısından lisansüstü eğitimle ilgili tüm yapı ve süreçlere dair bütüncül bir bakış açısı sunan ve bunu karma yöntemle uygulamaya koyan bir çalışma ile zenginleşmiş olacaktır.

Uygulama boyutunda; politika yapıcılar ve yükseköğretim kurumlarının, lisansüstü eğitimin kalitesinin artırılması, akademisyen yetiştirme politikaları ve araştırma kapasitelerinin geliştirilmesi gibi alanlarda strateji belirlemelerine zemin hazırlayacaktır. Ayrıca yükseköğretim paydaşları proje sonunda ortaya çıkacak ürünü kullanarak lisansüstü eğitim yapı ve sürecine dair büyük resmi görebilecek ve karar verme ve geri bildirim mekanizmalarında önemli bir gösterge olarak kullanabileceklerdir. Kuramsal olarak ise çalışma sonucunda lisansüstü eğitimin yapı ve süreçlerinin örgüt iklimi ve kişilerin deneyimleri ile ilişkilendirilmesi yeni kuramsal yönelimlere ışık tutacaktır.

Çalışmanın amacı

Bu çalışma lisansüstü eğitim alan öğrencilerin örgüt iklimi algılarının belirli değişkenlere göre farklılaşmasını inceleyerek lisansüstü eğitimin yapı ve süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algıları onların yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algıları onların akademik alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algıları onların cinsiyetleri ve medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algıları onların program düzeyi ile dönemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Lisansüstü eğitim alan öğrenciler lisansüstü eğitime nasıl bir anlam yüklemektedir?
6. Lisansüstü eğitimde gözlenen yapı ve süreç değişkenleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın araştırma deseni karma yöntemdir. Karma yöntem sadece yöntemi değil, problem cümlesinden sonuçların tartışılmasına kadar tüm bilimsel süreçleri karmalar (Teddlie ve Tashakkori, 2003). Karma çalışmalarda hem nicel hem nitel araştırma desenleri kullanılır. Bu çalışmada karma yöntem türlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Bu desende tek bir olgu eşit öneme sahip hem nicel hem de nitel yöntemle çalışılmaktadır. Aynı anda iki desenin kullanılması bir diğerinin dezavantajını ortadan kaldırarak daha güçlü sonuçlar ve çıkarımlar yapılmasına katkı sağlar (Creswell, 2012). Çalışmanın nicel boyutunda nedensel-karşılaştırma ve nitel boyutunda olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırma kısmında lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algılarına etkisi olan değişkenler sınanırken olgu-bilim çalışmasında onların lisansüstü eğitim hayatındaki deneyimleri araştırılmıştır. Nicel kısımda bağımlı değişken örgüt iklimi algısı iken; bağımsız değişkenler ise cinsiyet, medeni durum, yaş, bölüm, program düzeyi ve dönemdir. Nitel araştırmada ana temalar akademik, sosyal, kültürel ve yönetsel olarak düşünülmüştür.

Bağımlı ve bağımsız değişkenin seçilme nedenleri tamamı ile lisansüstü eğitimdeki yapı ve süreçlere ilişkindir. Örgüt iklimi kavramı, akademik gelişimden sosyal etkileşime kadar lisansüstü eğitimde gözlenen birçok dinamiği kapsamaktadır. Diğer taraftan, cinsiyet, medeni durum, yaş, bölüm, program düzeyi ve dönem öğrencilerin lisansüstü eğitime başlama nedenlerinden mezuniyet durumuna kadar birçok süreçte etkili olan faktörlerdir.

Evren ve örneklem

Çalışmanın evreni araştırma üniversitelerindeki lisansüstü öğrenciler olacaktır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın istatistik veri tabanına göre (2018) araştırma üniversitelerinde (Ankara, Boğaziçi, Erciyes, Gazi, Gebze Teknik, Hacettepe, İstanbul, İstanbul-Cerrahpaşa, İstanbul Teknik ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri ile İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü) toplam 112651 lisansüstü öğrenci kayıtlıdır. Tablo 1 araştırma üniversiteleri ile ilgili bilgi sunmaktadır.

Tablo 1.
Evren

Üniversite	Lisansüstü Öğrenci Sayısı (YL, DR)	Öğrenci/Öğretim Üyesi	Doktora Öğrenci Oranı	Mezun Doktor Sayısı
Ankara Üniversitesi	14062 (8810, 5252)	29.47	0.11	414
Boğaziçi Üniversitesi	4457 (3161, 1296)	32.76	0.09	71
Erciyes Üniversitesi	8013 (6456, 1557)	33.63	0.04	118
Gazi Üniversitesi	16862 (12002, 4860)	35.42	0.08	409
Gebze Teknik Üniversitesi	4772 (3959, 813)	27.95	0.13	60
Hacettepe Üniversitesi	12380 (8187, 4193)	25.73	0.09	317
Istanbul Üniversitesi	27382 (19683, 7699)	33.27	0.08	441
Istanbul Teknik Üniversitesi	14759 (11042, 3717)	34.84	0.10	173
Izmir Yüksek Teknoloji Ens.	1713 (1257, 416)	24.38	0.10	21
Orta Doğu Teknik Üni.	8251 (5053, 3198)	33.11	0.12	245
Toplam	112651	310.56	-	2269
Ortalama	11265.1	31.06	0.09	226.9

Örneklem seçiminde ilk aşamada bu üniversitelerin hepsinde ortak olan lisansüstü alanlar seçilmiştir. Bu alanlar eğitim bilimleri, sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleridir. (Güzel sanatlar, tıp, diş hekimliği, veterinerlik ve eczacılık farklı bir lisansüstü yapısına sahip olduğu için kapsam dışına çıkarılmıştır). İkinci aşamada çalışma izni gönderilen üniversiteler (Istanbul Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü) ziyaret edilmiştir. Tablo 1'deki öğrenci sayıları ve diğer ortalamalar dikkate alındığında çalışma izni veren 6 üniversite evren temsiliyetini sağlamaktadır (10600 öğrenci ortalaması, 31,80 öğrenci başına düşen öğretim üyesi ortalaması, 0,10 Doktora öğrenci oranı ortalaması ve 230 doktora mezun ortalaması). Bu üniversitelerde iki adımlı rast gele örnekleme yöntemi ile çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 448 öğrenciye ulaşılmıştır. Önce yukarıda bahsedilen temel alanlarda zorunlu derslerin listesi çıkarılmış ve bu listeden rast gele dersler seçilerek derse katılım sağlayan tüm öğrencilere ölçek dağıtılmıştır. Katılımcıların 442'si sağlıklı veri sağlamıştır. Tablo 2 örnekleme ilgili demografik bilgileri sunmaktadır. Çalışmanın nitel boyutu içinse kartopu örnekleme türüne başvurulmuş ve nicel veri sağlayan 442 öğrenciden 8'i de görüşmeye katılım sağlamıştır.

Tablo 2.
Örneklem

Değişken		Frekans	Yüzdelerik(%)
Cinsiyet	Kadın	257	58.1
	Erkek	185	41.9
Yaş	22 ve altı	9	2
	23-28	320	72.4
	29-34	98	22.2
	35+	15	3.4
	Medeni durum	Evli	73
	Bekâr	369	83.5

Akademik alan	Eğitim Bilimleri	124	28.1
	Sosyal Bilimler	131	29.6
	Fen Bilimleri	121	27.4
	Sağlık Bilimleri	66	14.9
Program düzeyi	Yüksek Lisans	335	75.8
	Doktora	107	24.2
Dönem	Ders	375	84.8
	Tez	67	15.2
Toplam		442	100

Veri toplama

Ölçek 5 bölümden oluşmakta olup ilk kısımda demografik, ikinci bölümde finansal destek yolu, üçüncü bölümde lisansüstü eğitime başlama nedenleri, dördüncü bölümde memnuniyet alanları ve son bölümde ise örgüt iklimi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Örgüt İklimi Ölçeği: Beşli likert tipinde 28 madde 6 boyutta toplanmıştır. Boyutlar, akademik iklim, sosyal iklim, bölüm iklimi, yönetsel iklim, öğretim üyeleriyle ilişkiye dayalı iklim ve danışmanla ilişkiye dayalı iklimdir. Ertem ve Gökalp (2019b) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olmakla birlikte boyutların güvenilirlik katsayıları .70 ile .85 arasında değişmektedir. Altı boyutlu yapı toplam varyansın %57.39'unu açıklamıştır. Bu yapının faktör yükleri ise .28 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçek araştırma üniversitelerinde lisansüstü eğitim gören öğrencilere uygulanarak geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmıştır. Ölçeğin kullanılması için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki katılımcılara uygulanması sonucu ölçek boyutları sosyal iklim .78, öğretim üyeleriyle ilişkiye dayalı iklim .72, danışmanla ilişkiye dayalı iklim .84, akademik iklim .76, bölüm iklimi .69 ve yönetsel iklim .75 Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları göstermiştir.

Görüşme formu: Nitel veriyi toplamak içinse ölçekteki maddeler, alan yazındaki fikirler ve yükseköğretim süreçleri göz önüne alınarak altı ana soru ile 15 tane alt sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Akademik, sosyal, kültürel ve yönetsel süreçlerde katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular bulunmaktadır. “Lisansüstü eğitime başlamaya nasıl karar verdiniz?”, “Lisansüstü eğitimde sizi en fazla memnun eden durumlar nelerdir?” ve “Lisansüstü eğitimde sizi neler hayal kırıklığına uğrattı?” görüşme sorularına örnek olarak gösterilebilir. Üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak ve soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek için de iki lisansüstü öğrenci ile bilişsel görüşmelere yapılarak bazı alt sorular eklenmiş ve soruların yapısı değiştirilmiştir. Katılımcının geçmişi, lisansüstü eğitime başlama sebepleri, lisansüstü eğitim memnuniyeti, akademik etkinliklere katılım, lisansüstü eğitim avantajları ve çözüm önerileri şeklinde altı tane ana soru belirlenmiştir. Diğer taraftan

Doküman analizi: YÖK web sitesindeki bilgi ve belgeler incelenmiştir. Bunun için lisansüstü eğitimle ilgili yapı ve süreç değişkenlerine ilişkin bir tarama yapılmıştır. Ortaya çıkan değişkenler girdi, süreç, çıktı ve geribildirim değişkenleri olarak sıralanmıştır.

İşlem

Etik onaydan sonra kurumsal izin süreci başlatılmış ve izin gönderen altı üniversite saha çalışması için ziyaret edilmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecini kendisi yönetmiş olup bazı durumlarda öğretim elemanları ile randevulararak sınıflardaki öğrencilere ölçeği uygulamıştır. Çalışmaya katılımcı davet etmeden önce çalışmanın amacı ve önemi hakkında açıklama yapılmış ve gönüllülük ilkesi vurgulanmıştır. Gönüllü katılım sağlayacaklara gönüllü katılım formu ve ölçek birlikte dağıtılmıştır. Katılımcılar anketi bitirdiklerinde gönüllü katılım formunu imzalamaları istenmiş ve yarım saatlik bir görüşmeye zaman ayırıp ayıramayacakları sorulmuştur. Çalışmada ölçeği dolduran 448 öğrenciden sekizi görüşme için de gönüllü olmuş ve gün içinde uygun bir anda görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerden de ayrıca gönüllü katılım formunun

imzalanması rica edilmiştir. Bu makalenin tüm safhalarında araştırma ve yayın etiğine uyulmuş olup ZBEÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.06.2019 tarihli ve 597 nolu onayı vardır.

Verilerin analizi

Ön analizler sonucunda 448 anketin 6 tanesi eksik veri nedeniyle analiz dışına çıkarılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler betimsel ve çıkarımsal istatistiğe tabi tutulmuştur. Betimsel analiz istatistik ortalamalar ve frekanslar ile sunulmuştur. Çıkarımsal istatistikle ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yaş ve bölümün örgüt iklimi algısına etkisi tek yönlü varyans analizi ile incelenirken medeni durumun cinsiyetle ve program düzeyinin dönemle birlikte örgüt iklimine etkisi ise çift yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analizler anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve akademik, sosyal, kültürel ve yönetsel deneyimleri ifade edecek kodlar ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortak temalar ve kodlar üzerinden frekans tabloları oluşturulmuş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca nicel ve nitel veriyi desteklemek için doküman analizi yapılmış ve tüm sonuçlar harmanlanarak tablo yoluyla betimlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın betimsel analiz sonuçlarına göre düzenli geliri olan öğrencilerin sayısı (n = 301) geliri olmayanlarından (n = 141) fazladır. Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama nedenleri sırasıyla akademisyen olma (n = 398), kişisel ve mesleki gelişim (n = 327), görevde yükselme ve promosyon (n = 96), tavsiye (n = 87), farklı alana ilgi (n = 32) ve kariyer belirsizliğidir (n = 29). Katılımcıların en fazla memnun olduğu üç lisansüstü deneyim akademik gelişim (n = 87), program yapısı ve işleyiş (n = 87) ve hedeflere ulaşma (n = 87) ile ilgiliyken en az memnun olunan üç lisansüstü deneyim ise eğitim ve iş arasındaki denge, ekonomik kaynak (n = 87) ve bürokratik süreçlerdir (n = 87).

Tablo 3.

Örgüt İklimi Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Ortalama	Standart Sapma
Akademik iklim	4.47	.50
Danışman ile ilişkili iklim	4.26	.76
Öğretim üyesi ile ilişkili iklim	4.22	.60
Sosyal iklim	4.10	.59
Bölüm iklimi	3.68	.68
Yönetsel iklim	3.62	.80

Katılımcıların örgüt iklimi algılarının yüksek düzeyde olumlu ($\bar{X} = 4.08$, $SS = .42$) olduğu görülmektedir. Ayrıca örgüt iklimi algısının boyutlarına göre hesaplamalar yapıldığında en olumlu iklim algısının akademik iklimde ($\bar{X} = 4.47$, $SS = .50$); en olumsuz iklim algısının ise yönetsel iklimde ($\bar{X} = 3.62$, $SS = .80$) olduğu görülmektedir. Diğerleri ise sırasıyla danışman ile ilişkili iklim ($\bar{X} = 4.26$, $SS = .76$), öğretim üyesi ile ilişkili iklim ($\bar{X} = 4.22$, $SS = .60$), sosyal iklim ($\bar{X} = 4.10$, $SS = .59$) ve bölüm iklimidir ($\bar{X} = 3.68$, $SS = .68$). Tablo 3 boyutların ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan örgüt iklimi algısının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını cevaplayabilmek için 442 katılımcıdan toplanan veri tek yönlü ANOVA analiz edilmiştir. Temel analiz öncesi bağımsız gözlem, normallik ve varyans homojenliği varsayımları (Gravetter ve Wallnau, 2013) kontrol edilmiştir. Bağımsız gözlemin katılımcıların ölçeği tek başına doldurduğu gözlemleriyle, normalliğin histogram ve Q-Q şekilleriyle ve varyans homojenliğinin ise Levene testinin anlamsız çıkmasıyla doğrulandığı görülmüştür.

Tablo 4.
Yaş Grubuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	SS	df	MS	F	η^2
Yaş	1.65	3	.55	3.12*	.02
Hata	77.18	438	.18		
Toplam	78.82	441			

* $p < .05$

Tek yönlü ANOVA sonuçları yaş grupları bazında örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, $F_{(3,438)} = 3.12$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$. Örgüt iklimi algısındaki varyansın %2'si yaş grubundaki farklılıklardan meydana gelmekte olup bu sonuç Cohen (1992) standartlarına göre küçük etki büyüklüğüne denk gelmektedir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5.
Yaş Grubuna İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Test	Yaş grubu	Yaş grubu	Ortalama Farkı
Scheffe	22 ve altı	23-28	.02
		29-34	.15
		35 ve üstü	.17
	23-28	22 ve altı	-.02
		29-34	.14*
		35 ve üstü	.15
	29-34	22 ve altı	-.15
		23-28	-.14*
		35 ve üstü	.02
	35 ve üstü	22 ve altı	-.17
		23-28	-.15
		29-34	-.02

* $p < .05$

Yaş gruplarının hangileri arasında anlamlı farklar olduğunu incelemek içinse Post Hoc testlerinden Scheffe testi analiz edilmiştir ve 23-28 yaş grubundakilerin örgüt iklimi algılarının ($\bar{X} = 4.11$, $SS = .39$), 29-34 yaş grubundakilerinden ($\bar{X} = 3.98$, $SS = .50$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 5 Scheffe testi sonuçlarını göstermektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan örgüt iklimi algısının akademik alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını cevaplayabilmek için katılımcılardan toplanan veri tek yönlü ANOVA analiz edilmiştir. Temel analiz öncesi bağımsız gözlem, normallik ve varyans homojenliği varsayımları (Gravetter ve Wallnau, 2013) kontrol edilmiştir. Bağımsız gözlemin katılımcıların ölçeği tek başına doldurduğu gözlemleriyle, normalliğin histogram ve Q-Q şekilleriyle ve varyans homojenliğinin ise Levene testinin anlamsız çıkmasıyla doğrulandığı görülmüştür.

Tablo 6.
Akademik Alan İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	SS	df	MS	F	η^2
Akademik Alan	3.37	3	1.12	6.52*	.04
Hata	75.46	438	.17		
Toplam	78.82	441			

* $p < .05$

Tek yönlü ANOVA sonuçları akademik alanlar bazında örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, $F_{(3, 438)} = 6.52$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$. Örgüt iklimi algısındaki varyansın %4'ü akademik alandaki farklılıklardan meydana gelmekte olup bu sonuç Cohen (1992) standartlarına göre neredeyse orta düzeyde etki büyüklüğüne denk gelmektedir. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7.
Akademik Alana İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Test	Akademik Alan	Akademik Alan	Ortalama Farkı
Scheffe	Eğitim Bilimleri	Sosyal Bilimler	.13
		Fen Bilimleri	.12
		Sağlık Bilimleri	-.11
	Sosyal Bilimler	Eğitim Bilimleri	-.13
		Fen Bilimleri	-.01
		Sağlık Bilimleri	-.24*
	Fen Bilimleri	Eğitim Bilimleri	-.12
		Sosyal Bilimler	.01
		Sağlık Bilimleri	-.23*
	Sağlık Bilimleri	Eğitim Bilimleri	.11
		Sosyal Bilimler	.24*
		Fen Bilimleri	.23*

* $p < .05$

Akademik alanların hangileri arasında anlamlı farklar olduğunu incelemek içinse Post Hoc testlerinden Scheffe testi yürütülmüştür. Sağlık bilimlerindeki lisansüstü öğrencilerinin örgüt iklimi algılarının ($\bar{X} = 4.24$, $SS = .44$), hem fen bilimlerindeki ($\bar{X} = 4.01$, $SS = .40$), hem de sosyal bilimlerindeki ($\bar{X} = 4.00$, $SS = .41$), anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 7 Scheffe testi sonuçlarını göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan örgüt iklimi algılarının cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını cevaplayabilmek için katılımcılardan toplanan veri çift yönlü ANOVA analiz edilmiştir. Temel analiz öncesi bağımsız gözlem, normallik ve varyans homojenliği varsayımları (Gravetter ve Wallnau, 2013) hem cinsiyet ve medeni durum için ayrı ayrı hem de etkileşimlerini hesaba katarak kontrol edilmiştir. Bağımsız gözlemin katılımcıların ölçüğü tek başına doldurduğu gözlemleriyle, normalliğin histogram ve Q-Q şekilleriyle ve varyans homojenliğinin ise Levene testinin anlamsız çıkmasıyla doğrulandığı görülmüştür.

Tablo 8.
Cinsiyet ve Medeni Duruma İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi

Kaynak	SS	df	MS	F	η^2
Cinsiyet	.47	1	.47	2.68	.00
Medeni Durum	1.79	1	1.79	10.28*	.02
Cinsiyet*Medeni Durum	.00	1			
Hata	76.08	438			
Toplam	78.82	441			

* $p < .05$

Çift yönlü ANOVA sonuçları cinsiyet ve medeni durum etkileşimi boyutunda örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir, $F_{(1,441)} = .00$, $p > .05$. Etkileşimin anlamsız çıkması bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı ana etkilerinin incelenmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymuştur. ANOVA sonuçları cinsiyet için anlamlı bulunmazken, $F_{(1,441)} = 2.68$, $p > .05$; medeni durum bazında örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, $F_{(1,441)} = 10.29$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$. Örgüt iklimi algısındaki varyansın %2'si medeni durumdaki farklılıklardan

meydana gelmekte olup bu sonuç Cohen (1992) standartlarına göre küçük etki büyüklüğüne denk gelmektedir. Analiz sonuçları Tablo 8’te verilmiştir. Bekâr lisansüstü öğrencilerinin örgüt iklimi algılarının ($\bar{X} = 4.11$, $SS = .39$) evli öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 3.93$, $SS = .53$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan örgüt iklimi algısının program düzeyi ve döneme göre farklılaşp farklılaşmadığını cevaplayabilmek için katılımcılardan toplanan veri çift yönlü ANOVA analiz edilmiştir. Temel analiz öncesi bağımsız gözlem, normallik ve varyans homojenliği varsayımları (Gravetter ve Wallnau, 2013) hem program düzeyi ve dönem için ayrı ayrı hem de etkileşimlerini hesaba katarak kontrol edilmiştir. Bağımsız gözlemin katılımcıların ölçeği tek başına doldurduğu gözlemleriyle, normalliğin histogram ve Q-Q şekilleriyle ve varyans homojenliğinin ise Levene testinin anlamsız çıkmasıyla doğrulandığı görülmüştür.

Tablo 9.

Program Düzeyi ve Döneme İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi

Kaynak	SS	df	MS	F	η^2
Program Düzeyi	.71	1	.71	4.00*	.01
Dönem	.02	1	.02	.10	.00
Program Düzeyi*Dönem	.06	1			
Hata	77.96	438			
Toplam	78.82	441			

* $p < .05$

Çift yönlü ANOVA sonuçları program düzeyi ve dönem etkileşimi boyutunda örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir, $F(1, 441) = .33$, $p > .05$. Etkileşimin anlamsız çıkması bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı ana etkilerinin incelenmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymuştur. ANOVA sonuçları dönem için anlamlı bulunmazken, $F(1, 441) = .10$, $p > .05$; program düzeyi bazında örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, $F(1, 441) = 4.00$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$. Örgüt iklimi algısındaki varyansın %1’i program düzeyindeki farklılıklardan meydana gelmekte olup bu sonuç Cohen (1992) standartlarına göre küçük etki büyüklüğüne denk gelmektedir. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin örgüt iklimi algılarının ($\bar{X} = 4.10$, $SS = .41$) doktora öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 4.00$, $SS = .45$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu olan lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitime nasıl bir anlam yüklediklerini öğrenmek için sekiz öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Katılımcının geçmişi, lisansüstü eğitime başlama sebepleri, lisansüstü eğitim memnuniyeti, akademik etkinliklere katılım, lisansüstü eğitim avantajları ve çözüm önerilerine odaklanan görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ortaya çıkan kodların benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alınarak akademik, sosyoekonomik, kültürel ve yönetsel temalar belirlenmiştir.

Akademik deneyimler teması dikkate alındığında akademisyen olma isteği, kişisel ve akademik gelişim lisansüstü eğitime başlama nedenleri olarak gösterilmektedir. Öğrencilerin hepsi lisansüstü eğitime kabul kriterleri olan Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES), Yabancı Dil Sınavı (YDS), not ortalaması ve mülakatın ya da yazılı sınavın gerekli olduğunu belirtmişler ama toplam puana oranları noktasında görüş ayrılıklarına sahiptirler. Örneğin fen bilimleri öğrencileri not ortalaması ağırlığının daha düşük olması gerektiğini dile getirirken sosyal bilimler öğrencileri ise ALES sınavının ağırlığının daha düşük olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ders içeriği ve ödevler akademik gelişim için öğrencilerin memnun olduğu deneyimlerken seçmeli ders sayısının düşük olması ve kuramın uygulamaya aktarılmasındaki sıkıntılar öğrencilerin memnun olmadığı deneyimlerdir. Hem olumlu hem de olumsuz deneyimleri olan K7 şunları paylaşmıştır:

“Ben buraya gelmeden önce hocaların özgeçmişlerini okudum ve daha mülakata bile girmeden çok kaliteli bir yer olduğunu öğrenmiştim. Mülakatta da bunu gördüm, hocaların yaklaşımları çok pozitif. Ne olursun kabul edileyim diye dua ettim. Evet, puanlarım yüksekti ama diğer arkadaşlar da çok iyiydi bence. Bu tahminlerimde yanılmadığımı kısa zamanda gördüm. Hem hocalarımla hem de arkadaşlarla birlikte çok güzel akademik etkinlikler yürüttük. Kendimi bu anlamda çok iyi yetiştirdiğimi düşünüyorum. Gerçi seçmeli ders havuzumuz daha geniş olsaydı ve ben de kendi ilgi alanıma giren dersler seçseydim daha da akademik olarak memnun olurdu.” (K7)

Sosyo-ekonomik deneyimler teması altında dikkat çeken üç husus akran ilişkisi, öğretim elemanlarıyla ilişkiler ve finansal destektir. Akran ilişkisi ve öğretim elemanlarıyla olan ilişki boyutlarından öğrencilerin deneyimlerinin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitimin maliyetlerinin karşılanması noktasında öğrencilerin memnuniyet derecelerinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. Düzenli geliri olmayan veya aile desteği alan lisansüstü öğrenciler hayatlarını idame ettirmeleri noktasında memnuniyetsizliklerini dile getirirken düzenli geliri olan lisansüstü öğrenciler ise konferanslara katılmak için ekonomik destek bulamamaktan yakınmışlardır. Buradan hareketle öğrenciler devletin lisansüstü öğrencilere iş veya karşılıksız burs vermeleri noktasında öneriler geliştirmişlerdir. Katılımcı K3 şu yönde bir çözüm önerisi getirmiştir:

“Evet, anlıyorum. Devlet her alana çok sayıda araştırma görevlisi alamaz, almamalı da zaten. Ama şöyle bir şey yapabilir. Onlar da yüksek lisans öğrencisi olacağına siz kontenjanları sınırlı tutun. Başarılı öğrenciler gelsin böylece ve sen de onları araştırma merkezlerinde, kütüphanelerde, laboratuvarlarda ya da öyle yerlerde çalıştır. Hem üniversite işleri kolaylaşsın hem de öğrenciye destek olsun.” (K3)

Kültürel deneyimler öğrencilerin kültürel uyumları ile ilgili olup iki nokta dikkat çekmektedir. Birincisi mekânsal yer değiştirmeye ilgili olan yeni şehre ya da yeni üniversiteye uyum olup öğrenciler bu uyumu zamanla başardıklarını dile getirmişlerdir. Diğeri ise eğitim düzeyindeki değişimden kaynaklanmakta olup öğrenciler ilk yıl ya da ilk dönemlerini lisansüstü eğitimin gerekliliklerine alışma ve görev ve sorumlulukları öğrenme ile geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğrenciler uzun süreli oryantasyon programları önermişlerdir. Öğrencilerin özellikle ders seçimi, danışman seçimi ve danışman ile iletişim noktasında sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler özellikle danışmanlarıyla kültürel veya ideolojik farklılıklar olduğunu, bunun iletişime ve dolayısıyla performansa yansıdığı ve bunu önlemek için öğrencilerin danışmanları kendilerinin seçmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Mekânsal yer değiştirmeye bağlı kültürel uyumdan ziyade lisansüstü eğitim dinamiklerine bağlı kültürel uyumun öğrencileri daha fazla zorladığı görülmüştür. Katılımcı K1 ilginç anısını şu şekilde paylaşmıştır:

“Bazen hoca çatışması oluyor. Kendi danışmanınızla ve diğer dersi aldığınız hoca arasındaki çatışmadan öğrenci zararlı çıkıyor. Benim ders dönemimde yaşadığım sıkıntı oydu. Danışmanımın anlaşamayan bir hoca vardı ondan ders almıştım, beni finalde bıraktı ben de bütünlemede geçtim. Danışmanımı kendim seçsem belki bunları yaşamazdım, yani ona göre davranırdım.” (K1)

Yönetimsel deneyimlerde dikkat çeken süreç enstitü işleyişindeki bürokratik işlemler ve bölüm dinamikleri ile ilgilidir. Özellikle enstitü ile sağlıklı iletişim kuramama, evrak işlerinin yoğun ve uzun sürmesi ve tez döneminde yeterince yönlendirme olmaması öğrencilerin olumsuz deneyimleridir. Öğrenciler, bu olumsuz deneyimleri aşmak için lisansüstü destek ofisi, enstitü destek hattı ve dijital belge yönetim sistemi önerilerini sunmuştur. Diğer taraftan ders programlarının oluşturulmasında akademik birimlerin sadece öğretim üyesi talebi ve derslik uygunluğu gibi bölüm dinamiklerini dikkat alması sonucu çalışan öğrencilerin derslere devam

edemediği dile getirilmiştir. Bu noktada öğrenciler ders programları oluşturulurken öğrencilerin taleplerinin dikkate alınması gerektiğini önermişlerdir. Katılımcılardan K5 deneyimini şu şekilde anlatmıştır.

“Olumsuzluk demek ne kadar doğru ama ciddi bir iş yükü vardı. İş yükü çalışanlar için daha da ağırlaşıyordu. Hocalar devam konusunda da ciddiydi. Mesela ders programları şehir dışından gelen öğrencilere göre düzenlenmiyordu. Şehir dışından geliyorum bir dersim Pazartesi ve bir dersim Perşembe o gerçekten zorlayıcıydı o dönem.” (K5)

Çalışmanın altıncı araştırma sorusu olan lisansüstü eğitimde yapı ve süreç değişkenlerini anlamak için doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Forster’in (1995, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) doküman incelemesi için önerdiği beş adım uygulanmıştır. İlk olarak, YÖK sitesindeki bilgi ve belgelere ulaşılmıştır. Bu bilgi ve belgeler halka açık olup ücretsiz bir şekilde erişim mümkündür. Ardından; Yükseköğretim Kanunu ve Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği’ne ek olarak web sitesindeki haber, duyuru ve içerikler incelenmiş ve özgünlüğü kontrol edilmiştir. Üçüncü adımda dokümanlar anlaşılmalı çalışılmıştır. Bu noktada nicel ve nitel veri toplamadan elde edilen bulgularla ulaşılan dokümanlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Dördüncü adımda dokümanları içerik analizine tabi tutmak için lisansüstü eğitimle ilgili olan dokümanlara odaklanılmıştır. Bu bağlamda, açık sistemin öğeleri olan girdi, süreç, çıktı ve geribildirim temaları oluşturulmuştur. Analiz birimi olarak genellikle sözcük, cümle ve paragraflar seçilmiştir ve temaların altına dağıtılmıştır. Son adımda ise doküman analizinden gelen verinin nicel ve nitel veri ile sentezlenerek kullanılması sağlanmıştır. Tablo 10 doküman analizi ile nicel ve nitel verinin analiz sonuçlarının harmanlandığı şekilde lisansüstü yapı ve süreç değişkenlerini sunmaktadır.

Tablo 10.

Lisansüstü Eğitimde Yapı ve Süreç

Veri	Girdi	Süreç	Çıktı	Geribildirim
Doküman analizi	Yeni kayıt öğrenci sayısı	Öğrenci sayısı	Mezun öğrenci sayısı	Nicelik göstergeleri (öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, v.b.)
	Merkezi sınav sonuçları	Öğretim elemanı sayısı	Makale	Nitelik göstergeleri (Öğretim üyesi başına düşen makale sayısı, v.b.)
		Bologna süresi	Alıntı	Üstün başarı ödülleri
		Eğitim-öğretim faaliyetleri	Proje	Yurtdışı eğitim destekleri
		Araştırma & Geliştirme faaliyetleri	Tez	Üniversitelerin sınıflandırılması (araştırma üniversiteleri, vb.)
		Akademik faaliyetler	Kitap/kitap bölümü	
		Enstitü işleyişi	Bildiri/konferans	
Görgül veri analizi	Kabul şartları	Akademik uyum	Kişisel gelişim	Ders çeşitliliği
	Akademisyen olma isteği	Sosyal uyum	Akademik gelişim	Uygulama
	Kişisel gelişim	Kültürel uyum	Mezuniyet	Ekonomik destek
	Akademik gelişim	Bürokratik uyum	Yayın	Danışman seçimi
	Görevde yükselme	Ekonomik uyum	Proje	Karar verme yetkisi
	Tavsiye	Oryantasyon	Uluslararasılaşma	Lisansüstü destek ofisi
	Kariyer belirsizliği	Akademik birim	Etkileyici CV	Enstitü destek hattı
	Farklı alana ilgi	Medeni durum	Toplumsal takdir	Dijital belge yönetim sistemi
	Yaş			
	Program düzeyi			

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları yaşın, medeni durumun, akademik alanın ve program düzeyinin lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenciler akademik deneyimler konusunda oldukça olumlu, sosyoekonomik deneyimler konusunda nispeten olumlu, kültürel deneyimler ile yönetsel deneyimler konularında ise genellikle olumsuz deneyimler ifade etmişlerdir. Çalışmanın doküman analizi lisansüstü eğitimde yapı ve sürecin sistem öğeleri olan girdi, süreç, çıktı ve geribildirim değişkenleri üzerine kurulu olduğunu göstermiştir.

23-28 yaş grubundaki lisansüstü öğrencilerin 29-34 yaş grubundakilere göre örgüt iklimi algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç alan yazındaki genel eğilime örtüşmemektedir. Alan yazında yaş ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar genellikle aradaki pozitif ilişkiye dikkat çekmektedir. Holloway (2012) yaptığı çalışmada yaş ve örgüt iklimi boyutlarından sorumluluk arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde Türkiye’de gerçekleştirilen Arabacı (2010) ve İşcan ve Karabey’in (2007) çalışmaları da yaş yükseldikçe olumlu örgüt iklimi algısının yükseldiğini bulmuşlardır. Diğer taraftan, Thomas’ın (2008) yaşın arttıkça olumlu örgüt iklimi algısının düştüğünü gösterdiği çalışma bu çalışmanın sonucuyla paralellik taşımaktadır. Özetle, bu çalışma alan yazındaki çeşitliliğe katkı sağlamıştır.

Bekâr öğrencilerin evli öğrencilere göre örgüt iklimi algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, evli olanların aile sorumlulukları ve eğitim sorumlulukları arasındaki rol karmaşası ile ilgili olabilir. Alan yazın hem eğitim ve hem de aile sorumluluklarının yürütülmesinde zorluklar yaşandığına dikkat çekmektedir (Dilci ve Gürol, 2012; Ertem ve Gökalp, 2019a; Özmen ve Aydın-Güç, 2013). Bu çalışmada bekâr ve evliler arasında ortaya çıkan anlamlı fark alan yazınla örtüşmemektedir. Günboyu (2007), Yahşi (2014) ve Yüksekbilgili (2017) yapmış oldukları çalışmada medeni durum ve örgüt iklimi algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir.

Sağlık bilimlerindeki lisansüstü öğrencilerin örgüt iklimi algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum Türkiye’deki bağlamla ilgili olabilir. Türkiye’de sağlık ve eğitimle ilgili istihdam diğer alanlara göre daha yüksek görünmektedir. Türkiye’de 2019 yılı için Sağlık Bakanlığı’na ayrılan kadro sayısı 30 bin civarındadır (Sağlık Bakanlığı, 2019). Ayrıca Covid-19 salgını nedeniyle 2020 yılı Nisan ayı içinde 32 bin kişilik bir istihdam daha oluşturulmuştur (Sağlık Bakanlığı, 2020). Çalışmanın bu sonucu bölüm ya da birimleri arası farklılaşmalar tespit eden çalışmalarla benzer haldedir. Örneğin, İşcan ve Karabey (2007) örgüt iklimi ile yeniliğe destek arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında örgüt iklimi algısının birimlere göre farklılaştığını bulmuştur. Ayrıca bu çalışma gibi yazarların araştırması da tüm değişkenler içinde en büyük etkiyi birim farklılaşmasının yaptığını ortaya koymuştur.

Yüksek lisans öğrencilerinin Doktora öğrencilerine göre daha olumlu bir iklim algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum doktora öğrencilerinin lisansüstü eğitimde daha fazla zaman geçirdiklerinden yüksek lisans öğrencilerine göre olumsuz deneyimlerinin daha fazla olmasıyla ilgili olabilir. Özellikle uluslararası alan yazın lisansüstü eğitim öğrencilerinin ilk ve son yıllarındaki deneyim farklılaşmalarına odaklanmaktadır (Golde, 1998; Jensen, Doumas ve Midgett, 2016; Lawson, 1981). Yüksek lisans ile doktora eğitimindeki farklılaşmalar ulusal alan yazındaki araştırmalara konu olmuştur. Ertem ve Gökalp (2016) yaptıkları çalışmada yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre okulda daha az tutunduklarını bulmuştur.

Lisansüstü eğitim alan öğrencilerinin deneyimlerinin akademik, sosyoekonomik, kültürel ve yönetsel boyutlarda toplanabildiği ortaya çıkmıştır. Ders içerikleri ve kuram-uygulama ilişkisi akademik deneyimler, sosyal ilişkiler ve ekonomik destek sosyoekonomik deneyimler, ilk yıl uyumu ve danışmanla iletişim kültürel deneyimler ve bürokratik süreçler ve bölüm dinamikleri ise yönetsel deneyimler olarak dikkat çekmiş olup tüm bu deneyimler alan yazın ile uyumlu haldedir (Bülbül, 2003; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Gömleksiz ve Yıldırım, 2016; Kahraman ve Tok, 2016; Sözer ve diğerleri, 2002; Stieha, 2010). Bu çalışma gibi alan yazındaki diğer çalışmaların da lisansüstü deneyimleri sınıflamaya çalıştığı ve memnun olunmayan deneyimler için öneriler sunduğu görülmektedir.

Lisansüstü eğitimdeki yapı ve sürecin girdi, süreç, çıktı ve geribildirim öğeleri ile ilişkilendirilebilmesi alan yazında okulu açık sistem olarak gören çalışmalarla benzer haldedir. Yalçinkaya (2002) açık sistem kuramını okula uygulamış, insan, bilgi, teknoloji ve finansmanı girdi, insan, yapı, yönetim, eğitim-öğretim süreçleri, fiziki yapı, teknoloji ve araştırma-geliştirmeyi süreç, eğitilmiş öğrenci, ürünler, hizmet ve parayı çıktı ve memnuniyet ve sonuçları ise geribildirim olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan lisansüstü eğitimdeki yapı ve süreçteki değişkenler yükseköğretimde reformu odağa alan politika çalışmalarıyla uyumlu haldedir. Araştırma üniversitelerinin araştırma ve öğretim sorumlulukları (Bakioğlu ve Tatık, 2020), araştırma üniversitelerinde yapılanma (Erdoğan, 2018) ve akademisyen yetiştirme politikaları (Gümüş ve Gökbel, 2012) bu çalışmadaki bulgulara paraleldir.

Araştırmanın sonuçları araştırma, kuram ve uygulama boyutlarında önemli çıkarımlara dikkat çekmektedir. Öncelikle yürütülen karma model çalışma ile lisansüstü eğitimdeki yapı ve süreç değişkenlerinin ortaya çıkarılması Türkiye alan yazınında önemli bir katkı sunmuştur. Lisansüstü eğitim sorunlarına odaklanan eğilim yerine lisansüstü eğitimle ilgili modellemeler yapan eğilimler lisansüstü eğitim alan yazınına hem nicelik hem de nitelik olarak geliştirecektir. Dolayısıyla bu durum araştırmacıların lisansüstü eğitime bütüncül ve çok boyutlu yaklaşımlarına katkı sağlayacaktır. Kuramsal açıdan yaklaşıldığında ise sistem kuramlarının eğitim-öğretim kurumlarında işlevinin devam ettiği ama bir yandan da kültürel çeşitlilik ve sosyal adalet gibi değerlerin bu sistemlerle bütünleştirilmesi gerektiği fikri daha çok anlam kazanacaktır. Diğer taraftan, yükseköğretim alanındaki politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları yöneticileri ve uygulayıcıları lisansüstü eğitimde yapı ve sürecin sağlıklı işleyebilmesi için belirli planlamalar yapabilecektir. Olumlu örgüt iklimi oluşturma etkinliklerinden daha fazla doktoralı yetiştirme stratejilere kadar birçok reform uygulaması gündeme gelebilecektir.

Çalışmanın karma model deseniyle yürütülmüş olması çalışmanın en güçlü yönlerinden olmakla birlikte bazı noktalarda çalışmanın sınırlıklarından söz edilebilir. Öncelikle çalışmanın sonuçları sadece altı araştırma üniversitesi ile sınırlı olduğundan araştırmacılara araştırma üniversitelerinin tamamına ilişkin daha büyük bir çalışma yürütmeleri önerilmektedir. Ayrıca, bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler ile herhangi bir sınıflandırmaya girmeyen diğer üniversitelerde de benzer araştırmalar yapılarak lisansüstü eğitimdeki yapı ve sürecin farklılaşp farklılaşmadığı çalışılabilir. Bu çalışma sadece lisansüstü öğrencilerin deneyimlerine dayandığı için daha farklı bakış açılarını da dâhil etmek üzere araştırmacıların öğretim üyelerinin katılımcı olduğu benzer çalışmalar yürütmesi önerilmektedir. Diğer taraftan, bu çalışmanın sonuçları ve çıkarımları göz önüne alınarak uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir. Lisansüstü eğitimle ilgili planlamalar yapılırken öğrencilerin demografik bilgilerinin dikkate alınması, örgüt iklimini geliştirici etkinlikler düzenlenmesi, lisansüstü eğitimde nicelikle birlikte niteliği de dikkat edilmesi, lisansüstü eğitim alanında reformlar yapılırken lisansüstü eğitimin girdisinden çıktısına kadar tüm yapı ve sürecin bütüncül bakış açısıyla değerlendirilmesi ve öğrencilerin hayatlarına dokunan iş ve burs gibi destek programlarının yürütülmesi önerilmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’nun 27.06.2019 tarihli ve 597 protokol nolu etik kurul onayına sahiptir.

Kaynaklar

- Akbulut, H. İ., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim Fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 50-69.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107

- Arabacı, I. B. (2010). Academic and administration personnel's perceptions of organizational climate (Sample of Educational Faculty of Fırat University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4445-4450.
- Araque, F., Roldán, C. ve Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 250-269.
- Bakioğlu, A. ve Tatık, R. Ş. (2020). Öğretim ve araştırma sorumluluklarının dağılımının araştırma üniversiteleri bağlamında incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 548-569.
- Bergquist, W. H. ve Pawlak, K. (2008). *Engaging the six cultures of the academy: Revised and expanded edition of the four cultures of the academy* (2nd ed.) John Wiley & Sons.
- Bess, J. L. ve Dee, J. R. (2008). *Understanding college and university organization: Dynamics of the system* (Vol. 2). Stylus Publishing, LLC.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışlar. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167-174.
- Celep, C. ve Konaklı, T. (2013). Mobbing experiences of instructors: causes, results, and solution suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 193-199.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 5564.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: NY. Pearson.
- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18-27.
- Dilci, T. ve Gürol, M. (2012). Öğretim üyeleri bakış açısıyla lisansüstü eğitiminin yaşam alanına yansımaları: eğitim bilimleri örnekleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 1073-1090.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- El-Khawas, E. (2007). Accountability and quality assurance: New issues for academic inquiry. *International handbook of higher education* içinde (ss. 23-37). Springer, Dordrecht.
- Erdoğan, N. (2018). *Araştırma üniversitesi yapılanması: imkânlar ve zorluklar*. İlke politika notu.
- Ersöz, F., Kabak, M. ve Yılmaz, Z. (2011). Lisansüstü öğrenimde ders seçimine yönelik bir model önerisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 227-249.
- Ertem, H. Y. ve Gökcalp, G. (2016). Sayıların dili: Lisansüstü eğitimde okul terki. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Yay. haz.). *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (ss. 239-250). Ankara: PegemA.
- Ertem, H. Y. (2018). *The Role of Personal and Organizational Factors on Student Attrition from Graduate Education. Do or Die?* (Doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Ertem, H. Y. ve Gökcalp, G. (2019a). Role of personal and organizational factors on student attrition from graduate education: A mixed-model research. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <http://dx.doi.org/10.1177/1521025119881391>
- Ertem, H. Y. ve Gökcalp, G. (2019b). Lisansüstü Eğitim'de Örgüt İklimi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 784-797.
- Esterman, T., Nokkala, T. ve Steinel, M. (2011). University Autonomy in Europe II. Erişim adresi: <https://eua.eu/component/publications/publications/79-report/401-university-autonomy-in-europe-ii-the-scorecard.html>.

- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin karakterisitklere. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 43-75.
- Ferreira, M. (2003). Gender issues related to graduate student attrition in two science departments. *International Journal of Science Education*, 25(8), 969-989.
- Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. *New Directions for Higher Education*, 1998(101), 55-64
- Gömlüksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 68-74.
- Gölpek, F. (2011). Yükseköğretimin getirileri ve etkinlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 77-95
- Gravetter, F. J. ve Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the behavioral sciences*, London: Thomson Wadsworth.
- Gümüş, S. ve Gökbel, V. (2012). *2023 için akademisyen yetiştirme çabaları: MEB ve YÖK yurtdışı lisansüstü bursları (No. 56)*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 157-172.
- Hauptman, A. M. (2007). Higher education finance: trends and issues. *International Handbook of Higher Education* içinde (ss. 83-106). Springer, Dordrecht.
- Holloway, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: An empirical study in a non-profit organization. *Emerging leadership journeys*, 5(1), 9-35.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 4th edition. New York: McGraw-Hill.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 861-885.
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 180-193.
- Jensen, J. D., Doumas, D. M. ve Midgett, A. (2016). Enhancing program satisfaction and retention among first-year master of arts in counseling students: A qualitative study. *ACA Knowledge Center*, 33.
- Kahraman, Ü. ve Tok, T. N. (2015). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Karakul-Kayahan, A. ve Karakütük, K. (2014). Views of academics on student selection criteria for graduate education. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(2), 179-200.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Lawson, J. M. (1981). The relationship between graduate education and the development of reflective judgment: A function of age or educational experience.
- Long, M., Ferrier, F. ve Heagney, M. (2006). Stay, play or give it away? students continuing, changing or leaving university study in first year. *Centre for the Economics of Education and Training, Monash University*.
- Lott, J. L., Gardner, S. ve Powers, D. A. (2009). Doctoral student attrition in the STEM fields: An exploratory event history analysis. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(2), 247-266
- Metzner, B. S. ve Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15-38.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). *Education at a glance-2015 highlights*.

- Organization for Economic Cooperation and Development. (2017). *Education at a glance-2017 highlights*.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Ölçer, N. ve Koçer, S. (2015). Örgütsel iletişim: Kocaeli Üniversitesi akademik personeli üzerine bir inceleme. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 339-383.
- Özer, Y. E. (2011). Girişimci üniversite modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85-100.
- Özmen, Z. M. ve Aydın-Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Öztemel, E. (2013). Yükseköğretim kurumlarında araştırma ve inovasyon kültürünün oluşturulması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Sağlık Bakanlığı. (2019). Yönetim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://yhgm.saglik.gov.tr/TR,56932/kpss-20194-saglik-bakanligi-sozlesmeli-saglik-personeli-alimi-hakkinda-duyuru.html>
- Sağlık Bakanlığı. (2020). Yönetim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://yhgm.saglik.gov.tr/TR,63943/2020-yili-ilk-defa-ve-yeniden-atama-kurasi.html>
- Sözer, A. N., Tütüncü, Ö., Doğan, Ö., Gencel, U., Gül, H. ve Devebakan, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik bir alan araştırması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 41-65.
- Stieha, V. (2010). Expectations and experiences: The voice of a first-generation first-year college student and the question of student persistence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(2), 237-249.
- Şen, Z. (2012). Türkiye'de yükseköğretim sistemi eleştirileri ve öneriler. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 3-50.
- Thomas, J. C. (2008). Administrative, faculty, and staff perceptions of organizational climate and commitment in Christian higher education. *Christian Higher Education*, 7(3), 226-252.
- Yahşi, Ü. Y (2014). *Gençlik ve Spor Bakanlığı personelinin örgüt iklimi algıları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1993). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.
- Yüksekbilgili, Ö. (2017). Özel sağlık işletmeleri çalışanlarının örgüt iklimi algılarının demografik özelliklerine göre incelenmesi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi (İKTİSAD)*, 2(2), 45-60.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2018). YÖK İstatistik. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

Extended Abstract

Introduction

The current study aimed to reveal out structure and process in graduate education by determining factors related to organizational climate perceptions of graduate students and examining their graduate experiences. Graduate education is a kind of higher education level offering academic, economic, political, and sociological contributions. Graduate education contributes to higher education academically by feeding teaching mission of undergraduate education through curriculum studies. In terms of economic dimension, graduate education provides contribution to research and development activities by training stronger researchers. Qualified academician

training issue is also political side of graduate education such that politicians may implement different policies through graduate education to assign academicians. And finally, graduate education is a kind of sociological phenomenon such that individuals from different fields register to graduate education in order to develop themselves in their fields.

Organizational climate can be evaluated as an indicators representing atmosphere in the organization. Hoy and Miskel (1991) defined organizational climate as shared perceptions of people about their working environment. Scholars in different fields examine organizational climate. To name a few, studies investigating climate in supermarkets (Batlis, 1980), medical institutions (Welsch & LaVan, 1981), and hotels (Davidson, 2003) showed that organizational climate is significant for all institutions. Apart from service institutions, educational institutions have also a kind of climate. Especially, higher education institutions have a complex process and structure. To illustrate, upper secondary education, undergraduate education, and graduate education as levels of higher education have different characteristics such that they may be explained with organizational climate.

In Turkey, there were most of organizational climate studies related to undergraduate level of higher education (Yüceler, 2009). The researcher of the current study came up with a study related to organizational climate in graduate education level (Ertem & Gökalp, 2019b), which is a scale development study.

Method

The design of the current study was mixed-method. In other words, quantitative methods were mixed with qualitative methods in all sections from problem statement to the discussion of findings. Quantitative method was based on causal-comparative study while qualitative method was based on phenomenological study. Quantitative part checked variables making significant changes on organizational climate while qualitative part examined experiences of graduate students. For the quantitative part, dependent variable was organizational climate whereas independent variables were program level, academic field, marital status, gender, semester, and age. For qualitative part, initial themes were related to academic, socioeconomic, cultural, and administrative experiences. The population of the study was graduate students in research universities. Sample consisted of 442 graduate students from six research universities. There were three types of data collection tool. The first one was a questionnaire including demographic and descriptive questions with organizational climate scale. The second one was semi-structured interview questions in order to learn experiences of participants. The last one is web site of CoHE to check variables related to graduate education. Quantitative data were analyzed via one-way and two-way ANOVA while qualitative data were performed with content analysis. Document data were also analyzed with content analysis to describe input, process, output, and feedback indicators of graduate education.

Results and Discussion

The study showed that academic field, age, marital status, and program level made significant differences on organizational climate whereas effects of gender and semester were found non-significant. Among significant variables, academic field had the largest effect size. Moreover, academic and socioeconomic experiences appeared more positive than cultural and administrative experiences. Further, document analysis revealed that process and structure in graduate education fitted on the variables of input, process, output, and feedback.

The current study has implications in terms of research, theory, and practice. By considering, holistic view on graduate education is an attempt to fill a gap in the literature. In terms of theory, the study gives an opportunity to synthesize approach of system theories with popular values such as cultural diversity and social justice. Finally, policy-makers and practitioners in higher education may consider strategies to improve process and structure in graduate education.

The researcher of the current study recommends important issues both researchers and practitioners. Researchers could investigate organizational climate together with other variables

in larger samples. Further, comparisons between research universities and universities focused on regional improvement may be done by researchers. Researchers could include other stakeholders like faculty members to examine process and structure in graduate education. On the other hand, results and implications of the current study bring together recommendations to practitioners and policy-makers. To name a few, consideration of demographic identities of students, implementation of activities to improve organizational climate, improving graduate education as both quantity and quality, evaluating graduate education with holistic perspectives, and supporting students in many dimensions are offered.