

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

**Sahibi/Owner**  
**İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi**  
**Adına/ On Behalf of İnönü University**  
**Faculty of Education**  
Prof.Dr. İlhan ERDEM

**Baş Editörler / Editor in Chief**  
Prof.Dr. İlhan ERDEM  
Doç. Dr. Abdullah ATLI

**Editörler / Editors**  
Öğr.Gr.v. Nuri ERDEMİR  
Öğr.Gr.v.Dr. Murat CANPOLAT

**Dil Editörleri/Language Editors**  
Öğr.Gr.v.Dr. Fatih ÖZTÜRK  
Öğr.Gr.v. Ersin AYCAN

**Danışma Kurulu / Advisory Board**  
Prof. Dr. Bilal ALTAY  
Prof. Dr. Sibel Şık KAHRAMAN  
Prof. Dr. Hasan KAVRUK  
Prof. Dr. Mustafa KUTLU  
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD  
Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Doç. Dr. Ali KIŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT

**Tekniker/Technician**  
Öğr.Gr.v. Nuri ERDEMİR

**Dizgi-Grafik-Tasarım**  
Öğr.Gr.v. Nuri ERDEMİR

**İletişim/Communication**  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA  
Tel: 04223774160 Faks: 0422 341 00 42  
E-posta: efdergi@gmail.com  
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

**Dizinleme Bilgileri/  
Abstracted&Indexed in**  
ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı  
Index Copernicus™  
EBSCO Education Research Complete™

EDNA (Education Network Australia)  
NEWJOUR (Electronic Journals &  
Newsletters)  
The Intute Social Sciences Database  
Türk Eğitim İndeksi  
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)

Bülent AKSOY  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Mualla B. AKSU  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Hüseyin ALKAN  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Sadeğül A. ALTUN  
Bağkent Üniversitesi, TÜRKİYE

İbrahim ATALAY  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali BALCI  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan SEZER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Kadir BEYCIOĞLU  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Martin BILEK  
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC

Gürhan CAN  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE

Cevat CELEP  
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Hikmet Yıldırım CELKAN  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Tak Cheung CHAN  
Kennesaw State University, USA

Ronald J. CHENAIL  
Nova Southeastern University, USA

Simon CLARKE  
University of Western Australia, AUSTRALIA

Hana CTRNÁCTOVÁ  
Charles University – CZECH REPUBLIC

Jale ÇAKIROĞLU  
ODTÜ, TÜRKİYE

Vehbi CELİK  
Mevlana Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan DEMİREL  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Bayram DEMİRCİ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Hasan DEMİRTAŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semire DIKLI  
Georgia Gwinnett College, USA

Süleyman DOĞAN  
Ege Üniversitesi – TÜRKİYE

Burhanettin DÖNMEZ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Ş. Şule ERÇETİN  
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa ERGÜN  
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Philip C. van der ESTHUIZEN  
North-West University, SOUTH AFRICA

Dianne FORBES  
The University of Waikato, NEW ZEALAND

Thienhuong HOANG  
California State Polytechnic University, USA

Elif Tekin İFTAR  
Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Eyüp İZCI  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mira KARNIELI  
Oranim Teachers' College – ISRAEL

Cahit KAVCAR  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyyüp ÖZKAMALI  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali KIŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa KUTLU  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Peter LITCHKA  
Lyola University, USA

Stewart MARSHALL  
The University of the West Indies, BARBADOS

Feridun MERTER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semra MIRICI  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Ferhan ODABAŞI  
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Zuhal OKAN  
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Selahattin ÖGÜLMÜŞ  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Servet ÖZDEMİR  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Paul J. PACE  
University of Malta, MALTA

Mehmet ÜSTÜNER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Demetrios G. SAMPSON  
University of Piraeus – GREECE

Ed SMEETS  
Radboud University – NETHERLANDS

Ömer Faruk ŞİMŞEK  
İzmir Ekonomi Üniversitesi – TÜRKİYE

Songül TAŞ  
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ömer Faruk TEMİZER  
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Cemil YÜCEL  
Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Helen WILDY  
University of Western Australia – AUSTRALIA

## İçindekiler / Table of Contents

Sıra	Makale	İlk Sayfa	Son Sayfa
1	✘ Geleneksel veya Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Okula Yabancılaşmaya İlişkin Etkileri	1136	1152
2	✘ Eğitim Araştırmalarında Kuramın Ölümlü	1153	1164
3	✘ Factors Influencing University Students' Academic Achievement and Strategies Taken to Improve Their Achievement: Ethiopia as a Sample	1165	1180
4	✘ Öğrenci Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenlik Çalışması	1181	1196
5	✘ Akıllı Tahta Kullanımının ve Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Fene ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi	1197	1215
6	✘ Resimli Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerin Sosyal ve Duyusal Beceriler Yönünden İncelenmesi	1216	1234
7	✘ Yabancı Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma	1235	1253
8	✘ Silifke Tezeye Tavrının Öğretimine Yönelik Alıştırmaların Öğrencilerin Silifke Tezeye Tavrını ve Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi	1254	1273
9	✘ Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuduğunu Anlama Becerileri Konusunda Gerçekleştirilmiş Araştırmaların İncelenmesi	1274	1303
10	✘ 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	1304	1319
11	✘ Yenilenebilir Enerji Konusunda Bilişsel Yapının Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi: Mersin İli Örneği	1320	1338
12	✘ STEM Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlikleri, Pedagoji ve Alan Bilgisi Üzerine Etkisi	1339	1355
13	✘ Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Bakış Açısı Alma ve Birinci Derece Yanlış Kanı Alfı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1356	1373
14	✘ E-ÖĞRENME BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN NE İFADE EDİYOR: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI	1374	1386
15	✘ Psikolojik Danışmanların Mesleki Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Psikolojik Danışma Öz-Yeterliliği	1387	1401

## **The Effects of Exposure Traditional Bullying or Cyberbullying on School Alienation**

**Ferhat HAN**, 15 Temmuz Şehitleri Secondary School, ORCID ID: 0000 0001 6556 9685

**Hasan DEMİRTAŞ**, Inonu University, ORCID ID: 0000 0002 4223 5786

### **Abstract**

*This research aims to determine what kind of bullying students are exposed to in school and cyber environments. It is also to identify the effects of bullying on school alienation. The research was designed as research on phenomenology from qualitative research approaches. The participants of the study are 31 high school students, 16 females and 15 males, who study in different school types. Volunteer students who have been exposed to traditional or cyberbullying at least once have participated in the study. The research data were collected through a semi-structured interview form, were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. The Students' expressions were listed using frequency and percentage values. As traditional bullying, it has been determined that students are exposed to bullying in the form of mocking, swearing, insulting, rumoring, slandering, humiliating, pushing, threatening to beat, beating. The study also found that two students were exposed to sexual bullying. As cyberbullying, It has been determined that students are exposed to bullying in the form of threatening, swearing, insulting, disturbing, and friendship request by fake accounts. At the end of the research, it was observed that some negativities experienced in the school environment moved to the cyber environment, and similarly, some negativities experienced in the cyber environment moved to the school environment. It has been observed that exposure to traditional and cyberbullying affects students' psychology and lesson success negatively, causing students to become alienated from school in terms of weakness. It was seen that some students were alienated from school in the dimension of irregularity by fighting with bullies. Some of the students were alienated from school in the dimension of social distance that they did not want to go to school, truancy, and abstain to talk to people.*

**Keywords:**Traditional bullying, cyberbullying, school alienation.



Inönü University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1136-1152  
DOI: 10.17679/inuefd.753122

Article type:  
Research article

Received : 15.06.2020

Accepted : 30.09.2020

### **Suggested Citation**

Han, F. and Demirtaş, H. (2020). The effects of exposure traditional bullying or cyberbullying on school alienation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1136-1152. DOI: 10.17679/inuefd.753122

*Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mayıs, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Violence, aggression, and bullying in schools are a known old phenomenon and problem (Olweus, 1994), but until recently parents thought that students were safe while they were in school. However, bullying in schools and consequently some of the negativities reflected in the media reduce the trust of the society and parents in schools (Ayas and Pişkin, 2015). Many of the students who use the internet mostly to spend time on social media sites and play online games have been bullied or witnessed various bullying in cyber environments at least once (Zorbaz and Dost, 2014).

Students who have been exposed to traditional or cyberbullying often do not know how to struggle with bullying and who to ask for help. It was determined that being vulnerable to bullying increases students' sense of burnout, they become depressed and alienate from school (Baldry et al., 2017). Students who become alienated from school experience a loss of interest in school activities and feel weak in the face of the responsibilities and problems they face at school. Students' who think that lessons and school are meaningless, academic success can also decrease. Students who become alienated from school can also have problems with their teachers. The relations of the students who become alienated from the school in terms of social distance with their friends and teachers can be limited and these students expect the last lesson to ring as soon as possible (Fensham, 2018: 20; Hascher and Hadjar, 2018; Yılmaz and Sarpkaya, 2009: 327).

### Purpose

*The research aims to determine what kind of bullying students are exposed to in school and cyber environment. It is also to identify the effects of exposure to bullying on school alienation. For this purpose, answers to the following questions are sought.*

- 1. What kinds of bullying are students exposed to in the school environment?*
- 2. What kinds of bullying are students exposed to in cyber space?*
- 3. What are the effects of traditional bullying on school alienation?*
- 4. What are the effects of cyberbullying on school alienation?*

### Method

The research was designed as research on phenomenology from qualitative research approaches. The participants of the study are 31 high school students, 16 females and 15 males, who study in different school types. Volunteer students who have been exposed to traditional or cyberbullying at least once have participated in the study. The research data were collected through a semi-structured interview form, were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. In the study, female students were coded as K1, K2,..., male students were coded as E1, E2,... The Students' expressions were listed using frequency and percentage values.

### Discussion & Conclusion

At the end of the study, it was determined that the majority of students were exposed to both traditional and cyberbullying. As traditional victimization, students were exposed to verbal, emotional, and physical bullying. Two students stated that they were exposed to sexual bullying.

It has been observed that students who are exposed to traditional or cyberbullying have become alienated from school in terms of weakness, irregularity, and social distance. It has been determined that exposure to

traditional or cyberbullying affects students' psychology and lessons negatively. Some students stated that during their bullying period, their grades fell due to being unable to focus on the lessons and disrupted their responsibilities regarding the school. At the end of the research, it was observed that some students experienced health problems, anorexia, and sleep problems due to bullying.

Studies showing that exposure to bullying causes various emotional and behavioral problems such as loneliness, fear, insomnia, nightmares, helplessness, stress, depression, anxiety, anger, and students' academic development is negatively affected due to bullying-related reasons (Novikova and Rean, 2019; Lee, 2017; Jantzer, Haffner, Parzer and Resch, 2011; Natvig, Albrektsen and Qvarnstrøm, 2001). It was also determined that the students who were exposed to bullying were constantly upset and alienated from school (Natvig et al., 2011).

### ***Suggestions***

- Families and teachers can be informed about the negative effects of traditional and cyberbullying exposure on students.
- Students who are exposed to traditional or cyberbullying can be made aware of how to respond to bullies and who can get help against bullies.
- Psychological support can be provided to the students who experience loss of self-esteem, who do not want to go to school, and who are absent because of being bullied, through school-family cooperation and school guidance services.
- Students should be informed that they can become guilty if they do not respond to bullies correctly. It should be explained that when they bully respond to bullies, they can be punished for breaking the laws and the rules of the school.

## **Geleneksel veya Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Okula Yabancılaşmaya İlişkin Etkileri**

**Ferhat HAN**, 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu, ORCID ID: 0000 0001 6556 9685

**Hasan DEMİRTAŞ**, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 4223 5786

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı öğrencilerinin okulda ve siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kaldıklarını ve zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkilerini tespit etmektir. Araştırma da nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları farklı okul türlerinde öğrenim gören 16 kadın 15 erkek olmak üzere toplam 31 lise öğrencisidir. Araştırma verileri daha önce en az bir defa geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmış gönüllü öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri frekans ve yüzde değerleri kullanılarak sıralanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin geleneksel zorbalık türlerinden en çok,alay etme, küfür, hakaret, hakkında söylenti çıkarılması, iftiraya uğrama, aşağılama, itilme ve dövülmekle tehdit edilme şeklinde zorbalıklara maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmada iki öğrencinin de cinsel zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir. Siber zorbalık açısından öğrencilerin en çok, tehdit edildiği, küfür ve hakarete uğradığı, sahte hesaplardan gelen arkadaşlık istekleriyle rahatsız edildikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonunda okul ortamında yaşanan bazı olumsuzlukların siber ortama, benzer şekilde siber ortamda yaşanan bazı olumsuzlukların da okul ortamına taşındığı görülmüştür. Geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin psikolojilerini ve ders başarılarını olumsuz etkileyerek öğrencilerin güçsüzlük boyutunda okula yabancılaşmalarına neden olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin zorbalarla kavga ederek kurnazlık boyutunda okula yabancılaştıkları görülmüştür. Zorbalık mağduru bazı öğrencilerin okula gitmek istemedikleri, devamsızlık yaptıkları, insanlarla konuşma çekindikleri ve buna bağlı olarak sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1136-1152  
DOI: 10.17679/inuefd.753122

Makale türü:  
Araştırma makalesi

**Anahtar Kelimeler:** *Geleneksel zorbalık, siber zorbalık, okula yabancılaşma.*

Gönderim Tarihi : 15.06.2020  
Kabul Tarihi : 30.09.2020

### **Önerilen Atf**

Han, F. ve Demirtaş, H. (2020). Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkileri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 21(3), 1136-1152. DOI: 10.17679/inuefd.753122

*Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mayıs, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.*

## GİRİŞ

Okullarda yaşanan şiddet, saldırganlık ve zorbalık olayları bilinen eski bir olgu ve sorun olmasına rağmen (Olweus, 1994), yakın zamana kadar veliler, öğrencilerin okulda buldukları süre içerisinde güvende olduklarını düşünüyordular. Ancak okullarda yaşanan zorbalıklar ve buna bağlı olarak medyaya yansıyan bazı olumsuzluklar, toplumun ve velilerin okullara duyduğu güveni azaltmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2015).

Okullardaki şiddet ve zorbalıklara ilişkin resmi istatistikler ile öğrencilerin ifadeleri birbirinden farklıdır. Öğretmenlere veya okul yönetimine yansımayan bir çatışma, kavga veya zorbalık yok sayılmaktadır. Okullarının adının bu tür olaylarla anılmasını istemeyen okul yöneticileri yaşanan olumsuzlukları bazen görmezden gelebilmektedir. Öğretmenlerin okul ve sınıf içerisinde yaşanan zorbalıkla ilgili eksik bilgi vermesi, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin zorbalardan korktukları için bu durumu kimseye söylememeleri veya bireylerin zorbalığa ilişkin algılarının farklı olması resmi istatistiklerle gerçekte yaşanan zorbalık olaylarının farklı olmasının nedenlerindedir (Debarbieux, 2009).

Zorbalıkla ilgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde en çok karşılaşılan iki kavram şiddet ve saldırganlıktır (Haskaya, 2016). Saldırganlığın türleri olan şiddet ve zorbalık kavramları bazen birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram arasında bazı farklar vardır. Şiddet daha çok fiziksel zarar vermeyi ifade etmektedir ve genellikle sürekli değildir. Anderson'a (2007) göre, öğrenciler arasında görülen kısa süreli çatışmalar zorbalıkla karıştırılmamalıdır. Akran çatışması genellikle güçleri birbirine denk olan öğrenciler arasında gerçekleşir. Çatışmanın taraflarının birbirine üstünlük sağlama veya birbirleri üzerinde kontrol kurma gibi bir düşünceleri yoktur. Çatışmaya taraf olanlar çatışma sonrasında genellikle pişmanlık duyarlar. Ancak zorbalıkta zorba öğrenci diğer önce üzerinde kontrol kurmaya çalışır. Zorba ve mağdur arasında zorbalının lehine güç dengesizliği vardır. Zorba öğrenci yaptıklarından dolayı pişmanlık duymaz ve mağdurun zorbalığı hak ettiğini düşünür (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011).

Geleneksel zorbalığın boyutları olarak ifade edilen fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma sıklığına bağlı olarak yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları, depresyon belirtileri gösterdikleri ve benlik saygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Kapçı, 2004). Bazı öğrencilerin ise zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı intihara sürüklenebildiği görülmüştür (Baldry, Farrington ve Sorrentino, 2017).

Bilişim teknolojilerinin yaşanan gelişmelere paralel olarak öğrencilerin akıllı telefon kullanım ve internette geçirdikleri süre artmaktadır (Lam ve Li, 2013). Türkiye İstatistik Kurumu'na (2018) göre, günümüzde hanelerin %80'i internete erişmektedir. Bireylerin internet kullanım alışkanlıkları incelendiğinde, 16-74 yaş aralığındaki kullanıcıların %83,7 oranıyla en çok sosyal medya sitelerinde vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. İnterneti daha çok sosyal medya sitelerinde vakit geçirmek ve çevrimiçi oyunlar oynamak amacıyla kullanan öğrencilerin bir çoğu siber ortamlarda en az bir defa zorbalığa maruz kalmış veya çeşitli zorbalıklara şahit olmuştur (Zorbaz ve Dost, 2014).

Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrenciler genellikle zorbalıkla nasıl mücadele edeceğini, kimden yardım isteyeceğini bilmemektedir. Zorbalık karşısında kendisini savunmasız hisseden öğrencilerin tükenmişlik duygularının arttığı, depresyona girdiği ve okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir (Baldry vd., 2017). Öğrencilerin okulun norm ve değerlerini benimsememesi şeklinde kendini gösteren okula yabancılaşma sorununu, Sanberk (2003), Brown, Higgins ve Paulsen (2003) güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır.

Okula yabancılaşan öğrenciler okul aktivitelerine ilişkin ilgi kaybı yaşamakta, okulun kendisine yüklemiş olduğu sorumluluklar ve okulda yaşadıkları sorunlar karşısında kendisini güçsüz hissedebilmektedir. Okulu gidip gelmenin ve derslerin anlamsız olduğunu düşünen öğrencilerin öğrenme isteği ve buna bağlı olarak akademik başarıları düşebilmektedir. Okula yabancılaşan öğrenciler öğretmenleriyle de sorunlar yaşayabilmektedir. Sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşan öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkileri zayıflamakta ve bu öğrenciler bir an önce son ders ziline çalmasını beklemektedir (Fensham, 2018; Hascher ve Hadjar, 2018; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009)

Öğrencilerin okulda bulunduğu süre içerisinde veya okul sonrasında siber ortamda arkadaşlarının zorbalığına maruz kalması, yaşanan zorbalıklara şahit olması, öğrencinin içine kapanarak yalnızlaşmasına neden olmaktadır. İçine kapanıp yalnızlaşan öğrenciler ise zorbalığa karşı daha savunmasız hale gelmekte ve buna

bağlı olarak okula gitmek istemeyerek okula yabancılaşabilmektedir. Sosyal yabancılaşma yaşayan bu öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinde normal olmayan davranışlar sergileyebilmektedir (Machimbarrena, Álvarez, Leóna, Gutiérrez, Casadiego ve González, 2019; Walker ve Graham, 2019; Rudolph, Lansford, Agoston, Sugimura, Schwart, Dodge ve Bates, 2014). Zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı kavgaya karışan veya kendini savunmak isteyen öğrenciler zaman zaman okulun kurallarını çiğneyerek kuralsızlık boyutunda okula yabancılaşabilmektedir (Katıtaş, 2012). Okuldaki zorbalara karşı kendisini koruyacak kişilerin veya kuralların olmadığını düşünerek zorbaya zorba karşılık veren kurbanlar, zorbalık yapmalarına bağlı olarak karşılaşılabilecekleri muhtemel yaptırımlar nedeniyle okula yabancılaşabilirler (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana ve Evans, 2010).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okulda ve siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kaldıklarını, zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

1. Öğrenciler okul ortamında ne türde zorbalıklara maruz kalmaktadır?
2. Öğrenciler siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kalmaktadır?
3. Geleneksel zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkileri nelerdir?
4. Siber zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkileri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde amaç, derinlemesine bilgi sahibi olmak istediğimiz konularda bu olguları yaşayan ve bu konuda deneyimleri olan bireylerin ifadelerini betimlemektir (Merriam, 2013; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın evrenini Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki liseler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Karma araştırma deseninin kullanıldığı tezde, araştırmanın nitel boyutundan önce 1367 lise öğrencisine "Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu" ve "Siber Mağduriyet Ölçeği" uygulanmıştır. Formu ve ölçeği dolduran öğrencilere bu çalışmanın iki boyuttan oluştuğu, araştırmanın nitel boyutunda geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan gönüllü öğrencilerle görüşme yapılmak istendiği ifade edilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Amaçlı örnekleme katılımcıların en az bir defa geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Açıklama sonrası görüşmeye katılmaya gönüllü öğrencilerin velilerinden yazılı olarak izinler alınmıştır. Bu yönüyle araştırmanın katılımcıları daha önce en az bir defa geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmış öğrenciler arasından gönüllü olanlardır.

Tablo 1  
*Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler*

<b>Özellikler</b>		<b>N</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	16
	Erkek	15
<b>Okul Türü</b>	Fen Lisesi	2
	Anadolu Lisesi	14
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	8
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	7



Araştırmanın katılımcılarını dört farklı okul türünden 16 Kadın ve 15 Erkek olmak üzere toplamda 31 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 2'si Fen Lisesinde, 14'ü Anadolu Lisesinde, 8'i Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve 7'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim görmektedir. Araştırmada kadın öğrenciler *K1, K2,...*, erkek öğrenciler *E1, E2,...* şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin ne türde zorbalıklara maruz kaldıkları ve zorbalığa maruz kalmanın öğrencileri okula nasıl yabancılaştırdığına ilişkin bilgiler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular, eğitim bilimleri alanında görevli üç öğretim üyesinin önerileriyle oluşturulmuştur. Öğrencilerle yapılan ilk görüşmelerde soruların öğrenciler tarafından anlaşılır olduğu, ancak detaylı bilgiler toplayabilmek için bazı sonda soruların sorulması gerektiği anlaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada hem betimsel hem de içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanabilir. İçerik analizinde ise amaç, derinlemesine bilgi sahibi olmak istediğimiz konuyla ilgili yeni kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde benzer veya ilişkili kavramlar bir araya getirilerek temalar altında sıralanabilir. İçerik analiziyle betimsel analizde fark edilemeyen kavram veya temalara ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada geleneksel ve siber zorbalığa ilişkin verilerin içerik analizi yapılmıştır. Zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin okula yabancılaşmasına ilişkin etkilerinin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde kullanılan okula yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutları kurama dayalı olarak önceden belirlenmiş ve öğrencilere yöneltilen sorular bu doğrultuda oluşturulmuştur.

## BULGULAR

**Bulgular 1.** Araştırmanın birinci alt amacı öğrencilerin okul ortamında ne tür zorbalıklara maruz kaldıklarını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için öğrencilere, *"Okul içerisinde ne türde zorbalıklara maruz kaldınız?"*, sorusu sorulmuş ve bulgular öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur. Öğrencilerin geleneksel zorbalığa maruz kalmaya ilişkin ifadeleri Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2

*Öğrencilerin Yaşadıkları Geleneksel Mağduriyetlere İlişkin İfadeleri*

G.M. Boyutlar	Kodlar	f	%
<b>Sözel Mağduriyet</b>	Dalga geçme, alay etme, lakap, isim takma	15	48,38
	Küfür, hakaret etme	9	29,03
	Kıyafeti, giyinişi hakkında olumsuz yorum yapma	3	9,67
<b>Duygusal Mağduriyet</b>	İftira, söylenti çıkarma, çekememezlik, dedikodu	13	41,93
	Aşağılama, psikolojik baskı yapma	11	35,48
	Sırlarını yaymakla tehdit etme	1	3,22
	Karşı cinsin duygusal zorbalığına maruz kalma	1	3,22
	Oyuna almama	1	3,22
	Diğer arkadaşlarla arasını bozmaya çalışma	1	3,22
<b>Fiziksel Mağduriyet</b>	İterek dövmele tehdit etme	5	16,12
	Dövme (tekme, tokat, yumruk atma vb.)	4	12,90
	Bilerek çarpma, itme, omuz atma	4	12,90
	Zorla sigara, para isteme	3	9,67
	Cisim fırlatma	2	6,45
<b>Cinsel Mağduriyet</b>	Tecavüze uğrama	1	3,22
	Cinsel isteklerde bulunma	1	3,22
	Okul çıkışında bilerek sürtünme	1	3,22

*G.M.:Geleneksel Mağduriyet*

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin geleneksel mağduriyetin boyutlarından sözel mağduriyet açısından; dalga geçme, alay etme, lakap, isim takma (f=15; %48,38), küfür ve hakaret (f=9; %29,03), kıyafeti veya giyinişi hakkında olumsuz yorum yapılması (f=3; %9,67) şeklinde zorbalıklara maruz kaldıkları görülmüştür. Sözel zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazılarının yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

*Kilolarım nedeniyle sözel zorbalığa maruz kalıyorum. Özellikle ortaokulda kendimi çok kötü hissediyordum eve gelip defalarca ağladım. Özellikle sevdiğim arkadaşlarım dalga geçtiğinde çok zoruma gidiyor. "Sınıfa geldiğinde yer sallanıyor" gibi dalga geçmeler oluyor (K5).*

*Benim adım Engin, enginar dolması diye dalga geçiyorlar. Dudaklarım biraz kalın olduğu için önceden botoks diyorlardı. Kıl dönmesinden ameliyat olmuştum bundan haberleri oldu bununla alakalı dalga geçtiler (E15).*

Duygusal mağduriyet açısından öğrencilerin; iftira, söylenti çıkarma, çekememezlik ve dedikodu (f=13; %41,93), aşağılama, psikolojik baskı (f=13; %41,93), sırlarını yaymakla tehdit etme (f=1; %3,22), karşı cinsin duygusal zorbalığına maruz kalma (f=1; %3,22), oyuna almama (f=1; %3,22), diğer arkadaşlarla arasını bozmaya çalışma (f=1; %3,22) şeklinde mağduriyetler yaşadıkları belirlenmiştir. Duygusal zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazılarının yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

*Bir keresinde sınıftan birileri bazı öğrencileri sigara içtikleri için okul yönetimine şikâyet etmiş. Sigara içerenleri daha önce uyardığım için onları benim şikâyet ettiğimi düşündüler. Ancak ben şikâyet etmedim. İlk zamanlar bu nedenle üzerime çok geldiler. Sigara içtiği için şikâyet edilen çocuk popüler biraz, bundan dolayı herkes onun yanında yer aldı. Ben pasif biri olduğumdan sınıf arkadaşlarım güçlü olanın yanında yer aldılar yani. O olayda sınıf listesinde adımın üzerini çizmişlerdi, bu da çok zoruma gitmişti. Şimdi sınıfın çoğuyla konuşmuyorum. Olay geçmesine rağmen buna benzer bir şikâyet durumu olduğunda hem kızlar hem de erkekler sürekli bakışlarıyla sanki ben şikâyet etmişim gibi psikolojik baskı yapıyorlar. Bazen bana bakarak dalga geçiyorlar. Bak seni şikâyet ederim diye (K3).*

*Bir kızı seviyordum 4-5 ay kadar ilişkimiz oldu. Bu dönemde beni çok sömürdü, çok paramı yedi, onurumu gururumu yedi. Kız arkadaşım beni çok kısıtlıyordu. Arkadaşlarımla bıldoya gitmek istediğimde, oraya gidersen, onunla konuşursan seninle konuşmam ayrılırım diyordu. Yolda başka bir kıza baktığımda hemen tepki gösteriyordu. Ben vücut geliştirmeye ilgileniyorum, dar giyinmemeye izin vermiyordu, kıyafetlerime müdahale ediyordu (E6).*

Fiziksel mağduriyet açısından öğrencilerin; iterek dövmeyle tehdit etme (f=5; %16,512), dövme (tekme, tokat, yumruk atma vb.) (f=4; %12,90), bilerek çarpma, itme, omuz atma (f=4; %12,90), zorla sigara, para isteme (f=3; %9,67), cisim fırlatma (f=2; %6,45), şeklinde mağduriyetler yaşadıkları görülmüştür. Fiziksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazılarının yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

*Sınıfta erkek öğrencilerle aram iyidir. Bir keresinde dört kız beni tuvalette sıkıştırdı. Sen kimsin sonradan gelip erkek arkadaşlarımızı elimizden almaya çalışıyorsun diye tehdit ettiler. Öyle bir şey olmadığını söyledim. Daha sonra birkaç kere daha bu tehditlerine devam ettiler. Bana bazı öğrencilerden uzak durmamı yoksa fena olacağını söylediler (K6).*

*Bir keresinde başka sınıftan bir öğrenci samimi olduğum arkadaşuma "bacum" diye laf attı. Ben tepki gösterdim. Tuvalete gidelim dedi, gittik, bana da aynı şekilde bacum diyerek itti. Sonra diğer teneffüs arkadaşlarını toplayıp geldi, bizim sınıfa gelin konuşalım dediler, konuşmaya gittik küfürleşmeler oldu, birisi tokat atmaya çalıştı, kavga ettik (E5).*

Cinsel mağduriyet açısından bir erkek öğrenci kendisinden büyük birinin tecavüzüne uğradığını, bir kız öğrenci okul çıkışında bir erkek öğrencinin kendisine cinsel amaçlı bilerek süründüğünü ve erkek arkadaşının kendisinden cinsel isteklerde bulunduğunu ifade etmiştir. Cinsel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetlere ilişkin ifadeleri şöyledir.

*9.sınıfta silah zoruyla tecavüze uğradım, bundan dolayı psikolojik tedavi gördüm, mahkemeye çıktım. Tecavüz nedeniyle bir dönem hastanede yattım, antidepresan ilaçları kullandım. Geçen seneye kadar ilaç kullanıyordum. Daha önce başka bir okuldaydım o sene okula sadece 2 ay gittim.*

*Yolda yürürken herkes bana bakıyor gibi geliyordu, utanıyordum. Bu nedenle okula gitmek istemedim. Sonraki sene okulumu değiştirmek zorunda kaldım (E12).*

*Önceki okulumda bir erkek öğrenci okul çıkışında sürekli bana sürtünerek çıkıyordu. Sonra öğrendiğime göre benden başka birçok kıza da aynısını yapıyormuş (K14).*

**Bulgular 2.** Araştırmanın ikinci alt amacı öğrencilerin siber ortamında ne tür zorbalıklara maruz kaldıklarını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için öğrencilere, “Siber ortamda ne türde zorbalıklara maruz kaldınız?”, sorusu sorulmuş ve bulgular öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur. Öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalmaya ilişkin ifadeleri Tablo 3’ de yer almaktadır.

Tablo 3  
*Öğrencilerin Yaşadıkları Siber Mağduriyetlere İlişkin İfadeleri*

<b>Siber Mağduriyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tehdit etme	14	45,16
Küfür, hakaret etme	12	38,70
Sahte hesaplardan arkadaşlık isteği, rahatsız etme	12	38,70
Çeşitli yollarla sosyal medya hesabının ele geçirilmesi, adına sahte hesap açılarak istenmeyen paylaşımlar yapılması ve mesajlar gönderilmesi	5	16,12
Cinsel içerikli mesaj, resim gönderme, istekte bulunma	5	16,12
Dalga geçme, lakap takma	4	12,90
Telefonla arayarak, sms atarak rahatsız etme	3	9,67
İftira atma	3	9,67
İzinsiz fotoğraf paylaşma	2	6,45
İsteği dışında etiketleyerek rahatsız etme	1	3,22

Tablo 3 incelendiğinde, siber mağduriyet açısından öğrencilerin en çok tehdit edildiği (f=14; %45,16) tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; hakaret, küfür edilmesi (f=12; %38,70), sahte hesaplardan arkadaşlık isteği ve rahatsız edilme (f=12; %38,70), çeşitli yollarla sosyal medya hesabının ele geçirilmesi, adına sahte hesap açılması ve bu hesaptan istenmeyen paylaşımların yapılması, mesajların gönderilmesi (f=5; %16,12), cinsel içerikli mesaj, resim gönderilmesi ve cinsel isteklerde bulunulması (f=5; %16,12), dalga geçilmesi, lakap takılması (f=4; %12,90), iftira atılması (f=3; %9,67), telefonla aranarak, sms atılarak rahatsız edilme (f=3; %9,67), fotoğraflarının izinsiz paylaşılması (f=2; %6,45) ve isteği dışında etiketlenerek rahatsız edilme (f=1; %3,22) takip etmektedir. Öğrencilerden bazılarının yaşadıkları siber mağduriyete ilişkin ifadeleri şöyledir.

*Bir gün sonradan erkek olduğumu öğrendiğim birisi kız ismiyle sahte hesaptan arkadaşlık isteği gönderdi. Sonra başka bir isimden başka bir istek geldi ve mesajda ben senin öğretmenimin yazıyordu. Aynı kişi iki farklı hesaptan mesaj atıyormuş. Bir süre sonra erkek olduğumu anladım. Erkek olduğumu anlayınca ters cevaplar vermeye başladım. Kız olarak yazdığı hesaptan benim bazı fotoğraflarımı gönderdi. Benden çeşitli isteklerde bulundu, elimde başka fotoğraflarında var dedi, cinsel içerikli fotoğraflar göndermeye başladı. Benim ihtiyaçlarımı gidermezsen (cinsel) fotoğraflarını kötü sitelerde yayarım diye tehdit etti (K11).*

*Bizim okuldan bir erkek benimle dalga geçmek için okuldan tanıdığım bir kız adına Facebook üzerinden bir kız hesabı açmış. Mesaj attı, beni pansiyonun arkasına çağırırdı. Gittiğimde kimse yoktu, sonradan erkek olduğunu itiraf etti ve bunu herkese yayacağını söyledi (E7).*

*Benim sosyal medya hesabımdan bilgilerimi ve fotoğraflarımı alıp adıma sahte hesap açmışlar. Bir arkadaşım sayesinde haberim oldu. Sonra bu hesaba mesaj attım sen kimsin diye, “ben benim diye” benimle dalga geçti sonra bana hakaretler ve küfürler etti. Bende sinirlendim hakaret ettim. Sahte hesapta tüm arkadaşlarım ekliydi. Birçok arkadaşım ile konuşmuş. Benim adıma beğeniler, cinsel içerikli paylaşımlar yapmış (K10).*

**Bulgular 3.** Araştırmanın üçüncü alt amacı geleneksel zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere, “Okul ortamında zorbalığa maruz

*kalmak sizi nasıl etkiledi?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden daha detaylı bilgiler alabilmek için bazı öğrencilere, "Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda kendinizi nasıl hissettiniz?", "Zorbalığa maruz kaldığınız için devamsızlık yaptığınız, sosyal etkinliklere katılmadığınız oldu mu?, "Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda nasıl karşılık verdiniz?" sonda soruları sorulmuştur. Geleneksel zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler Tablo 4'de verilmiştir.*

Tablo 4

*Geleneksel Zorbalığa Maruz Kalmanın Öğrencilerin Okula Yabancılaşmasına İlişkin Etkileri*

O.Y. Boyutlar	Kodlar	f	%
<b>Güçsüzlük</b>	Psikolojisinin olumsuz etkilenmesi (sinirlenme, üzülme, ağlama, endişelenme, korkma, vb.)	13	41,93
	Rahatsızlanma, sağlık problemleri yaşama	4	12,90
	Derslerin olumsuz etkilenmesi (notların düşmesi, derse odaklanamama vb.)	3	9,67
	İntihar girişiminde bulunma	1	3,22
<b>Kuralsızlık</b>	Kavga etme	10	32,25
	Aynı şekilde karşılık verme (küfür, hakaret etme v.b)	5	16,12
	Okuldan kaçma	1	3,22
<b>Sosyal uzaklık</b>	Okula gitmek istememe	4	12,90
	İnsanlarla konuşmaya çekinme	3	9,67
	Devamsızlık yapma	3	9,67
	Arkadaşlığını bitirme, konuşmama	2	6,45
	Özgüven kaybı	1	3,22
	Sırrını paylaşmama	1	3,22
	Okulu bırakmayı düşünme	1	3,22
	Karşı cinsle arkadaşlık kurmama	1	3,22
Okul değiştirme	1	3,22	

**O.Y.:** *Okula Yabancılaşma*

Tablo 4 incelendiğinde geleneksel zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaşmalarına neden olduğu görülmüştür. Güçsüzlük boyutunda; geleneksel mağduriyet yaşayan öğrencilerin bu durumdan psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri (f=13; %41,93), sağlık problemleri yaşadıkları (f=4; %12,90), derslerinin olumsuz etkilendiği (f=3; %9,67) ve bir öğrencinin intihar girişiminde bulunduğu tespit edilmiştir. Geleneksel zorbalığa maruz kalıp bu durumda kendini güçsüz hisseden bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

*Zorbalığa uğradığım zamanlarda karşılık vermediğimde zoruma gidiyor kendimi güçsüz hissediyorum, sinirleniyorum (K8).*

*Ben biraz dik kafalıyım 6. sınıftayken benden büyük bir kıza diklenmiştim. Herkesin içinde beni dövdü. Sonra okula gitmek istemedim. Özgüvenimi yitirdim, birilerinin yanında konuşmaya çekiniyordum. Bir yıl boyunca bu olayın etkisini yaşadım, okula gitmek istemedim. Bu dönemde notlarım bayağı düştü (K4).*

Geleneksel mağduriyet yaşayan öğrencilerin kuralsızlık boyutunda; kendisine zorbalık yapan öğrencilerle kavga ettikleri (f=10; %32,25) ve bazı öğrenciler zorbalık yapan kişiye aynı şekilde karşılık verdikleri (f=5; %16,12) ve bir öğrencinin okuldan kaçtığı görülmüştür. Kuralsızlık boyutunda okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

*Bana karşı zorbalık yapanlara genelde aynı şekilde karşılık veririm. Kendimi ezdirmemeye çalışıyorum. Bir keresinde okuldan bir öğrenci bana küfür etmişti. Onunla kavga ettim. Sorunlu bir çocuktu zaten, daha sonra okulunu değiştirmek zorunda kaldı (E1).*

*Kilolarım yüzünden dalga geçen birine ağzını topla demiştim. O da karşılık verdi. Kavga ettik arkadaşımın saçını çekmiştim. Aynı nedenden dolayı bir erkek arkadaşın da üzerine sırayı itmiştim (K5).*

Sosyal uzaklık boyutunda öğrencilerin; okula gitmek istememe (f=4; %12,90), insanlarla konuşmaya çekinme (f=3; %9,67), devamsızlık yapma (f=3; %9,67), arkadaşlığını bitirme veya konuşmama (f=2; %6,45), özgüven kaybı yaşama (f=1; %3,22), sırrını paylaşmama (f=1; %3,22), okulu bırakmayı düşünme (f=1; %3,22), karşı cinsle arkadaşlık kurmama (f=1; %3,22) ve okul değiştirme (f=1; %3,22) şeklinde okula yabancılaştıkları görülmüştür. Sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

*Soğutma ve iklimlendirme bölümünden bazı öğrenciler sürekli bize sataşıyorlar. Bahçede top oynarken kavga etmek için bahane arıyorlar. Onlarla karşılaşmak istemediğimden okula gelmek istemiyorum pek (E13).*

*Okul ortamında dalga geçme çok fazla oluyor. Diğer arkadaşlarına hava atmak için benimle dalga geçenler oldu. Konuştuğum konuyu dalga malzemesi yapıp çevresini güldürmeye çalışan, giydiğim kıyafetlerle dalga geçenler oldu. Bu durum insanların içinde yapıldığında beni üzüyor. Böyle durumlarda bazen uyarıyorum ama çoğu zaman içime atıyorum, evde bunu düşünüyorum. Bir daha aynı ortama girdiğimde konuşmaya çekiniyorum yine dalga geçenler diye (E9).*

**Bulgular 4.** Araştırmanın dördüncü alt amacı siber zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere, "Siber ortamda zorbalığa maruz kalmak sizi nasıl etkiledi?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden daha detaylı bilgiler alabilmek için bazı öğrencilere, "Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda kendinizi nasıl hissettiniz?", "Zorbalığa maruz kaldığınız için devamsızlık yaptığınız, sosyal etkinliklere katılmadığınız oldu mu?", "Zorbalığa maruz kaldığınız anlarda nasıl karşılık verdiniz?" sonda soruları sorulmuştur. Siber zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5  
Siber Zorbalığa Maruz Kalmanın Öğrencilerin Okula Yabancılaşmasına İlişkin Etkileri

O.Y. Boyutlar	Kodlar	f	%
<b>Güçsüzlük</b>	Psikolojisinin olumsuz etkilenmesi (sinirlenme, korkma, endişelenme, ağlama, üzülmeye vb.)	10	32,25
	Derslerin olumsuz etkilenmesi (notların düşmesi, derse odaklanamama)	5	16,12
	Uyku problemi yaşama	3	9,67
	İştah kesilmesi	1	3,22
	İntihar etmeyi düşünme	1	3,22
<b>Kuralsızlık</b>	Siber zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı kavga etme	3	9,67
	Siber ortamda, aynı şekilde karşılık verme (küfür, hakaret vb.)	3	9,67
<b>Sosyal Uzaklık</b>	Sosyal medya hesabını kapatma	5	16,12
	Devamsızlık yapma	4	12,90
	Engelleme, takipten çıkarma	3	9,67
	Arkadaşlığını bitirme, konuşmama	2	6,45
	Paylaşılan fotoğrafı, içeriği silmek zorunda kalma	2	6,45
	Erkeklerden soğuma, uzaklaşma	1	3,22
	Sosyal medya hesabını dondurma	1	3,22
	WhatsApp grubundan çıkma	1	3,22
	Kimseye güvenmeme	1	3,22
	Okula gitmek istememe	1	3,22

**O.Y.:**Okula Yabancılaşma

Tablo 5 incelendiğinde siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaşmalarına neden olduğu görülmüştür.

Güçsüzlük boyutunda öğrenciler; psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini (f=10; %32,25), derslerinin olumsuz etkilendiğini (f=5; %16,12), uyku problemi yaşadıklarını (f=3; %9,67) ifade etmişlerdir. Bir öğrenci iştahının

kesildiğini ve bir öğrenci de intihar etmeyi düşündüğünü ifade etmiştir. Güçsüzlük boyutunda okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

*Erkek arkadaşımın siber zorbalığına maruz kaldığım dönemden sonra korkarak yaşamaya başladım, psikolojim bozuldu, intihar etmeyi düşündüm. İleride yuva kuracağım sonradan bazı şeyler karşıma çıkar diye korkuyorum. Bu durum derslerimi olumsuz etkiledi, ders çalışacak kafa kalmadı ki, sürekli bu durumu düşündüğümünden kendimi derse veremiyordum, uyuyamadığım geceler oldu. Psikiyatriste gittim tedavi gördüm, uyku hapları kullandım (K14).*

*Siber zorbalık yaşadığım dönemde evin içinde bile korkuyordum, kimseye güvenmemem gerektiğini öğrendim. Yalnız olduğumu kendi ayaklarım üzerinde durmam gerektiğini öğrendim. O dönemde devamsızlık yaptım, bu durumu okuldan kimseye paylaşmadım, odama sığındım (K11).*

Kuralsızlık boyutunda öğrenciler; siber zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı kavga ettiklerini (f=3; %9,67) ve zorbalara siber ortamda aynı şekilde karşılık verdiklerini (f=3; %9,67) ifade etmişlerdir. Siber mağduriyet yaşayan öğrencilerden kuralsızlık boyutunda okula yabancılaşan bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir.

*Daha önce yaz tatilinde internet üzerinden tartıştığım bir arkadaşım, okullar açılınca Instagram üzerinden yine laf atmaya başladı. Bende okulda gel ne yapacaksan yap dedim. Kendi kendime bana yan gözle bakanla kavga edeceğim dedim. Bu arkadaş okulda yanımdan geçerken ters ters bakıyordu, bir keresinde omuz attı. Bende karşılık verdim kavga edelim bu olay bitsin artık diye. O sırada bir şey demedi ama sonra Instagram üzerinden grup kurup yakın çevreme rahatsızlık vermeye başladı. Bana yaptığı hakaretlerin ve tehditlerin ekran görüntüsünü aldım. Daha sonra okulda bana yaptıklarının aynısını yapmaya başladım. Yanından geçerken dik dik bakmaya başladım (K8).*

*Bilgisayar oyunlarını takım halinde oynuyoruz, PUBG ve Mobil Legends oyunlarında rakip takımı yenebilmek için her türlü yolu deniyoruz. Rakibi sinirlendirmeye çalışıyoruz. Çünkü sinirlenince yeniliyorlar. Yenilince küfürleşmeler oluyor bunun üzerine daha fazla sinirleniyorlar. Oyunda küfür yediğimde rakibi sinirlendirdiğim için kızmiyorum, kendimi iyi hissediyorum çünkü bende küfür ediyorum (E14).*

Sosyal uzaklık boyutunda öğrenciler; sosyal medya hesabını kapatma (f=5; %16,12), devamsızlık yapma (f=4; %12,90), engelleme, takipten çıkarma (f=3; %9,67), arkadaşlığını bitirme veya konuşmama (f=2; %6,45), paylaşılan fotoğrafı veya içeriği silmek zorunda kalma (f=2; %6,45), erkeklerden soğuma, uzaklaşma (f=1; %3,22), sosyal medya hesabını dondurma (f=1; %3,22), WhatsApp grubundan çıkma (f=1; %3,22), kimseye güvenmeme (f=1; %3,22) ve okula gitmek istememe (f=1; %3,22) şeklinde okula yabancılaşmaktadırlar. Sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşan öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir.

*Siber zorbalığa maruz kaldığımda çok devamsızlık yaptım, babama hastayım karnım ağrıyor diyordum. Bazen gerçekten ağrıyor bazen de yalan söylüyordum. Zaten rahatsızlığım olduğundan babam pek bir şey demiyordu. Devamsızlığım 30 günü geçtiğinden sınıfta kalacaktım, babam okula geldi bazı günler için rapor aldık (K3).*

*Facebook üzerinden tartıştıkları için bir çocuk halamın oğlunu dövmüştü. Bir daha karışmasın diye konuşmaya gittik ama kavga etmedik. Daha sonra bu çocuk bana Facebook üzerinden mesaj attı, seni yaşatmayacağım diye birkaç kez tehdit etti, ben bu nedenle hesabımı kapattım. Tehditler aldığımda okula gitmek istemediğim oldu ama korkak demesinler diye okula gidiyorum (E7).*

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmanın sonunda öğrencilerin çoğunluğunun hem geleneksel hem de siber zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler geleneksel mağduriyet türleri arasından en çok sözel ve duygusal daha sonra

fiziksel zorbalığa maruz kalmıştır. Araştırmanın katılımcıları arasından iki öğrenci cinsel zorbalığa maruz kaldığını ifade etmiştir.

Araştırma sonunda, geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin güçsüzlük, kurlsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaştıkları görülmüştür. Alanyazında, okulda kendini güvende hissetmeyen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu (Vangölü, 2018), akran zorbalığına maruz kalma derecesi arttıkça öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin arttığı (Haskaya, 2016) tespit edilmiştir. Siber mağduriyet yaşayan bireylerin de zorbalıktan olumsuz etkilendiğine ve çeşitli boyutlarda okula yabancılaşma yaşadıklarına dair araştırmalar (Erbiçer, 2017; Özer, 2016; Süslü, 2016) araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin psikolojilerini ve ders başarılarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler zorbalığa maruz kaldıkları dönemlerde, derslere odaklanamadıkları için notlarının düştüğünü ve okula ilişkin sorumluluklarını aksattıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda bazı öğrencilerin zorbalığa bağlı olarak sağlık problemleri, iştahsızlık ve uyku problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir.

Zorbalığa maruz kalmanın bireylerde yalnızlık, korku, uykusuzluk, kabus görme, çaresizlik, stres, depresyon, anksiyete, öfke gibi duygusal ve davranışsal açıdan çeşitli sorunlara neden olduğu ve zorbalığa bağlı nedenlerden dolayı öğrencilerin akademik gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini gösteren çalışmalar araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Novikova ve Rean, 2019; Lee, 2017: 77; Jantzer, Haffner, Parzer ve Resch, 2011; Natvig, Albrektsen ve Qvarnström, 2001: 366). Natvig ve diğerleri (2001) zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerde sürekli üzümlük hali ve okula yabancılaşma gibi sorunlara neden olduğunu tespit etmişlerdir. Çakır'ın (2017) araştırmasında okulda geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrenciler araştırmanın bulgularına benzer şekilde, morallerinin bozulduğunu, huzursuz olduklarını, üzüldüklerini, acı duyduklarını, korktuklarını, kaygılandıklarını, kendilerini güvensiz ve değersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Özer (2016) siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sırasıyla en çok öfke, üzümlük, şüphe, utanç, hayal kırıklığı, güvensizlik ve stres duygularını yaşadığını tespit etmiştir.

Araştırmada geleneksel mağduriyet açısından erkek öğrencilerin daha çok sözel ve fiziksel zorbalığa, kız öğrencilerin daha çok sözel ve duygusal zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir. Zorbalık karşısında kız öğrenciler, duygusal açıdan daha çok üzümlük duyma, endişelenme, korkma şeklinde etkilenirken, erkek öğrenciler genellikle sinirlenerek benzer şekilde karşılık vermektedir. Siber zorbalık açısından erkek öğrencilerin zorbalara aynı şekilde karşılık verdiği, kız öğrencilerin sahte hesaplardan gelen arkadaşlık isteklerini engellediklerini ve gönderilen olumsuz içerikleri sildikleri gözlenmiştir. Farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin de genel olarak benzer şekilde geleneksel veya siber mağduriyet yaşadığı, zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde benzer etkiler gösterdiği tespit edilmiştir.

Fredrick (2015) geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma ile depresyon arasında, geleneksel mağduriyet ile intihar düşüncesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu, geleneksel zorbalığa maruz kalan kız öğrencilerin daha fazla intihar düşüncesi taşıdıklarını, Natvig ve diğerleri (2001) zorbalığa maruz kalmanın kız öğrencileri daha çok etkilediğini tespit etmişlerdir. Schäfer'e (1998) göre, zorbalık ve zorbalığa maruz kalma durumu okul türleri açısından farklılık göstermemektedir. Öğrencilere sorulduğunda her sınıfta ve okulda zorbalıkla ilgili benzer hikâyelere ulaşılabilir.

Araştırmanın bulgularında geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bazılarının zorbalara aynı şekilde karşılık verdiği ve kavga ettiği görülmüştür. Okula kurlsızlık boyutunda yabancılaşan öğrencilerden bazıları kendilerini savunmak amacıyla kavga ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin zorbalara karşılık vermediği zamanlarda kendisini güçsüz hissettiğini, başka bir öğrencinin zorbalara karşılık vermemenin ve bu durumu öğretmenlere söylemenin bir korkaklık olduğunu ifade etmesi, zorbalığa maruz kalmanın öğrencileri kurlsızlık boyutunda okula yabancılaştırdığını göstermektedir.

Ergenlik dönemine denk gelen lise yıllarında, öğrencilerin asi davranışlarda bulunma, sorunlarını çözmek için şiddete, kavgaya başvurma ve okulun kurallarını çiğnemesi karşılaşılan bir durumdur (Kılıç, 2013; Çiftçi, Eruçar ve Yaman, 2008). Çakır (2017) zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kızgınlık duyduklarını, Çivitci (2011) okula yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öfke ve düşmanlık duygularını daha fazla yaşadıklarını ve öfkelerini daha yıkıcı bir şekilde ifade ettiklerini, Erbiçer (2017) siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, sosyal normlara uyum düzeyinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu yönüyle alanyazın araştırmaları araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sonunda geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalan bazı öğrencilerin okula gitmek istemediği, devamsızlık yaptığı, okula bırakmayı düşündüğü görülmüştür. Bazı öğrenciler zorbalık yapan

öğrencilerden uzak durmaya çalıştıklarını, bu tür öğrencilerle arkadaşlık kurmadıklarını ve konuşmadıklarını ifade etmişlerdir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bazıları özgüvenlerini kaybettiklerini ve bu dönemde toplum içinde konuşmaya çekindiklerini ifade etmişlerdir. Sırrını paylaştığı için arkadaşının zorbalığına maruz kaldığını söyleyen bir öğrencinin bu dönemden sonra kimseyle sırlarını paylaşmaması, zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşmasına neden olduğunu göstermektedir.

Geleneksel zorbalanın ve zorba kurbanların okula ilişkin bağlarının çok zayıf olması (Raskauskas vd., 2010), siber mağduriyet yaşayan öğrencilerin bazılarının devamsızlık yapması, ailesi ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin bozulması, bu öğrencilerin zamanla içine kapanarak özgüvenlerini kaybetmesi (Özer, 2016) araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğrenciler siber ortamda sosyalleşmek için okul dışından bireylerle arkadaşlık kurmasına rağmen, yaşanan zorbalıklarının çoğunun okuldan ve sınıftan arkadaşları tarafından yapılması, öğrencilerin siber ortam da daha çok okuldan ve sınıftan arkadaşlarıyla iletişim halinde olduğunu göstermektedir. Demirci'nin (2017) araştırmasında, siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %31,8'i okul arkadaşlarının, %11,4'ü okul dışından arkadaşlarının ve %15,9'u bunların dışında kişiler tarafından zorbalığa maruz kalması bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin birçoğu yaşadıkları siber zorbalık sonrası, sosyal medya hesaplarını kapattığını, paylaştıkları içerikleri silmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bir öğrencinin yaşadığı siber mağduriyet sonrasında artık kimseye güvenmediğini, başka bir öğrencinin yaşadığı mağduriyet nedeniyle sınıfın WhatsApp grubundan çıkmak zorunda kaldığını ifade etmesi, siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sosyal uzaklık boyutunda okula yabancılaşmalarına neden olduğunu göstermektedir.

Okullarda karşılaşılan zorbalık davranışları günümüz eğitim dünyasının en önemli sorunlarından biridir (Raskauskas vd, 2010). Günümüzde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hem geleneksel hem de internet kullanım oranlarına bağlı olarak siber zorbalığa maruz kalmaktadır (Baldry vd., 2017). Geçmişte sadece okulda bulunduğu sürelerde akranlarının zorbalığına maruz kalan öğrencilerin birçoğu, akıllı telefon ve sosyal medya kullanım oranlarının artışına paralel olarak arkadaşlarının zorbaca davranışlarına siber ortamda maruz kalmaya devam etmektedir (Seçer, 2014). Bazı durumlarda ise bunun tam tersi yaşanmaktadır. Geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrenci bilişim teknolojilerini kullanma konusunda yetenekliyse siber zorbaya dönüşebilmektedir. Fiziksel olarak güçsüz olan, okul ve çevresinde kendisini koruyamayan öğrenci, siber ortamda kimliğini gizleyerek intikam almaya çalışmaktadır.

Alanyazın araştırmaları okul zorbalığıyla siber zorbalık arasındaki anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Brown, Demaray ve Secord, 2014; Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2006). Araştırmanın katılımcılarından bir öğrenci ifadesi de geleneksel ve siber zorbalık arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

*Okulda bir öğrenciyle daha önce tartışmıştım, kavga edecektik. O öğrenciye Instagram üzerinden mesaj attım, bu olayı uzatmak istemiyorum ayağınızı denk al dedim. Bana küfür etti, bu nedenle okulda kavga ettik (E5).*

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde geleneksel zorbalıkla ilişkili olarak ifade edilen bazı mağduriyetlerin güçleri birbirine denk akranlar arasında yaşandığı ve bu durumun sürekli olmadığı tespit edilmiştir. Karşı taraf üzerinde doğrudan hâkimiyet kurma amacı taşımayan bu davranışları zorbalık olarak sınıflandırmak doğru olmayabilir ancak, şiddet, saldırganlık ve akran çatışmalarına bağlı olarak yaşanan mağduriyetlerin de öğrencilerin okula yabancılaşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## ÖNERİLER

Araştırmalar zorbalığa maruz kalanlardan bu durumu kimseyle paylaşmayanların zorbalanın daha kolay hedefi olduğunu (Seçkin, 2017), daha fazla psikolojik sorunlar yaşadığını, ailelerinden veya öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin zorbalıkla daha iyi mücadele ettiğini göstermektedir (Lee, 2017; Topçu, 2014). Bu yönüyle zorbalığa maruz kaldığı için psikolojik sorunlar yaşayan, okula gitmek istemeyen, devamsızlık yapan öğrencilere, okul aile işbirliğiyle ve rehberlik servislerince psikolojik destek sağlanabilir.

Zorbalıkla daha iyi mücadele edebilmek için okul yönetimlerince zorbalıkla mücadele komisyonu kurulabilir. Bu komisyonun içerisinde öğrenciler, veliler ve öğretmenler yer alabilir. Komisyon üyesi öğretmenler arasında özellikle rehber öğretmenler ve siber zorbalıkla mücadele konusunda rehberlik yapabilecek bilişim teknolojileri öğretmenleri yer almalıdır. Zorbalıkla mücadele komisyonun düzenleyeceği eğitim ve bilgilendirme çalışmaları şu şekilde sıralanabilir.



- Öğretmenlere ve öğrencilerin ailelerine yönelik geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın öğrenciler üzerinde oluşturacağı olumsuz etkiler konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğrenciler geleneksel ve siber zorbalığa maruz kaldıklarından zorbaya nasıl karşılık vereceği, zorbalara karşı kimlerden yardım alabileceği konusunda bilinçlendirilebilir.
- Öğrencilere zorbalık karşısında sessiz kalmamaları ancak zorbalara zorbaca karşılık verdiklerinde haklıyken haksız duruma düşebilecekleri, yasaları ve okulun kurallarını çiğnedikleri için cezalandırılacakları konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (27.04.2020-2020/8-2) etik izin alınmıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Ayas, T ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Baldry, A. C. Farrington, D. P. ve Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-95.
- Brown, C. F. Demaray, M. K. and Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in human behavior*, 35, 12-21.
- Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, N. (2017). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, F., Eruçar, İ. O. ve Yaman, T. Ç. (2008). *Eğitimde hür disiplin ve akran arabuluculuğu*. Bizbize Basın Yayın.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Debarbieux, E. (2009). Okulda şiddet. *Küresel bir tehdit*. (1. Baskı). (Çev.: İ. Yerguz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demirci, E. (2017). *11-15 yaş arası ergenlerde okul yaşamı zorbalığı ve siber zorbalığın bazı demografik özellikler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Erbıçer, E. S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin sosyal uyuma ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Fensham, P. (2018). *Alienation from schooling* (Originally published in 1986). Routledge.
- Fredrick, S. S. (2015). *The protective role of social support and the relations among cyber and traditional victimization, depression, and suicidal ideation*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Hascher, T. and Hadjar, A. (2018). School alienation–theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 1-18.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Jantzer, V. Haffner, J., Parzer, P. and Resch, F. (2011). Opfer von Bullying in der Schule. *Kindheit und Entwicklung*. 21, pp. 40-46.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri. Erinlik-ergenlik 2*. Ankara. Pegem Akademi.
- Lam, L. T. ve Li, Y. (2013). The validation of the e-victimisationscale (E-VS) and the e-bullying scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, 29, 3-7.
- Lee, J. (2017). *Traditional Bullying and Cyberbullying in Childhood and Young Adulthood: Prevalence, Relationship, and Psychological Distress Outcomes Among Young Adults* (Doctoral dissertation, The Florida State University).
- Machimbarrena, J. M. Álvarez-Bardón, A. León-Mejía, A. Gutiérrez-Ortega, M. Casadiego-Cabrales, A. and González-Cabrera, J. (2019). Loneliness and Personality Profiles Involved in Bullying Victimization and Aggressive Behavior. *School Mental Health*, 1-12.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel.
- Natvig, G. K. Albrektsen, G. and Qvarnstrøm, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of health psychology*, 6(4), 365-377.
- Novikova, M. and Rean, A. (2019). Influence of School Climate on Bullying Prevalence. Russian and International Research Experience. *Educational Studies Moscow*, no2, pp. 78-97
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behavior*(pp. 97-130). Springer, Boston, MA.
- Özer, G. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin siber zorbalıkla baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Raskauskas, J. L. Gregory, J. Harvey, S. T. Rifshana, F. and Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Rudolph, K. D. Lansford, J. E. Agoston, A. M. Sugimura, N. Schwartz, D., Dodge, K. A. and Bates, J. E. (2014). Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child development*, 85(1), 124-139.
- Schäfer, M. (1998). Gruppenzwang als Ursache für Bullying? Einstellungen zum Ausmaß und den Ursachen von Bullying sowie geeigneten Maßnahmen zur Reduktion aus der Perspektive von Lehrern. *Report Psychologie*, 11, 914-127.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algulamaları ve başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Seçkin, Z. (2017). *Örgütlerde mobbing ve siber zorbalık*. İstanbul. Çizgi Kitapevi.

- Süslü, D. P. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Topçu, Ç. (2014). *Baş etme yöntemleri, duygu düzenleme, ruminasyon ve algılanan sosyal desteğin geleneksel ve siber zorbalık mağduriyeti ile ilişkilerinin modellenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- TÜİK (2018, 25 Nisan). *Son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve internet kullanım oranları*. Erişim:[http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)
- TÜİK (2018, 25 Nisan). Erişim: *Son üç ay içinde internet kullanan bireylerin interneti kişisel kullanma amaçları*. Erişim:[http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)
- Ybarra, M. L. Mitchell, K. J. Wolak, J. and Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.
- Yaman, E. Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileri ile okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Vangölü, M. S. (2018). *Ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Walker, S. and Graham, L. (2019). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*.(8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, O. ve Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).

**İletişim/Correspondence**

Dr. Ferhat HAN

[ferhathan@gmail.com](mailto:ferhathan@gmail.com)

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

[hasan.demirtas@inonu.edu.tr](mailto:hasan.demirtas@inonu.edu.tr)

# Eğitim Araştırmalarında Kuramın lümü<sup>1</sup>

**David Geelan**

Alberta niversitesi

## evirenler

**Mukaddes Erdem**, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8724-3923

**Tuğba ztrk**, Ankara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0000-3377-7012



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1153-1164  
DOI: 10.17679/inuefd.492933

Received : 06.12.2018  
Accepted : 02.09.2020

## Önerilen Atıf

Geelan, D. (2020). Eğitim Araştırmalarında Kuramın lümü (ev. M. Erdem & T. Öztürk). *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol 21, No 3, 2020 pp. 1153-1164, DOI: 10.17679/inuefd.492933 (Geelan, 2003).

<sup>1</sup> Geelan, D. (2003). *The Death of Theory in Educational Research*. In B. Davis (Ed.), *Proceedings of the first Conference on Complexity Science and Educational Research* (pp. 169–185). Edmonton: University of Alberta.

## GİRİŞ

Birkaç yıl önce şöyle yazmıştım:

Doğa bilimlerinin – özellikle fizik, biyoloji ve jeoloji gibi– teknolojik ve sosyal alanlardaki başarısı 19. ve 20. yüzyıllarda enteresan bir sonuca yol açmıştır. Doğa bilimlerinin söylem biçimleri ve felsefi bakış açıları diğer söylem ve yaşam biçimlerine genişletilmiştir. Bunun en güçlü örneği; akademik psikolojinin modernist programla ve fizik bilimler üzerine modellenmiş, son derece genel, neden sonuç ilkeleriyle uzun süren bağıllık ilişkisi (Polkinghorne, 1992) ise de; bilim felsefesinden doğan bakış açıları, eğitim araştırması alanyazını için de güçlü ve kalıcı referans noktaları olmuştur. (Geelan, 2001b).

Eğitim araştırmalarının, paradigma olarak, fizik bilimlerinin yöntemleriyle sürdürdüğü uzun süren bağıllık ilişkisi bir düş kırıklığı ile sona ermektedir. Son 20 yılı aşkın bir süredir, nitel araştırmaya yönelik, eğitim araştırmalarını, bir uzmanlık alanı olmaktan çıkarıp, Habermas'ın (1971) terimleriyle, 'teknik' ilgiden "pratik" insan ilgisine doğru yönelmektedir. Denzin ve Lincoln (1994, 2000)' nün, diğerlerinin yanı sıra, eğitim araştırmalarına özgürleştirici ilginin özelliklerini katmaya dönük çabalarından da söz edilmelidir. Ancak benim iddiam, bu yöntemlerin hala tatmin edici sonuçlar vermeyeceği yönündedir. Çünkü Onlar, bilginin araştırmacılar tarafından üretildiği ve uygulayıcılar tarafından uygulandığı (niyet bu olsa da gerçekte her zaman böyle olmamaktadır) anlayışına temellenen bilimsel araştırma paradigmasına sıkışıp kalmışlardır. Sonuçta ortaya çıkan, "kuram-uygulama boşluğu" nun işaret ettiği gibi; ki ben burada bunu tartışacağım, eğitim kuramlarının eğitim uygulamalarını iyileştirmede büyük ölçüde etkisiz kalmasıdır. Kapsamlı 'reform' hareketleri sıklıkla, eğitim araştırmalarından çok ideoloji üzerine temellenmektedir, zira araştırma, uygulama üzerinde etkili görülmemektedir.

Bu kuram ve uygulama boşluğu için birçok mantıklı açıklama bulunmaktadır ve sorumluluk, birçok duruma paylaştırılmaktadır. Ancak ben inanıyorum ki bu, temelde problemin yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Sınıfların, insan çevreleri olarak karmaşıklığı onları, kuram-uygulama ikilemini sürdüren yaklaşımlara mahkum etmektedir. Oysa eğitim araştırmaları için uygun modeller, fizik bilimlerden ziyade, mühendislik ve malzeme bilimlerinden türetilir. Uygulamaya dair genellenebilir bilgi yerine, uygulamada çalışan, güçlü, bağlama-duyarlı çözümler arayışı bu araştırma alanlarının temel amacıdır. Eğitim araştırmalarında bir model olarak "teknolojik problem çözme", önemli işlevsel yararlar sağlayabilir. Eğitim uygulamalarını anlamayı ve bizzat eğitimciler kanalıyla bu uygulamaları sınıflarda yaşatmayı olanaklı kılan çift yönlü projeler üretmeyi sağlayabilir.

Birçok açıdan karmaşıklık bilimi bana, kendini açıkça tanımlamış görünüyor: sınırları olan, sabit bir tanım yaratarak değilse de; belirli örnekleri -sınırsız ağlar, hücresel otomasyon, genetik algoritmalar vb.- işaret ederek ve "bu karmaşık bir sistemdir" diyerek. Amacım doğrultusunda burada 'karmaşıklığı', incelenen şeylerin indirgenemez niteliği açısından tanımlayacağım:

Karmaşık sistemler indirgeyici analizlere tabi olmayan sistemler olarak tanımlanacak. Karmaşıklık (complexity), bu anlamda, karışıklık (complication) ile eşanlamlı değildir: Bir sistem karışık olabilir fakat bileşenlerine indirgenerek basitleştirilebiliyorsa (ele alınabiliyorsa), bu tanıma göre, karmaşık bir sistem olarak düşünülemez.

Böyle bir tanımın oluşturacağı temel zorluk, karmaşıklık ilkesi uyarınca belirli bir durumun karmaşıklığına karar vermenin güçlüğü ya da çok karışık bir sistemin sadece mevcut bilgi ve araçlarımızın sınırlılığı nedeniyle karmaşık gibi görünüyorsa ihtimalidir. Ancak sistemlerin ilkesel olarak karmaşık (yani, daha basit bileşenlerine indirgenerek açıklanamayacak) olması ya da sadece şu anki bilgi birikimimizle analiz edilemeyecek karmaşıklıkta olması çok da önemli değildir. Eğer, ilahi güçlere sahip olsaydık, buna karar verebilirdik ancak ilerlemek için bu kararı vermeye ihtiyacımız yok. Eğer bir sistem, onu indirgeyerek ele alamayacağımız ölçüde karışık, başka bir yolla çözülmesi mümkün olmayan dirençli problemlerin çözümünde karmaşıklık biliminin araçları ve yaklaşımları işe yarayabilir.

### Bireysel Karmaşıklık

Her bir öğretmenin ve öğrenenin sınıftaki düşüncelerini ve davranışlarını düşünelim: Bir yandan insan eyleminin/bilişinin (giderek tartışmalı olsa da bu ayırım bazen kullanışlıdır) ilkesel olarak daha basit bileşenlerine indirgenemeyeceği ve bu nedenle karmaşık bir sistem olduğu düşüncesinin güçlü bir sezgisel çekiciliği var. Diğer yandan, yeterli yaşam boyu gözlem içeren ve bireyin kavrayışını, indirgemeci bir yolla dönüştüren yeterli işlem gücüne sahip bir deney tasarlamak da olanaklı olabilir. (Ancak) her iki görüşü de

doğrulamaya yeterli kanıtımız yok. (Bu durumda) öğretmenlere ve öğrencilere karmaşık bireylermiş gibi – ya da en azından sınıfta yaptıkları, söyledikleri ve düşündükleri şeyler karmaşıkmiş gibi- yaklaşılmasında kesinlikle yarar vardır.

Biggiero (2001) da, insan sistemlerinin karmaşık sistem olma özelliklerini taşıdığı görüşündedir.

İnsan sistemleri, üç karmaşıklık kategorisine ait bazı karmaşıklık kaynaklarından etkilenir. Azalan kısıtlayıcılık sırasıyla, birinci kategoriye ait sistemler kesinlikle öngörülemezler. İkinci kategoriye ait olanlar sonsuz bir hesaplama kapasitesiyle (belki) öngörülebirlirler ve üçüncü kategoridekiler ise karmaşık bir hesaplama kapasitesiyle öngörülebirlirler. Birinci karmaşıklık kategorisinin iki kaynağı vardır: doğrudan öz-referans (öznel anlam) ve Gödel'in eksiklik teoreminden doğan mantıksal karmaşıklık ile sosyal sistemlerde oluşan ve bir tür belirlenemezlik ilkesiyle sonuçlanan ilişkisel karmaşıklık. İkinci kategorinin üç karmaşıklık kaynağı vardır: olası farklı algılardan oluşan bilgikuramsal (gnosiological) karmaşıklık; işaretler ve olguların sonsuz olası yorumunu temsil eden göstergebilimsel karmaşıklık; ve doğrusal olmayan dinamik sistemlerdeki olayları karakterize eden kaotik karmaşıklık. Üçüncü kategori ise esasında matematikte çözülemezlik (intractability) anlamına gelen hesaplama karmaşıklığına karşılık gelir. Yapay, doğal, biyolojik ve insan sistemleri farklı karmaşıklık kaynaklarının etkisi ile karakterize edilmektedir ve en sonuncusu (insan sistemleri) en karmaşık olarak görünmektedir (s. 3).

Yani Biggiero, saydığı tüm (altı) karmaşıklık biçimleri açısından, insan sistemlerinin yüz yüze olduğumuz en karmaşık sistemler olduğu görüşündedir.

### Sınıfın Karmaşıklığı

Her bireyin karmaşıklığının ötesinde, elbette, bir sosyal ortam olarak sınıfın karmaşıklığı da bulunmaktadır. Bu, öncelikle 20–40 kişi arasındaki olası etkileşimlerin ve ilişkilerin iki-boyutlu bir karmaşasından oluşmaktadır ki; eğer bir sınıfı, odadaki her bir kişiyi bir diğer kişiyle birleştiren tek, basit bir çizgi şeklindeki bir şema olarak hayal edersek, zaten bu görüntü, bağlantılardan ve etkileşimlerden oluşan çok karmaşık bir örümcek-ağı görünümü oluşturacaktır. Bu görünümde, bazı ipler diğerlerinden daha güçlü ve yapısal olarak daha önemli olacak ve görünüm sürekli bir değişim içinde bulunacaktır.

Bu karışıklığa yeterince dikkat edememem nedeniyle ortaya çıkan bir zorlayıcı öğretim deneyimimi tartışırken şöyle yazmıştım:

Derste ortaya çıkan çatışmalar...ortaya çıktılar çünkü, büyük ölçüde öğrenciler, benim rolümü doğru biçimde yerine getirmede başarısız olduğum algısına sahiptiler. Dersteki eylemlerim ve epistemolojik yükümlülüklerim, onlar için "eğitiminin rolünü" tanımlayan beklentiler dizisine aykırıydı. Başka bir deyişle... sınıftaki sosyal yapıları ve etkileşimleri tek tarafı olarak değiştirmeye çalışmıştım ve öğrenci beklentileri ağı tarafından "pozisyonuma geri çekilmiştim".

Yukarıdaki ağ metaforunu biraz daha ileriye götürebiliriz. Bahçemdeki bir örümceğin ağını; öğlen civarı, ağın merkezinde, güneşin altında oturmasını olanaklı kılacak şekilde ördüğünü düşünelim. Mevsim ilkbahardan yaz aylarına doğru değiştiğinde, güneş (Avustralya'da) daha güneye hareket eder ve örümceğin ördüğü ağın ilk pozisyonu güneşi doğru zamanda yakalayamaz. Ve örümcek ağ üzerinde farklı bir noktaya hareket ederse<sup>2</sup> artık bu pozisyon ağın merkezi değildir. Bu durum; ağın kenarlarının daha az kuvvetli olması, örümceğin ağırlığını kaldıramaması ve bir sinek ağa takıldığında, ona haber veren ayağıyla tuttuğu ağların kendisinden çok uzakta olmasını saymazsak, arzu edilir görünebilir... (Zira) ağın merkezinin değiştirilmesi için, tüm ağın zahmetli bir şekilde yeniden örülmesi gerekecektir. Benzer şekilde, benim de 'merkezden uzaklaşmam', beklentiler ağını zedeledi ve işlevsiz hale getirdi. İşlevsel bir hareket olarak, grupla işbirliği içinde ağı yeni baştan örmem gerekirdi. (Geelan, 2001a).

Örümcek ağı ile imgelenen yapı, basit etkileşimlerden ve ilişkilerden çok beklentilerden ve inançlardan oluşmaktadır. Böylece bir anlamda, sınıf üyeleri arasındaki muhtemel bağlantılar ağına bir karmaşıklık katmanı eklenmektedir. Katılımcıların beklentilerini eklediğimizde, üçüncü bir uzamsal boyuta geçerek (yapıyı), 2 boyutlu bir ilişkiler ağı (1 boyutlu bireysel karmaşıklık ağı üzerine konumlandırılmış) olarak hayal edebiliriz.

---

<sup>2</sup> ÇN: güneş ışığını yakalamak için

Çoğu eğitimci, sınıfların karışık yerler olduğu yönündeki önermeleri kabul etse de ben, bu karışıklığın başka boyutlarının da olduğu iddiasındayım- sadece çok sayıda paydaşın ve onların etkileşimlerinin getirdiği değil, aynı zamanda bu tür etkileşimlerin altında yatan inançların ve varsayımların karmaşıklığı da... Başka bir deyişle, çoğu eğitimci okulların, Jurgen Habermas'ın (1971) terimleriyle "teknik" karışıklıklarının farkındadır- ders saati baskıları, azalan bütçeler, artan sınıf mevcutları ve devletin, ebeveynlerin ve işveren kurumların rekabetçi talepleri... Ben daha çok, "pratik" ve "özgürleştirici" karışıklıkla ve okulların, zengin iletişimsel ilişkilerin gelişimini kısıtlayıcı, yarışmacı varsayımlar ve inançlardan gelen karmaşıklığı ile ilgileniyorum:

Mezirow (1981), Habermas'ın fikirlerini tanımlamak, yorumlamak ve eğitsel bağlamda uygulamak için şöyle bir açıklamaya başvurur:

Habermas, insan ilgisinin ürettiği bilginin (knowledge) üç genel alanını birbirinden ayırır. Bu alanlar "bilgi oluşturunca (knowledge constitutive)", çünkü bilgi olarak yorumladığımız şeylerle ilişkili kategorileri belirlerler. Ayrıca bu alanlar, bilgi keşfetme yöntemini (mode) ve üretilen bilginin geçerli temellerinin olup olmadığını belirlerler. Habermas, üç temel bilişsel ilgisi- teknik, pratik, özgürleştirici- üzerinden, üç ayrı ama birbiriyle ilişkili öğrenme alanı önermiştir (Mezirow, 1981, s. 143-144)

Mezirow, teknik yöntemi 'çalışmaya' yönelik insan ilgisi ile, pratiği 'etkileşim' ile ve özgürleştirici olanı ise 'güç' ile ilişkili olarak tanımlamaktadır. Teknik yöntem "deneysel bilgiye dayalıdır ve teknik kurallara tabidir" (Mezirow, 1981, s. 144). Bu yöntem, doğa bilimlerinde kullanılan ve aynı zamanda öğretimdeki "süreç-ürün" (Shulman, 1986) araştırmalarının çoğunun dayandığı yöntemdir. Genel kurallarla açıklanabilen veya tanımlanabilen, öngörülebilir, gözlemlenebilir olaylarla ilgilidir. Bu kurallar doğru uygulanan nicel deneylerle ortaya konabilir ve benzer durumlara genellenebilir.

*Pratik* yöntem, uzlaşmış anlayış ve eylem normları üzerine inşa olan iletişim ve insan ilişkileri ile ilgilidir. Bu anlayış ve sorgulama tarzının amacı, teknik kontrol ve yönlendirme değil, iletişim ve öznelarasılık koşullarının açıklığa kavuşturulmasıdır. Bu göreve uygun olan yöntem, ampirik-analitik bilimlerin yöntemleri değil, nedensellik oluşturmaktan ziyade anlamın anlaşılmasını araştıran sistematik sorgulamadır. (Mezirow, 1981, s. 144)

Dolayısıyla *pratik* eylemler, insan iletişimi ve anlayışını geliştirirler ve ortak anlamların daha iyi bir şekilde inşa edilmesine olanak sağlarlar. Öğretimle ilgili araştırmalarda nitel/yorumlama (interpretive) geleneği, insanların (hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin) nesnel teknik yaklaşımla araştırılmaları için gerekli öngörülebilirlik koşullarına tabi olmadıkları varsayımı üzerine kurulmuştur ve bu nedenle, (öğretim araştırmaları) öznelarası pratik yöntemlerle yürütülmelidirler.

*Özgürleştirici* eylemler; kişinin özbilgisini, yaşadığı deneyimin etkileri üzerindeki yansımalarını ve güç yapılarının adaletsizliklerden özgürleştirici bir bakışla sorunsallaştırmasını içermektedir. Bu yaklaşım, ideolojilerin eleştirilmesi yoluyla insanın güçlendirilmesi ile ilgilidir. Eğer 'pratik' karışıklık boyutunun dahil edilmesi örümcek-ağı yapısını 2-D'den 3-D'ye genişletiyorsa, özgürleştirici alanı eklemek, 4 uzamsal boyutun geometrisine geçişi gerektirir! Ve bu 4 boyutlu ağa, tarihsel olarak konumlandırılmış olmasıyla ve zamana bağlı sürekli değişmesiyle beşinci boyut eklenmektedir.

Okulların ve sınıfların teknik, pratik ve özgürleştirici (bazen 'eleştirel' olarak da adlandırılır) düzeydeki karışıklığını (complication) görmemiz ile birlikte bu sistemlerin, öğrencilere hakkıyla destek hizmeti sunulması için basitleştirilemeyecek, indirgenemeyecek kadar karışık (complicated) sistemler olduğunu anlamaya başlarız. Bu sistemler bir şekilde son biçimini almış (ilkesel olarak karmaşık (complex)) sistemler olmasalar bile, bu aşamada bizim mevcut indirgemeci analiz etme becerimizin ötesinde sistemlerdir. Dolayısıyla, ancak karmaşıklık (complexity) biliminin araçları kullanılarak araştırılabilirler.

(Geleneksel) doğa bilimlerindeki modellerin, eğitim araştırmalarında bize iyi hizmet etmediğini ve etme gücüne de sahip olamayacağını ileri sürdükten sonra, bu modelleri ayrıntılı olarak ele almayı ve bu iddiayı araştırmak adına biraz daha zaman harcamayı istiyorum.

## Bilim Felsefesinden Modeller

Alan Chalmers, Sir Karl Popper'in bilimin doğasına yönelik "yanlışlanabilirci" (falsificationist) bakış açısını şöyle açıklamaktadır:

Kuramlar, daha önceden ortaya atılan kuramlarda karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek ve dünyada ya da evrende bazı davranış biçimlerini yeterli bir şekilde açıklamak amacıyla, insan aklının özgürce yarattığı spekülasyon ve geçici varsayımlar veya tahminler olarak değerlendirilir. Bir kez önerildiğinde, spekülasyon kuramları

gözlem ve deney ile titizlikle ve kıyasıya test edilmelidir. Gözleme dayalı ve deneysel testlerle ayakta kalamayan kuramlar geride bırakılmalı ve başka spekülâtif varsayımlarla değiştirilmelidir. (1982, s. 38).

Popper'ın bakış açısı mantıksal pozitivizmin bir adım ötesindedir: Bilimsel kuramların doğru olduğunu iddia etmemekte; basit bir şekilde, en iyi kuramların, (a) gözlemleri, birbiriyle çelişen kuramlardan daha iyi açıklayan ve (b) henüz yanlışlanmamış kuramlar olduğunu belirtmektedir.

Bu bakış açısının altında, bilimsel bir ifadenin (herhangi bir ifade değil) veya bir hipotezin yanlışlanabilirlik (falsifiable) ölçütüne sahip olması gerektiği görüşü bulunmaktadır: yani, hipotezin yanlış olduğunu kanıtlayabilecek bazı ampirik testlerin gerçekleştirilebiliyor olması gerekmektedir.

İnsan bilimleri içerisinde hangi kanıt, hipotezleri yanlışlayabilmek için yeterince güçlü bir kanıt olarak görülebilir?

Gözlemin ve deneyin bir kurama bağlılığı sorunu (Chalmers, 1982), neredeyse sonsuz biçimde daha karmaşık halde olan bağlam-bağımlı insan dünyası bir yana, fizik bilimlerinde bile saf yanlışlayıcı bakış açılarını sürdürmeyi zorlaştırmıştır. Popper'ın yaklaşımı, kuramları test etmek ve yanlışlayabilmek için deney ve gözlem yöntemlerini çekici hale getirir; ancak 'bir takım kuramlar, tüm gözlem ifadelerinden önce gelir' (Chalmers, 1982, s. 32). Yani, yanlışlamacılık - en azından saf bir tür olarak - doğası gereği döngüseldir: kuramı test etmek için gözlemlere başvurur, ancak kuram tüm gözlemlerden önce ve zımnen tüm gözlemlerde vardır.

İnsan bilimlerinde, doğa bilimlerindeki gibi (özellikle de fizik bilimleri) yanlışlanabilen, ancak daha önce yanlışlanmamış olan genellemeler yapmak mümkün mü? Bunun mümkün olduğundan gerçekten şüphe eder oldum: Alanımızda özgün yeni bilginin ortaya çıkarılmasına ilişkin gereğinden fazla standardın bulunması, bir görüşün nihai ve uzlaşmacı bir 'yanlışlamasının' neredeyse imkânsız olması anlamına gelmektedir. (Ya da davranışçılığın şu ana kadar gözden düşmüş olması olgusu bir yanlışlamayı mı ifade etmektedir? Muhtemelen hayır.)

Bilimin doğasıyla ilgili yanlışlamacı görüşlere yönelik önemli bir itiraz, Thomas Kuhn'a (1970) aittir. Kuhn, 'paradigma' fikrini kullanarak bilimsel devrimlerin tarihsel doğasını açıklamıştır. Ancak, Kuhn'un "paradigma" terimini kullanımı biraz kafa karıştırıcıdır: paradigma, bazen uygulamaya yönelik standartlar belirleyen özel bir bilimsel başarı örneği olarak, bazen de belirli bir alan için neyin kanıt olarak değerlendirilebileceğine yönelik kanunlar olarak kullanılır. Bu, David Stenhouse (1986) tarafından 'Kamu Gösterisi Paradigması' (Public Demonstration Paradigm-PDP) olarak karakterize edilen bir paradigma türüdür. Bununla birlikte, bir paradigmaya dair daha güçlü ve yaygın düşünce onun, hem mevcut gözlemleri açıklayan hem de ilginç sorular yöneltip, sonraki araştırmaları yönlendiren, karmaşık ve birbiriyle bağlantılı kuramlar ve fikirlerden oluşan bir yapı olduğu yönündedir. Stenhouse (1986), bu terimi bu kapsamda 'Ortak Varsayımlar Paradigması' (Common Assumptions Paradigm-CAP) olarak tanımlar.

Dolayısıyla, tek bir bilimsel 'gerçek', kendi başına bir varlık değildir, ancak paradigmayı oluşturan anlamların karmaşık ağı içindeki konumu üzerinden kendisine anlam ve gerçeklik atfedilmektedir. "Hidrojen kokusuz ve yanıcı bir gazdır" şeklindeki bir ifade, gazlar ve kokular olarak tanımlanan şeyler grubunu ve "yanıcı"nın ne anlama geldiğine ilişkin tanımı, yani 'bir ısı kaynağı tarafından ateşlendiğinde Dünya'nın atmosferindeki mevcut oksijen ile birleşerek ortaya enerjinin salındığını' önceden varsaymaktadır. Tabii ki, bu yanıcılık tanımı kendiliğinden, atmosfer, ısı ve ateşleme tanımlarını gerektirmektedir: ve neredeyse sonsuz biçimde buna benzer tanımları...

Kuhn, bilimsel devrimleri, "paradigma değişimleri" olarak tanımlamaktadır ki bu, mevcut zayıf paradigmanın daha güçlü ve yararlı olanlar tarafından ortadan kaldırılması demektir. Kuhn bunu etkileyici ve devrimci bir süreç olarak görmüş ve Kopernik devrimi gibi, bilim tarihinden benzer örneklere dikkat çekmiştir. Ancak böyle bir devrim gerçekleşmeden önce, baskın bir paradigmanın mevcut olması gerekmektedir. Kuhn, bu durumun geçerli olduğu zamanı "normal bilim" olarak tanımlamaktadır. Kuhn, tek bir baskın paradigmanın olmadığı, ancak birbiriyle çatışan çeşitli paradigmanın olduğu uğraş alanlarını 'bilimöncesi' (prescientific) olarak tanımlar ve böyle bir durumda bilimsel yazımın çok daha hantal hale geldiğini belirtir, çünkü temel kavramlara ilişkin, sorgulamadan kabul edilen ortak bir söz dağarcığı yoktur-her yeni bilim insanı, tartışmasının gerektirdiği her kavramı ilk ilkelere kendisi türetmeli ve bu ilkeleri doğru kabul etmelidir.



Imre Lakatos'un (1970), bakış açısı Kuhn'ununkiyle kaydadeğer birçok açıdan farklılık gösterse de, "araştırma programları" Kuhn'un paradigmalarına oldukça benzerdir ve bir dereceye kadar mevcut tartışmalar açısından birlikte ele alınabilirler. Her ikisi de, (farklı şekillerde) daha iyi yapılar tarafından alt edilebilen, içsel olarak tutarlı kuramlardan oluşan karmaşık yapılardır. En önemli fark, Lakatos'un bilim tarihini devrimsel olmaktan çok evrimsel olarak görmesidir: kısa ve şiddetli bir devrimle eski paradigmanın tamamen devrilmesinden ziyade, araştırma programlarını benzer ortamlarda birlikte büyüyen, ancak daha fazla taraftar ve kaynak için birbirleriyle yarışan programlar olarak tanımlamaktadır. Bilim insanları ve araştırma fonları onları terk ettiği için güçlü bir şekilde rekabet edemeyen araştırma programları, bir anda gözden düşmeye başlar: bunlar, "yozlaşan programlar" olarak tanımlanmaktadır. Bu esnada, diğer araştırma programları dünyayı daha iyi açıklamaya ve daha yararlı olmaya başlamış gibidir. Kaynaklar bu programlara doğru akar ve bu programlar "ilerici" araştırma programları haline gelirler. Araştırmanın yürütüldüğü 'iklim'de bir değişiklik olmasıyla yozlaşan bir programın yeniden ilerici olması veya bunun tam tersi olarak nitelendirilmesi de mümkündür.

Bu bakış açılarından her birinin, çeşitli düzeylerdeki eğitimde araştırma uygulamaları açısından değeri vardır. "Paradigma savaşları" açısından (Gage, 1989, Paulston, 1990), Lakatos'un yozlaşan ve ilerici araştırma programları şemasının, Kuhn'un kuram değişimini tanımlayan devrimci yaklaşımından daha güçlü olduğuna inanıyorum. Açıkça görülmektedir ki, eğitimde hem nitel hem de nicel araştırma programları büyümekte ve gelişmektedir ve bağlılığın bunlardan birine ya da diğerine geçtiği tam bir 'bilimsel devrim' olacak gibi görünmemektedir- ve bence de olmamalıdır. Bunun yerine metodolojiler, belirli değerler setine ve epistemolojik bağlılıklara dayanan belirli amaçlar için seçilir ve belirli bağlamlarda kullanılır.

Bilim felsefesindeki bu bakış açıları içindeki en güçlü kavram belki de Kuhn'un "bilim-öncesi topluluk" kavramıdır ki; tek bir kapsayıcı paradigmanın (Stenhouse'un [1986] CAP-Ortak Varsayımlar Paradigması- gibi) olmadığı, ancak birbiriyle rekabet eden bakış açılarının ve yaklaşımların olduğu durumları ifade etmektedir. Bunun, şu anda var olan durumuyla eğitim araştırması alanını çok iyi tanımladığını ve Kuhn'un bilimin böyle bir ortamda nasıl yürütüldüğüne ilişkin tanımının, eğitimde araştırmanın yürütülmesi için güçlü bir başvuru kaynağı olduğunu düşünmekteyim. Meslektaşlarımıza ve sorumluluk alanımızdaki kişilere yazılı raporlarında eğitim araştırmalarını sunarken başvurabilecekleri ve yazma görevini basitleştirecek bir Ortak Varsayımlar Paradigması (CAP) bulunmamaktadır. Yazı yazarken, hem çalışmanın gerçekleştirildiği ve gerçekleştirildiği varsayımları hem de niteliğinin değerlendirileceği uygun standartları açıkça belirtmek gerekmektedir.

Ama belki de eğitim araştırmalarında tek bir paradigma arayışı temelde hatalıdır? Ya da eğitime araştırmasına hizmet edecek, güçleri birbiri ile karşılaştırılmaz paradigmalar karışımını aramak da? Durumun şu şekilde olduğuna inanıyorum: eğitim araştırmalarında oluşturulan kuram, ana oyundan çok bir yan üründür. Tümevarım ve tümdengelim yoluyla kuram oluşturmak için bir model geliştirmek ve bunları uygulayıcıların kullanabilmesi için reçeteler sunmak, daha sonra (genellikle) uygulayıcıların bu uzaylı reçeteleri uygulamadaki 'başarısızlıkları' için dövmek, öğretmenlere ve öğrencilere hizmet vermenin bir yolu olarak temelde hatalıdır.

### **Teknoloji Felsefesinden Modeller**

Edward Constant (1973), teknolojiye Thomas Kuhn'un (1970) paradigmalar ve devrimler modelini uyguladı, ancak sadece Stenhouse (1986) tarafından ana hatları çizilen Ortak Varsayımlar Paradigması kavramını kullandı ve Kamu Gösterisi Paradigmaları (Public Demonstration Paradigms) ya da 'örnek vakalar'a yönelik bir ihtiyaca dikkat çekmedi. Gary Gutting (1980), PDP'lerin teknolojik değişimdeki rolünü dikkate alarak bu eksikliği giderdi. Ne var ki, bu bakış açılarından her ikisi de nihayetinde tatmin edici değildir, çünkü bunlar yeni 'zanaatların' (techné) geliştirilmesi için yeni bilginin (scientia) gelişimini ve yeni çalışma ve praksis biçimlerini açık bir şekilde tanımlamayı amaçlayan bir bakış açısını uyarlamaya çalışırlar. (Kuhn'un şeması, mecazi ya da analogik olarak yararlı olduğu birçok bağlamda benimsenmiştir, fakat belki de öğrenme kuramları (Geelan, 2000) ve eğitim araştırmaları (Geelan, 2001b) dahilinde doğrudan uygulanmamalıdır.

Blacker (1996), her biri geniş çapta pro- ve anti-teknoloji perspektifleri ile tamamlanan iki teknoloji felsefesi kutbunu birbirinden ayırmaktadır. 'Varlıkçı-Substantif (Substantivist)' bakış açıları, teknolojilerin toplumları şekillendirdiğini ve bireylerin ilişkilerini ve faaliyetlerini belirlediğini iddia eder. Heidegger, Habermas ve özellikle Jacques Ellul'un bakış açısı, genel olarak, varlıkçı-substantif (substantivist) görüşün anti-teknoloji ya da en azından eleştirel bakış açısına yatkındır. 'Araçsalıcı' bakış açısı, teknolojiyi insani amaçlara ulaşmak için seçilen ya da ortaya konulan basit araçlar olarak değerlendirir ve bir noktaya kadar teknolojileri tarafsız olarak görür: bu amaçları tanımlayanlar insanlardır. Blacker'in işaret ettiği gibi bu bakış açısı, sezgisel bir güç içerir ancak çekiç, kalem veya bilgisayar gibi 'bireysel' araçlara daha iyi uygulanır. Teknolojinin doğası itibariyle

kendisiyle kuracağımız etkileşimi belirlemeye yöneldiği, elektrik gücü şebekeleri veya internet gibi daha büyük ölçekli teknolojik sistemlere uygulanması daha zordur.

Paul Durbin (1998) teknoloji felsefesinin, belki de akademik meşruiyet ve ödöl arayışıyla yanlış yollarda gezdiği görüşündedir:

Bad Homburg'da, Alman meslektaşlarımız Hans Lenk ve Günter Ropohl'dan alıntılıdım:

Çok disiplinli ve sistem-benzeri birbirinin içine geçerek kenetlenen tekn(oloji)k problemler ... sistem analistlerinin ve sistem planlayıcılarının ... sosyal bilim uzmanlarının ve belirli bir alanda uzmanlaşmamış olanların disiplinler arası işbirliğini gerektirir. Felsefe, disiplinler arası çabanın zorluğunu kabul etmek zorundadır. ... Kısıtlı ve katı akademik felsefenin fildişi kulesinden dışarı çıkılmalıdır (Durbin, 1983, s. 2).

Ancak bu öneriye harfi harfine uymalı ve sadece diğer uzmanlarla değil; aynı zamanda, ciddi çağdaş sosyal problemler için ilerici çözümler arayan tüm iyi niyetli vatandaşlarla işbirliği yapmalıyız. (Durbin, 1998)

Bu çağrı, bilim felsefesinin içinden Paul Feyerabend'in savunmasıyla bağlantılıdır:

... benim kaygım ne akılcılık, ne bilim, ne de özgürlüktür- bu gibi soyutlamaların faydasından daha fazla zararı vardır- benim asıl kaygım bireylerin yaşamlarının kalitesidir. Bu kalite anlayışı, değişiklik önerisi yapmadan önce kişisel olarak deneyimlenip öğrenmeyi gerektirmektedir. Başka bir deyişle: değişim önerileri, uzak 'düşünürler'den değil, arkadaşlardan gelmelidir. Daha önce hiç görmediğimiz insanların yaşamları hakkında muhakeme yapmayı durdurmanın zamanıdır; insanlığın ... iyice ısıtılmış ofislerde boş boş çene çalan insan grupları tarafından kurtarılabilceği inancından vazgeçme zamanıdır. Mütevazı olma ve eğitim ihtiyacı duyan kara cahil biri gibi, düşüncelerinden yararlanılacak kişilere yaklaşma zamanıdır. (Feyerabend, 1987, s. 17)

Bu yükümlenme, Güney Amerika'daki Paulo Friere'nin (1970, 1982) ve Orlando Fals Borda'nın (1979) 'derinlemesine' eylem araştırması yaklaşımlarına benzemekte ve Dick Corbett ve Bruce Wilson'ın (1995) araştırmacıların 'öğrenciler için değil öğrencilerle birlikte farklılık yarattığına' ilişkin görüşünü anımsatmaktadır.

Aşağıdaki bölümler, bu tür yerel, yerleşmiş, alçakgönüllü, katılımcı bir yaklaşımın eğitim alanındaki araştırmalara uygulanması fikrinden ortaya çıkan bazı konu ve özelliklerin araştırılmasını içermektedir.

### **Teknolojik Problem Çözme ve Çözümlerin Yerel Karakteri**

Fizik bilimlerindeki modellerin özelliklerinden biri, genelleme arayışlarıdır: bir kuramın uygulama alanı ne kadar genelse, bu kuramın o kadar iyi olduğu yargısına varılır. Bu durumun, bu modellerin eğitim araştırmalarındaki belki de tek ve en kötü etkisi olduğuna inanmaktayım: herkese, her yere uyan bir kuram arayışı, kuramların insanların yaşama dünyalarına uygun düşmeyen tanımlamalarını görmezden gelen bir Procrustean<sup>3</sup> pratiği benimseme ya da daha kötüsü, bu tür konuları öğretmenler ya da öğrencilerdeki 'eksiklikler' olarak görme. Eğer 'bağlam', yukarıda tartışılan sınıfın tüm iç ve dış boyutlarını içerdii kadar zengin olarak anlaşılıyorsa, o zaman tek bir bağlamda geliştirilen bir çözümün, farklı bir bağlamda uyarlanmadan uygulanabilmesi sezgisel olarak mümkün görünmemektedir. Teknolojik problem çözme bakış açısından, bir bağlamda belirli bir problemin çözümü, yeni bir bağlama doğrudan uygulama yönünde bir reçete değil; fakat yaratıcı ve yansıtıcı bir şekilde test edilmesi ve optimal olan yeni bir çözüm oluşturmak için yeni bir bağlamda denenmesi gereken sürekli olarak artan beceriler ve olası çözümler kümesinin ortaya konulmasıdır.

Aşağıda açıklanan 'eğitim alanında uzman kişi (connoisseur) ve eleştirmen' rolü, esasen bir yerde gerçekleştirilen çözümlerin "savaş hikayeleri"ni, başka bir yerde eğitimcilerle paylaşmanın rolüdür. Bu durum her bir eğitimcinin kendi bağlamında "tekerleği yeniden icat etmesi" gibi bir deneyim süreci olmasındansa, uygulama topluluğunun kendi içinde bir deneyim birikiminin olmasını sağlamaktadır. Bu betimlemedeki "Tekerleği yeniden icat etme" metaforu, yerinde bir ifadedir. Tekerleğin başka bir yerde icat edildiğini bilmek,

<sup>3</sup> ÇN: Yunan mitolojisinde Procrustes, kendisine konuk olan yolcuların boylarını yatağa uydurmak için kol ve bacaklarını çekip uzatan, ya da kırıp kısaltan sadist ruhlu dev. Kaynak: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Procrustes>

bir tekerleğin yeni bir bağlamda başarıyla kullanılmasını sağlamak için yeterli değildir. Örneğin, şunlara karar vermek gerekecektir:

- Basit bir silindirin mevcut sorunu çözmek için yeterli olup olmadığı veya bir tekerleğin daha iyi çalışıp çalışmayacağı;
- Tekerleğin içi dolu, bütün halde bir janttan mı olacağı, ya da bunun yerine jant tellerinin yeterli olup olmayacağı;
- Bir lastiğin gerekli olup olmadığı;
- Hangi malzemelerin elimizde mevcut olduğu ve de maliyet ve güvenilirliğin optimal dengesini neyin sağladığı;
- Bu uygulamada mukavemetin mi yoksa düşük sürtünmenin mi daha yüksek öncelikte olduğu.

Bu, örnek sorunların çok da kapsamlı olmayan bir listesidir ve elbette, bu sorunların her biri, diğerlerini etkileyecektir: tekerleğin içi dolu, bütün halde bir janttan oluşması beraberinde ağırlık dezavantajını getirmektedir; jant teli takılıp takılmayacağı, eldeki mevcut materyallerin ve teknolojilerin türüne bağlıdır; ve hemen hemen tüm bu sorunların çözümündeki amaç, geniş bir bağlam yelpazesine genellenebilirlikten ziyade, belirli bir bağlam ve belirli bir amaç için optimal olan bir çözümün bulunmasıdır.

### **Eğitim Araştırmalarının Yeni Doğası**

Jack Whitehead'in 1989 tarihli çalışmasında belirttiği bakış açısı, eğitim araştırmaları konusundaki düşüncelerim üzerinde çok etkili olmuştur; ancak şimdi kendisinin bu konuda yeterince derine inmediğini düşünmekteyim. Jack, eğitim alanında 'yaşayan eğitim kuramının' gelişimi olarak tanımladığı bir inceleme/araştırma yaklaşımı izlemektedir (Laidlaw ve Whitehead, 1995; Whitehead, 1989).

Whitehead, uygulama içindeki eğitimcilerin; psikoloji, sosyoloji, antropoloji, felsefe disiplinlerinin ve hatta kurumsal düzeydeki eğitim araştırmalarının ortaya koyduğu kuram ve formal araştırmalardan çok, 'uygulamamı nasıl geliştiririm?' türünden sorularla, doğrudan kendi uygulamalarına dair eğitimsel ve kişisel değerlerini yansıtan bir kuramsal anlayış geliştirmeye çalıştıklarını öne sürmektedir. Kendi bakış açım gibi, Whitehead'inki de açıkça değer yüklüdür: öğretmenler belirli şeylere değer verir ve öğretimi geliştirmeye yönelik çabalar, kaçınılmaz olarak değer verdiğimiz şeyleri daha eksiksiz bir şekilde uygulamalarımıza yansıtılmaya yönelik bir gayret sürecidir.

Whitehead, hem dışsal/kurumsal hem de içsel/biyografik çeşitli kısıtlamalardan dolayı, hiçbirimizin benimsediğimiz değerleri ve inançları pratikte tam anlamıyla uygulamalarımıza dahil edemediğimizi ifade etmektedir. Şöyle yazmaktadır:

Eğitim kuramının doğası hakkındaki anlayışım, izlediğim, sınıf uygulamalarımı yansıtan video çekimlerimden etkilenmiştir. Gördüm ki; "Buradaki eğitim sürecini nasıl iyileştiririm?" sorusu içindeki 'Ben' de, yaşayan bir çelişki vardı. Yani 'Ben' ifadesi, birbirini dışlayan iki zıtlık içeriyordu; sahip olduğum eğitim değerlerine uyan deneyimlerim ve bunların karşıtları... Bizleri, içinde bulunduğumuz durumu geliştirmeye yönelik alternatif yollar aramaya yönelten şey, tam da bu çelişkidir doğan gerginlik değil midir? Bu tür karşıtlıkları, eğitim uygulamalarımızı tanımaya dönük sunumlarımızda kaynaştırarak, bireylerin eğitimsel gelişimi için tanımlar ve açıklamalar yapabiliriz. (Whitehead, 1989)

Elbette benim deneyimim ve emin olmamakla birlikte tüm öğretmen arkadaşlarımda da deneyimi bu şekilde oldu. Havarî Paul şöyle demektedir:

Ne yaptığımı anlamıyorum. İstedığimi yapmıyorum ama nefret ettiğim her şeyi yapıyorum... Doğru olanı yapabilirim ama yapamıyorum. İyi olan şeyi yapmak istiyorum ama yapmıyorum. İstemediğimi yapıyorsam, bunu yapan artık ben değil, içimdeki şeytandır (Romalılar 7: 15, 19. RSV).

Gençlerle etkileşimde bulunma ve onlara öğretmeye dair, kişisel ve eğitsel değerlerimiz üzerine temellenen bazı amaçlarımız vardır, fakat kendi uygulamamızda kendimizi bu değerleri ve amaçları reddeder halde buluyoruz. Whitehead (1989), bu çelişkilere ilişkin sorgulamalarımızı doğrusal, önermesel-mantıksal bir sunumla saklamak yerine, onları diyalektik bir biçimde sunmak için gayret etmemizi önermektedir. Bir yanda

değerlerimiz ve amaçlarımız diğer yanda ise uygulamamızın algılanan eksiklikleri arasındaki gerginlik, dikkatli sorgulamalar yoluyla uygulamamızı geliştirmeye yönelik girişimlerimizi yönlendiren bir dinamodur.

Ancak yine de Jack Whitehead'in yaklaşımı, yeni bilginin (sınıf yaşantılarına yönelik) dışsal yargı ve onaylanmaya tabi olarak ortaya konulmasıyla ilgilidir. Sınıf yaşamının fazlasıyla belirsizlik ve karmaşıklık içerdiğini ve yazılı araştırma raporlarındaki anlayışlarımızın geçici niteliğini ileri sürerken, kesin görüne karşıt olarak, kuramın mantıksal önermelerinde olduğu gibi, eğitim araştırmalarının katıksız bir ürünü olarak tekstlerin yaratılmasını önermenin çok uzağına gitmez. En azından öğretmen ve öğrenciler dışındaki kitlelere sunulan tekstler, bazı açılardan gelişimsel amaçlara uygunsuz görünmektedir; hatta eğitimsel yararı anlaşılammaktadır. Whitehead (Laidlaw & Whitehead, 1995), bazı açılardan, kendisinin ve öğrencilerinin ürettiği bilginin akademideki meşruiyeti konusunda, akademisyenler ve diğer dışsal kapı bekçileri ile mücadele etmek durumunda kalmıştır. Bu kavga, akademisyenler için, aşağıda ana hatları verilen araştırma rollerini değerlendirmede bir değere sahip olsa da, öğrencilerin çıkarlarına hizmet etme açısından verimsiz bir enerji yönetimi gibi görünmektedir.

### Uygulayıcıların Rolü

Eğer eğitim araştırmalarının amacını genellenebilir geniş ölçekli kuramlar geliştirme yeni bilgiler ortaya koyma arayışı olarak görmekten kaçınırsak, bunun yerine 'sınıftaki yaşantıları nasıl iyileştirebilirim' türünden soruları yanıtlamak için teknolojik problem çözme yaklaşımını takip edersek, uygulayıcıların eğitim araştırmalarındaki rolü, şimdi olduğundan çok daha merkezi ve temel bir konuma gelecektir. Yaygın bir kavram yanılgısı olan bilim ve teknoloji modeli (bilim insanları temel araştırmaları yaparlar, teknoloji uzmanları da bunu uygular), eğitimde çok yaygın uygulanan bir modeldir: akademisyenler temel araştırmalar yaparlar, öğretmenler de bunu uygular (ya da daha doğru bir ifadeyle, öğretmenler uygulamada 'başarısız' olurlar ve akademisyenler de şikâyet eder!). Eğer asıl amaç, öğrencilere daha iyi yollarla eğitim hizmeti vermekse, o zaman farklı araştırma biçimleri daha değerli olacaktır.

Donald Polkinghorne (1992), psikolojideki akademik araştırmalarla 'pratiğin postmodern epistemolojisi' olarak tanımladığı şey arasındaki ayrımı şöyle tartışır:

Psikolojideki uygulamalar, yeni pragmatizm için bir örnektir. İnsan ruh dünyasının parçalanmış ve bambaşka olduğu ve bu dünyaya dair bilgilerin kesin bir dayanağı olmayan insan yapılandırılmaları olduğu anlaşılmaya başlanmıştır. Ancak bu bilgi, kötümser bir kuşkuculukla geri çekilmekten çok, stres altındaki insanlara yardımcı olacak farklı yaklaşımlara açık olmayı getirmiştir. Psikoloji uygulamaları bilgi alanı, uzman toplulukların danışanlara yarar sağlamış deneyimlerinin toplamından oluşur. İleri sürülen bir bilginin kabul edilebilirlik ölçütü, uygulamadaki verimliliğidir. (Dolayısıyla) uygulama epistemolojisinin eleştirel terminolojisi, doğruluk metaforlarından yarar metaforuna doğru yön değiştirmiştir (Polkinghorne, 1992: 162).

Bakış açısındaki bu değişim, bu çalışmada savunduğum değişimin tam kalbinde yatmakta. Bilginin üretimi ve meşruiyet kazanmasına dair metaforlar yerine, sınıfta olan biteni daha iyi hale getirmeye dönük bir eğitim hizmeti verilmeye, 'uzmanlık alanının bilgi tabanı, alan uzmanlarının [öğrenciler için] yararlı buldukları deneyimler toplamından oluşturulmaya' çalışılırsa; eğitim araştırmalarının uzmanlık alanına ilişkin bilgi tabanı oluşur ve böylece bu bilgilerin bir standardı karşılayıp karşılamadığı yargısına varılırken, aynı zamanda bu bilgilerin hem 'gerçekte karşılığı olan ve doğru (geçerli ve güvenilir) bilgiler mi' olduğu, hem de 'işe yarar, işler bilgiler mi' olduğu sorularına cevap aranmış olur. Tabii ki, bu basit bir soru değildir! Bu soru aynı zamanda 'kimin için çalışılmakta?' ve 'hangi amaçlar için işe yaramaktadır' şeklindeki soruları peşi sıra getirir. Seçilen eğitsel amaç ve araçları sorgulayan özgürleştirici ilgi (interest) (Habermas, 1971) uzman topluluğu içinde gerçekleşen tartışmaların önemli bir parçası olmaya devam etmektedir. Araştırmalardaki bu 'deneyimin toplamı' bakış açısının, konu ile ilgili işe yararlık ölçütüyle birlikte, bilimden ziyade yeni teknolojilerin geliştirilmesinde kullanılan yaklaşıma benzer olduğunu ifade etmek isterim. Yeni teknolojiler açısından, gerçekten de 'kimin için çalışılmaktadır' sorusu piyasalarda (marketplace) yanıtlanmaktadır: 'Bu aracı kim satın alacak'. Solcu ruhum, eğitimin 'pazarlanması' fikri ile eğilip büzülmektedir: eğitimde 'neyin işe yaradığı' ifadesini okulun pazarlanmasında ve ebeveynlerin seçimlerinde ölçüt haline getirme düşüncesi. (Bu, eğitimdeki ücretli programların ideolojik temelini oluşturur ve bir çeşit yeni muhafazakar reformdur.) Teknolojik ürünlerin pazarlanmasındaki başarı ki, gerçekten işe yaradıkları kuşkuludur ama iyi pazarlanmışlardır, bu yönde bir uyarıcı not olabilir ve ben inanıyorum ki, temelde profesyonel topluluk,

eğitimde iyi olan, açıkça savunulabilir, kavramına, sadece “popüler veya moda” olan üzerine temellenen piyasa okullarından daha çok sahip çıkar. Eğer kamusal eğitim devam edecekse, eğitimcilerin, eğitimde neyin değeri olduğuna ilişkin görüşlerini kamuoyuna daha iyi pazarlama konusunda şu an yaptıklarından daha iyi bir iş çıkarmaya ihtiyaçları olacaktır. Neyin işe yaradığı ve kimin için işe yaradığı gibi sorular, geniş bir uzlaşıyla belirlenmiş, olmasını istediğimiz toplum üzerinde referans alınarak cevaplanmalıdır.

Teknolojik problem çözüme üzerine modellenen bir eğitim araştırması ortamında, uygulayıcıların günü gününe ve dakika dakika yaptığı deneyler araştırmayı oluşturur; o, ‘savaş hikayeleri’ içinde yaşantıların paylaşılmasıdır, yeni bir öğretmenin çiraklık deneyimleri aracılığıyla gelişimidir, (böylece) bilginin büyümesi ve üretilen bilginin test edilmesi sağlanır. Bu durumun, öğretmenlerin başlangıçta nasıl eğitildiklerine ve devam eden mesleki gelişimine dair doğurguları olacaktır: diğer öğretmenlerin çalışmalarını gözlemlemek için ayrılan zaman, öğretimin tartışılacağı ve “savaş hikayeleri” ile deneyimlerin paylaşılacağı bir ortam hayati öneme sahiptir. Öğretmen eğitimi, sınıflarda diğer uzmanların katılımı ile artırılmış fırsatlar sunan, daha çok çiraklık benzeri bir model olabilir.

### **Akademisyenlerin Rolü**

Bu konferansa katılan çoğu katılımcı için (eğitimde akademisyenler için) bir rol kaldı mı? Eğer uygulayıcılar sınıflarda araştırma faaliyetlerinin merkezinde yer alırsa ve benzer şekilde, okullardaki ve bölgelerdeki yöneticiler politikaya dönük araştırmaları yürütürse ve eğer araştırma tekstlerinin üretimi eğitim araştırmalarının esas iş alanının kısıyında kalıyorsa, geriye bizim için yapacak ne kalmaktadır?

Elliott Eisner’in (1998), araştırmacıları eğitimsel uygulamaların uzmanları ve eleştirmenleri olarak tasavvur etmesi beni olası bir çıkış yoluna götürmektedir. Eisner, eğitim uzmanlığını (connoisseurship) şarap uzmanlığıyla karşılaştırır ve hem ‘kendi içinde’ deneyiminin niteliğine değer biçme, hem de incelleme işlenmiş büyük resim içinde kendini konumlandırma konusundaki yeteneğin önemine dikkat çeker. Yani, bir eğitim uzmanı, yukarıda açıklanan boyutların birçoğunu kullanarak, sınıfta yaşanan belirli bir olayı ya da üzerinde durulan durumu hem olayın kendisi olarak hem de daha büyük bir olayın temsili olarak deneyimleyecektir.

Tek başına uzmanlık, uzmanın memnuniyeti için yeterlidir; ancak bu, deneyimi paylaşma ya da benzer şekilde deneyimlenmiş nitelikler konusunda diğerlerini eğitmede fayda sağlamaz. Eisner, uzmanlık deneyimlerinin başkalarına yeniden sunulması sürecini, kitapların, filmlerin ve sanatın eleştirilmesine benzeterek, “eğitimsel eleştiri” olarak tanımlamaktadır. Eisner’e göre, eleştirmen, okuyucunun dikkatini deneyimin niteliğine çekebilen kişidir, böylece okuyucu, bir düzeye kadar bizzat deneyimde kendine yer bulabilecek ve aynı zamanda, kendi deneyimiyle bağlantı kurma ve anlama yönünde daha yeni fırsatlar için eğitilmiş olacaktır.

Dolayısıyla, akademisyenin rolü film ya da müzik eleştirmeninkine benzer hale gelir: daha geniş bir bağlam içine alarak ve bunları okuyucular için erişilebilir hale getirerek uygulayıcıların çalışmaları için bir “değer alanı” oluşturmak. Rolün kendisi açıkça eğitimseldir ve eğer iyi bir şekilde gerçekleştirilirse, okurların eleştirel güçlerinin ve hayata dair bilgilerinin gelişmesini sağlayabilir.

İltiltili bir diğer konu medyanın rolüdür. ‘Müzik hakkında yazmak, mimarlık hakkında dans etmek gibidir’ şeklinde bir ifade vardır ve belki de benzer bir ifade öğretim hakkında yazma konusunda da söylenebilir. Belki de tekst, öğretimle ilgili neyin iyi olduğunu göstermek ve tartışmak için en iyi ya da en uygun araç değildir (ya da eğer tekst iyi bir araç ise -aslında Evan Hunter’ın ‘The Blackboard Jungle’ adlı romanı gibi romanlar, tekstin gerçekten de çok iyi bir araç olabileceğini öne sürmektedir- belki de bu üstünlüğünü hak etmemektedir ve bunun yerine ses, video ve yeni medya içeren temsili araç setinin bir parçası haline gelmelidir). Öğretimin açıklayıcı notlarla videoya çekilmesi eğitimsel ‘performansların’ eleştirilmesinde ve tartışılmasında halihazırda zaten kullanılmaktadır ve araştırmalarda diğer medya araçlarının kullanılması olanağı önümüzdeki birkaç yıl içinde önemli ölçüde artacaktır. Bu araçların yukarıda tartışıldığı gibi ‘içerdeki’ uygulayıcıya yönelik araştırmalarda kullanılması, medyanın eğitim alanındaki akademisyenlerin uzmanlıklarına ve eleştiri işlevlerine yönelik kullanılmasıyla hem benzerlik hem de farklılık oluşturacaktır.

### **SONUÇ**

Bu çalışmada, eğitim araştırmalarının amacını kuram oluşturmak olarak görmekten kaçınmamız gerektiği görüşünü ileri sürdüm. Eğitim araştırmaları, eğitim uygulamalarına fayda sağlamayı amaçladığı ölçüde (araştırmacıların ve akademisyenlerin kişisel ilgilerindense), her türdeki genelleme arayışından kaçınıp; pratik, somut, zengin, karmaşık ve her şeyden önce sınıfta öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına neyin hizmet edeceğine yönelik bağlama-duyarlı anlayışlar aradığı zaman (eğitim alanındaki araştırmalar) daha güçlüdür.

Bu bakış açısı, bilimsel/kuramsal eğitim araştırmaları idealinden düş kırıklığı içinde bir "vazgeçiş" değil; daha ziyade çok geç kalınmış bir tanıma olarak görülmelidir, (zira durum) bir cehennem kardeşliği gibiydi. Bilimsel yöntemleri sınıfta uygulama çalışmaları, katılımcıların ihtiyaçlarından yola çıkmaktansa, 'bilimsel' araştırmalara yansıyan bir meşruiyet arayışına dayanıyordu. Eğitim araştırmalarını, "Tam da burada, şimdi içinde bulunduğum yerde eğitimi nasıl geliştirebilirim?" türü soruları ele almaya yönlendirmek; bu soruları, amaç ve uygulamanın diyalektiği içinde çeşitli yollarla ele almak, öğrenmeyi geliştirici uyarlamalara yönlendirmek demektir.

Elbette geriye, bu tür bir dersin hem önerilebilirliği sorusu hem de uygulanmasına yönelik pratik detayları hakkındaki sorular kalmaktadır. Bu kısmı devamı gelecek bir tartışma için başlangıç noktası olarak bırakacağım.

#### KAYNAKÇA/REFERENCES

- Biggiero, L. (2001). Sources of complexity in human systems. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences* 5(1): 3–19.
- Blacker, D. (1996). Philosophy of technology and education: An invitation to inquiry. *Philosophy of Education Society Yearbook*. [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/94\\_docs/BLACKER.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/94_docs/BLACKER.HTM)
- Chalmers, A.F. (1982). *What is this Thing Called Science?* (2nd ed.). St Lucia, Qld: University of Queensland Press.
- Constant, E.W. (1973). A model for technological change. *Technology and Culture*, (14), 554.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. (2<sup>nd</sup> Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durbin, P.T. (1998). Advances in philosophy of technology? Comparative perspectives *Techné: Journal of the Society for Philosophy and Technology*, 4(1), 4-15.
- Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Fals Borda, O. (1979). Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience. In Stephen Kemmis & Robin McTaggart, eds., *The Action Research Reader*. Deakin University, Geelong.
- Feenberg, A. (2000). From essentialism to constructivism: Philosophy of technology at the crossroads. In E. Higgs, D.Strong, and A. Light, (Eds.), *Technology and the Good Life*. Chicago: University of Chicago Press. [Online: <http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/talk4.html>]
- Feyerabend, P.K. (1987). *Farewell to Reason*. Verso, London.
- Gage, N.L. (1989) The paradigm wars and their aftermath: a "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher* 18(7): 4–10.

Geelan, D.R. (2001a). The empty centre: Power/knowledge, relationships and the myth of 'student centred teaching' in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 26(2): 27–37.

Geelan, D.R. (2001b). Feyerabend revisited: Epistemological anarchy and disciplined eclecticism in educational research. *Australian Educational Researcher*, 28 (1): 129–146.

Geelan, D.R. (2000). Sketching some postmodern alternatives: Beyond paradigms and research programs as referents for science education. *Electronic Journal of Science Education*, 5(1).  
<https://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.html>

Gutting, G. (1980). *Paradigms and Revolutions: Appraisals and Applications of Thomas Kuhn's Philosophy of Science*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Translated by J.J. Shapiro. Boston: Beacon Press.

Kuhn, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.

Lakatos, I. (1970). 'Falsifications and the methodology of scientific research programs', in Imre Lakatos & Alan Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press, Cambridge.

Laidlaw, M. & Whitehead, J. (1995, April). *An educational epistemology of practice*. Paper presented in the Self-Study of Teacher Education Practices Special Interest Group, AERA, San Francisco.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1): 3–24.

Paulston, R.G. (1990). From paradigm wars to disputatious community. *Comparative Education Review* 34(3): 395–400.

Polkinghorne, D.E. (1992). Postmodern epistemology of practice. In Steinar Kvale (Ed.), *Psychology and Postmodernism*. London: Sage.

Popper, K.R. (1968). *The Logic of Scientific Discovery*. Hutchinson, London.

Popper, K.R. (1965). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (2nd ed.). Basic Books, New York.

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 3–36). New York: Macmillan.

Stenhouse, D. (1986). Conceptual change in science education: paradigms and language games, *Science Education* 70(4): 413–425.

Whitehead, A.J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?' *Cambridge Journal of Education*, 19(1): 41–52.

#### **İletişim/Correspondence**

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
erdemm@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Tuğba Öztürk  
tozturk@ankara.edu.tr

# **Factors Influencing University Students' Academic Achievement and Strategies Taken to Improve Their Achievement: Ethiopia as a Sample**

**Kelemu Zelalem Berhanu, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0001-5397-8780**

**Prof.Dr. Ali Sabancı, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0002-2508-7339**

## **Abstract**

The overall purpose of this study was to assess heads, teachers, student-affairs officers and students' views about factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve their achievement at Debre Markos University where found in Debre Markos city of East Gojjam province, Ethiopia. Convenience sampling was used and as a result the working group contained 1-head, 1-teacher, 1-students' affair official and 3-students. Interview was used as a data collection method. For this purpose, a semi-structured interview form was developed. The interview form was developed by using theoretical foundations, practices and experiences. The validity of the interview form has been made. The draft form obtained for this purpose was given to two academics, who were experts, for their review, and it was revised in line with their opinions and finalized. As a result, firstly, participants reported university, teachers, language, families and student-related factors as the major factors influencing university students' academic achievement. Secondly, students reported that they were revising past sheet papers and drawing up plans and so on to improve their academic achievement. The head, teacher and students' affair official, however, reported they were giving counseling, training services, complex tasks to improve students' academic achievement

**Keywords:** Academic achievement, Success strategies, Higher Education



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1165-1180  
DOI: 10.17679/inuefd.559972

Article type:  
Research article

Received : 02.05.2019

Accepted : 08.09.2020

## **Suggested Citation**

Berhanu.K.Z. & Sabancı, A. (2020). Factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve their achievement: Ethiopia as a sample. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1165-1180. doi: 10.17679/inuefd.559972

This paper was presented at 9th International Congress on New Trends in Education (ICONTE), 10-12 May, 2018



# Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler ve Başarılarını Artırmak için Kullanılan Stratejiler: Etiyopya Örneği

**Kelemu Zelalem Berhanu, Akdeniz Üniversitesi , ORCID ID: 0000-0001-5397-8780**  
**Prof.Dr. Ali Sabancı, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2508-7339**

## Öz

Bu çalışmanın amacı Etiyopya'daki üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler ve öğrencilerin başarılarını artırmak için kullanılan stratejileri incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yönteminde ve durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu çalışmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygunluk örnekleme kullanılmış ve sonuç olarak çalışma grubu Debre Markos Üniversitesinde görev yapan 1 bölüm başkanı, 1 öğretmen, 1 öğrenci işleri görevlisi ve 3 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri elde etme yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu kuramsal dayanaklar, uygulamalar ve tecrübeler kullanılarak geliştirilmiştir. Görüşme formunun geçerli çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen taslak form uzman olan iki akademisyene verilerek incelemeleri sağlanmış ve görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Sonuç olarak, katılımcılar üniversite, öğretmenler, dil, aileler ve öğrenci ile ilgili faktörleri üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen ana faktörler olarak bildirmişlerdir. Akademik başarılarını artırmak için öğrenciler geçmişteki sınavlarda sorulan soruları gözden geçirdiklerini ve bu sorulara dayalı planlar hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bölüm başkanı, öğretmen ve öğrenci işleri görevlisi ise öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek için danışmanlık, kişisel gelişim kursları, karmaşık görevler içeren ödevler ve projeler verdiklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik başarı, Başarı stratejileri, Yüksek Öğrenim.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1165-1180  
DOI: 10.17679/inuefd.559972

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 02.05.2019  
Kabul Tarihi : 08.09.2020

## Önerilen Atıf

Berhanu.K.Z. & Sabancı, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler ve başarılarını artırmak için kullanılan stratejiler: Etiyopya örneği. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1165-1180. DOI: 10.17679/inuefd.559972

## INTRODUCTION

It is clear that education is an important tool that enables citizens to make all rounded participation in the social, political, economic and cultural development process of countries. Education is a fundamental human right enshrined in all major United Nations and International Charters (Igwe, didiamaka & Chidi, 2017). Education is an avenue of training and learning, especially in schools or university, to improve knowledge and develop skills (Mekonnen, 2014). One of the most important organizations the education takes place is higher institutions that empower students to excel in their academic achievement in a chosen field of endeavor or career, and to be able to positively affect his/her environment. Different scholars define academic achievement of students in different ways. For example, Mekonnen (2014) stated that student's success of students is judged by examination performance while the best criterion of performance is the sum of the student's academic performance in all the subjects taken. When students are getting below the expected stand, according to Armu (2000), called they have poor academic achievement.

Higher institution is place where student possess and discover emotions, feeling, independence and achievement. To order to explain university student's transition and exploration in establishing identity, developing characteristics and growing up in academic performance, Evans and her colleagues (2009), presented the two types of student developmental theories: psychosocial and cognitive. Psychosocial theories involve development as a succession of stages, such as thinking, feeling, behaving, valuing, and relations with other and to oneself. Cognitive theories involve the reconstruction in feelings and thought that form beliefs, values, and assumptions. The cognitive aspects of students' development is the general focus of this study.

When the researchers look at the various studies in related to this study across the globe, the following studies have been conducted. Many empirical studies are carried out to explore factors influencing academic achievement of students (Hijazi & Naqvi, 2006; Mekonnen, 2014; Mersha et al., 2009; Tiruneh & Petros, 2014). In order to apply the seven vectors of Chickering's student development theory that contains developing competence, managing emotions, moving through autonomy toward interdependence, developing mature interpersonal relationships, establishing identity, developing purpose and developing integrity on university students, Ortiz (1999), for example, found that living away from home increases leadership and interpersonal skills and cultural awareness of students. This affects students' academic achievement indirectly. Another research finding states that students living at home are "less fully involved" in social, academic, or extracurricular activities in school with others as compared to those students who live in the dorms (Chickering & Kytte, 1999).

A study conducted by Hijazi and Naqvi (2006) also showed that student performance is associated with students' profile consisted of his attitude towards attendance in classes, time allocation for studies, parents' level of income and mother's age. According to American Psychological Association (APA, 2012), the predictors of dropout are delayed reading skills, grade retention, absenteeism, and school disengagement. With these factors and others as predictors, an Alliance for Excellent Education (2011) estimated 1.3 million American high school students drop-out every year. Peer relationships can create a set of norms and values that either promote or undermine academic achievement. For Latino youth in particular, a significant number are recent immigrants who are English-language learners, i.e., not fully fluent in English and speak another language at home, which exacerbates their risk of dropping out or not completing high school on time (APA, 2012; Fry, 2003). Several risk factors affect children born at the intersection of race and poverty throughout their development predicting school failure or dropout and entry into the juvenile justice system (Children's Defense Fund, 2007).

When the researchers come to the case of Ethiopian higher institutions, Mekonnen (2014); Melese & Fenta (2009); Mersha et al. (2009);; Tiruneh & Petros (2014) just to name few studies about students' academic achievement. Academic dismissal is higher at first year level in Ethiopian's higher institutions. Even the majority of female students with higher aptitude results were dismissed at freshman level. However, the rate of attrition for these groups decreases as the year of the study increases (Mersha et al., 2009). According to the study conducted at Bahir Dar University in Ethiopia, personal-related, university-related, academic-related and economic-related factors were responsible for students' low academic performance and finally caused to dismissal (Mersha et al., 2013). In addition to this, background of students, institutional facilities, and teachers (instructors), method of teaching and evaluation system, interest to subject matter, study style of learners were also affecting students' academic achivemen (Mekonen, 2014). The study conducted by Mersha and his colleagues (2009) also mentioned fear of failure, economic factors and being placed in the departments they are not interested, lack of support from teachers, their entrance exam as factors.

Other study at Bahir Dar University in Ethiopia University related factors such as university academic and administrative rules and regulations, peer pressure, lack of female role model teachers, department choice of students and providing different supportive trainings and tutorial classes by the university impacts female students' academic performance (Tiruneh, & Petros, 2014, p.16). Lack of proper guidance, and counselling service, lack of assertiveness training, teachers' gender insensitivity, absence of special support program, and department placement without interest are also main factors students to dropout from the higher learning institutions (Melese, & Fenta, 2009). Other university-related factors include institutional facilities (lack of resources) like: reference materials, well-organized laboratory equipment's and computer laboratory, and lack of interest to subject matter, were the prior problem that has been seen at RVU Jimma campus. Therefore, the institution should give attention on the infrastructures (Akessa & Dhufera, 2015). Regarding on family's background, the studies showed that there is a relationship between mothers' occupation and female students' academic performance (Mersha et al.,2009, Melese & Fenta,2009), there is strong association between the academic performance of students' GPA and fathers and mothers education level, between the academic achievement (GPA) of students' students and Economic status of families (Akessa & Dhufera, 2015). Regarding on the off-campus climate, the expansion of khat (*Catha edulis*, a green stimulant plant leaf) shops, tourist centers and night clubs around the university affect students' academic performance (Tiruneh & Petros,2014, p.16). Disco houses and traditional Music Houses have detracted females from their persistence on academic work (Mersha et al., 2009).

This is universally acknowledging the fact that good leadership styles important for improving the academic achievement of students. Meta-analysis over 70 studies by Waters et al (2003) demonstrated that there is, in fact, a substantial relationship between leadership and student achievement. That is, just as leaders can have a positive impact on achievement, they also can have a marginal, or worse, a negative impact on achievement. In some studies, they found an effect size for leadership and achievement of .50. Other meta-analysis of 27 studies indicated that the average effect of instructional leadership on student outcomes was three to four times that of transformational leadership (Robinson et al., 2008).

As the summary of many studies under Education Review Office of New Zealand (2015), regarding on the strategies to improve students' academic achievement, firstly, the main task of the schools is to identify the specific needs of students and to build a plan around those needs to raise student achievement for all. In addition to this, in case of the persistent disparities that exist among academic achievement of students, educational administrators set effective targets and create the conditions in which all students can excel will reduce these disparities. Setting the target and then taking effective action requires good information, scrutiny, perseverance and an approach in which all university or school stakeholders are active and committed. Furthermore, leaders may have a positive impact by improving teaching and raising student achievement (Education Review Office, 2015). Many of educational administrators have failed in school leadership because of many management problems relating to institutional planning, human relations, discipline, instructional supervision and community relations experienced which ultimately impact on students' academic performance (Budohi, 2014; Igwe, didiamaka & Chidi, 2017).

Even if the numerous students are dismissed each year from Debre Markos University, there is no any study that focuses both on factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve achievement. For filling this gap, the researchers assessed heads, teachers, students' affairs officials, and students' views about factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve achievement at Debre Markos University, Ethiopia.

The overall purpose of this study was to identify the factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve achievement. As a whole, this research is believed to have much significance for students, ministry of education, teachers, universities, researchers and concerned citizens by increasing knowledge and information on factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve achievement. This study examined a number of circumstances and causes that contributes to poor academic achievement of the students. When the problem identified, it is easy to come up with the solution. Thus, this study will show the solution. It also examined some more basic issues, such as the techniques for improving students' academic achievement used by concerned administrators, teacher and students within the university. Therefore, these techniques may be experience for other university's stakeholders. It is also anticipated that based on the findings, those university administrators who are interested in increasing academic achievement of students will explore different approaches to strength students' performance. Finally, the study recommended possible solutions, for the betterment of future of students' academic achievement regarding ways of coping factors affecting their academic achievement. It may also serve as a springboard for other researchers to take in-depth study for further investigation in the field and issue.

The overall problem statement of this study was – What are heads, teachers, student-affairs officers and students' views about factors influencing university students' academic achievement and strategies taken to improve achievement at Debre Markos University, College of natural and computational science in focus. To answer this major question, the researchers raised the following sub-questions.

What are the factors influencing university students' academic achievement as perceived by the students, teachers, heads, and student-affairs officers?

What are strategies taken to improve academic achievement by the students, teachers, heads, and student-affairs officers?

What are students, teachers, heads and student-affairs officers' suggestions to improve academic achievement?

## **Method**

### **Research Design**

This study was qualitative in nature and employed a holistic single case study since the researchers collected the data from only one university. Because qualitative research is more concern with understanding individuals' perceptions of the world and seeking insights rather than statistical analysis (Silverman, 2005). In qualitative research design, the case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events (Yin, 2012). Case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects. Further, contexts are unique and dynamic; therefore, case studies investigate and report the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relations and other factors in a unique instance (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

### **Working Group**

All regular students, heads, student-affairs officers and teachers at Debre Markos University in Debre Markos in Ethiopia are the target population of this study. For identify this university, the researchers used convenience sampling technique. Debre Markos University has 10,096 regular students and four colleges or faculties. From Debre Markos University's colleges, only College of Natural and Computational has been selected as target of the study since the number of drop out students is high as compared with other colleges (Debre Markos University Registrar office 2016/17 academic year report). Data was collected through interview with maximum variation sampling from a total six, 1-1-1-1-1-1 (teacher, head, students' affairs professional; and first, second and graduate students respectively). This allowed the researchers for the differing and somewhat similar perspectives of each group to emerge and for comparison and at the same time commonality in analysis to occur. Therefore, gathering data from a variety of interviewees depending on the role they play in their university could provide a relatively balanced set of viewpoints and variety of perceptions to analyse.

### **Data collecting instruments**

In this study, the higher institution viewed as an instrumental case study, because the investigation is on factors affecting the academic achievement of students. In order to investigate heads, teachers, student-affairs officials and students' views about factors influencing students' academic achievement and the strategies taken by them to cope with the problems or factors, a semi-structured interview was employed. Because semi-structured interviews would provide an in-depth exploration of the topic, allowed the researchers to change the order of questions, simplify the questions and to probe the interviews (Cohen et al., 2007). Thus, the mapping of semi-interview questions was carried out in three major levels. Firstly, interviewers were asked an initial question as what are factors affecting the academic achievement of students. What are the strategies that they used to improve students' academic achievement? In the end, participants were asked to suggest for other stakeholders regarding ways of improving the academic achievement of students.

### **Data analysis techniques**

There is no one way to analyze and present qualitative interview data. The literature does suggest using three steps, which are labelled as organizing, summarising and interpreting as a guide to data analysis (Ary et al., 2002). For organizing data, the researchers looked the notes that they have taken on the sheets of paper at the time of each interview and noting down the similarities, themes, and interesting responses. If there is missing information, the researchers were listening to the digital recording of the complete interviews repeatedly as necessary. After that, the researchers were made the interview data fully transcribed. The researchers sent a transcription of the interviews to each participant for checking and they invited to make any corrections. The step of summarising by finding common themes involved

looking for repeating words and phrases and categorizing these into similar groups. The last stage is interpretation where the data were examined, analyzed, contrasted and compared. In addition, data analysis process was aided by the use of a qualitative data analysis computer program called NVIVO, which used to facilitate and assist to analyze the data that have qualitative in nature. That is NVIVO does not perform the analysis but only supports the researcher doing the analysis by organizing data (Cohen et al., 2007).

#### **Validity, Reliability and Ethical consideration**

Prior to data collection, the researchers sought approval to conduct research in the specified area and to explicitly seek the consent of participants who were involved in this research and to ensure as their response will be kept confidential, the purpose of the study was explained. The participants were also informed that they could discontinue their participation at any time. Each participant was contacted and a convenient location and time were determined for the interview. Prior to the interview, the researchers were asked the participants to sign a consent form.

Reliability relates to being consistent over time with methods and treating all groups the same when gathering data. Validity is achieved when the researcher's data gathering relates to the concept being studied so it is in line with the actual research aim (Cohen et al., 2007). In order to establish reliability and validity within this study, the following steps were implemented. Prior to interviewing, the researchers checked both sets of interview questions against the aim and key questions. After that, the researchers gave interview questions to two academics who were experts on the topic to ensure its content validity. In order to ensure whether the participants can understand the question or not, field-test with two teachers and one student was carried out.

#### **Findings**

This chapter presented analysis of the data collected through interview from Debre Markos University's students, teacher, head, and students' affairs professional. All the six participants were from Debre Markos University in Ethiopia. There were three from each group (teacher, head, and student-affairs officer on one side and students on other side). This chapter organized their responses based on research questions-first, the factors influencing the academic achievement of university students as perceived by the students, teacher, head, and students' affairs professional; second, the strategies taken by students, teachers and other concerned administrators to tackle students' academic achievement-related problems. Finally, students, teachers, heads and students' affairs professionals' suggestions to improve students' academic achievement were presented. In addition, the head, students' affair official and teacher responses were analyzed independently from students starting from first year to third year.

To do these, NVIVO was employed in the analyses of the variables under consideration. It was organized into three parts. These are:

##### **1. The factors influencing university students' academic achievement**

This part has two sub-parts- first students' views and second head, students' affair official and teacher's views about the factors influencing the academic achievement of university students in table 1 and 2 were presented.

##### **A. Students' views about the factors influencing university students' academic achievement**

At the beginning of the interview, students were asked about the factors influencing university students' academic achievement and follow up questions related to this. And, the views of students' perceptions about the factors influencing the academic achievement of students were given in table 1

**Table 1.***Students' Views About the Factors Influencing University Students' Academic Achievement*

Interview Guidelines	Themes	Participants' response		
		1-year	2-year	3-year
The factors influencing university students' academic achievement	Student-related factors	✓	✓	✓
	Teacher- related factors	✓	✓	✓
	University-related factors	✓	✓	✓
	Language- related factors	✓	✓	
	Off campus climate- related factors			✓
	Peer- related factors	✓		
	Administrative leadership styles and behaviours related factors	✓		
	Distance between home and university- related factors		✓	
	Low status perception for teaching profession- related factors		✓	
	Voilence-related factors			✓

Table 1 summarized categorization of responses based on Debre Markos University's students' views on the factors influencing their academic achievement. As showed, the responses were classified into ten main themes. All of them reported university, teachers, and students- related factors are the major factors influencing students' academic achievement at Debre Markos University. Then two of three also attributed the factors to language. Students' views in-depth showed below:

**Student-related factors**-include students' personal matters such as lack of adequate effort, lack of self-confidence, carelessness, lack of ability to be competent, afraid of exam, psychological stress, unable to study, previous academic background (high school and preparatory school), studying during only a quiz or test, irregular class attendance, lack of class attention, lack of revision after class, lack of class participation, students' perceptions of their current learning environment, poor study skills, poor time management, health related factors, wasting their time with unnecessarily place are the major factors influencing students' academic achievement. Students' opinions on the subject were directly cited below.

For example, the student gets lazy and when students study only when there is a quiz or test, they do not well master the courses and get poor performance (2-year student), some female students have contacts in the towns with brokers to work as sex workers for money. That is, the brokers call them in the night whenever they are wanted. I think they did it to satisfy their financial requirements and some females for leisure and wasting their time with such unnecessarily place attributed their low academic performance (3-year student).

**Teacher-related factors**-Teachers' motivation, teaching load, teachers' punctuality to cover their syllabuses on time, salary, working conditions, knowledge on how to catch the attention of a student and the subject matter, communication ability, emotional stability, good human relationship and interest in the job are teachers-related factors influencing students' academic achievement.

A second-year student reported directly as –"Teacher motivation plays a key role in the success of students. Teaching profession does generally not have a very good reputation due to the low social status of teachers in society, a relatively low salary, and poor working conditions. These problems lead to a strong dissatisfaction among the teachers and to a fluctuation process and directly affect students' academic achievement".

**University-related factors**-Lack of accessible resources such as the computer, internet access, adequate toilet houses, comfortable classrooms; lack of adequate social and academic orientation for first years students, lack of proper use resources, lack of availability of university 's programs based on students' interest.

For example, a 3-year student reported the University-related factors as –"For me; there are enough resources but the university does not use properly. For example, there are enough toilet rooms but they are too dirty and not remove properly on time. They are full and not under usage, which indirectly affects academic achievement. Adjustment problems can also affect students since the university is new for first-year students.

**Language-related factors**- the change of instructional language from the native language to English. Change of instructional language from the native language to English even if it starts from secondary

school also affects students' academic achievement.

**Off-campus climate-related factors**-off campus communities and Disco houses as factors influencing students' academic achievement.

As a third-year student reported, "A very few girls are mostly victims of sexual harassments by community people in the city. Because of these harassments, female students have indicated that they have stopped to go to the city especially at evening for recreation". In addition, she added her observation about off-campus factor as follows:

*There are 5 male students have rented their own house outside of the university so as to pass the nights after enjoying in Disco houses. Most of them are coming from big cities such as Addis Ababa, Hawasa, Dire Dawa and Bahirdar. They were wasting their time with the unnecessary place and have a poor academic performance.*

**Peer-related factors**- peer are also affecting students' academic achievement both in negative and in positive ways.

**Administrative leadership styles and behaviors related factors**- as the first-year student told,

*Leadership styles and behaviors have an impact on students' academic achievement. For me, it has an effect both positive and negative but our head, college dean have a positive impact since they are experiencing the democratic type of leadership.*

**The distance between home and university-related factors**-When students live far from home, they feel depressed and, which, in turn, affect students' academic achievement (2-year student).

**Low-status perception for teaching profession- related factors**- includes dignity students and society attached to teaching a profession can affect students' academic achievement indirectly. This has been more explained to a participant as follows:

*Teaching profession does generally not have a very good reputation due to the low social status of teachers in society, a relatively low salary, working conditions. These problems lead to a strong dissatisfaction among the teachers and directly affect students' academic achievement (2- year student).*

**Violence-related factors**- as participants reported, some female students were encountered verbal and physical harassment by male students, teachers, other university communities and off-campus communities.

*A very few girls are victims of sexual harassments by senior community people in the city and some instructors who mostly target to use their grades as a means. When they apply for university administration, they request them to give witness. However, most of the female students did not take courage to expose themselves in front of some people and as a result, refuse to give their witnesses about what the instructors had committed on them. However, some teachers have punishment for involving in such ugly activities (3-year student).*

**B. Head, student-affairs officer and teacher's views about the factors influencing university students' academic achievement**

At the beginning of the interview the head, student-affairs officer and teacher were also asked about the factors influencing university students' academic achievement and follow up questions related to this. Their responses were given in table 2.

**Table 2.**

*Head, Student-Affairs Officer and Teacher's Views About the Factors Influencing University Students' Academic Achievement*

Interview Guidelines	Themes	Participants' response		
		Head	SAO	Teacher
The factors influencing university students' academic achievement	University- related factors	✓	✓	✓
	Student- related factors	✓	✓	✓
	Family-related factors	✓	✓	✓
	Language- related factors	✓		✓
	Teacher- related factors	✓		✓
	Off-campus climate- related factors		✓	
	Administrative leadership styles and behaviours			✓
	The distance between home and university		✓	

Note SAO stands for student-affairs officer

As in table 2 indicated, the responses were classified into eight main themes.

All of them reported university, families and student-related factors are the major factors influencing students' academic achievement at Debre Markos University. Then two of three (66.6%) also attributed the factors to Language and teachers.

**University-related factors-** lack of orientation and proper guidance, lack of resources like reference materials, well-organized laboratory equipment's and computer laboratory, the placement of university near to the city and poor capacity building activities are factors influencing students' academic achievement. Because of limitation of space, some participants' opinions on the subject were cited below.

*When students far from their families, they might get difficult to adopt the new environment and way of life. Especially in case of lack of orientation in the university for freshman students, it becomes worse. Moreover, the longer these students stay in the universities, the number of dismissal decreases from year to year. This might be attributed to the problem of adjustment at first-year level and lack of orientation and proper guidance and counseling (head).*

*Students' affair official also described, "The placement of university near to the city encourages students to involve in unnecessary places and things such as disco, drinking alcohol and instead of focusing on their education".*

**Student-related factors-** students' the prior academic achievement, psychological distress, lack of good background and interest in the department, lack of support and belief in students' abilities, lack of know how to learn, absenteeism and school disengagement are the factors influencing students' academic achievement. For example, as a head described:

*The prior academic achievement and psychological distress such as stress, anxiety, and depression especially at first year might account for students' academic achievement. The issue of self-independence also another factor affecting students' academic achievement at a university level.*

Moreover, at the last, as a teacher mentioned:

*Lack of interest to the department they have been assigned, lack of students' effort to do their best affecting their academic achievement.*

**Family-related factors-**Parenting styles and socio-economic status of families are factors affecting students' academic achievement.

**Language-related factors-**Students have a serious English language proficiency problem because of a disparity between media used language and medium of instruction, unavailability of opportunities to use English language except in the class, which affect students' academic achievement.

A teacher explained about it as follows:

As I observed, students have a serious English language proficiency problems. Students' language is poor because poor capacity building activities, unavailability of opportunities to use the language except in the class. In Ethiopia, English was still rarely used in the media. Even if the total number of newspapers has increased dramatically, the English-based television programs made by Ethiopian are a few. That means there is a disparity between media used language and medium of instruction, which affects students' academic achievement.

**Teacher-related factors-** Giving less rigorous assignments to students, teachers' leadership styles and behaviours in the class and assessing methods are factors influencing students' performance (as head and teacher mentioned)

For example, as a teacher' s described "Assessing learning progress of students before or during the learning process itself rather than summative assessing after the teaching is done to make learning process more visible to learners"

**Off-campus climate-related factors-** Unnecessarily places and things near to university such as disco, drinking alcohol houses made students not to focus on their education. In addition, students' affair official also added that:

*The community that is off campus also affects students. Before months ago, bajaj driver harassed a female student and now with collaboration of police, he has appropriate punishment.*

**Administrative leadership styles and behaviors-** As a teacher stated," Administrators such as heads' leadership styles and behaviors are also influencing students' academic achievement. University administrators experienced might affect students' academic success directly or indirectly. When I say indirectly, they affect teachers' performance and motivation, which in turn affect students' performance"

**The Distance between home and university-** Even if the majority of students' families are near by the university such as Gonder, East Gojjam and West Gojjam, the distance of university from their parents are affecting students' academic achievement since it creates some psychological distress (student-affairs officer).

## 2. Strategies taken to improve academic achievement



This part also has two sub-parts- firstly students' views and secondly head, student- affairs officer and teacher's views about the strategies they taken to improve academic achievement of students in table 3 and 4 were presented.

**A. Students' views about the strategies they taken to improve their academic achievement**

Secondly, students were asked about the strategies they taken to improve their academic achievement and follow up questions related to this. In addition, the views of students about the strategies they taken to improve their academic achievement were given in table 3.

**Table 3.**

*Students' Views About the Strategies They Taken to Improve Their Academic Achievement*

Interview Guidelines	Themes	Participants' response		
		1-year	2-year	3-year
Strategies they taken to improve academic achievement	Revising past sheet papers	✓	✓	
	Drawing up plans		✓	✓
	Establishing a good relationship with teachers		✓	
	Increasing ownership	✓		
	Receiving guidance and counselling		✓	
	Consolidation			✓
	Searching out different materials from Google			✓
	Studying very hard	✓		
	Teamwork		✓	

As Table 3 showed, the responses were classified into nine main themes. Two of three (66.6%) students stated that revising past sheet papers and drawing up plans were the strategies they used to improve their academic achievement. They have also taken unique strategies. Here are their strategies:

**Revising past sheet papers-**top among the most important measure taken by students include getting past project sheet or assignment and try to solve it in order to know their gaps and work on their limitation. For example, as a second-year student described:

*If there is an availability of past papers or assignments, I ask my senior students to review past assignments and exams to unearth my most common mistake.*

**Draw up plans-** 3 and 2-year student stated that they draw up the plan to study. They expressed their ideas as follows:

*I also start my assignments on the day the teachers are given the topic to work on. If I leave all my assignments or tasks until the very last minute, I might feel overwhelmed and stressed out (3-year student). A 2-year student added on it that" in order to, I feel less overwhelmed nearby the exam, I make a plan of study, which helps me to know where to begin when I start studying.*

**Establishing a good relationship with teachers-** a second-year student expressed the importance of having a good relationship with teachers as –

*I establish a good relationship with my teachers, which is important for my academic and social development. Because it is the big way to receive more constructive guidance and praise.*

**Increasing ownership-**a first-year student stated that he tried to increase his ownership for improving his academic achievement by motivating myself to study and by getting a rest, carefully listen to a lesson, participate in the lesson by asking and listening questions, which helped him to adopt the constructivist approach.

**Receiving guidance and counseling-** A second-year student reported that

*I have received more constructive guidance and praise rather than just criticism from my teachers to improve my academic success.*

**Consolidation-**A third-year student announced her way to tackle his academic-related problems as

*I have a habit of study what I have learned in the classroom within 24 hours. And then I take a rest which in turn gives me energy, enhances productivity and concentration, I do not study much at the time of exam since I have studied it before.*

**Searching out different materials from Google-** is also means used by a third-year student when he has faced a difficulty.

**Studying very hard-** a first-year student stated about his of tackling academic related problems as follows:

Even though there is lack of resources in our university, I am trying my best to become successful in my academic achievement. First, I study very hard and then motivate myself by getting a rest. I carefully listen to a lesson is already taking a big step on the road to my success.

**Teamwork-** Finally, a second-year student described the way that his teamwork style seems as follows:

*I study with classmates to receive and help from students who may understand certain aspects of the courses better than I do. Sometimes, if it is more than our capacity, we ask senior students to share their knowledge about the material.*

**B. Head, student-affairs officer and teacher's views about the strategies they taken to improve students' academic achievement**

Secondly, head, student-affairs officer and teachers were asked about the strategies they taken to improve students' academic achievement and follow up questions related to this. And, the views of head, **student-affairs officer** and teacher's perceptions about the strategies they taken to improve students' academic achievement were given in table 4.

**Table 4.**

*Head, Student-Affairs Officer and Teacher's Views About the Strategies They Taken to Improve Students' Academic Achievement*

Interview Guidelines	Themes	Participants' response		
		Head	SAO	Teacher
2. The strategies they taken to improve students' academic achievement	Giving counseling and training services		✓	✓
	Giving more and complex tasks	✓		
	Increasing ownership			✓
	Reinforcement			✓
	Solving economic, psychological and community based problems		✓	
	Teamwork	✓		
	Using formative techniques			✓
	Draw up plans			✓

As in the table 4 depicted, the responses were classified into eight main themes. Though they experienced one measure in common like giving counseling and training services, they have also taken other unique strategies to cope up with students' academic achievement-related problems.

Let us see in-depth what participants were said:

**Giving counseling and training services-** student-affairs officer stated that "Fresh students have been given training about how to learn, campus climate, time management, assertiveness skills, give counseling service to students who are in need". The teacher also reported his measure of giving advice and showing the direction to low achievers.

**Giving more and complex tasks-** A head described giving more and complex task as follows:

*To improve students' academic achievement what I did and doing just as a head and teacher is that giving more and complex tasks to students. Many teachers will tell you that they gave rigorous assignments when in reality, it was not. This one thing will make the biggest impact not only on their learning but also on their scores.*

**Increasing ownership-** teacher reported, "I allow students to take ownership of their education by involving students to do their best".

**Reinforcement-**A teacher stated his action to tackle students' academic-related problems as follows:

*To improve students' academic achievement, I celebrate students' strengths by offering rewards i.e, giving positive appreciation to high achievers and giving advice. I used reinforcement just in the classroom by saying, named students, "Good Job!"*

**Solving economic, psychological and community-based problems-** student-affairs official described the ways of solving economic, psychological and community-based problems as:

*To solve students who have economic problems, we give a job as waiter and waitress in students' cafeteria and they earn money and psychological problems by counseling. Moreover, we try to solve community-based problems such as sexual harassment with the collaboration of police.*

**Teamwork-** One participant described it as follows:

I encouraged teamwork in every aspect. As a university rule, we create teams, which contain five students, and they have their own head. They help each other. Department' instructors have also regular staff meetings and get together to foster team building in our department and to enhance students' performance (head).

**Using formative techniques-** A teacher also described his ways assessment to improve students' academic achievement as follows:

I am assessing learning progress of students before or during the learning process itself rather than summative assessing after the teaching is done to make the learning process more visible to learners.

**Draw up plans-** teacher noted that “ I keep the focus on improvement and draw up plans on how students are going to improve on their weaknesses and implement it”.

### 3. The suggestions to improve academic achievement

Lastly, this finding part has two sub-parts like others- firstly students’ suggestions and secondly head, students’ affair official and teacher’s suggestions to improve students’ academic achievement in table 5 and 6 were presented respectively.

#### A. Students’ suggestions to improve academic achievement

At the end of the interview, students were asked about their suggestions to improve academic achievement. Their responses were given in table 5.

**Table 5.**

*Students’ Suggestions to Improve Students’ Academic Achievement*

Interview Guidelines	Themes	Participants’ response		
		1-year	2-year	3- year
The suggestions to improve academic achievement	University-based suggestions	✓	✓	✓
	Administrators of university-based suggestions		✓	✓
	All stakeholders-based suggestions	✓	✓	
	Students-based suggestions	✓	✓	
	Teachers-based suggestions	✓	✓	
	Students' affair officials-based suggestions	✓		
	Other Education Bureaus and NGOs-based suggestions			✓
	Parents-based suggestions		✓	

As in table 5 displayed students’ suggestion based on their experiences for other stakeholders regarding ways of improving students’ academic achievement were summarized. Here are their responses:

**University-based suggestions-** all students have given suggestions what a university should do to improve students’ academic achievement. Both first and third-year students’ suggested that the university should organize recreation site within a university to encourage greater student involvement with could be a highly productive activity on most university campuses; and to keep students from off-campus influences. The first-year student also added the university and students’ affair officials should give sound counseling to students, provide staff training, and organize academic symposiums about the students’ academic achievement. In addition to these, the second-year student stated that a university should understand the students need for English language and the challenges they face and then establishes the English language center to alleviate the problems. Finally, a third-year student added the university should use resources such as water, library, and other equipment properly and have a discussion with students’ representative at least twice a month to tackle the barriers for students’ academic achievement.

**Administrators of university-based suggestions-**a second-year student said, “The administrators of higher education institutions should have also an understanding that they can have strong effects on students’ academic self-efficacy and achievement. A third-year student added, “They have to organize workshops, seminars, and conferences about the issues factors affecting students’ performance and make a discussion with students’ representative”.

**All stakeholders-based suggestions-** Both a first and second-year student recommended:“ All stakeholders of the university are responsible and do their best to enhance students’ academic achievement”.

**Students-based suggestions** –include “Students should create a free interaction with teachers, participate in honours programs gain substantially in interpersonal self-esteem, intellectual self-esteem, and artistic interests, involve academically and less susceptible to become less susceptible to the peer group influences” (first-year student). A second-year student also added to it by suggesting students to study day and night until achieving our objectives.

**Teachers-based suggestions**-include“ Teachers should be setting and communicating clear learning objectives, providing clearly structured explanations, examples and guided practice to students at the beginning of the class” (first-year student). In addition, a second-year student suggested teachers to understand that they can have strong effects on students’ academic self-efficacy and achievement; and establish, and maintain supportive and appealing pedagogical environments.

**Student-affairs officers-based suggestions-**a first-year student suggested:“ Students’ affair officials should give sound counseling”.

**Other Education Bureaus and NGOs-based suggestions-** “Ministry of Education should set workable policy guideline that will be implemented by all higher learning institutions to protect female students from being harassed and organize a scheme to help those female students who face economic problems and keep them from an unnecessary place ”(third-year student).

**Parents-based suggestions-** A second-year student finally recommended to parents of students to help and support their children economically, psychologically.

**B. Head, student-affairs officer and teacher’s suggestions to improve academic achievement**

Lastly, head, student-affairs officer and teacher’s suggestions to improve academic achievement were given in table 6.

**Table 6.**

*Head, Student-Affairs Officer and Teacher’s Suggestions to Improve Academic Achievement*

Interview Guidelines	Themes	Participants’ responses		
		Head	SAO	Teacher
The suggestions to improve academic achievement	University-based suggestions	✓	✓	✓
	Teachers-based suggestions		✓	✓
	Students-based suggestions	✓		
	Other education bureaus-based suggestions			✓

As shown in table 6, head, student-affairs officer and teacher suggested for a university to improve the academic achievement of students. Furthermore, their responses were shortly presented below:

**University-based suggestions-** All participants have given suggestions to university to improve students’ academic achievement. From these, a few suggestions include: gives attention on the infrastructures and access of laboratory equipment, provides proper learning facilities to the students, devises means of paying special attention to students from low social economic backgrounds, believes in the students’ abilities, recruits more counselors to each college and creates a good classroom environments .

For example, a students’ affair official stated, “University should recruit more counselors to each college. Just now we are only two counselors for two campus (Burie and Debre Markos), which have more than 15,000 students, which is very insufficient to give counseling services. In addition, the university should be given adequate learning facilities that causes improvement in student performance”.

**Teachers-based suggestions-** teacher suggested for other teachers as “Teachers should be providing formative evaluation techniques before closing up the lesson, and teachers need to give a chance to each student takes a turn at being the “teacher”, and often the teacher and students take turns leading a dialogue concerning sections of a text”

A students’ affair official also added on it by reported “Teachers and university need to create classroom environments where error is welcomed as a learning opportunity, where discarding incorrect knowledge and understandings is welcomed, and where participants can feel safe to learn, relearn, and explore knowledge and understanding; and believing in the students and offering support throughout the school year can help improve their achievement levels”.

**Other education bureaus-based suggestions-**Teacher also suggested that “the Ministry of education should establish English language center or use national language as a medium of instruction at higher institutions level”.

**Students-based suggestions-** Selected head also suggested, “Students must study very hard by using accessed resources to improve their academic achievement”.

**DISCUSSION,CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

The overall aim of this study was to identify factors influencing university students’ academic achievement and strategies used to improve as a teacher, head, students’ affair official and students’ perceived. The researchers found from the study that improving students’ academic achievement was a big challenge at Debre Markos University. The overall problem statement of this study is –heads, teachers, students’ affair officials and students’ views about factors influencing university students’ academic achievement and strategies taken to improve their achievement at Debre-Markos University. To answer this major question, the researcher raised the following three sub-questions. Firstly, students, heads, teachers, students’ affair

officials were asked factors influencing students' academic achievement and, all students reported university, teachers and student-related factors are the major factors influencing students' academic achievement at Debre Markos University. Then two of three also attributed the factors to language. In another side of the group, all head, student affair official, and teacher reported university, families and student-related factors are the major factors influencing students' academic achievement at Debre Markos University. Then two of three also attributed the factors to Language and teachers. This finding consistent with a study conducted in the USA (Alliance for Excellent Education, 2011, American Psychological Association, 2012), which found the predictors of students' academic achievement are students' background such as delayed reading skills and peer relationships. Language also noticed as a factor for those who speak another language (out of medium of instruction) at home, which exacerbates their risk of dropping out or not completing school on time (Fry, 2003, American Psychological Association, 2012). The study also coherent with the study of Mersha et al., 2009, Mersha et al, 2013, Tiruneh, & Petros, 2014, p.16) at different universities in Ethiopia, that factors generally classified as on-campus and off-campus.

The study also inconsistent with some finding of Tiruneh, & Petros (2014) such as lack of female role model teachers and the expansion of khat (*Catha edulis*, a green stimulant plant leaf that affects students' academic performance, which was not mentioned by any participant in this study. In addition, the present study also does not fit with the finding of Mersha et al., 2009, Melese, & Fenta, 2009, which stated mothers' occupation as a factor. However, this finding is congruent with the study of Melese, & Fenta (2009) - who they stated lack of proper guidance, and counseling service, lack of assertiveness training, teachers gender insensitivity, the absence of special support program as factors. In addition, this study has also a consistent with the study of Melese, & Fenta (2009); Mekonnen (2014); Akessa & Dhufera (2015) on department placement without interest as main factors students to drop out and to have a low academic achievement. The study also consistent with Waters et al. (2003) and Robinson et al. (2008) that found leadership has a positive and negative impact on student academic achievement.

Secondly, the researchers were asked about what were the measures taken by students and administrators to tackle students' academic achievement-related problems. As Table 3 showed, the students' responses were classified into nine main themes. From these, two of three students, which include revising past sheet papers and drawing up plans, they have taken unique measures are measure taken by students. Heads, teachers, students' affair officials responses' were classified into eight main themes, and two of three administrators, which giving counseling and training services. Regarding on all participants' strategies and suggestions, the present study has more or less consistent with the study of Waters (2003) that reported leader should focus on change that is, whether leaders properly identify and focus on improving the school or university and classroom practices that are most likely to have a positive impact on student achievement in their school or university. Participants' suggestions also have a line alignment with the summarized report of Education Review Office (2015).

At the end of the interview, students and administrators were asked to suggest based on their experiences for other stakeholders regarding ways of improving students' academic achievement. All students have given suggestions what a university should do to improve students' academic achievement such as organizes recreation site within a university to encourage greater student involvement and to keep students from off-campus influences. Another group i.e heads, teachers, and students' affair officials have given suggestions to university to improve students' academic achievement such as giving attention on the infrastructures and access of laboratory equipment.

Based on the findings, the researchers have made the following recommendations and implications:

1. The researchers also believed all suggestions recommended by a head; teacher, students' affair official, and students should be considered and have been given value.
2. The teachers and students' affair officials should be realizing self-esteem of the pupils, which are constructive approaches to preventing students from getting low academic performance.
3. To tackle the students-academic achievement-related problems, the administrators should advocate and give their ears to students' views and problems.
4. All University's administrators and teachers should be committed to improving students' academic performance by removing barriers hamper students academic achievement in a professional manner.
5. A study needs to be carried out on both sides of students and administrators by asking more participants to see whether findings from the study will encounter with the ones from this research. In this regards, with

greater involvement of all stakeholders of the school, there is a need to conduct an action-research for scanning the internal and external environment pertaining to the low academic achievement of students.

6. Studies that are more comprehensive should be undertaken by including a larger population in order to establish whether the problem transcends other Universities

## REFERENCES

- Akessa, G., & Dhufera, A. (2015). Factors that influences students academic performance: A case of Rift Valley University, Jimma, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 55-63.
- APA. (2012). *Facing the school dropout dilemma*. Washington, DC: Author: American Psychological Association. <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.aspx>.  
adresinden alindi
- Aremu, A. (2000). *Academic Performance 5 Factor Inventory*. Ibadan: Stirling-Horden.
- Ary, D., Jacobs, L., & Razavieh, A. (2002). *Introduction to research in education (6th ed.)*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Budohi, L. A. (2014). *The effect of principals' leadership styles on The academic achievement of student in public secondary schools in Lurambi division, Kakamega county Kenya (Unpublished Master's Thesis)*. Kenyatta University: Kenya.
- Chickering, A. W., & Kytle, J. (1999). The collegiate ideal in the twenty-first century. J. D. Toma, & A.J. Keza (Eds.) içinde, *Reconceptualizing the collegiate ideal* (s. 109-120). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in education (6th ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Education, U. D. ((2011, October)). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: Compendium Report*. USA: U.S. Department of Education. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED524955.pdf> adresinden alindi
- Evans, N., Forney, D., Guido, F., Renn, K., & Lori, D. (2009). *Patton student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Fry, R. (2003). *Hispanic youth dropping out of U.S. schools: Measuring the challenge*. Pew Hispanic Center Website. <http://pewhispanic.org/files/reports/19.pdf> adresinden alindi
- Fund, C. D. (2014). *Children's Defense Fund (2004, June). The road to dropping out: Minority students and academic factors correlated with failure to complete high school*. USA: Children's Defense Fund. <http://www.childrensdefense.org/child-research-data-publications/> adresinden alindi
- Hijazi, S., & Naqvi, S. (2006). Factors affecting students' performance: The case of private colleges. *Bangladesh e-Journal of Sociology*.
- Igwe, N. N., Ndidiamaka, M., & Chidi, A. F. (2017). Principals leadership styles and students' academic performance in enugu metropolis: A comparative survey of public and mission secondary schools. *Archives of Business Research*, 5(8), 7-30.
- Mekonnen, S. (2014). Problems challenging the academic performance of physics students in higher governmental institutions in the case of Arbaminch, Wolayita sodo, Hawassa and Dilla Universities. *Natural Science*, 6, 362-375. doi:10.4236/ns.2014.65037
- Melese, W., & Fenta, G. (2009). Trend and causes of female students dropout from teacher education institutions of Ethiopia: The case of Jimma University, Ethiopia. *Journal of Education and Science*, 5(1), 1-18.
- Mersha, Y., Asrat, A., Bishaw, D., & Nigussie, Y. (2009). *The study of policy intervention on factors affecting female students' academic achievement and causes of attrition in higher learning institutions of Ethiopia*. Ethiopia: Ministry of Education Gender Office.
- Office, E. R. (2015). *Raising student achievement through targeted actions*. New Zealand: Crown.
- Ortiz, A. M. (1999). The student affairs establishment and the institutionalization of the collegiate ideal. J. D. (Eds.) içinde, *Reconceptualizing the collegiate ideal* (s. 47-57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. M., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on students outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Tiruneh, W. A., & Petros, P. (2014). Factors affecting female students' academic performance at higher education: The case of Bahir Dar University, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 2(4), 161-166.

- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, & B. (2003). *Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement:A Working Paper*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Lab.
- Yin, R. (2012). *Applications ofcase study research (Third Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.

**İletişim/Correspondence**

Kelemu Zelalem Berhanu, [kelemu@yahoo.com](mailto:kelemu@yahoo.com)

Prof.Dr. Ali Sabancı, [alisabanci@akdeniz.edu.tr](mailto:alisabanci@akdeniz.edu.tr)

# STUDENT LEADERSHIP SCALE: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Turgut USLU, <https://orcid.org/0000-0002-9639-0052>

Mahire ASLAN, İnönü University, <http://orcid.org/0000-0002-8032-7331>

## Abstract

Based on the need for a student leadership scale that is both compatible with Turkey's culture and developed for university students to achieve qualified socialization required by higher education level, in the domestic literature, this study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine leadership perceptions of university students. The study was conducted with 1084 undergraduate students at 20 different public universities using quantitative research methods. Consequently, "Student Leadership Scale", comprised of 30 items and 6 sub-dimensions, was developed. As a result of Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted on data gathered from 572 students, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of the scale was found to be .901 and Bartlett test was significant. It was observed that the scale of 30 items and 6 sub-dimensions obtained as a result of Varimax rotation explained 51,304% of total variance. In the Confirmatory Factor Analysis (CFA) on data gathered from 512 undergraduate students, the construct was confirmed by  $\chi^2 = 1118.36$ ;  $\chi^2 / df = 2.86$ ; RMSEA = .06; RMR = .04; SRMR = .06; NFI = .94; NNFI = .96 and CFI = .96. As a result of the lower and upper groups t-test, the items were distinctive and the Cronbach's Alpha value was found to be .888 for the data set used in EFA and .906 for the data set used in the CFA. These findings indicated that this scale is appropriate for the use to determine leadership perceptions of undergraduate students in Turkey.

**Keywords:** Student Leadership, Scale Development, Undergraduate Students



İNÖNÜ UNIVERSITY  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1181-1196  
DOI: 10.17679/inuefd.642739

Article type:  
Research article

Received : 04.11.2019  
Accepted : 06.11.2020

## Suggested Citation

Uslu, T. and Aslan, M. (2020). Student leadership scale: A validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1181-1196. DOI: 10.17679/inuefd.642739



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Though there exist studies on student leadership in the international literature, this title has not much found in the national literature. It is observed in Turkish literature that these studies are gathered in three different domains: Effectiveness of leadership training programs applied to students (Gündüz and Duran, 2016; Ogurlu, 2012; Onur, 1998; Tüysüz, 2007); leadership behavior levels (Avcı, 2009; Çelik and Sünbül, 2008; Durmuş, 2011; Özmutlu, 2008; Tekin and Taşgın, 2008) and scale development (Büyükoğlu and Polat, 2017; Cansoy, 2015; Parlar, Türkoglu and Cansoy, 2017; Tüysüz, 2007). When the scale development studies are examined, it is observed that Cansoy (2015) developed 'Youth Leadership Qualities Scale' and Parlar et al. (2017) developed Leadership Qualities Scale for high school students. Tüysüz (2007) developed a student leadership scale to be applied to secondary school students in order to determine the effectiveness of a leadership program designed for sixth grade students. Büyükoğlu and Polat (2017) adapted the Student Leadership Practices Inventory, developed for university students, to Turkish culture; however, it was found out, according to the findings, that the inventory was partially compatible with Turkish culture. All these findings indicate that a student leadership scale to be developed for university students to achieve qualified socialization required by higher education level is needed.

### Purpose

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine leadership perceptions of university students to meet the requirement on the need of student leadership scale and to reduce the gap felt in domestic literature.

### Method

The research was conducted by the survey model and quantitative methodology. Since it seems impossible to reach all university students, two different working groups randomly sampled out of 20 state universities (İzmir Institute of Technology, Giresun, Amasya, Artvin Coruh, Mersin, Hatay Mustafa Kemal, Çukurova, Dokuz Eylül, İzmir Katip Çelebi, Marmara, Sakarya, Uludağ, Erzincan Binali Yıldırım, Bingöl, İnönü, Anadolu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Gazi, Gaziantep and Dicle University) located in seven regions in Turkey were constructed to ensure data diversity. 603 students and 598 students were included in the first and the second study group respectively.

### Findings

#### 1. Content Validity

A scale form consisting of 65 items was applied to 86 undergraduate students and they were, within the scope of this application, asked about the clarity of the items and the average time to complete the form, whether there were items that aimed to measure the same judgment, and whether there were situations in which they or their peers might be in conflict. Simultaneously with that procedure, the experimental scale form was submitted to the opinions of 14 academicians working in various departments of Faculty of Education, Erzincan Binali Yıldırım University, and they were asked to identify items that university students may have difficulty in understanding. The opinions of the academicians were evaluated together with the feedback of the students; as a result, it was determined that three items in the scale form seemed to be overlapped, three items were redundant and twelve items could result in problems in terms of expression and understanding. The 59-item scale form, obtained by the exclusion of redundant and overlapped items, was submitted to the opinion of two academicians who are experts in the field of Turkish Language and Literature and made decisive corrections.

#### 2. Construct Validity

##### 2.1. Exploratory Factor Analysis

As results of Kaiser-Mayer Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity tests (KMO = .901; Bartlett Test of Sphericity = 4572,070; df = 435; p = .000 <.05) used to determine whether the data were appropriate for factor analysis, it was concluded that data were sufficient and appropriate for factor analysis. As a result of EFA; 29 items with a factor loading of .45 or lower and a difference in load values under two different factors below .10 were excluded from the scale and the analysis was rerun by the remaining 30 items. EFA

findings indicated the scale had a construct consisting of 30 items and six factors. The total variance explained by the six-factor construct is 51,304%.

### **2.2. Confirmatory Factor Analysis**

Goodness of fit indices obtained as a result of the first order confirmatory factor analysis (CFA) were as  $\chi^2 = 1118.36$ ,  $p = .000$ ,  $sd = 390$ ,  $\chi^2 / df = 2.86$ ,  $RMSEA = .06$ ,  $NFI = .94$ ,  $NNFI = .96$ ,  $CFI = .96$ ,  $RMR = .04$ ,  $SRMR = .06$ . It can be inferred that these values indicate a perfect and good fit and the six-factor construct is confirmed. Factor loadings, as a result of the first order CFA, ranged between .39 and .73 and t-values ranged between 8.20 and 17.89. All these values were observed to be greater than 2.58 and significant at .01 level. The goodness of fit indices obtained from the second order CFA are as follows:  $\chi^2 = 1302.01$ ,  $p = .000$ ,  $sd = 399$ ,  $\chi^2 / sd = 3.26$ ,  $RMSEA = 0.067$ ,  $NFI = 0.93$ ,  $NNFI = 0.95$ ,  $CFI = 0.96$ ,  $RMR = 0.050$ ,  $SRMR = 0.065$ . According to these results, it can be expressed that fit indices indicate a 'good' or 'perfect' fit. Factor loadings vary between .36 and .73 and t values range between 6.54 and 12.86. Regarding the first and second order CFA, it can be concluded that all goodness of fit indices indicated 'good' or 'perfect' fit, factor loadings and t-values were at the desired level, and therefore the construct of 30 items and 6 factors obtained from EFA was confirmed.

### **2.3. Reliability**

In the data set where exploratory factor analysis was performed, Cronbach's Alpha value, calculated as .888 for the overall scale, was calculated as .906 in the data set of 512 students on which confirmatory factor analysis was carried out. The coefficients of internal consistency for six sub-dimensions were calculated as .798; .775; .696; .683; .631; .658 and .819 for exploratory factor analysis data set and .758; .674; .709; .558; and .674 for the confirmatory factor analysis data set, respectively. It can be said that the factors of the scale are "highly reliable" and the overall scale is "highly reliable", as well.

In order to determine the test-retest reliability of the developed Student Leadership Scale, 80 students attending university were administered the scale at two-week intervals. Test-retest reliability coefficients indicating the consistency of the scale over time was calculated as .737 for the overall scale. According to the findings, it can be said that the Student Leadership Scale produces stable and consistent measurements over time.

## ***Discussion & Conclusion***

In conclusion, "Student Leadership Scale", which consists of 30 items and six factors, is a reliable and valid measurement tool to determine leadership perceptions of undergraduate students. The scale developed includes six sub-dimensions: Communication, Entrepreneurship, Technology and Innovation, Guidance, Social Efficiency, and Decision Making.

# Öğrenci Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenlik Çalışması

Turgut USLU, <https://orcid.org/0000-0002-9639-0052>

Mahire ASLAN, İnönü Üniversitesi, <http://orcid.org/0000-0002-8032-7331>

## Öz

Çalışmanın amacı Türk Kültürü ile uyumlu ve üniversite öğrencilerinin liderlik algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma, 20 farklı devlet üniversitesindeki 1084 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda 30 madde ve 6 alt boyuttan oluşan "Öğrenci Liderliği Ölçeği" geliştirilmiştir. 572 öğrenci ile yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri .901 ve Bartlett testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Varimax döndürmesi neticesinde elde edilen 30 madde ve 6 alt boyutlu ölçeğin toplam varyansın %51.304'ünü açıkladığı belirlenmiştir. 512 lisans öğrencisi ile yapılan doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) ise  $\chi^2 = 1118.36$ ;  $\chi^2/df = 2.86$ ; RMSEA = .06; RMR = .04; SRMR = .06; NFI = .94; NNFI = .96 ve CFI = .96 bulunarak elde edilen yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin alt ve üst gruplar t-testi sonucunda maddelerin ayırt edici olduğu ve Cronbach Alpha değeri AFA'da kullanılan veri seti için .888 ve DFA'da kullanılan veri seti için .906 bulunarak ölçeğin lisans öğrencilerinin öğrenci liderliği algılarını belirlemek için kullanımının uygun olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci Liderliği, ölçek geliştirme, üniversite öğrencileri



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1181-1196  
DOI: 10.17679/inuefd.642739

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 04.11.2019  
Kabul Tarihi : 06.11.2020

## Önerilen Atıf

Uslu, T. ve Aslan, M. (2020). Öğrenci Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1181-1196. DOI: 10.17679/inuefd.642739

## GİRİŞ

Liderlik hem karmaşık (Whitehead, 2009) hem de çok disiplinli bir yapıya sahiptir (Komives, Lucas ve McMahon, 2013). Bunun sonucunda da kişi, kendi bakış açısına, örgüt içerisindeki pozisyonuna, süreçte yaşadıklarına veya yaşamadıklarına ya da sonucun kendisine etkisine göre liderliği tanımlamaktadır. Bu durumda liderliğin tek bir tanımının olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Grint, 2010). Bass (1990) liderliği tanımlamaya dair ne kadar girişim varsa o kadar farklı liderlik tanımının ortaya çıktığını belirtmiş ve liderliğin özel bir tanımını yapmanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Farklı yaklaşımlara göre liderliğin izleyenleri etkileme sanatı, belirli davranışlar yumağı, ikna etmenin bir çeşidi, güç ilişkisi, hedefleri başarmak için bir araç, karşılıklı etkileşimin etkisi, grup içerisinde farklılaştırılmış bir rol veya grup yapısını kuran ve başlatan unsur olduğuna yönelik tanımlamalar ön plana çıkmaktadır (Bass, 1990).

Liderliğin gelişimsel süreci incelendiğinde, liderlik kavramının özellikler (trait), davranışçı (behaviour) ve durumsal (contingency) olmak üzere üç farklı dönemden geçtiği söylenebilir (Komives ve diğerleri, 2013). Fakat Rost (1993), liderliğin gelişim sürecinde, endüstriyel ve post-endüstriyel olmak üzere iki farklı paradigmanın etkili olduğunu savunmakta ve yukarıda bahsedilen dönemlerin hepsini endüstriyel paradigma içerisinde değerlendirmektedir. Bu dönemlerde liderlik; lideri merkeze alan, hiyerarşik, rasyonel ve örgütün hedeflerini gerçekleştirme üzerine odaklanan bir olgu olarak ele alınmış ve liderlik, bir pozisyon; izleyenler de sadece liderin etkileyebileceği kişiler olarak görülmekteydi (Dugan ve Komives, 2010). Başka bir ifadeyle, grup içerisinde tek bir kişinin lider olduğu ve diğer bireyleri etkileyebildiği oranda grupta liderliğini sürdürdüğü görüşü hâkimdi. Post-endüstriyel paradigmada ise liderlik; daha ilişkisel, dönüşümcü, hiyerarşik olmayan, süreç yönelimli ve değerleri merkeze alan bir anlayışa evrilmiştir (Rost, 1993). Yeni ortaya çıkan bu anlayışa göre liderlik; bir grup olgusu ve var olan ilişkilere bağlı olarak işleyen bir süreçtir (Komives, Longerbeam, Owen, Mainella ve Osteen, 2006; Northouse, 2016). Bu bakış açısına göre liderlik, bireyin ortak bir amacı gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme süreci olarak ifade edilmektedir (Daft, 1999; Whitehead, 2009). Bu bağlamda, liderliğin sadece güç ile alakalı olmadığı, lider-izleyen ilişkisi ile ortak amaç ve faydaları etkilediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle liderlik, lider ve izleyenler arasındaki "ortak fayda"yı içermektedir (Komives ve diğerleri, 2013).

Rost (1993), Burns (1978)'ün ortaya koyduğu dönüşümcü (transformasyonel) bakış açısına dayalı çalışmalarını genişleterek, post-endüstriyel yaklaşımın ihtiyacı olan liderlerin gelişiminde üniversitenin rolü üzerine odaklanmıştır. Zaten geleceğin liderlerinin eğitimi ve gelişimi, geçmişten günümüze kadar yükseköğretimin en önemli görevlerinden biri olmuştur (Astin, 1993; Astin ve Astin, 2000). Bu durum üniversitelerin misyon-vizyon ifadelerinde de yer almaktadır (Boatman, 2000). Amerika'da ve Avrupa'da bulunan üniversitelerin büyük çoğunluğu, öğrencilerinin liderlik becerilerine sahip olmasını önemsemekte ve örgütün amaçları bağlamında liderliğe vurgu yapmaktadır (Dempster ve Lizzio, 2007). Türkiye'de de Koç, Sabancı, Boğaziçi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi bazı üniversitelerin vizyon ve misyon ifadelerinde yer alan "liderlik vasıflarına sahip en yetkin mezunları yetiştirme" ifadesi ile liderliğe vurgu yapılmakta; öğrencilerinin liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak yetişmesi önemsenmektedir. Pascarella ve Terenzini'ye (2005) göre öğrenciler, üniversite yıllarında liderlik becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir ve öğrencilerin büyük çoğunluğu bu süreçte liderlik becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin liderlik gelişimine katkı sağlayacak, eğitim programlarına dâhil olan veya olmayan ders ve etkinlikler üniversite eğitimi içerisinde yer almaktadır. Çünkü öğrencilerin bu ve benzeri etkinliklere katılımı onların liderlik beceri ve kapasitelerinde olumlu yönde bir fark oluşturmaktadır (Astin, 1999). Dolayısıyla üniversiteler ve öğrencilerin bu süreçte aldıkları eğitim, onların liderlik gelişimindeki en önemli köşe taşlarından bazılarıdır.

Eğitim alanında liderlik kavramı 90'lı yıllara kadar hep kurum yöneticileri ile özdeşleşmiş ve liderliğin yöneticilere özgü bir özellik olduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Burns (1978) ve Rost (1993)'ün liderlik kavramını transformasyonel bir olgu olarak betimlemeleri ve sonucunda liderliğin tek bir kişiye mal edilemeyeceği; eğitim kurumlarındaki başka kişilerin de liderlik yapabileceği ya da liderliğin paylaşılacağı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının diğer paydaşlarını da liderlik sürecine dâhil eden "paylaşılan liderlik" (Açıroğlu-Bakır, 2013) ve "öğretmen liderliği" (Beycioğlu, 2009) gibi farklı liderlik türleri ortaya çıkmıştır. Bu liderlik türlerinin yanı sıra 90'lı yılların başından itibaren özellikle Amerika'da *öğrenci liderliği* kavramı tartışılmaya başlanmıştır.

### **Öğrenci Liderliği**

Öğrenci liderliğinin temelinde, Burns (1978) ve Rost (1993)'ün savunuculuğunu yaptığı dönüşümcü liderlik anlayışı yer almaktadır. Buna göre öğrenci liderliği; sonuçtan ziyade sürece odaklanan, grubun paydaşları arasındaki ilişkilere önem veren ve liderliğin herkes tarafından yapılabileceği düşüncesine sahip olan bir liderlik yaklaşımıdır (Komives ve diğerleri, 2013). Kouzes ve Posner (2012) liderliğin öğrenilebilir olduğunu, herkes tarafından yapılabileceğini ve tek bir kişiye atfedilmemesi gereken bir davranış olduğunu ifade

etmektedir. Astin (1993) de genç kız ve erkeklerin üniversite yıllarında geleceğin liderleri olmaları için geliştirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Cooper (2008)'in lise öğrencileri ile yaptığı araştırma bulgularına göre, etkili liderlik için öğrencilerin güzel konuşma, etkili iletişim ve birlikte olduğu kişileri organize etme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Değerler boyutundan bakıldığında, öğrenci liderliği için mütevazı ve kararlı olmak, zor kararları verebilmek ve verilen her işin üstesinden gelebilecek nitelikte olma gibi değerlerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak öğrenci liderlerinin dürüst, empati yapma ve risk alma yeteneğine sahip, hayata karşı pozitif, anlayışlı, yargılayıcı olmayan, diğer kişilerin farklı fikirlerine açık olan ve onların fikirlerini ifade etmesine izin veren, zor olsa bile inandığı değerlerden vazgeçmeyen ve bunları uygulamaya koymaktan korkmayan kişiler olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci liderlerinin ayrıca iyi bir benlik algısına sahip olması, kendi sınırlarını bilmesi, diğer kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi ve bunları nasıl daha faydalı hale getirebileceğini bilmesi, diğer kişilere bir şeylerin nasıl yapılacağı konusunda önderlik etmesi ve onlara anlayış göstermesi beklenmektedir (Cooper, 2008). Dolayısıyla *öğrenci liderliği* konusu, geleceğimizi inşa etme anlamında önemli ve üniversite eğitimi sırasında geliştirilmesi gereken beceriler bütünüdür.

Alanyazın incelendiğinde, üzerinde anlaşılan bir liderlik ve dolayısıyla ortak bir öğrenci liderliği tanımının bulunmadığı görülmektedir. Liderlik kavramında olduğu gibi, öğrenci liderliği kavramında da üzerinde uzlaşılmış tek bir tanım yoktur ve "öğrenci liderliği ..." ile başlayan cümleyi tek bir şekilde bitirmek mümkün değildir (Astin, 1999; Cavins, 2005; Clark, 2003; Cress, Astin, Zimmerman-Oster ve Burkhardt, 2001). Alanyazındaki öğrenci liderliğini tanımlama çabalarına bakıldığında, tıpkı liderlik kavramında olduğu gibi öğrenci liderliğinde de genel olarak öğrenci liderine odaklanılmış ve onun özellikleri üzerinden öğrenci liderliği tanımlanmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı öncelikle öğrenci lideri kavramının açıklanması gerekmektedir.

Öğrenci lideri tanımları; araştırmacının bakış açısı ve araştırmanın konusuna göre değişse de birçok yazar (Grantham ve Ware, 2004; Holloway, 1998; Ouellette, 1998; Robinson, 2004) üniversitede liderlik rolü üstlenen öğrencileri "öğrenci lideri" olarak isimlendirmektedir. Öte yandan Rost (1993) ve Schneider, Paul, White ve Holcombe (2000) ise liderlik ile ilgilenen bütün gençleri "öğrenci lideri" olarak adlandırmaktadır. Bu bağlamda yapılan öğrenci liderliği betimlemeleri incelendiğinde; bazı araştırmacılar öğrenci liderliğini; öğrenci kulüp, örgüt ve derneklerinde liderlik pozisyonlarında bulunan öğrencilerin yaptıkları iş olarak görmektedirler (Cress ve diğerleri, 2001). Bir başka bakış açısı ise, gündelik problemleri çözmeye yetecek bilgi ve beceriye sahip olmayı, öğrenci liderliği olarak tanımlamaktadır (Zemke, Raines ve Filipczak, 2000). Bir diğer grup ise öğrenci liderliğini, kendisini akranlarının ve toplumun gereklilikleri için sorumlu ve duyarlı hisseden, merhametli, akranlarını anlayan, koruyan, sorunlarını çözmeye ve diğerlerine hizmet etmeye çalışan öğrencilerin meşgul oldukları sorumluluk olarak betimlemektedir (Delve, Mintz ve Stewart, 1990; Greenleaf, 1977; Kuh, 1993). Bazı çalışmalarda ise öğrenci liderliği kavramı farklı yönleriyle ele alınmaya çalışılmıştır. Örneğin Ouellette (1998); öğrencilerin üniversite topluluğu içerisinde yer almalarını, kendilerine şimdi ve gelecekte faydalı olabilecek becerileri kazanmalarını öğrenci liderliği olarak betimlemektedir. Weissbourd ve Jones (2012) öğrenci liderliğini, okul içerisindeki toplumsal normları dönüştürmek için öğrencilerin yetkilendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Thomson (2012) ise örgütsel değişimi gerçekleştirmek için öğrencilerin okul ortamında bulunan sosyalleşme süreçlerine katılımını, öğrenci liderliği olarak betimlemektedir. Brasof (2011) da okullarda daha iyi karar verilebilmesi için öğrencilerin süreçte fikrinin alınması olarak değerlendirmektedir. Dempster ve Lizzio (2007) öğrenci liderliğini içten gelen öğrenci sorumluluğu olarak özetlerken; McGregor (2007) öğrenci fikrini ve öğrencilerin etkinliklere katılımını liderlik olarak tarif etmektedir. Bu farklı bakış açılarından hareketle, bu çalışma kapsamında öğrenci liderliği kavramı; öğrencilerin sahip oldukları iletişim, problem çözme, karar verme, girişimcilik, toplumsal katılım vb. yetileri, okul içinde üstlendikleri görevlerde paydaşlarla işbirliği içerisinde kullanarak, okul toplumunun gelişimine ve kendi bireysel gelişimlerine katkıda bulunmaları olarak ele alınmıştır.

Öğrenci liderliği konusunda uluslararası alanyazında çalışmalar olmasına rağmen, bu konu ulusal alanyazında kendine çok fazla yer bulamamıştır. Yapılan çalışmaların genel olarak üç farklı alanda toplandıkları söylenebilir: Öğrencilere uygulanan liderlik eğitim programlarının etkililiği (Gündüz ve Duran, 2016; Ogurlu, 2012; Onur, 1998; Tüysüz, 2007), öğrencilerin liderlik davranış düzeyleri (Avcı, 2009; Çelik ve Sünbül, 2008; Durmuş, 2011; Özmutlu, 2008; Tekin ve Taşgın, 2008) ve ölçek geliştirme çalışmaları (Büyükoğlu ve Polat, 2017; Cansoy, 2015; Parlar, Türkoglu ve Cansoy, 2017; Tüysüz, 2007). Ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Cansoy (2015) doktora tez çalışması kapsamında lise öğrencileri için gençlik liderliği ölçeği geliştirirken, Parlar ve diğerleri (2017) de yine lise öğrencileri için liderlik özellikleri ölçeği geliştirmiştir. Tüysüz (2007) ise altıncı sınıf öğrencileri için tasarladığı programın etkililiğini belirlemek amacıyla ortaokul öğrencilerine uygulanmak üzere öğrenci liderliği ölçeği geliştirmiştir. Büyükoğlu ve Polat (2017) da üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan Öğrenci Liderliği Uygulama Envanterini (Student Leadership Practices Inventory) Türk Kültürüne uyarlamış ama elde edilen bulgulara göre envanterin Türk

Kültürüyle kısmen uyumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Tüm bu sonuçlar, Türk Kültürü ile uyumlu ve üniversite öğrencileri için hazırlanmış bir öğrenci liderliği ölçeğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bilindiği üzere eğitim; sosyal ve ekonomik olduğu kadar, siyasal boyutu da olan bir toplumsal kurumdur. Geleceğin yönetici ve liderlerinin yetiştirilmesi, eğitimin siyasal işgörülerinden biridir. Bunun gerçekleşmesi, üniversite gençliğinin etken, dinamik, girişimci olmalarıyla, sorumluluk ve inisiyatif almalarıyla, diğer bir ifadeyle "lider öğrenci" olmalarıyla doğrudan ilintilidir. Bu nedenle, liderlik olgusunun üniversite öğrencileri açısından ele alınması ve onların liderliğinin ölçümlenerek ortaya çıkacak sonuçlar üzerinden yapılacak değerlendirmeler genelde eğitim sistemimiz, özelde ise yükseköğretim kademesi için önemli görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin liderlik algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın, anılan gereksinimi karşılamaya ve yerli alanyazında duyumsanan boşluğu azaltmaya katkıda bulunması umulmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Güz döneminde iki farklı çalışma grubu ile sürdürülmüştür. Çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin liderlik algılarını belirlemeye yönelik Türk kültürü ile uyumlu bir ölçme aracı geliştirmek olduğu için, Türkiye'de eğitim alan üniversite öğrencileri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bütün üniversite öğrencilerine ulaşmak mümkün olmadığından ama veri çeşitliliğini sağlamak da birinci önceliklerden olduğu için, Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan 20 farklı devlet üniversitesinden (Giresun, Amasya, Artvin Çoruh, Mersin, Mustafa Kemal, Çukurova, 9 Eylül, İzmir Kâtip Çelebi, İzmir Yüksek Teknoloji, Marmara, Sakarya, Uludağ, Erzincan, Bingöl, İnönü, Anadolu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Gazi, Gaziantep ve Dicle Üniversitesi) rastgele örnekleme yoluyla iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubunda 603 ve ikinci çalışma grubunda ise 598 öğrenci yer almıştır.

Geliştirilen "Öğrenci Liderliği Ölçeği"nin psikometrik özelliklerini belirleyebilmek için öncelikle madde analizi, sonrasında birinci çalışma grubundan toplanan veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve son olarak da ikinci çalışma grubu üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Madde analizi kapsamında alt-üst %27'lik gruplar üzerinde t-testi yapılmış ve madde ortalamalarının üst gruplar lehine anlamlı olması beklenmiştir. Ayrıca maddelerin toplam puan ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisinin olması madde-toplam puan analizi ile araştırılmıştır.

Birinci çalışma grubu ile gerçekleştirilen AFA'da Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .60 ve üzerinde olması ile Bartlett testinin anlamlı olması gereklidir (Büyüköztürk, 2016). AFA yapılırken Temel Bileşenler Analizi kullanılmış ve Varimax döndürmesi yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA'da faktör sayısı belirlenirken, scree plot grafiği, açıklanan varyans ile faktörlerin özdeğerleri (eigen value) belirleyici olmuştur. Scree Plot grafiği incelenirken; grafiğin eğiminin düzleşmeye başladığı nokta kesim noktası olarak alınırken, özdeğeri birden büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Maddelerin ölçeğe dahil edilmesinde ise maddenin yük değerinin .32 ve üzerinde olması ile iki veya daha fazla faktörde birbirine yakın (.10 ve daha düşük) faktör yüküne sahip olmaması ölçüt olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

İkinci çalışma grubu ile yapılan DFA'da ise öncelikle maddelerin sahip oldukları faktör yük değerleri ile t-değerleri incelenmiştir. Faktör yüklerinin AFA'daki gibi .30 ve üzerinde olması ile t-değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olması için 1.96'dan büyük olması dikkate alınmıştır. DFA'da ayrıca uyum iyiliği indeksleri incelenmiş ve buna göre  $\chi^2/sd$  değerinin 3'ten küçük olması; SRMR ve RMSEA değerlerinin .05'ten küçük olmaları; CFI, NFI, NNFI ve GFI değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Bunun yanı sıra  $\chi^2/sd$  değerinin 3 ile 5 arasında olması; SRMR ve RMSEA değerlerinin .05 ile .08 arasında olmaları; CFI, NFI, NNFI ve GFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması iyi uyum olduğunu belirtmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

Elde edilen ölçeğin güvenilirliği için de Cronbach alpha değeri (.60-.80 arası güvenilir; .80 ve üzeri oldukça güvenilir) (Kalaycı, 2010) hesaplanmış ve test-tekerrar test yöntemi kullanılmıştır (.70 ve üzeri güvenilir) (Özdamar, 2016). Açıklayıcı faktör analizi SPSS 23.0 ve doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.7 paket programları ile gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR

Öğrenci Liderliği Ölçeğinin (ÖLÖ)'nin geliştirilmesi için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

### 1. Kapsam Geçerliliği

Öğrenci liderliği ölçeğinin geliştirilmesi kapsamında öncelikle yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılmış ve öğrencilerin veya öğrencilik çağındaki gençlerin liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları derlenmiştir. Elde edilen çalışmalarda kullanılan ölçek veya anketlerin alt boyutları (eğer varsa) belirlenmiş ve yabancı alanyazında elde edilen bütün ölçme araçları Türkçeye çevrilmiştir. Alanyazın taramasına ek

olarak, 55 lisans öğrencisi ve 13 bölüm öğrenci temsilcisinden hangi özelliklerin lider öğrencide bulunması ve bulunmaması gerektiğine ilişkin bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bunlar neticesinde oluşturulan madde havuzunu Türkçe alanında uzman bir akademisyen, dil ve anlatım bakımından kontrol etmiş ve bazı maddeler düzeltilerek tekrar yazılmıştır. Bu aşamadan sonra madde havuzu; kapsamı, açıklığı ve anlaşılabilirliği incelenmek üzere 8 eğitim yönetimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, gerekli olmadığı veya benzer olduğu düşünülen maddeler, havuzdan çıkarılmış ve düzeltilmesi önerilen maddeler tekrar ifade edilmiştir. Elde edilen form ayrıca, ölçme ve değerlendirme alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine sunulmuş ve anlaşılmasında güçlük yaşanabileceği düşünülen maddeler düzeltilmiş veya madde havuzundan çıkarılmıştır. Bu süreçte maddelerin bazıları değiştirilerek, eklenerek veya çıkarılarak; toplamda 65 maddeden oluşan bir form elde edilmiştir.

Elde edilen ölçek formu 86 lisans öğrencisine uygulanmış ve bu uygulama kapsamında öğrencilerden; soruların anlaşılabilirliğini, birbiriyle aynı yargıyı ölçmeye çalışan maddelerin olup olmadığını, ortalama doldurma süresini ve maddelerde kendilerinin veya diğer arkadaşlarının çelişkiye düşebilecekleri durumlar olup olmadığını ifade etmeleri istenmiştir. Bu süreçle eş zamanlı olarak, 65 maddeden oluşan ölçek formu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde görev yapan 14 akademisyenin de görüşlerine sunularak, üniversite öğrencilerinin anlamada sıkıntı yaşayabilecekleri maddelerin belirtilmesi istenmiştir. Akademisyenlerin görüşleri öğrencilerin dönütleriyle birlikte değerlendirilmiş ve sonuç olarak ölçek formunda yer alan üç maddenin binmiş, üç maddenin gereksiz ve on iki maddenin de ifade bakımından sorun oluşturabileceği belirlenmiştir. Bu maddelerin düzeltilmesi ve madde havuzundan çıkarılmasıyla elde edilen 59 maddelik ölçek formu, Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi alanında uzman iki akademisyenin değerlendirilmesine sunulmuş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

## **2. Madde Analizleri**

Öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü tespit etmek ve maddelerin ne derece ayırt edici olduğunu belirlemek amacıyla alt ve üst %27'lik gruplar arasında bağımsız gruplar t-testi ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Her bir gruba dâhil edilen 138 katılımcı ile yapılan t-testi sonuçlarına göre, ölçekte yer alan bütün maddeler ve toplam puan için %27'lik alt ve üst gruplar arasında üst gruplar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bütün maddeler için  $p < .05$ ; En küçük t değeri -7.38 ve En büyük t değeri -17.54). Elde edilen bu bulguya göre, öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin, bu özelliğe sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırmakta yeterli olduğu söylenebilir.

Öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin her birinin ölçeğin tamamına katkısı olup olmadığını belirlemek amacıyla madde-toplam puan ilişkisi incelenmiştir. Yapılan madde-toplam puan korelasyonu sonuçlarına göre bütün maddelerin toplam puan ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Pearson korelasyon katsayılarının .340 ile .649 arasında değiştiği görülmektedir. Erkuş (2014), madde-toplam korelasyonu incelenirken pratik anlamlılığa bakılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Burada kullanılacak ölçüt ise şu şekildedir: Maddelerin, .20 ve altında olanları atılmalı ve .20 ile .30 arasında olanları da düzeltilmelidir. Maddelerden, .30 ile .40 arasında olanlarının iyi; .40 ve üzeri olanların ise ayırt edici oldukları kabul edilmektedir. Buna göre 40, 45 ve 56. maddelerin "iyi", geri kalanların ise "ayırt edici" maddeler olduğu söylenebilir.

## **3. Yapı Geçerliliği**

Öğrenci liderliği ölçeğinin yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

### **3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi**

Hazırlanan ölçek formu, Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinde bulunan 20 farklı üniversitedeki 603 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonrasında elde edilen ölçek formları arasından hatalı doldurulan ya da %5'i veya fazlası (3 veya daha fazla ölçek maddesi) eksik doldurulan 9 ölçek formu analiz sürecinden çıkartılmıştır. %5'i veya daha azı eksik doldurulan ölçek formlarındaki kayıp veriler "ortalama atama (Series Mean)" yöntemi ile tamamlanmıştır. Sonrasında uç değerlere sahip 22 ölçek formu analizden çıkarılmış ve analizler toplam 572 ölçek formu üzerinden yapılmıştır.

Parametrik bir test olan açıklayıcı faktör analizini (AFA) gerçekleştirebilmek için öncelikle verilerin tek [Çarpıklık (Skewness) =.178 ve Basıklık (Kurtosis) =-.296] ve çok değişkenli normallik [Mahalanobis Uzaklığı], doğrusallık [Q-Q Plot Grafiği], uç değer [Histogram, Box-Plot grafikleri] ve çoklu bağlantılılık [en düşük VIF değeri 1.188 ve en yüksek VIF değeri 2.235; en düşük tolerans değeri .448 ve en yüksek tolerans değeri .842] gereklerini sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımların sınanması sonucunda normallik, uç değer ve çoklu bağlantılılık koşullarını sağlamayan verilerin analiz dışında bırakılmasıyla, toplam 524 kişiden oluşan veri seti ile AFA yapılmıştır.

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity testleri sonucunda (KMO= .901; Bartlett Test of Sphericity =4572,070; df=435;  $p = .000 < .05$ ) verilerin faktör analizi için yeterli ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapısını belirlemek

ve madde sayısını indirgemek amacıyla (Özdamar, 2016) "Temel Bileşenler Analizi" ve sonuçta elde edilen faktörleri daha iyi yorumlayabilmek için Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır.

Yapılan AFA sonucunda; faktör yükü .45 ve altında olan ve iki farklı faktördeki yük değerleri farkı .10'un altında olan 29 madde ölçekten çıkarılarak analizler, kalan 30 madde ile yinelenmiştir. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 30 madde ve altı faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Bu faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 7.515; 2.534; 1.515; 1.413; 1.250 ve 1.165 olduğu ve açıkladıkları varyansların da yine sırasıyla %25.049; %8.448; %5.049; %4.710; %4.166 ve %3.882 oldukları belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan altı faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %51.304 iken faktör yapısı sonucunda madde ortak varyanslarının .387 ile .675 arasında değiştiği ve hiçbir maddenin iki farklı faktördeki yük değerleri farkının .10'un altında (binişik) olmadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 1). Altı faktörde toplanan 30 maddenin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük değer .455 ve en yüksek faktör yük değerinin de .765 olduğu görülmüştür.

Tablo 1 Öğrenci Liderliği Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri						Faktör Ortak Varyansı
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör	
26	.703						.533
1	.672						.511
36	.659						.517
13	.648						.535
25	.584			.346			.515
2	.581						.417
46	.455						.453
33		.689					.537
39		.661					.569
40		.627					.420
42		.605					.521
43		.542					.387
41	.374	.515					.485
53		.473	.363				.493
52			.753				.675
51			.678				.600
44			.639				.479
50			.480				.447
24				.765			.628
38				.670			.541
34				.562			.449
57	.311			.457			.489
56					.754		.617
58		.308			.651		.541
6					.569		.489
21					.507		.404
23						.763	.647
11						.759	.610
45						.556	.416
22						.540	.467
Özdeğer	7.52	2.53	1.52	1.41	1.25	1.17	
Açıklanan Varyans	25.05	8.45	5.05	4.71	4.17	3.88	
Cronbach Alpha	.798	.775	.696	.683	.631	.658	
(.888)							

Elde edilen altı faktör, her bir faktörü oluşturan maddelerin içerikleri göz önüne alınarak isimlendirilmiştir. Buna göre 7 maddeden (1, 2, 13, 25, 26, 36, 46) oluşan birinci faktör "İletişim"; 7 maddeden (33, 39, 40, 41, 42, 43, 53) oluşan ikinci faktör "Girişimcilik"; 4 maddeden (44, 50, 51, 52) oluşan üçüncü faktör



“Yönlendiricilik”; 4 maddeden (24, 34, 38, 57) oluşan dördüncü faktör “Toplumsal Etkinlik”; 4 maddeden (6, 21, 56, 58) oluşan beşinci faktör “Karar Verme” ve 4 maddeden (11, 22, 23, 45) oluşan altıncı faktör ise “Teknoloji ve Yenilik” olarak isimlendirilmiştir.

### 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla öncelikle Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla Türkiye’nin yedi farklı bölgesinde bulunan yirmi farklı üniversitede (Açımlayıcı Faktör Analizindeki aynı üniversiteler) eğitimlerine devam eden 598 öğrenciye “Öğrenci Liderliği Ölçeği” uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda hatalı/eksik doldurulan ve uç değer olan formlar analizden çıkarılmıştır. Geriye kalan 575 veri üzerinden tek [Çarpıklık (Skewness) = .189 ve Basıklık (Kurtosis) = -.279] ve çok değişkenli normallik [Mahalanobis Uzaklığı], doğrusallık [Q-Q Plot Grafiği], uç değer [Histogram, Box-Plot grafikleri] ve çoklu bağlantılılık [en düşük VIF değeri 1.243 ve en yüksek VIF değeri 1.947; en düşük tolerans değeri .514 ve en yüksek tolerans değeri .804] sayıltıları incelenmiş ve şartları sağlamayan 63 ölçek formu analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 512 veri ile yapılan DFA sonucunda 6 boyutlu yapı ile ilgili uyum iyiliği indeksleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir için Kriterler	Uyum	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$		2.86	Mükemmel Uyum
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .08$		.04	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$		.06	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$		.06	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$		.96	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$		.94	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$		.96	Mükemmel Uyum

Kaynak: Çokluk ve Diğerleri (2010)

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği indeksleri  $\chi^2=1118.36$ ,  $p=.000$ ,  $sd=390$ ,  $\chi^2/sd= 2.86$ ,  $RMSEA=0.06$ ,  $NFI=0.94$ ,  $NNFI=0.96$ ,  $CFI=0.96$ ,  $RMR=0.04$ ,  $SRMR= 0.06$  şeklinde elde edilmiştir. Tablo 3’te sunulan mükemmel, iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri göz önüne alındığında, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin mükemmel ve iyi uyuma işaret ettiği ve altı faktörlü yapının doğrulandığı söylenebilir.

Birinci düzey DFA sonucunda iletişim alt boyutu için faktör yükleri .57 ile .73 arasında; paylaşımcılık alt boyutu için faktör yükleri .46 ile .65 arasında; yönlendiricilik alt boyutu için faktör yükleri .43 ile .70 arasında; girişimcilik alt boyutu için faktör yükleri .60 ile .68 arasında; karar verme alt boyutu için faktör yükleri .39 ile .60 arasında; teknoloji ve yenilik alt boyutu için ise faktör yükleri .39 ile .71 arasında değişmektedir. Birinci düzey DFA sonucu elde edilen t-değerlerinin ise 8.20 ile 17.89 arasında değiştiği ve bu değerlerin hepsinin 2.58’den büyük olması sebebiyle .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, araştırma grubuna dâhil edilen örneklem sayısının yeterli olduğu; modelden madde çıkarılmasının gerekli olmadığı ve elde edilen yapının doğrulandığı ileri sürülebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri, faktör yükleri ve t-değerleri birinci düzey DFA sonucunda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. İkinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri şöyledir:  $\chi^2=1302.01$ ,  $p=.000$ ,  $sd=399$ ,  $\chi^2/sd= 3.26$ ,  $RMSEA=0.067$ ,  $NFI=0.93$ ,  $NNFI=0.95$ ,  $CFI=0.96$ ,  $RMR=0.050$ ,  $SRMR= 0.065$ . Bu sonuçlara göre uyum indekslerinin iyi ya da mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Faktör yükleri ise “iletişim” alt boyutu için .56 ile .73; “paylaşımcılık” alt boyutu için .46 ile .66; “yönlendiricilik” alt boyutu için .43 ile .71; “girişimcilik” alt boyutu için .60 ile .64; “karar verme” alt boyutu için .38 ile .60; “teknoloji ve yenilik” için ise .36 ile .73 arasında değişmektedir. Analizler sonucunda elde edilen t değerleri de 6.54 ile 12.86 arasında değişmektedir. Yapılan birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda, elde edilen uyum iyiliği indekslerinin hepsinin iyi ya da mükemmel

uyuma işaret ettiği, faktör yükleri ve t-değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ve dolayısıyla AFA sonucunda elde edilen 30 madde ve 6 faktörlü yapının doğrulandığı söylenebilir.

#### **4. Güvenirlilik**

Öğrenci liderliği ölçeğinin güvenirliliği iç tutarlık (Cronbach Alpha) ve test-tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizindeki veri setleri üzerinden yapılan iç tutarlık katsayısı hesaplamaları, birbiri ile yakın sonuçlar vermiştir. Açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı veri setinde; ölçeğin tamamı için .888 olarak hesaplanan Cronbach Alpha değeri, doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı 512 öğrenciden oluşan veri setinde .906 olarak hesaplanmıştır. Altı alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla açımlayıcı faktör analizi veri seti için 798; .775; .696; .683; .631; .658 ve doğrulayıcı faktör analizi veri seti için de .819; .758; .674; .709; .558; .674 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2010), .60 ile .80 arasındaki Cronbach Alpha değerini "oldukça güvenilir" ve .80'den yüksek olanları da "yüksek derecede güvenilir" olarak yorumlamıştır. Buradan hareketle, ölçeğin faktörlerinin "oldukça güvenilir" ve ölçeğin tamamının da "yüksek derecede güvenilir" olduğu söylenebilir.

Geliştirilen öğrenci liderliği ölçeğinin test-tekrar test güvenirliliğini belirlemek amacıyla, üniversite eğitimine devam eden 98 öğrenciye iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Fakat bazı öğrencilerin ikinci uygulama esnasında devamsızlık hakkını kullanması ve hatalı ya da eksik olarak ölçeği doldurması neticesinde 80 kişiden oluşan veri seti ile analizler yapılmıştır. Ölçeğin zamana karşı kararlılığını belirten test tekrar test güvenirlilik katsayıları ölçeğin tamamı için .737 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test yönteminde eşik değer .70 olarak belirlenmiş ve .70'in üzerinde hesaplanan değerlerin ölçeğin güvenilir olduğuna kanıt sunduğu ifade edilmiştir (Özdamar, 2016). Elde edilen bulgulara göre, öğrenci liderliği ölçeğinin zamana karşı kararlı ölçümler yaptığı söylenebilir.

#### **5. Öğrenci Liderliği Ölçeğinden Alunan Puanların Değerlendirilmesi**

Öğrenci Liderliği Ölçeğinde 30 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerde "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) ile "Kesinlikle Katılıyorum" aralığında değişen beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekteki bütün maddeler normal puanlandırılmakta ve ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçek; iletişim, girişimcilik, yönlendiricilik, toplumsal etkinlik, karar verme ile teknoloji ve yenilik olmak üzere altı boyutlu yapıya sahiptir. İletişim ve Girişimcilik alt boyutlarında yedi; diğer alt boyutlarda ise dörder madde bulunmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin İletişim ve Girişimcilik alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 35'tir. Diğer alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan da 20'dir. Ölçeğin tamamı ele alındığında ise ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 olurken en yüksek puan da 150'dir. Puanların artması, öğrencilerin liderlik becerilerine sahip olduklarına dair algılarının arttığını ifade etmektedir. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda yeterli uyum indekslerinin elde edilmesi, ölçeğin hem alt boyutlarında hem de tamamında toplam puan üzerinden işlem yapılabileceğini ortaya koymaktadır.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

### **Tartışma**

Bu çalışmada, öğrencilerin liderlik algılarını belirlemeye yönelik 30 maddeden oluşan "Öğrenci Liderliği Ölçeği" geliştirilmiştir. Elde edilen ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır: İletişim, Girişimcilik, Yönlendiricilik, Toplumsal Etkinlik, Karar Verme ile Teknoloji ve Yenilik.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre ölçekte yer alan birinci alt boyut iletişimdir. Bunun en temel nedeni hem iletişimin hem de liderlik kavramlarının insanlar ve onların ilişkileri ile ilgili olmasıdır. Liderlik temel olarak etkileşim ve iletişim kanallarının kullanımına dayanmaktadır (Van Engen, 2012). De Pree (2004) iletişim becerisini bir liderin alet çantasındaki en yakın ve güvenilir gereklilik olarak tanımlarken; Hackman ve Johnson (2013) ise liderlik becerisinin iletişim becerilerinin bir ürünü olduğunu ifade etmektedir. İletişim becerileri liderin izleyenlerine gönderdiği mesajın hatırlanması ve sahiplenilmesi açısından önem taşıırken (Conger ve Kanungo, 1998); lider ve izleyenler arasında güven ve saygı ortamının kurulması, liderin izleyenleri ile sağlıklı iletişim kurmasına bağlıdır (Uhl-Bien ve Graen, 1998). Amerika'daki dokuz farklı kurumda görev yapan 151 çalışanın grup liderlerinin liderlik ve iletişim becerilerini değerlendirdiği çalışma sonuçlarına göre; bireylerin sahip oldukları liderlik becerileri ile iletişimdeki yetkinlikleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Flauto, 1999). 112 lider-izleyen çiftinin katılımcı olduğu bir başka çalışmada ise (Macik-Frey, 2007) kişilerarası iletişim becerileri ile liderlik arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Neufeld, Wan ve Fang (2010)'ın 41 lider ile birlikte görev yapan

138 izleyen üzerinde yaptığı çalışma sonuçlarına göre iletişim etkililiği ile liderin algılanan performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, daha önce geliştirilen birçok liderlik ölçme aracıyla iletişim (yazılı veya sözlü), alt boyut olarak ele alınmıştır (Holloway, 1998; Karnes ve Chauvin, 1985; Kosutic, 2010; Mackay, 2002; Ogurlu, 2012; Overocker, 2013).

Girişimcilik ve yönlendiricilik bu çalışma kapsamında elde edilen alt boyutlardan diğer ikisidir. Bireyin lider olarak algılanmasını belirleyen en önemli faktörlerden birisi kişinin girişimciliği, diğeri de yönlendirici olmasıdır. Drucker (1985) liderlik ve girişimcilik kavramlarının alanyazında birlikte ele alındığını ifade etmektedir. Gupta ön plana çıkan öğrenciler, diğer ifadeyle grubun informal liderleri, gruptaki arkadaşlarını belirli konularda yönlendiren ve diğer arkadaşlarına kıyasla daha girişimci olanlardır. Girişim kısmında da ifade edilen liderlik ve öğrenci liderliği tanımları dikkate alındığında, karşıdaki kişileri etkileyebilmek, yönlendirebilmek ve ikna etmek lider bireylerin önemli özellikleri olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan alt boyutlardan bir diğeri de toplumsal etkinliktir. Bireylerin toplum yararına yapılan etkinlikler içerisinde bulunması hem liderlik özelliklerine sahip olduğunun bir göstergesidir, hem de liderlik becerilerini geliştiren bir olgudur. Öğrenci liderinin toplumsal etkinliklerde ön sıralarda görev alması ve sosyal yönünün güçlü olması beklenen bir durumdur (Conner ve Strobel, 2007; Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs ve Fleishman, 2000). Lider bir öğrenciden, toplum içerisinde olması ve toplumsal sorunlara duyarlı olması, çevresindeki kişilerin sosyal yönlerini geliştirebilmesi için onlara destek olması, sosyal çevresinin geniş olması gibi becerilere sahip olması beklenir. Amerika'da ulusal düzeyde 22.236 üniversite öğrencisi ile yapılan boylamsal bir araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin toplumsal etkinliklere katılımı ile liderlik ve kişilerarası iletişim becerilerinin geliştiği ve aralarında pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Astin, Vogelgesang, Ikeda ve Yee, 2000). Elli farklı yükseköğretim kurumundaki 14.252 öğrenci ile gerçekleştirilen bir diğer araştırma sonucu da benzer bulgulara ulaşmış ve toplumsal etkinliklere katılımın öğrencilerin liderlik gelişiminde etkili olduğunu ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmiştir (Dugan ve Komives, 2010). Başka çalışmalarda da (Astin ve diğerleri, 2000; Cress ve diğerleri, 2001; Kezar ve Moriarty, 2000; Thompson, 2006) toplumsal etkinliklere katılım ile liderlik becerilerinin gelişimi arasında ilişkiler belirlenmiştir. Bu bilgilere ek olarak daha önce geliştirilen birçok liderlik ölçeğinde toplumsal etkinlik vb. ifadeler liderliğin alt boyutu olarak kullanılmıştır (Tüysüz, 2007; Tyree, 1998; Walker, 2009).

Karar verme, öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan alt boyutlardan bir diğeridir. Karar verme yetisi yönetimin ve dolayısıyla liderliğin kalbi olarak ifade edilir (Aydın, 2010). Yönetim sürecinin karar verme süreci ile eşdeğer olduğu söylenebilir. Karar verme ayrıca yönetim sürecindeki adımlardan birisi olarak kabul edilir (Aydın, 2010). Liderlik ve yöneticilik özünde ayrılsa da birbirine benzeyen süreçlerdir ve karar verme yetisi, tüm liderlik türlerinde olduğu gibi, öğrenci liderliği için de oldukça önemlidir. Öğrenci liderinden, karar verme sürecine etkin katılımı ve gerektiği durumlarda isabetli kararlar vermesi beklenmektedir. Bu kapsamda öğrenci liderinin; sorunları belirlemesi, olası çözüm yollarını değerlendirmesi ve çözüme ilişkin kararlara katılması ve gerektiğinde sorumluluk alarak karar vermesi gerekmektedir (Chang, 2012; Conner ve Strobel, 2007; Mayer ve Feuer, 2008; Mumford ve diğerleri, 2000). Karar verme kavramı daha önce geliştirilen liderlik ölçeklerinin büyük çoğunluğunda alt boyut olarak yer almaktadır (Cansoy, 2015; Cheng, Lin, Chu ve Tsai, 2012; Dinç, 2006; Holloway, 1998; Mackay, 2002; Overocker, 2013).

Öğrenci liderliği ölçeğinde elde edilen son alt boyut ise teknoloji ve yeniliktir. 21. yüzyılda küreselleşme yönünde yaşanan gelişmeler göz önüne alındığında ve sosyal medya ile teknolojinin hayatımıza entegrasyonu birlikte düşünüldüğünde, geleceğin liderleri olma potansiyeline sahip öğrenci liderlerinin teknolojik yeterliğinin üst düzeyde olması beklenir. Öğrenci liderinin, günümüzde hızla değişen ve gelişen teknolojiyi; etkili kullanması ve yenilik/inovasyona açık olması beklenmektedir (Bardou, Bryne, Pasternak, Perez ve Rainey, 2003). Ayrıca 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde, yeni yetişen öğrencilerden bilgi ve teknoloji alanında yetkin olmaları istenen ve hatta zorunluluk gerektiren bir durumdur. OECD ülkelerinde yapılan bir araştırmaya göre sadece birkaç ülkedeki öğretmen yetiştirme programı 21. yüzyıl becerilerinin tamamını öğretmeyi ve geliştirmeyi hedeflerken; büyük çoğunluğunda bilgi ve teknoloji becerilerinin gelişimi için girişimler bulunmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). Araştırmaların ortaya koyduğu bu sonuçlar; teknoloji ve yeniliğin hem bir liderlik özelliği ve hem de bunları uygulayarak gelecekte üretime dönüştürebilme potansiyeli sağlaması bakımından lider öğrenciler için çok büyük bir önem taşıdığını

göstermektedir. Teknoloji ile ilgili alt boyut daha önce geliştirilen sadece bir tane ölçme aracında (Overocker, 2013) yer almakta ve bu tespit, tarafımızdan geliştirilen ölçeğin ne denli güncel ve yetkin olduğuna işaret etmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak, 30 madde ve altı alt boyuttan oluşan "öğrenci liderliği" ölçeğinin, üniversite öğrencilerinin liderlik algılarının belirlenmesi için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek aracılığı ile lisans düzeyindeki öğrencilerin liderliğe ilişkin algılarını belirlemek mümkün olabilecektir ve alanyazında belirlenen önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bu ölçek bundan sonraki çalışmalarda üniversite öğrencilerinin liderlik algılarının ve özelliklerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup bu alanda eksikliği hissedilen bir boşluğu da önemli ölçüde doldurabilecektir. Çünkü bir yandan Türkiye yüksek öğretiminin yapı ve işleyişi ile öte yandan da toplumsal ve kültürel kodlarımızla örtüşen bir öğrenci liderliği ölçeği bulunmamaktadır.

Her ne kadar elde edilen ölçeğin verileri Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan yirmi farklı üniversitedeki öğrencilerden toplanmış olsa da ölçeğin farklı çalışmalarda kullanılması ve iç tutarlık katsayılarının tekrardan hesaplanması önerilebilir. Elde edilen öğrenci liderliği ölçeği beşli Likert tipinde geliştirilmiştir ama son zamanlarda değerlendirmelere zenginlik katmak amacıyla yedili ve dokuzlu Likert tipi ölçekler geliştirilmeye başlanmıştır. Bundan dolayı bundan sonraki çalışmalarda ölçeğin yedili Likert tipinde tekrar düzenlenmesi ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ayrıca çalışma kapsamında geliştirilen öğrenci liderliği ölçeği, alanyazında konu ile ilgili başka ölçme aracı bulunmadığı için ölçüt geçerliği belirlenememiştir. Bu sınırlılığa bağlı olarak, öğrencilerin liderlik algılarını belirlemeye yönelik geliştirilecek olan başka ölçme araçlarında öğrenci liderliği ölçeğinin kullanılması önerilebilir.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Ağroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, No. 41*.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited* (Vol. 1): Jossey-Bass San Francisco.
- Astin, A. W. (1999). "Involvement in Learning" revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development, 40*(5), 587-598.
- Astin, A. W. ve Astin, H. S. (2000). Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change: Kellogg Foundation.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. ve Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education, Paper 144*.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin liderliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Ed). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bardou, K. J., Bryne, S. M., Pasternak, V. S., Perez, N. C. ve Rainey, A. L. (2003). Self-efficacy and student leaders: The effects of gender, previous leadership experiences and institutional environment. *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University, 33-48*.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Simon and Schuster.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Boatman, S. A. (2000). The leadership audit: A process to enhance the development of student leadership. *NASPA Journal, 37*(1), 325-336.
- Brasof, M. (2011). Student input improves behavior, fosters leadership. *Phi Delta Kappan, 93*(2), 20-24.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row Publishers.
- Büyükoğlu, H. ve Polat, G. (2017). Öğrenci liderliği uygulamaları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8*(26), 303-317.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye'de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Cavins, B. J. (2005). *The relationship between emotional-social intelligence and leadership practices among college student leaders*. (Unpublished PhD Thesis), Bowling Green State University.
- Chang, L. H. (2012). *Teacher management style: Its impact on teacher-student relationships and leadership development*. (Unpublished PhD Thesis), University of Southern California.
- Cheng, T.-W., Lin, C.-C., Chu, Y.-M. ve Tsai, Y.-Y. (2012). On the design of the leadership scale for the elementary school and junior high school students. *Educational Research*, 3(3), 290-296.
- Clark, G. D. (2003). *Student leadership development: A long-term case study of Orange Coast College*. (Unpublished PhD Thesis), University of Southern California, California.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Conner, J. O. ve Strobel, K. (2007). Leadership development: An examination of individual and programmatic growth. *Journal of Adolescent Research*, 22(3), 275-297.
- Cooper, A. M. (2008). *Student leadership for social justice in secondary schools: A Canadian perspective*. (Unpublished Masters Thesis), University of Toronto.
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K. ve Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42(1), 15-26.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*: Pegem Akademi.
- Daft, R. L. (1999). *Leadership: Theory and practice*: Harcourt College Pub.
- De Pree, M. (2004). *Leadership is an art*. New York: Doubleday.
- Delve, C. I., Mintz, S. D. ve Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. *New Directions for Student Services*, 1990(50), 7-29.
- Dempster, N. ve Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Dinç, S. C. (2006). *Doğa sporları etkinliklerine ilişkin liderlik ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship; practice and principles*. New York: Harper Row.
- Dugan, J. P. ve Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549.
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme* (2.Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Flauto, F. J. (1999). Walking the talk: The relationship between leadership and communication competence. *Journal of Leadership Studies*, 6(1-2), 86-97.
- Grantham, C. ve Ware, J. (2004). Demographics and the changing nature of work. *Corporate Real Estate Leader*, 5, 24-26.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership*: New York: Paulist Press.
- Grint, K. (2010). *Leadership: A very short introduction* (Vol. 237): Oxford University Press.
- Gündüz, H. B. ve Duran, A. (2016). Okul öncesinde liderlik eğitimi: Geleceğin liderleri eğitim programının etkililiği. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 245-267.
- Hackman, M. Z. ve Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective*: Waveland Press.
- Holloway, E. A. (1998). *Candidates' and non-candidates' perceptions of student leadership factors at the University of Southern Mississippi*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Southern Mississippi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 3). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karnes, F. A. ve Chauvin, J. C. (1985). *Leadership skills inventory*: DOK Publishers.
- Kezar, A. ve Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study exploring gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 41(1), 55-68.
- Komives, S. R., Longorbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C. ve Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: Applications from a grounded theory. *Journal of College Student Development*, 47(4), 401-418.
- Komives, S. R., Lucas, N. ve McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (3.Ed): John Wiley & Sons.
- Kosutic, I. (2010). *Constructing youth leadership*. (Unpublished PhD Thesis), University of Connecticut.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (5.Ed). San Francisco: Jossey-Bass.

- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Macik-Frey, M. (2007). *A communication-centered approach to leadership: The relationship of interpersonal communication competence to transformational leadership and emotional intelligence*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Texas, Arlington.
- Mackay, L. P. (2002). *A comparison of instructor and student self-evaluations of student leadership potential*. (Unpublished PhD Thesis), Texas A&M University.
- Mayer, A. ve Feuer, A. (2008). Students as school leaders. *Thrust for Educational Leadership*, 37(4), 16-19.
- McGregor, J. (2007). Recognizing student leadership: Schools and networks as sites of opportunity. *Improving Schools*, 10(1), 86-101.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O. ve Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Neufeld, D. J., Wan, Z. ve Fang, Y. (2010). Remote leadership, communication effectiveness and leader performance. *Group Decision and Negotiation*, 19(3), 227-246.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7.Ed). Western Michigan University: Sage publications.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Onur, V. (1998). *Yeterliğe dayalı lider yetiştirme programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ouellette, M. (1998). *Characteristics, experiences, and behaviour of university student leaders*. (Unpublished PhD Thesis), University of Alberta.
- Overocker, E. G. (2013). *Removing the exclusivity of leadership: An evaluation of first-year students' perceptions of their skills*. (Unpublished PhD Thesis), University of Oklahoma.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özmutlu, İ. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin liderlik ve yaratıcılık özelliklerinin karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parlar, H., Türkoglu, M. E. ve Cansoy, R. (2017). Leadership development in students: Teachers' opinions regarding activities that can be performed at schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 217-227.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2): San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. W. H. (2004). *The experience of elected undergraduate student leaders in Canada*. (Unpublished Masters Thesis), University of Toronto.
- Rost, J. C. (1993). *Leadership for the twenty-first century*. Greenwood Publishing Group.
- Schneider, B., Paul, M. C., White, S. S. ve Holcombe, K. M. (2000). Understanding high school student leaders: Predicting teacher ratings of leader behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(4), 609-636.
- Tekin, M. ve Taşgın, Ö. (2008). Orta öğretimde öğrenim gören spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaratıcılık ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 206-214.
- Thompson, M. D. (2006). Student leadership process development: An assessment of contributing college resources. *Journal of College Student Development*, 47(3), 343-350.
- Thomson, P. (2012). Understanding, evaluating and assessing what students learn from leadership activities: Student research in Woodlea Primary. *Management in Education*, 26(3), 96-103.
- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programının 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tyree, T. M. (1998). *Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the social change model of leadership development*. (Unpublished PhD Thesis), University of Maryland.
- Uhl-Bien, M. ve Graen, G. B. (1998). Individual self-management: Analysis of professionals' self-managing activities in functional and cross-functional work teams. *Academy of Management Journal*, 41(3), 340-350.
- Van Engen, K. (2012). *Role of Communication and Listening in Leadership*. (Unpublished Masters Thesis), Gonzaga University, Washington.
- Walker, J. R. (2009). *Relationships among student leadership experiences and learning outcomes*. (Unpublished PhD Thesis), University of Miami.
- Weissbourd, R. ve Jones, S. (2012). Joining hands against bullying. *Educational Leadership*, 70(2), 26-31.

- Whitehead, G. (2009). Adolescent leadership development: Building a case for an authenticity framework. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 847-872.
- Zemke, R., Raines, C. ve Filipczak, B. (2000). *Generations at work: Managing the clash of veterans, boomers, xers, and nexters in your workplace*. New York: Performance research associate. New York: AMACOM.

**İletişim/Correspondence**

Turgut USLU, Dr., [usluturgut@gmail.com](mailto:usluturgut@gmail.com)  
Mahire ASLAN, Dr. Öğrt. Üyesi, [mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)

# ***Effect of Smart Board Usage and Activity Based Instruction on Students' Academic Achievement, and Attitudes Towards Science and Environment***

**Recep Ekinci, MEB, ORCID ID: 0000-0002-3474-453X**

**Eylem Eroğlu Doğan, Bolu Abant İzzet Baysal University, ORCID ID: 0000-0003-1487-1264**

**Doğan Doğan, Bolu Abant İzzet Baysal University, ORCID ID: 0000-0001-7889-329X**

## **Abstract**

*In this study, it is aimed to investigate the effect of smart board usage and activity based instruction on students' academic achievement, and their attitudes towards science and environment. The study was carried out with the participation of 77 students who were attending to 5th class in a public school in 2017-2018 academic year. A quasi-experimental design with pre-test and post-test control group was employed, and one control and two experimental groups were used in the study. A 36-item Science Attitude Test, 32-item Attitude Towards Environment Scale, and 25 multiple-choice item Human and Environment Relationship Achivement Test were applied as pre and post-tests to all groups. According to the results obtained from the study, it has been found that smart board usage and activity based instruction significantly increased students 'academic achievement and attitude towards science. Students' attitudes towards environment were not changed according to the applied teaching method.*

**Keywords:** *Activity-based Instruction, environment, attitude, smart board, science achievement*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21 No 3, 2020  
pp. 1197-1215  
DOI: 10.17679/inuefd.644449

Article type:  
Research article

Received : 08.11.2019  
Accepted : 22.09.2020

## **Suggested Citation**

Ekinci, R., Eroğlu Doğan, E., and Doğan, D. (2020). *Effect of smart board usage and activity based instruction on students' academic achievement, and attitudes towards science and environment, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(3), 1197-1215. DOI: 10.17679/inuefd.644449*

This study is based on the master thesis named "*Effect of different teaching methods on academic achievement, attitudes towards science and environment in the human and environment relationship unit*".



## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Environment can be defined as a set of physical, biological and social factors in which human activities and living beings interact directly or indirectly (Erer, 1992). Nowadays, environmental problems such as soil, air, water and noise pollution, erosion and desertification are increasing with the rapid population growth and industrialization. In order to solve these problems and protect the environment, it is necessary to raise a positive environmental awareness among young children. This can be achieved through an effective environmental education. To reach this goal, it is clear that technological advances and new learning and teaching approaches should be utilized.

Science education curricula developed in Turkey in 2004 and then in 2005, 2013 and 2018 led to the implementation of many student-centered teaching and learning approaches in school settings. Based on the assumption that these approaches would contribute to the effective environmental education, academic achievement and positive attitudes towards science, many research studies have been conducted. As one of these approaches, activity-based instruction contributes positively to the learning environment, facilitates cooperation between teachers and students, makes science lessons more funny and provides active participation of students (Hee, 2005). On the other hand, with Fatih Project, interactive smartboards and tablets have been used in science classes in Turkey. Smart boards contribute to the learning of abstract concepts, that are difficult to understand due to their features, with use of modeling, animation and simulation, while increasing the students' interest towards the lesson and providing different measurement and evaluation opportunities for teachers (Adıgüzel, Gürbulak and Sarıçayır, 2011). The main motivation of this research is the limited number of studies in the literature that deal with the effects of smart board and activity-based teaching approaches on students' science achievement, and their attitudes towards science and environment.

### **Purpose**

In this research, it is aimed to investigate the effect of smart board usage and activity-based instruction on 5<sup>th</sup> grade students' academic achievement, and their attitudes towards science and environment.

### **Method**

A three-group (two treatment and one control group) pretest-posttest quasi experimental design was employed in the study. In the first experimental group (D1) smart board activities, in the second experimental group (D2) activity-based instruction activities, and in the control group (K) traditional teaching approach were used for 4 weeks (16 lesson hours). Research data were collected through the following instruments: A 25-multiple choice item achievement test developed by the researchers about human and environment relationships unit (İÇBT), a 36-item 4-point Likert scale developed by Huyugüzel Çavaş (2004) about attitudes toward science (FTT) and a 32-item 3-point Likert scale developed by Yaşaroğlu (2012) about attitudes toward environment (ÇYTÖ). All statistical analysis was performed using SPSS v.20 software. During the statistical analysis, first, a series of normality tests were performed to determine whether the data fit the normal distribution, then pre-test and post-test scores of groups were compared. To this end, Kruskal Wallis, Mann Whitney U and Wilcoxon Sign Rank tests were used.

### **Findings**

The findings of the study can be summarized as follows: No statistically significant difference was found between the control and experimental groups' pre-test scores of ÇYTÖ, FTT and İÇBT tests which indicated that the groups were equivalent in terms of their academic achievement levels, attitudes towards science and environment. Post-test score comparison of the experimental and control groups showed no significant differences between their attitudes towards the environment, whereas smart board (D1) and activity based instruction practices (D2) were found effective in developing positive attitudes towards science. In addition, D1 and D2 approaches were also found effective in raising student academic achievement. However, no significant differences were observed between D1 and D2 teaching practices in terms of attitudes towards science and academic achievement. Within comparison of the pretest-posttest scores of experimental and control groups revealed no significant result with respect to the students'

attitudes towards the environment, however, D1 and D2 teaching practices significantly raised the academic achievement of the students. On the other hand, teaching approach applied in the control group (K) did not lead to any significant result in raising the academic achievement of the students. Moreover, because a slight increase between the pretest-posttest scores of D2 was observed, only D1 application caused a significant result in terms of the students' attitudes towards science.

### ***Discussion & Conclusion***

Smart board (D1) applications, activity based instruction (D2) and traditional teaching (K) approaches did not make any difference in developing positive attitudes towards the environment which indicates teaching approaches were not effective in changing attitudes of students towards the environment significantly. This can be explained by the fact that attitudes are generally resistant to change, and it is difficult to change attitudes towards the environment through such a short-term study. Also, the place where the students living on, which is a totally reinforced concrete environment devoid of greenery, and ages of the students (9-10 years) might helped to cause this result. On the other hand, as compared to the traditional teaching method applied in the control group (K), teaching methods applied in both experimental groups (D1 and D2) developed more positive attitudes towards science. With the use of smart boards, visual and interactive science lessons might attract student's attentions and help them to connect the science content and processess they learned to their daily life. Activities used in activity based instruction might also make the science lessons more funny thereby improving students' attitudes toward science. Similarly, Özenç and Özmen (2014) found that students in experimental group (smart board used) had higher attitude scores towards science course than students in control group. Hall and Higgins (2005), Tercan (2012), and Tüfekçi and Benzer (2018) obtained also similar results in their studies on the effect of smart board usage on attitudes toward science.

Educational applications used in the experimental groups (D1 and D2) significantly increased the academic achievement of the students compared to the control group. Smart board (D1) usage might encourage students to participate more in class activities and lead them to learn science concepts more quickly and effectively with the help of visual and auditory elements. Activity-based instruction might also lead students to participate more actively to science class activities, and to learn more meaningfully the subject content. Since both methods can save the lesson from monotony and make students active learners, these factors can be considered among the reasons that influence students' success. Tezer and Deniz (2009), Solvie (2004) and Türksoy and Taşlıdere (2016) also found similar results with present study. It can be concluded that smart board usage and activity based instruction are two effective approaches in increasing 5<sup>th</sup> grade level students' attitudes toward science and raising their academic achievement. The results should encourage science teachers to employ these methods in their science lessons at different grade levels. Also, researchers may want conduct studies to test the effectiveness of these methods using different dependent variables.

# **Akıllı Tahta Kullanımının ve Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Fene ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi**

**Recep Ekinci, MEB, ORCID ID: 0000-0002-3474-453X**

**Eylem Eroğlu Doğan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1487-1264**

**Doğan Doğan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7889-329X**

## **Öz**

*Bu araştırmada, ortaokul beşinci sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ilişkisi konusunda akıllı (etkileşimli) tahta kullanımının ve etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına, fene ve çevreye yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda 5. sınıfta öğrenim gören 77 öğrenci ile gerçekteşirilmifitir. Araştırmada veri toplama amacıyla 36 maddeden oluşan Fen Bilimleri Tutum Testi (FTT), 32 maddeden oluşan Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen 25 çoktan seçmeli maddeden oluşan İnsan ve Çevre İlişkisi Başarı Testi (İÇBT) uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; akıllı tahta ve etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısı ve fen bilimleri dersine yönelik tutumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur. Ayrıca, uygulanan öğretim yöntemine göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının değişmediği belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Etkinlik temelli öğretim, çevre, tutum, akıllı tahta, fen başarısı



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1197-1215  
DOI: 10.17679/inuefd.644449

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 08.11.2019  
Kabul Tarihi : 22.09.2020

## **Önerilen Atıf**

Ekinci, R., Eroğlu Doğan, E., ve Doğan, D. (2020). Akıllı tahta kullanımının ve etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına, fene ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi , İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1197-1215. DOI: 10.17679/inuefd.644449

Bu çalışma "İnsan ve Çevre İlişkisi Konusunda Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Başarı, Fen ve Çevreye Yönelik Tutumlara Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Çevre kavramı ile ilgili çok sayıda yapılan tanımlardan bazıları şöyledir: Canlıların yaşamsal bağlarla birbirlerine kenetlendikleri, etkilenip ve etkiledikleri mekânlara o canlıların ya da canlılar topluluğunun yaşam ortamı ya da çevresi denir (Erinç, 1984). İnsan faaliyetlerinin ve canlı varlıkların belli bir süre içinde doğrudan veya dolaylı olarak etkileşim içinde bulunduğu fiziksel, biyolojik ve sosyal etmenler bütünüdür (Erer, 1992). Bir canlının çevresi her türlü biyolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini sürdürdüğü alandır. Kısaca çevre yaşanılan ortamdır (Başal, 2005). Çevre, etrafımızda bulunan tüm canlı ve cansız varlıkları niteleyen bir kavramdır. Canlı varlıklar buldukları çevreyi farklı şekillerde hem etkiler hem de ondan etkilenirler. Bir canlının çevresi; her türlü kültürel, biyolojik, sosyal ve ekonomik etkinliklerini sürdürdüğü; beslenme, barınma ve üreme gibi ihtiyaçlarını giderdiği yerdir (Bahçeci, Yel ve Yılmaz, 2009). Bu tanımlardan yola çıkacak olursak; canlı bir varlık olarak insanoğlu var olduğu ilk zamanlardan bu zamana kadar hayatta kalmak için doğa ile sürekli bir etkileşim ve mücadele içerisinde bulunmuştur. Bu durum tarih boyunca çevrenin aleyhinde gelişmiş; her geçen gün hızlı nüfus artışı ve sanayileşme ile birlikte çevre üzerindeki olumsuz etkiler artmıştır. Nüfus artışı beraberinde sanayileşme ve plansız kentleşmeye yol açmakla birlikte, boyutları giderek büyüyen; toprak, hava, su ve gürültü kirliliği, erozyon ve çölleşme gibi çevre sorunlarına da neden olmaktadır (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007).

Çevrenin korunması ve geliştirilmesi konusunda gösterilen çabaların amacı, insanların güvenli ve sağlıklı bir çevrede yaşamlarını devam ettirmesidir. Çevrenin korunması için ise insanlara çevreye bakış konusunda küçük yaşlardan itibaren olumlu bir bilinç kazandırılması gerekmektedir. İnsanlara çevre bilinci aşılaraq çevrenin korunması ve daha fazla çevre sorunlarına yol açılmasının önlenmesinin yolu etkili bir çevre eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Nazlıoğlu, 1998). Etkili bir çevre eğitimi için günümüzde giderek yaygınlaşan teknolojik gelişmelerden ve yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından yararlanılmasının gereği açıktır.

Ülkemizde 2004 yılında daha sonra ise 2005, 2013 ve 2018 yıllarında düzenlenen fen öğretim programları ile birlikte ilk defa öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan birçok öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olarak etkinlik temelli öğretim, fen eğitiminde yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerine problem durumları vererek deney yapabilmelerine, soru sorabilmelerine ve keşfedebilmelerine olanak veren etkinliklerle donatılmış öğrenme ortamları hazırlarlar (Senemoğlu, 2005). Bu bağlamda etkinlik temelli öğretim yöntemi fen öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden biri olarak görülebilir. Etkinlik temelli öğretim, öğrencilere özgün düşünmeyi öğretmekle karşılaştıkları problemlere pratik çözümler bulmalarını kolaylaştıran ve öğrenmede özgüven kazandıran önemli bir yöntemdir. Etkinlik temelli öğretim yaklaşımında öğretmenler planlayıcı, organize edici, değerlendirici, kolaylaştırıcı ve karar verici rollerini üstlenirler. Genel olarak belirtmek gerekirse, etkinlik temelli öğretim okulda öğrenme ortamlarına olumlu katkı sağlayarak okul, öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliğini kolaylaştırır, fen derslerini daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin aktif katılımını sağlar (Hee, 2005). Etkinlik temelli öğretimin en dikkat çekici özelliklerinden biri de öğrencide merak duygusu uyandırıp, motivasyon düzeyini artırarak öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımını sağlaması ve öğrencileri problem çözmede bağımsız olmaya teşvik etmesidir. Böylece öğrencilerin bilgiyi hazır almayarak, analiz, sentezleme ve uygulama süreçlerini kullanmalarını sağlar (Akin, 2007).

Teknolojik gelişmelerin en kapsamlı uygulama alanlarından biri şüphesiz eğitimidir. Bu nedenle teknolojiye yaşanan gelişmeler eğitim ve öğretimi doğrudan etkilemektedir (Orhan ve Akkoyunlu, 2003). Teknoloji kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha çok yoğunlaşmalarını sağlayarak motivasyon ve kendilerine olan güvenlerinin artmasına ve bilişsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Heafner, 2004). Okullarda kullanılan en önemli teknolojik araçlardan biri olarak bilgisayarların; özgüven sağlama, hızlı dönüt verme, başarıyı arttırma, bilgi kaynaklarına doğrudan ulaşmayı sağlama ve grup çalışmalarına fırsat verme gibi çeşitli faydaları bulunmaktadır (Yılmaz ve Horzum, 2005). Bu faydalarından dolayı bilgisayarlar; eğitim-öğretim birimlerindeki faaliyetlerde, idari işlerde, laboratuvarlarda, ders içi ve ders dışı etkinliklerde vazgeçilmez bir teknolojik araç haline gelmiştir. Ülkemizde Fatih Projesi ile birlikte bilgisayarlara entegre edilmiş akıllı tahtalar ve tablet bilgisayarlar fen derslerinde de kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı tahtalar modelleme, animasyon ve benzetim gibi özellikleri sayesinde anlaşılması zor olan soyut kavramların daha kolay öğrenilmesine katkıda bulunurken, öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmakta ve öğretmenlere kullanabilecekleri farklı ölçme ve değerlendirme imkânları sağlamaktadır (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Literatürde, akıllı tahta kullanımının ve etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin fen başarısı, fene ve çevreye yönelik tutumlarına etkisini birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışmaya (Özüredi, 2009; Solmaz,

2010; Yılmaz, 2013; Koçak, 2013; Çiçekli, 2014; Türkoğlu, 2014; Dereli, 2016) rastlanılması, bu araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. Bu çalışmalarda genel olarak akıllı tahta ile ilgili öğrenci görüşleri, akıllı tahta kullanımının öğrenci tutumlarına, akademik başarılarına ve öğretimde kalıcılığa etkisi belirlenmeye çalışılmış veya etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmalarda yalnızca akıllı tahta kullanımının veya etkinlik temelli öğretimin etkisi incelenmiştir. Öte yandan, ulaşılabilen kaynaklar tarandığında, fen eğitimi alanında her iki uygulamanın etkisini birlikte ele alan ve 5. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesi konusunda akıllı tahta kullanımının veya etkinlik temelli öğretimin etkisini araştıran başka çalışmalara rastlanılmaması, bu araştırmanın yapılmasının diğer gerekçelerini oluşturmuştur. Bu yönüyle, araştırmanın fen eğitimi alan yazınındaki bu boşluğu doldurmaya katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf fen bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ilişkisi konusunda akıllı (etkileşimli) tahta kullanımının ve etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına, fene ve çevreye yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

- (i) Kontrol ve Deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- (ii) Kontrol ve Deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- (iii) Kontrol ve Deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesinde yer alan “İnsan ve Çevre ilişkisi” konusuna yönelik olarak geliştiren etkileşimli tahta uygulamaları ve etkinlik temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına, çevreye ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, ön test-son test kontrol grubu yarı deneysel desen kullanılmış ve iki deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılır. (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desende ise amaç deneysel desenle aynı olmakla birlikte katılımcılar deney ve kontrol gruplarına rasgele atanmazlar. Bunun yerine, deney ve kontrol grupları hazırbulunmuşluk ve bilişsel düzey gibi özellikler açısından benzer durumda olan katılımcılardan oluşturulur (Karasar, 2009). Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunun seçiminde araştırmanın bağımlı değişkenleri olan fene ve çevreye karşı tutum ve akademik başarılar bakımından grupların ön testlerinin eşitliği kontrol edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise kontrol ve deney gruplarında uygulanan öğretimdir. Araştırmada, kontrol grubunda (K) sadece MEB 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı kullanılarak çoğunlukla öğretmen merkezli bir öğretim uygulanmıştır. Deney gruplarında ise, yine temel kaynak olarak MEB 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı kullanılmıştır. 1. Deney grubunda (D1) etkileşimli tahta etkinlikleri, 2. Deney grubunda (D2) ise etkinlik temelli öğretim yapılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan 38 ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2018). Bu okulların tümüne ulaşmanın zaman ve maliyet açısından zorluğu nedeniyle uygun örneklem yöntemiyle; kolay ulaşılabilirlik ve uygulama yapılabilirlik gibi ölçütler göz önünde bulundurularak bir devlet ortaokulu örneklem alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ilgili kurumlardan gerekli yasal ve etik kurul izinleri alınmıştır.

Tablo 1.

*Katılımcılara ait demografik bilgiler*

Cinsiyet	1. Deney Grubu (D1) (Akıllı Tahta)	2. Deney Grubu (D2) (Etkinlik Temelli)	Kontrol Grubu (K)	Toplam
Kız	12 (%48)	12(%46)	12(%46)	36(%47)
Erkek	13 (%52)	14(%54)	14(%54)	41(%53)
Toplam	25 (%100)	26(%100)	26(%100)	77(%100)

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bu ortaokuldaki 5. sınıflar arasından rastlantısal olarak seçilen üç şubede gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Seçilen bu üç

şubeden biri kontrol grubu (26), diğer ikisi ise etkinlik temelli (26) ve akıllı tahta uygulamaları temelli (25) öğretimin yapılacağı deney grupları olarak belirlenmiştir. Örnekleme yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, 1. Deney grubundaki (D1) katılımcıların %52’sinin erkek ve %48’inin kız, 2. Deney grubundaki (D2) katılımcıların %54’ünün erkek ve %46’sının kız olduğu, benzer şekilde kontrol grubundaki (K) katılımcıların da %54’ünün erkek ve %46’sının kız olduğu görülmektedir. Bu verilere göre kız ve erkek katılımcıların gruplara dağılımlarının dengeli olduğu söylenebilir.

Alan yazında deneysel çalışmalarda her grup için katılımcı sayısının 15 ila 30 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Daniel, 2011: 243). Bu durumda çalışmada oluşturulan deney ve kontrol grupları için belirlenen örneklem sayısının verilen aralıkta (15-30) ve toplam örneklem sayısının ise 30’dan büyük olmasının (N=77) (Tablo 1) örneklem büyüklüğü için yeterli olduğu söylenebilir. Ancak, çalışmanın yapıldığı okulun seçiminde uygun örnekleme yönteminin kullanılmak zorunda kalınmış olması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır (Salkind, 2010). Ayrıca, çalışmaya katılan öğrenciler kontrol ve deney gruplarına rastgele atanmadığından, seçkisiz olarak seçilen bağımsız sınıflar kullanılmıştır. Diğer yandan, katılımcıların rastgele atanması, hedeflenen evreni temsil etme ve eşdeğer grupların oluşturulması açısından daha avantajlıdır (Fraenkel ve Wallen, 2012). Dolayısıyla, çalışma sonuçları değerlendirilirken bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından geliştirilen “İnsan ve Çevre İlişkisi Başarı Testi (İÇBT)”, Huyugüzel Çavaş (2004) tarafından geliştirilen ve bu araştırmanın pilot çalışması sırasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak yeniden hesaplanan 4’lü likert tipinde bir ölçek olan ve 36 maddeden oluşan “Fen Bilimleri Tutum Testi (FTT)” ile Yaşaroğlu (2012) tarafından geliştirilen ve yine pilot çalışma sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.76 bulunan 3’lü likert tipinde bir ölçek olan ve 32 maddeden oluşan “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ)” kullanılmıştır.

Başarı testi geliştirilirken ünitelendirilmiş yıllık plan doğrultusunda konu ile ilgili dört kazanım bulunduğu belirlenmiştir. Hazırlanacak testin kapsam geçerliği için bu kazanımlara yönelik bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra belirtke tablosuna göre ilgili alan yazın taranarak örnek maddeler incelenmiş, madde havuzu oluşturulmuş, hazırlanan maddeler deneyimli bir fen bilgisi ve bir Türkçe öğretmeni ile alanda uzman iki fen eğitimcisi tarafından incelenmiştir. İncelemeler ve geri dönütler doğrultusunda maddelerde yapılan gerekli düzenlemelerden sonra bazı maddeler havuzdan çıkarılmış ve 29 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir deneme formu oluşturulmuştur. Bu deneme formu, bir ortaokulda bu dersi daha önce almış 152 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu elde edilen verilerin analizi “Test Analiz Programı” (TAP) programı ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, ortalama güçlük değeri (p) 0.528, ortalama ayırt edicilik değeri (r) 0.539 ve Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri 0.83 olarak hesaplanmış ve 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan orta güçlükte, ayırt edicilik gücü yüksek, geçerli ve güvenilir bir başarı testi elde edilmiştir.

Başarı testindeki maddeler dört seçenekli olup bir doğru ve üç çeldirici seçenekten oluşmaktadır. Başarı testi puanlanırken, çeldiricilere 0, doğru cevaplara ise 1 puan verilmiştir. Bundan dolayı bu testten alınabilecek maksimum puan 25; minimum puan ise sıfırdır. FTT puanlanırken “Hiçbir zaman”: 4, “Çok az”: 3, “Bazen”: 2 ve “Her zaman”: 1; ÇYTÖ de ise “Evet Katılıyorum”: 3, “Biraz Katılıyorum”: 2, “Hayır Katılmıyorum”: 1 puan olacak şekilde puanlanmıştır. 36 maddeden oluşan FTT’ den alınabilecek en yüksek puan 144 ve en düşük puan ise 36 dır. Benzer şekilde, 32 maddeden oluşan ÇYTÖ’den alınabilecek en yüksek puan 96 ve en düşük puan ise 32 dir. FTT ve ÇYTÖ’de yer alan olumsuz maddeler ise tersten puanlanmıştır. Bu ölçme araçlarından İÇBT için bir ders saati (40 dakika) süre verilmiştir. FTT ve ÇYTÖ için de birer ders saati süre verilmesi öngörülmüş, ancak öğrencilerin pilot uygulamada her iki ölçme aracını bir ders saati içinde rahatlıkla yanıtlayabildikleri görüldüğünden, asıl uygulamada da bu testler sınıf ortamında bir ders saati içerisinde öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır.

### **Uygulama Süreci**

Araştırma, İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesinde yer alan “İnsan ve Çevre ilişkisi” konusunda yapılmıştır. Bu üniteye toplam dört kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar;

- F.5.6.2.1-İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinir,

- F.5.6.2.2-Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar,
- F.5.6.2.3 İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur,
- F.6.5.2.4-İnsan çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır (MEB, 2018).

Araştırmanın uygulama süresi, her bir grupla haftada dört saat olmak üzere toplam dört hafta (16 ders saati) sürmüştür. Tüm gruplara uygulama öncesi ön-test ve uygulama sonrası son-test olarak FTT, ÇYTÖ ve İÇBT ölçme araçları uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretmen farklılığından kaynaklanabilecek etmenin etki etmemesi için deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacılarından biri tarafından yürütülmüştür. Ayrıca, bu durumun araştırmanın iç geçerliğini tehdit etmesine engel olmak amacıyla okuldaki başka bir fen bilimleri öğretmeni ve diğer bir araştırmacı uygulamayı yapan araştırmacının önceden haberi olmaksızın rastgele bazı dersleri izlemiştir. Bunun yanında, alan yazın taraması yapılarak akıllı tahta uygulamaları ve etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile ilgili ulaşılabilen çalışmalar incelenmiş ve araştırmacılar tarafından 5. Sınıf "İnsan ve Çevre" ünitesinde kullanılacak akıllı tahta ve etkinlik temelli öğretim için uygulama ve etkinlikler belirlenmiştir. Bu etkinlikler başka bir okulda uzun yıllardır fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapan bir öğretmen ve fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiş ve yapılan önerilerin ardından gerekli düzeltmeler yapılarak bu etkinliklere dayalı ders planları hazırlanmıştır. Kontrol ve deney grupları için hazırlanan bu ders planları da aynı değerlendirilme sürecinden geçirildikten sonra derslerde uygulanmıştır. Genel olarak, araştırmanın iç ve dış geçerliğinin sağlanması için alan yazında vurgulanan faktörlere dikkat edilmiştir (Karasar, 2009: 105-107).

Araştırmada, MEB 5. Sınıf Fen Bilimleri kitabı temel ders kitabı olarak kullanılmış ve her üç grupta da "İnsan ve Çevre" ünitesinin kazanımları dikkate alınmıştır. Bu çalışmadan önce sınıflarda derslerin MEB 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabına bağlı kalınarak çoğunlukla öğretmen merkezli işlendiği belirlenmiştir. Ayrıca, sınıflarda akıllı tahta bulunsada derslerde nadiren kullanıldığı belirlenmiş ve gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin akıllı tahta deneyimlerinin çok sınırlı olduğu söylenebilir. Öte yandan, çok sınırlı sayıda yapılan kitaptaki etkinliklerin ise çoğunlukla öğretmenler tarafından sınıfta demonstrasyon şeklinde yapıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, akıllı tahta kullanımı ve etkinlik temelli öğretimle ilgili olarak sınırlı da olsa öğrencilerin bir deneyimlerinin bulunması, öğrencilerde bir yenilik etkisi yaratmış olduğunu söylemeyi zorlaştırmaktadır. Ancak, çalışmamızda bu yöntemlerin D1 ve D2 gruplarında yoğun ve etkin kullanımı söz konusudur. Kontrol grubunda ise, dersler her zamanki gibi işlenmiş; akıllı tahta nadiren de olsa kullanılmaya ve ders kitabındaki etkinlikler de yine çoğunlukla öğretmen ve nadiren de olsa öğrenciler tarafından yapılmaya devam edilmiştir. Ayrıca, D2 grubunda, ders kitabındaki sınırlı sayıda etkinlik geliştirilmiş ve tüm etkinlikler öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. K, D1 ve D2 gruplarında yapılan öğretimler aşağıda ayrıca ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- Kontrol grubunda (K); derse başlarken öğrencilere konuya yönelik daha önce neler öğrendikleri hakkında sorular sorulmuş, daha sonra konuya yönelik ders kitabından okuma yaptırılmış, ardından öğretmen tarafından konu anlatılmış, konuyla ilgili tartışmalar yapılmış ve konu bitiminde ders kitabındaki değerlendirme soruları öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Bu grupta dersler çoğunlukla öğretmen merkezli işlenmiştir.
- Akıllı tahta etkinliklerinin uygulandığı 1. Deney grubunda (D1); uygulamaya başlamadan önce öğrencilere akıllı tahta uygulamaları ve dersin nasıl işleneceği hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Ders başlangıcında öğrencilerin konuya yönelik önbilgileri yoklanmış, ders planına göre belirlenen akıllı tahta uygulamasında videolar, resimler ve animasyonlar üzerinden konu işlenmiş ve dersin işleniş sırasında öğrencilerin yerlerinden kalkarak gelip akıllı tahta uygulamasını yoğun olarak kullanmaları sağlanmıştır. Dersin sonlarına doğru konu özetlenerek ders işleniş sonlandırılmıştır. Diğer grupların sınıflarında da akıllı tahta bulunmasına karşın yalnızca bu grupta kullanılmıştır. Ayrıca, bu grupta dersler kontrol grubuna göre daha çok öğrenci merkezli işlenmiştir.
- Etkinlik temelli öğretim etkinliklerinin uygulandığı 2. Deney grubunda (D2); uygulama yapılmadan önce öğrencilere etkinlik temelli öğretim yöntemi hakkında ve dersin işleniş ile ilgili bilgiler verilmiştir. Derse başlandığında ise, öncelikle öğrencilerin konu hakkındaki önbilgileri yoklanmış ve önceden belirlenen 10 etkinlik arasından o gün ders planında yer alan etkinlik ya da etkinlikleri yapmaları için kendilerine verilmiştir. Etkinliklerle ilgili öğrencilere cevabı verilmeden sorular yöneltilmiştir. Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilere etkinlik değerlendirme formu verilerek

doldurmaları istenmiştir. Doldurulan bu formlardan öğrencilerin etkinliklerden beklenen yararları görüp görmedikleri araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve sonraki derslerde yürütülecek etkinlikler sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Dersin sonlarına doğru konu toparlanarak ders işleniş sonlandırılmıştır. Bu grupta ise dersler, çok büyük oranda öğrenci merkezli işlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde SPSS 20 paket programından yararlanılmıştır. Öncelikle, toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmada kullanılan tüm testlerin öntest ve sontest puanları üzerinden her grup için (D1, D2 ve K) ayrı ayrı Shapiro-Wilk analizleri yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin büyük çoğunluğu normal dağılım göstermediğinden (Tablo 2), ve gruplardaki öğrenci sayılarının  $N < 30$  olması nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2000).

Çevreye yönelik tutum ölçeği, fen bilimleri tutum ölçeği ve akademik başarı testi ön test ve son test puanları açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, gruplar arası puan ortalamalarının çoklu karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi, iki grubun puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi ve grup içi ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaret Sıralama testi kullanılmıştır. Sonuçlar arasındaki farklılığın anlamlı çıktığı durumlarda, etki büyüklüğü ( $r$ ), değeri hesaplanmış (Lenhard ve Lenhard, 2016) ve Cohen (1988)'e göre yorumlanmıştır. Buna göre; 0,10 küçük, 0,30 orta ve 0,50 yüksek etki olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2.

*Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT puanlarının normallik testi sonuçları*

Gruplar	Ölçme Araçları	Shapiro-Wilk	Sd	p
Kontrol (K) (N=26)	ÇYTÖ ön testi	.948	26	.213*
	ÇYTÖ son testi	.928	26	.068*
	FTT ön testi	.937	26	.114*
	FTT son testi	.908	26	.024
	İÇBT ön testi	.920	26	.044
	İÇBT son testi	.952	26	.254*
Akıllı Tahta (D1) (N=25)	ÇYTÖ ön testi	.845	25	.001
	ÇYTÖ son testi	.832	25	.001
	FTT ön testi	.768	25	.000
	FTT son testi	.909	25	.029
	İÇBT ön testi	.961	25	.442*
	İÇBT son testi	.911	25	.032
Etkinlik Temelli (D2) (N=26)	ÇYTÖ ön testi	.844	26	.001
	ÇYTÖ son testi	.775	26	.000
	FTT ön testi	.909	26	.025
	FTT son testi	.837	26	.001
	İÇBT ön testi	.903	26	.018
	İÇBT son testi	.881	26	.006

\*  $p > 0.05$

### BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT puanlarının betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te görülmektedir. Tablo 3'te verilen ÇYTÖ puan ortalamalarına bakıldığında, D1, D2 ve K gruplarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında küçük artışların olduğu görülmektedir. Öte yandan, deney gruplarının FTT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında daha belirgin değişimler meydana gelmiştir. D1 grubunun FTT öntest puan ortalaması 120.72 'den 129.16'ya yükselirken, D2 grubunun FTT öntest puan ortalaması 122.80 'den 126.30'ya yükselmiştir.



Tablo 3.

Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT puanlarının betimsel analiz sonuçları

ÇYTÖ Puanları	D1		D2		K	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
N	25	25	26	26	26	26
Minimum	64	67	66	65	64	72
Maksimum	95	95	94	94	94	94
Ortalama ( $\bar{X}$ )	86,48	86,56	84,54	84,89	83,46	83,62
Ss	8,22	9,43	8,67	10,13	6,75	7,34
FTT Puanları	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
N	25	25	26	26	26	26
Minimum	47	102	90	90	102	101
Maksimum	140	144	139	143	139	136
Ortalama ( $\bar{X}$ )	120,72	129,16	122,80	126,30	120,38	121,96
Ss	21,54	10,45	12,86	14,58	11,39	10,39
İÇBT Puanları	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
N	25	25	26	26	26	26
Minimum	3	3	6	7	4	5
Maksimum	19	24	20	23	19	24
Ortalama ( $\bar{X}$ )	10,56	17,44	12,15	17,42	11,61	12,65
Ss	4,60	5,21	4,73	5,01	3,79	5,42

Kontrol (K) grubunun FTT öntest ve sontest puan ortalamaları arasında büyük bir farklılık oluşmamıştır. Tabloda verilen İÇBT puan ortalamaları incelendiğinde ise, FTT puan ortalamalarına benzer şekilde deney gruplarının İÇBT öntest-sontest puan ortalamaları arasında dikkat çekici artışların olduğu, buna karşın kontrol (K) grubunun İÇBT öntest-sontest puan ortalamaları arasında büyük bir değişimin olmadığı görülmektedir.

#### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Kontrol ve Deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilen birinci alt problemini test etmek için ön test puanları üzerinden Kruskal Wallis analizi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test puanlarının analiz sonuçları

Ölçme Araçları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	SS	Kruskal Wallis	Sd	P
ÇYTÖ ön testi	D1	25	45,38	6,24	5,052	2	0,080
	D2	26	40,35	7,44			
	K	26	31,52	6,17			
FTT ön testi	D1	25	41,02	21,54	0,457	2	0,796
	D2	26	39,25	12,85			
	K	26	36,81	11,38			
İÇBT ön testi	D1	25	10,56	4,60	3,839	2	0,147
	D2	26	13,15	4,73			
	K	26	11,61	3,79			

\*p&lt;0.05

Tablo 4'deki bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Akıllı tahta (D1), etkinlik temelli öğretim (D2) ve kontrol (K) grupları arasında ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test puan ortalamaları açısından istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığın olmadığı (p=0.080, p=0.796, p=0.147) belirlenmiştir. Bu sonuçlar, grupların araştırma öncesi akademik başarı, çevreye ve fene yönelik tutum düzeyleri açısından denk olduklarını göstermektedir.

## İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Kontrol ve Deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemini test etmek için son test puanları üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT son test analiz sonuçları*

Ölçme Araçları	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	SS	Kruskal Wallis	Sd	P
ÇYTÖ son testi	D1	25	44.42	6.87	4.947	2	0.084
	D2	26	41.54	8.17			
	K	26	31.25	7.15			
FTT son testi	D1	25	47.72	9.54	10.708	2	0.005*
	D2	26	41.79	16.18			
	K	26	27.83	12.41			
İÇBT son testi	D1	25	17.44	5.21	12.246	2	0.002*
	D2	26	17.42	5.01			
	K	26	12.65	5.42			

\*p<0.05

Tablo 5’teki bulgulara bakıldığında, akıllı tahta (D1), etkinlik temelli öğretim (D2) ve kontrol (K) gruplarının ÇYTÖ son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı (p=0.084) görülmektedir. Bu bulguya göre, kontrol ve deney gruplarının çevreye yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Diğer yandan tablo incelendiğinde; akıllı tahta (D1), etkinlik temelli öğretim (D2) ve kontrol (K) gruplarının FTT ve İÇBT son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu (p=0.005, p=0.002) görülmektedir. FTT son test puanları açısından grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, deney gruplarının (D1=47.72 ve D2=41.79) kontrol grubuna göre (K=27.83) daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, İÇBT son test puanları açısından grupların sıra ortalamalarına bakıldığında da deney gruplarının (D1=17.44 ve D2=17.42) kontrol grubuna göre (K=12.65) daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu yüksek sıra ortalamaları, istatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılıkların deney grupları lehine olduğunu göstermektedir. Ancak, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tam olarak belirleyebilmek için ikişerli gruplar üzerinden ayrı ayrı Mann Whitney U testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6.

*Kontrol ve deney gruplarının FTT son test analiz sonuçları*

Ölçme Aracı	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
FTT Son testi	D1-K	25	32.98	824.5	150.5	0.001*
		26	19.29	501.5		
	D1-D2	25	27.74	693.5	281.5	0.412
		26	24.33	632.5		
D2-K	26	30.96	573.0	222.0	0.034*	
	26	22.04	805.0			

\*p<0.05

Tablo 6’daki bulgulara bakıldığında, akıllı tahta uygulamaları ve etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilimleri Tutum Testi (FTT) son test puanlarının Kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı (U=150.5, p=0.001; U=222.0, p=0.034) olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların etki büyüklüklerinin ise sırasıyla orta-yüksek (r=.46) ve orta (r=.30) düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ve tabloda verilen sıra ortalamalarına bakıldığında, akıllı tahta uygulamalarının ve etkinlik temelli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin fen tutum puanlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, akıllı tahta uygulamaları ve etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerin FTT son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın ortaya çıkmamış olması (p=0.412), her iki yöntemin öğrencilerin fene karşı tutumlarını benzer düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 7.

*Kontrol ve deney gruplarının İÇBT son test analiz sonuçları*

Ölçme Aracı	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
İÇBT Son testi	D1-K	25	32.42	810.5	164.5	0.002*	
		26	19.83	515.5			
	D1-D2	25	25.78	644.5	319.5	0.917	
		26	26.21	681.5			
		D2-K	26	32.79			852.5
			26	20.21			525.5

\*p&lt;0.05

Tablo 7'deki bulgulara bakıldığında, akıllı tahta uygulamaları ve etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerin İnsan ve Çevre İlişkisi Başarı Testi (İÇBT) son test puanlarının normal öğretim programına göre öğrenim gören Kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu (U=164.5, p=0.002; U=174.5, p=0.003) görülmektedir. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, akıllı tahta (D1) grubu için orta-yüksek (r=.42) ve etkinlik temelli (D2) grup için de orta-yüksek (r=.41) düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, akıllı tahta uygulamalarının ve etkinlik temelli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde orta-yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Ancak, akıllı tahta uygulamaları ve etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerin İnsan ve Çevre İlişkisi Başarı Testi (İÇBT) son test puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığın olmaması (U=319.5, p=0.917), bu yöntemlerin uygulandığı gruplarda son test puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya koymaktadır.

**Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın "Kontrol ve Deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemini test etmek için ön test-son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaret Sıralama testi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular; Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 8.

*Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ ön test- son test analiz sonuçları*

Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
D1	Negatif	10	12.60	126.0	-0.016	0.987
	Pozitif	12	10.58	127.0		
	Eşit	3				
	Toplam	25				
D2	Negatif	7	10.50	73.5	-1.466	0.143
	Pozitif	14	11.25	157.5		
	Eşit	5				
	Toplam	26				
K	Negatif	14	13.75	192.5	-1.665	0.096
	Pozitif	9	9.28	83.5		
	Eşit	3				
	Toplam	26				

\*p&lt;0.05

Tablo 8'deki verilere bakıldığında, akıllı tahta (D1), etkinlik temelli öğretim (D2) ve kontrol (K) gruplarının Çevreye Yönelik Tutum Ölçeğinde (ÇYTÖ) ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0.05). Bu bulgular, akıllı tahta (D1), etkinlik temelli öğretim (D2) ve kontrol (K) gruplarında yapılan öğretimlerin, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, Akıllı Tahta uygulamaları ile öğretim yapılan D1 grubunda yer alan öğrencilerin FTT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık (Z=-2.682, p<0.05) olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında, orta düzeyde (r=.38) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, pozitif sıralar

farkı toplamının ( $\Sigma S+ = 262.0$ ), negatif sıralar farkı toplamından ( $\Sigma S- = 63.0$ ), büyük olması, akıllı tahta uygulamalarına dayalı yapılan öğretimin fen bilimleri dersine karşı öğrenci tutumlarını olumlu yönde orta düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 9.

*Kontrol ve deney gruplarının FTT ön test- son test analiz sonuçları*

Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
D1	Negatif	9	7.00	63.0	-2.682	0.007*
	Pozitif	16	16.38	262.0		
	Eşit	0				
	Toplam	25				
D2	Negatif	8	16.75	134.0	-1.055	0.291
	Pozitif	18	12.06	217.0		
	Eşit	0				
	Toplam	26				
K	Negatif	18	13.75	247.5	-1.834	0.067
	Pozitif	8	12.94	103.5		
	Eşit	0				
	Toplam	26				

\*p<0.05

Diğer yandan, etkinlik temelli yaklaşımla öğrenim gören (D2) ve kontrol (K) grubundaki öğrencilerin FTT ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu, etkinlik temelli (D2) ve kontrol (K) gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin, fen bilimleri dersine karşı öğrenci tutumlarını etkilemede anlamlı bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

Tablo 10.

*Kontrol ve deney gruplarının İÇBT ön test- son test analiz sonuçları*

Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
D1	Negatif	2	3.00	6.0	-4.216	0.000*
	Pozitif	23	13.87	319.0		
	Eşit	0				
	Toplam	25				
D2	Negatif	2	2.00	4.0	-4.276	0.000*
	Pozitif	23	13.96	321.0		
	Eşit	1				
	Toplam	26				
K	Negatif	7	11.07	77.5	-1.324	0.185
	Pozitif	14	10.96	153.0		
	Eşit	5				
	Toplam	26				

\*p<0.05

Tablo 10'daki bulgulara bakıldığında, hem akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1 hem de etkinlik temelli yaklaşımla öğrenim gören D2 grubu öğrencilerin İnsan ve Çevre İlişkisi Başarı Testi (İÇBT) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z = -4.216$  ve  $Z = -4.276$ ). Akıllı tahta (D1) grubu için ortaya çıkan bu farklılığın etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ( $r = .59$ ), etkinlik temelli (D2) grubu için de yüksek düzeyde ( $r = .59$ ) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, D1 ve D2 grupları için pozitif sıralar farkı toplamalarının ( $\Sigma S+ = 319.0$  ve  $\Sigma S+ = 321.0$ ), negatif sıralar farkı toplamalarından ( $\Sigma S- = 6.0$  ve  $\Sigma S- = 4.0$ ) çok büyük olması, bu gruplarda uygulanan öğretimlerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, kontrol (K) grubundaki öğrencilerin İÇBT ön test ve son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $Z = -1.324$ ,  $p = 0.185$ ). Bu sonuç, Kontrol (K) grubunda uygulanan öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, insan ve çevre ilişkisi konusunda akıllı tahta kullanımının ve etkinlik temelli öğretimin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, fene ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada, sınıfların yansız atama yoluyla oluşturulmasının merkezi eğitim sistemimiz dolayısıyla mümkün olmaması (Çepni, 2010) ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmayı gerektirmiştir. Kullanılan desende, kontrol grubunda sadece ders kitabına bağlı bir öğretim yapılırken, 1. Deney grubunda akıllı tahta uygulamalarına dayalı öğretim ve 2. Deney grubunda ise etkinlik temelli öğretim yapılmıştır.

Çalışma verilerinin betimsel analizi, deney ve kontrol gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki değişimleri ortaya koymuştur (Tablo 3). Tablo 3 'teki analiz sonuçları; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında önemli bir değişme meydana gelmediğini, ancak deney gruplarında yapılan öğretimin öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Yapılan bu ön değerlendirmeleri test etmek ve araştırma alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla çalışmada toplanan veriler, çıkarımsal istatistik analizlere tabi tutulmuştur.

Çalışmanın bu kısmında, yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular tartışılarak değerlendirilmiş ve çıkan sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir. Bu amaçla, araştırmanın ilk alt problemi "Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma problemine yanıt bulmak amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda; akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1, etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören D2 ve kontrol (K) grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ÇYTÖ'den aldıkları ön test puanları arasında Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarına göre (Tablo 4) anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir,  $X^2(sd=2, n=77) = 5.05, p > 0.5$ . Buna göre, araştırma öncesi çevreye yönelik tutum puanları açısından grupların birbirine yakın olduğu, dolayısıyla bu açıdan denk gruplar olarak kabul edilebilecekleri sonucuna varılmıştır.

Akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1 grubu, etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören D2 grubu ve kontrol (K) grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi FTT'den aldıkları ön test puanlarının Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarına göre (Tablo 4) anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur,  $X^2(sd=2, n=77) = 0.45, p > 0.5$ . Bu bulgudan hareketle, grupların fen bilimleri dersine yönelik tutumları açısından araştırma öncesi düzeylerinin birbirine benzer olduklarını söylenebilir. Dolayısıyla, çevreye yönelik tutum açısından olduğu gibi fen bilimleri dersine yönelik tutum açısından da grupların birbirine yakın ve denk oldukları kabul edilmiştir.

Araştırma gruplarının İÇBT'den aldıkları ön test puanları da Kruskal Wallis testine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları (Tablo 4) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir,  $X^2(sd=2, n=77) = 3.83, p > 0.5$ . Buna göre grupların araştırma öncesi akademik başarı düzeyleri açısından benzer oldukları ve dolayısıyla bu açıdan da denk gruplar olarak ele alınabilecekleri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, çalışmada seçilen tüm araştırma gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test puanları açısından birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Yarı deneysel desenlerin kullanıldığı araştırmalarda araştırma öncesi grupların incelenen bağımlı değişkenler açısından denkliliğinin sağlanması araştırmanın iç geçerliğini önemli ölçüde artırır (Martella, Nelson, Morgan ve Marchand-Martella, 2013).

"Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde belirlenen araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler Kruskal Wallis ve Mann Whitney U analizlerine tabi tutulmuştur. Akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1 grubu, etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören D2 grubu ve kontrol (K) grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası ÇYTÖ'den aldıkları son test puanları üzerinden yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarına göre (Tablo 5), grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $X^2(sd=2, n=77) = 4.95, p > 0.05$ ). Bu bulgulardan hareketle; akıllı tahta uygulamalarının, etkinlik temelli öğretim ve kontrol grubunda yapılan öğretimin, çevreye yönelik tutumu etkilemede bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, tutumların genel olarak değişmeye karşı dirençli olması ve kısa süreli çalışmalarla tutum değiştirmenin zor olması, öğrencilerin yaşı ve yaşadıkları fiziksel çevrenin etkisi gibi etmenlerle açıklanabilir. Uygulama yapılan okulun ve çevresinin yeşillikten yoksun ve tamamen betonarme bir ortam olması, yaşanan fiziksel çevrenin 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceğini ve dolayısıyla çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmede sadece derste verilen eğitimin yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir.

Akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1 grubu, etkinlik temelli öğretim etkinlikleri ile öğrenim gören D2 grubu ve kontrol (K) grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası FTT'den aldıkları son test puanları üzerinden yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 5), grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür ( $X^2(sd=2, n=77)=10.71$ ). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için gruplar ikiye ayrılarak Mann Whitney U analizine tabi tutulmuş; D1-K grupları arasında D1 grubu lehine ve D2-K grupları arasında D2 grubu lehine anlamlı fark bulunurken, D1-D2 grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 6). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, D1 ve D2 grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını benzer düzeyde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar; ders kitabına bağlı kalınarak yapılan öğretimin tersine, sınıfta yapılan etkinlikler ile akıllı tahta kullanımının, öğrencilerin fen bilimleri dersi ile günlük hayat arasında bağ kurmalarına yol açmış olmasıyla açıklanabilir. Bu durumda, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum edinmeleri için daha çok öğrenci merkezli bir öğretim yapılmasının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Akıllı tahta kullanımı ile ilgili yapılmış bazı araştırmalar da araştırma sonucumuzla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Özenç ve Özmen (2014) 5. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, akıllı tahtanın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre fen bilimleri dersine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Kırbacı Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, (2011), İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde "Isının Yayılması" konusunda akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini ve öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ön test ve son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu ve bu farklılığın son test lehine olduğunu belirlemişlerdir. Hall ve Higgins (2005); Tercan (2012); Tüfekçi ve Benzer (2018)'de akıllı tahta kullanımının fen tutumu üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Öte yandan Sadi ve Çakıroğlu (2011), 6. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, etkinliklerle zenginleştirilmiş öğretimin öğrencilerin fen başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemişler ve çalışmamızla paralel olarak yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını ancak çalışma bulgularımızdan farklı olarak fene yönelik tutumlarını ise anlamlı düzeyde değiştirmediklerini belirlemişler ve bu durumun uygulama süresinin kısalığından (üç hafta) kaynaklanmış olabileceğini ifade etmişlerdir. Hiçyılmaz ve Kayserili (2019), Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının olumlu yönde ve orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda, kontrol ve deney gruplarının fen tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Etkinlik temelli öğretim ile ilgili yapılmış bazı araştırmalarda ise (Ateş, 2004; Bilgin, 2006) kullanılan yaklaşımın fen bilimleri dersine yönelik tutumu olumlu yönde arttırdığı ortaya konulmuştur.

D1, D2 ve K grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası İÇBT'den aldıkları son test puanları üzerinden yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçları (Tablo 5), grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir,  $X^2(sd=2, n=77) =12.25$ . Ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikiye ayrılarak gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testi sonuçları (Tablo 7), FTT de olduğu gibi K-D1 grupları arasında D1 grubu lehine ( $U=164.5, p<0.05$ ) ve K-D2 grupları arasında D2 grubu lehine ( $U=174.5, p<0.05$ ) anlamlı fark gösterirken, D1-D2 grupları arasında anlamlı farklılık göstermemiştir ( $U=319.5, p>0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında D1 ve D2 grubundaki öğrencilerin kontrol (K) grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Akıllı tahta kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırması; araştırmacı tarafından uygulanan yöntemin öğrencileri derse katılmaya daha fazla teşvik edici olması ve öğrencilerin görsel ve işitsel öğelerle daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine yol açmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü, akıllı tahta kullanımının kontrol grubuna göre, öğrencileri derste daha aktif ve istekli hale getirdiği araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Tezer ve Deniz (2009) ve Solvie (2004)' de akıllı tahta uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığını belirlemişlerdir. Etkinlik temelli öğretimle de öğrencilerin başarılarının artması yine benzer bir yaklaşımla açıklanabilir. Sınıfta yapılan etkinliklerle öğretimin öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayarak başarılarını arttırdığı, bu başarıyı tadan öğrencilerin de derse daha aktif katıldıklarını göstermiştir. Türksoy ve Taşlıdere (2016) zenginleştirilmiş aktif öğrenme teknikleri ile yaptıkları çalışmada, aktif öğrenme etkinliklerinin araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test puanlarını olumlu yönde arttırdığı sonucuna varmışlardır. Öte yandan, akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1 grubundaki öğrenciler ile etkinlik temelli öğretimle öğrenim gören D2 grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında akademik başarı testinden aldıkları son test puanların Mann Whitney U-Testi analiz sonuçları, son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında D1 ve D2 grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin akademik başarıları benzer düzeyde arttırması, iki yöntemin de yararlı yöntemler olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların ortaya çıkması, her iki

yaklaşım ile işlenen derslerin bilgiyi somutlaştıran ve dersi eğlenceli hale getiren yöntemler olmasından kaynaklanmıştır olabilir.

“Kontrol ve deney gruplarının ÇYTÖ, FTT ve İÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenen araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler Wilcoxon İşaret Sıralama testine tabi tutulmuştur. D1, D2 ve K grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ÇYTÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları üzerinden yapılan Wilcoxon İşaret Sıralama testi analiz sonuçları (Tablo 8), grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ( $p > 0.05$ ). Çevreye yönelik son tutum sıra ortalamalarına bakıldığında, D1 ve D2 gruplarında pozitif yönde bir artış, kontrol (K) grubunda ise negatif yönde bir azalış meydana gelmiştir. Ancak deney gruplarının tutum puanlarındaki bu artışlar ile kontrol grubundaki azalış istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca yol açacak düzeyde gerçekleşmemiştir. Tutumların değişmeye dirençli olduğu ve tutum değişikliklerinin kısa süreli çalışmalarla gerçekleştirilmesinin güç olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çalışmada elde edilen bu sonucun bir nedeni, sınıflarda yapılan uygulamaların anlamlı tutum değişikliğine yol açacak kadar uzun olmaması olabilir. Kaynak (2017), 7. sınıf insan ve çevre ünitesinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisi adlı çalışmasında benzer uygulamalar gerçekleştirmiş ve ulaştığı sonuçlar, araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir.

D1, D2 ve K grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası FTT’den aldıkları ön test ve son test puanları üzerinden yapılan Wilcoxon İşaret Sıralama testi analiz sonuçları (Tablo 9), D2 ve K gruplarının puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ( $p > 0.05$ ), akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1 grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ( $Z = -2.682$ ,  $p < 0.05$ ). Araştırmada, pozitif sıralar farkı toplamının ( $\Sigma S^+ = 262.0$ ), negatif sıralar farkı toplamından ( $\Sigma S^- = 63.0$ ), büyük olması, akıllı tahta uygulamalarına dayalı yapılan öğretimin fen bilimleri dersine karşı öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç, akıllı tahta kullanımının dersi daha zevkli kıldığı, görsel ve işitsel olarak ders içeriğini daha fazla zenginleştirdiği için öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu düşündürmektedir. Kırbacı Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci (2011)’nin “Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı ve tutumuna etkisi” adlı çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar da bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan, etkinlik temelli öğretim ile öğrenim gören D2 grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim meydana gelmemesi beklenmeyen bir durumdur. Ancak, akıllı tahta kullanılan D1 grubunda sınıfta gösterilen fen ile ilgili video ve animasyonların öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha fazla çekmiş olması, bunun yanında etkinlik temelli öğretimin yapıldığı D2 grubunda öğretimin çok büyük oranda öğrenci merkezli olması nedeniyle bazı etkinlikleri yaparken öğrencilerin zaman zaman zorlanmaları bu durumu açıklayabilir. Benzer şekilde, Aslan (2004), Bahadır (2011) ve Özkıdık (2010)’ın yaptıkları çalışmalarda bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

D1, D2 ve K grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası İÇBT’den aldıkları ön test ve son test puanları üzerinden yapılan Wilcoxon İşaret Sıralama testi analiz sonuçları (Tablo 10), K grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ( $p > 0.05$ ), akıllı tahta uygulamaları ile öğrenim gören D1 ve etkinlik temelli öğretimle öğrenim gören D2 grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (D1:  $Z = -4.216$ ,  $p < 0.05$ ; D2:  $Z = -4.276$ ,  $p < 0.05$ ). D1 ve D2 gruplarının akademik başarı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Akademik başarıyla ilgili olarak bulunan bu sonuç, akıllı tahta uygulamalarıyla gerçekleştirilen bu yöntemin ve etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Her iki yöntemin de dersi monotonluktan kurtarması ve öğrencileri aktif öğrenenler haline getirmesi, akademik başarının artmasına yol açan nedenler arasında düşünülebilir. Diğer yandan, kontrol grubunda akademik başarı son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre pozitif yönde artış göstermesi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Akademik başarıyla ilgili olarak bulunan bu sonuç, kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin bilgiyi hazır olarak alan, pasif dinleyici konumunda bulunmalarından kaynaklanmış olabilir. Akıllı tahta uygulamaları üzerine yapılan benzer bir çalışmada (Tüfekçi ve Benzer, 2018) bu bulgularımızı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Fen bilimleri dersinde öğrencileri aktif kılan etkinlik temelli öğretim ve akıllı tahta uygulamalarına yer verilerek öğretim süreci zenginleştirilebilir.

- Fen bilimleri dersinde her üniteye yönelik etkinlik temelli öğretim etkinlikleri planlanabilir ve bu etkinlikler pilot denemelerden sonra uygulanabilir.
- Etkinlik temelli ve akıllı tahta uygulamalarına dayalı öğretim yöntemlerinin farklı sınıf düzeylerinde uygulandığı daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Yaşanılan çevrenin ve farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerindeki etkisini ele alan karma desen araştırmaları düzenlenebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (17.07.2017-Protokol No: 2017/170) ve İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (30.10.2017-Sayı No: 59090411-20-E. 18006696) gerekli izinler alınmıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 457-471.
- Akın, M. F. (2007). *Özdeşlik konusunun öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Aslan, O. (2004). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ateş, M. (2004). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademedeki madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. sınıf maddenin halleri ve ısı ünitesi'nin öğretiminde işbirlikli öğrenme temelli bilimsel mektupların kullanılmasının öğrencilerin tutum, başarı ve bilimsel-okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Bahçeci, Z., Yel, M. ve Yılmaz, M. (2009). *Genel biyoloji*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Başal, A. (2005). *Çocuklar için uygulamalı çevre eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Bilgin, İ. (2006). The effects of hands-on activities incorporating a cooperative learning approach on eight graduate students' science process skills and attitudes toward science. *Journal of Baltic Science Education*, 1 (9), 27-37.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Trabzon: Erol Ofset.
- Çiçekli, E. (2014). *FATİH projesi kapsamında sınıflara kurulan akıllı tahtaların sınıf içi etkinliklerde kullanımının öğrenmedeki kalıcılığa ve öğrenci motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Daniel, J. (2011). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Sage Publications.
- Dereli, F. (2016). *6. Sınıf dünya ve evren konu alanına uyarlanmış bilimin doğası kazanımlarının akıllı tahta etkinlikleri ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erer, S. (1992). *Coğrafi ekolojide çevre sorunları bozulma aşamaları ve önlemler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Eriç, S. (1984). *Ortam ekolojisi ve degradasyonel ekosistem değişiklikleri*. İstanbul Üniversitesi Denizbilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8. bs.,s. 268, ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6 (3), 452-468.



- Hall, I. & Higgins, S. (2005). Primary school students' perception of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), 102-117.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4 (1), 42-53.
- Hee, S. (2005). Activity based teaching for effective learning. *Evani Venkata Anantha Lakshmi Lecturer*. pp. 307-389.
- Hiçyılmaz, Y. ve Kayserili, M. (2019). Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 257-264.
- Huyugüzel Çavaş, P. (2004). *İlköğretim fen bilgisi dersinde yer alan yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesinin öğrenme döngüsüne göre işlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynak, S. (2017). *7. Sınıf insan ve çevre ünitesinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırbağa Zengin, F., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2011). Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutumuna etkisi. *Education Sciences*, 7 (2), 526-537.
- Koçak, Ö. (2013). *Fatih projesi kapsamındaki lcd panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları* (Erzincan İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Calculation of Effect Sizes*. Retrieved from: [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html). Dettelbach (Germany): Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- Nazlıoğlu, M. (1998). *Çevre bilincinin oluşmasında çevre eğitiminin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martella, R. C., Nelson, J. R., Morgan, R. L., & Marchand-Martella, N. E. (2013). *Understanding and interpreting educational research*. Guilford Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2003). Eğitici bilgisayar formatör (master) öğretmenlerinin profilleri ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 90-100.
- Özenç, E. G. ve Özmen, Z. K. (2014). Akıllı tahtayla işlenen fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin başarısına ve derse karşı tutumlarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 137-152.
- Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özüredi, Ö. (2009). *Kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi, insan ve çevre ünitesinde yer alan "besin zinciri" konusunda öğrenci başarı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Pendik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü (2018, Mart). *Resmi Ortaokullar*, Erişim adresi <http://pendik.meb.gov.tr/www/resmi-ortaokullar/icerik/9>
- Sadi, Ö. ve Çakıroğlu, J. (2011). Effects of hands-on activity enriched instruction on students' achievement and attitudes towards science. *Journal of Baltic Science Education*, 10 (2), 87-97.
- Salkind, N. J. (2010). Convenience Sampling. *Encyclopedia of research design* içinde (1. bs., Cilt 1, s. 254, ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (11. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Solmaz, G. (2010). *Kavramsal anlamaya dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin; öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, çevre farkındalıklarına, kavramsal anlama ve çevreye yönelik tutumlarıyla ilgili kalıcılıklarına etkisi: 7. Sınıf İnsan ve Çevre örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tercan, İ. (2012). *Akıllı tahta kullanımının öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Tezer, M. ve Deniz, A. K. (2009). *Matematik dersinde interaktif tahta kullanarak yapılan denklem çözümünün öğrenme üzerindeki etkisi*. 9th International Educational Technology Conference, Ankara.
- Tüfekçi, N. ve Benzer, S. (2018). Akıllı tahta kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin fen başarıları ve tutumları üzerine etkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 2146-2199.
- Türkoğlu, T. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, tutum ve görüşleri üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17 (1), 57-77.
- Yaşaroğlu, C. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz, K. ve Horzum, B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 103-121.
- Yılmaz, T. (2013). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi. Eylem EROĞLU DOĞAN  
edogan@ibu.edu.tr  
Fen Bilimleri Öğretmeni. Recep EKİNCİ  
recep94gs@gmail.com  
Dr. Öğr. Üyesi. Doğan DOĞAN  
ddogan@ibu.edu.tr

# **Analysis of the Characters in Illustrated Children's Books in Terms Of Social and Emotional Skills**

**Emine Kılınççı, Usak University, ORCID ID: 0000-0002-3848-0404**

**Beyhan Can, Usak University, ORCID ID: 0000-0003-1066-2203**

## **Abstract**

*In this study, it is aimed to examine the characters in 3-6 year old children's books in terms of social and emotional skills. The study is a document review within the scope of qualitative research method. In the study, 56 illustrated children's books which addresses the 3-6 age range and borrowed the most in the last 1 year in Uşak public library were examined. As a data collection tool, 'The Form of Examining the Social and Emotional Skills of Characters' was formed by taking into consideration the gains of the social-emotional development area in the Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program. Document analysis was used to examine the books and content analysis was used in data analysis. At the end of the research, it was seen that the characters in the books did not have all the social and emotional skills expected from the preschool children. The gain of "Show positive / negative feelings about an event or situation in appropriate ways" is the skill that the characters have the most. The gains of "He explains different cultural characteristics", "He talks about Atatürk" and "He realizes the value of art works" are not included in any way. In line with the results of the research, it is recommended that the authors should be more sensitive in terms of the skills expected from children and how these skills are handled when shaping the characters they include in their books.*

**Keywords:** Social and emotional skills, Illustrated children's books, Book's characters, Preschool



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1216-1234  
DOI: 10.17679/inuefd.719309

Article type:  
Research article

Received : 13.04.2020

Accepted : 14.09.2020

## **Suggested Citation**

Kılınççı, E. & Can, B. (2020). Analysis of the characters in illustrated children's books in terms of social and emotional skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1216-1234. DOI: 10.17679/inuefd.719309

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Individuals are in an effort to adapt to the society they live in from an early age. This adjustment depends on the level of social and emotional development of individuals (Yılmaz Bolatve Kahveci, 2016). The foundations of social and emotional skills are laid in pre-school years. The social and emotional skills that need to be acquired in pre-school period are self-awareness and self-management skills, social awareness, relationship skills, decision-making processes, cooperation, responsibility and assertiveness skills (Burke, 2002; Cook, Silva, Hayden, Brodsky and Coddington, 2017; Özyürek, 2015). Social and emotional skills increase the feeling of well-being while reducing children's subjective stress. Children with high levels of social and emotional skills are sensitive and successful in their social relationships. The child's behaviors that are gained in early years shape the personality structure, attitude, habit, belief and value judgments in adulthood (Jones, Greenberg and Crowley, 2015). Therefore, it is very important to support social and emotional skills in pre-school years. One of the tools that can be used to support social and emotional skills is children's books (Aram and Aviram, 2009). Through books, children are able to recognize individual differences and recognize themselves better. The child is also able to learn the feelings that he has never met before and prepare himself against situations in which he does not live. The child can learn many concepts such as friendship, sharing, cooperation and solidarity required in social life. The characters in the books are very important for the acquisition of these skills by children (Sever, 2013). Children take the characters as an example in the books. If the book characters are morally and socially inadequate, they cannot be an appropriate model for them (Yavuzer, 2001). It is important to investigate the competence of the characters in terms of social and emotional skills. However, in the literature review, the studies focusing on the social and emotional development of the characters in the books are insufficient. With this study, it is hoped that the deficiency in the literature will be filled and families and educators will be informed about this issue. For this reason, in this study, it is aimed to examine the characters in illustrated children's books in terms of social and emotional skills.

### Method

The study is a document review within the scope of qualitative research method. In the study, 56 illustrated children's books which addresses the 3-6 age range and borrowed the most in the last 1 year in Uşak public library were examined. The determination of the books was carried out by taking into consideration the criteria sampling method which is one of the purposeful sampling methods. Various criteria have been determined for the determination of the books to be examined within the scope of the study. The criteria determined are: (i) being the most borrowed preschool book in the past year, (ii) addressing children in the 3-6 age group in the preschool period, (iii) being in the illustrated children's book category, (iv) to have one story or fairy tale in it. Books have been identified within the scope of these criteria.

As a data collection tool, 'The Form of Examining the Social and Emotional Skills of Characters' was formed. The form was constituted by taking into consideration of MEB 2013 Pre-School Education Program. The form includes 17 gains and 51 indicators for these gains. Gains and indicators are considered as themes and sub-themes of the study. Document analysis was used to examine the books and content analysis was used in data analysis. The researchers came together to exchange ideas on codes. The identified words and behaviors were recorded in the relevant theme and sub theme areas on the form.

### Findings

It is seen that the characters do not have all of the 17 gains and 51 indicators in the program. In the story books where only nine of the 17 gains were processed together with the indicators, three of the gains were not considered in any way; other gains show that at least one of the indicators has not been processed. The gain of K5. "Show positive / negative feelings about an event or situation in appropriate ways" (f = 53), K15. "He believes in oneself" (f=36) and K10. "He fulfils his responsibilities" (f=36) are the skills that the characters have the most. The gains of K9. "He explains different cultural characteristics" (f = 0), K11. "He talks about Atatürk" (f = 0) and K14. "He realizes the value of art works" (f = 0) are not included in any way.

### ***Discussion & Conclusion***

At the end of the research, it was seen that the characters in the books did not have all the social and emotional skills expected from the preschool children. According to results, children's books can be interpreted as giving priority to allowing the child to understand and express their own feelings. The basis of social skills classifications is the ability to express oneself and their feelings. Therefore, this can be seen as an expected and desired situation. However, different cultural characteristics, Atatürk and art works are not included in the books although they are targeted gains for social and emotional development in early years.

Considering the development of preschool age groups, the importance of resources and materials offered to them is understood. Ultimately, books are a shortcut in achieving the desired behaviour and skills. However, this study also shows that the characters in the books are not enough to support the holistic social and emotional development of children. For this reason, the authors should be more sensitive in terms of the skills expected from children and how these skills are handled when shaping the characters they include in their books.

The data of this study were collected using only 56 books borrowed from the children's section of the public library of a province. This situation constitutes the limitation of the study. In addition, only children's books that are between the ages of 3-6 have been examined. A broader research can be done by expanding the age and book range.

# Resimli Çocuk Kitaplarındaki Karakterlerin Sosyal ve Duygusal Beceriler Yönünden İncelenmesi

Emine Kılınççı, Uşak Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3848-0404

Beyhan Can, Uşak Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1066-2203

## Öz

Bu çalışmada, 3-6 yaş arası resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin sosyal ve duygusal beceriler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında bir doküman incelemesidir. Çalışmada, Uşak il halk kütüphanesinde 3-6 yaş aralığı için hazırlanmış ve son 1 yıl içerisinde en fazla ödünç alınan 56 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan sosyal-duygusal gelişim alanına ait kazanımlar dikkate alınarak 'Karakterlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerini İnceleme Formu' oluşturulmuştur. Kitapların incelenmesinde doküman analizine başvurulmuş; verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, kitaplardaki karakterlerin okul öncesi çocuklarından beklenen sosyal ve duygusal becerilerin tamamına sahip olmadığı görülmüştür. Karakterlerin, bazı becerilerin kazandırılması yönünde çocuklara örnek olabileceği ancak bazı becerilerin kazandırılması anlamında yetersiz kalabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen kitapların neredeyse tamamında, 'Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.' kazanımının ağırlıklı olarak yansıtıldığı ancak 'Farklı kültürel özellikleri açıklar.', 'Atatürk ile ilgili konuşur.' ve 'Sanat eserlerinin değerini fark eder.' kazanımlarına kitapların hiçbirinde yer verilmediği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda kitap yazarlarının, kitaplarında yer verdikleri karakterleri şekillendirirken çocuklardan beklenen beceriler ve bu becerilerin nasıl işlendiği noktasında daha hassas olmaları, bu noktada, başta MEB olmak üzere çeşitli vakıf ve derneklerle işbirliği içerisinde, çocuk dünyasının boyutlarına ilişkin bilinç ve farkındalık oluşturulabilmesi adına kitap yazarlarının eğitim süzgecinden geçirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal ve duygusal beceriler, Resimli çocuk kitapları, Kitaplardaki karakterler, Okul öncesi



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1216-1234  
DOI: 10.17679/inuefd.719309

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 13.04.2020  
Kabul Tarihi : 14.09.2020

## Önerilen Atıf

Kılınççı, E. ve Can, B. (2020). Resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin sosyal ve duygusal beceriler yönünden incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1216-1234. DOI: 10.17679/inuefd.719309

## GİRİŞ

Bireyler küçük yaşlardan itibaren yaşadığı topluma uyum sağlama çabası içerisindeydir. Bireysel ve toplumsal iyi oluş, kişinin çevresine sağladığı uyum ve çevresi tarafından kabul görmesi ile yakından ilişkilidir. Bu uyum ve kabul görme bireylerin sosyal ve duygusal gelişim düzeyine bağlıdır. Sosyal-duygusal gelişim kişinin ifade becerileri, duygu kontrolleri, kendisi ve çevresi ile barışık ve mutlu olabilmesi ile ilgilidir (Diken, 2010). Bir diğer deyişle sosyal ve duygusal gelişim bireyin yaşadığı ortama sağlıklı uyum sağlayabilmesi, kendi içindeki ve kişiler arasındaki iyi olma durumu, kişinin kendini ve diğerlerini anlaması ve duygularını düzenleyerek rahatça ifade edebilmesi ile ilgilidir (Şenol, 2006).

Sosyal ve duygusal beceriler kişinin başkalarıyla karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gereklidir (Yılmaz Bolat ve Kahveci, 2016). Bu becerilere sahip bireyler olumlu ve olumsuz duygularını uygun biçimde yansıtabilmekte, olumsuz duyguları ile baş edebilmekte, kendisinin ve başkalarının haklarını koruyabilmekte, bir ilişkiyi başlatıp sürdürülebilmekte, yardım istemekten ve yardım etmekten çekinmemektedir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Bu durum onların hayatını daha kolay hale getirmekte ve daha mutlu bireyler olmalarını sağlamaktadır.

Sosyal ve duygusal becerilerin temelleri okul öncesi dönemde atılır ve birçoğu erken çocukluk döneminde kazanılır. Çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışlar ileriki yıllardaki kişilik oluşumunu, sahip olduğu alışkanlıkları ve benimsediği değerleri şekillendirmektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Halle ve Darling-Churchill'e (2016) göre çocuklar sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye devam ettikçe ilişki kurma, problem çözme ve zorluklarla başa çıkma konusunda gereken güven ve yetkinliği kazanırlar. Okul öncesi dönemde kazanılan sosyal ve duygusal beceriler hayatın olumlu bir seyirde ilerlemesi adına belirleyici olmaktadır (Çimen, 2009). Jones, Greenberg ve Crowley (2015) yaptıkları boylamsal bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki 753 çocuğun sosyal ve duygusal becerileri ile ileriki becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 19 yıl süren çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların o yıllarda sahip oldukları sosyal ve duygusal beceriler ile ileriki yıllardaki eğitimleri, istihdam edilme durumları, suç oranları, madde kullanımları ve zihinsel sağlıkları gibi genel olarak kişisel refahı temsil eden alanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal ve duygusal beceri düzeyleri yüksek çocuklar; problem çözme becerisine sahip, duyarlı, sosyal ilişkilerinde başarılı ve özgüvenleri yüksek çocuklardır (Durualp ve Aral, 2009). Bu nedenle, sosyal ve duygusal becerilerin okul öncesi yıllarında desteklenmesi oldukça önemlidir. Sosyal ve duygusal beceriler çocukların stresini azaltırken iyi olma duygusunu artırmaktadır (Garmezy'den (1985) aktaran Öztürk Samur ve Deniz, 2014). On beş farklı ülkede aileler ile yapılan uluslararası bir araştırmada sosyal, dil ve kendine güven becerileri okul öncesi dönemde çocukların sahip olması gereken üç beceri olarak belirlenmiştir (Jalongo, 2006). Sosyal beceriler ile duygusal becerinin bir alt boyutu olarak kendine güvenme becerisi, okul öncesi dönem çocukları için ayrıca önemsenmiştir. Okul öncesi dönemde kazanılması gereken bu sosyal ve duygusal beceriler öz farkındalık ve öz yönetim becerileri, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, karar alma süreçlerine dâhil olabilmek, işbirliği, sorumluluk ve atılganlık becerileri olarak sıralanabilir (Burke, 2002; Cook, Silva, Hayden, Brodsky ve Coddington, 2017; Özyürek, 2015). Gresham ve Elliott (1990) ise özellikle okul öncesi dönemdeki sosyal beceriler üzerine çalışmış ve bu becerileri işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol ve atılganlık olarak sıralamışlardır (aktaran Kamaraj, 2004). Bununla birlikte, sosyal beceri sınıflandırmalarında, duygusal becerileri de sosyal beceriler içinde alan ve sosyal becerilerin temelinde kişinin kendini ve duygularını ifade etme becerisine yer veren araştırmacılar da bulunmaktadır (Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein'den (1980) aktaran Bacanlı, 1999).

Sosyal ve duygusal beceri gelişiminin desteklenmesinde çeşitli araçlardan yararlanılabilmektedir. Çocuk kitapları da bu araçlar arasında yer alır (Aram ve Aviram, 2009; Farris ve Fuhler, 1994). Çocuklar, kitaplar aracılığı ile kişilerin bireysel farklılıklarını fark edebilmekte, kendini daha iyi tanıyabilmekte, kendi gibi düşünen ve hisseden başkalarının da olduğunu anlayabilmektedir (Nas, 2014). Çocukların dünyaya ve diğer insanlara olan güveni de artmaktadır. Yaşanılan ortak duygular paylaşılabilir gibi çocuk henüz hiç tanışmadığı duyguları da kitaplar aracılığıyla öğrenebilmekte ve yaşamadığı durumlara karşı kendini hazırlayabilmektedir (Demircan, 2006). Kitaplar çocuklara farklı sosyal davranış kalıpları sunmaktadır (Betawi, 2015). Ayrıca, toplumsal yaşamda gerekli olan arkadaşlık, dostluk, paylaşma, yardımlaşma ve dayanışma gibi birçok kavramı öğrenebilmekte; bu tarz davranışların gerekliliğini ve neden önemli olduğunu anlayabilmekte; böylece, toplumsal uyum için gerekli olan bu davranışların kazanımı da kolaylaşmaktadır. Uzman ve Mağden 2002 yılında yaptıkları bir çalışmada, çocukların yardımlaşma ve dayanışma becerilerindeki değişimi gözlemek amacıyla 40 çocuğa 2 hafta boyunca konu ile ilgili resimli

çocuk kitapları okumuş ve sonuçta resimli çocuk kitaplarının çocukların yardımlaşma ve dayanışma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Çelebi Öncü (2016) ise 40 çocuk ile yürüttüğü bir çalışmada anne ve babaları ile etkileşimli kitap okuma sürecine katılan çocukların diğer çocuklara oranla sosyal durumları anlama ve sosyal sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerme konularında daha başarılı olduklarını bulmuştur. Bununla birlikte, çocuklar kitaplar aracılığı ile öfke, kaygı, korku ya da kıskançlık gibi olumsuz duygular ile nasıl baş edebileceğini, duygularını nasıl kontrol edebileceğini anlayabilmekte ve duyguları ile barışık olmayı da öğrenebilmektedir (Temple, Martinez ve Yokota, 2004). Tüm bu kazanımlar çocukların toplumsallaşma sürecine katkı sağlamaktadır (Sever, 2003). Betawi (2015), okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yaptığı başka bir çalışmada, 3 hafta boyunca her gün deney grubundaki çocuklara hikâye kitabı okumuş ve kitapların çocukların sosyal-duygusal gelişim düzeylerini artırmak için oldukça etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada EstebanSidera, Serrano, Amado ve Rostan (2010), okul öncesi dönem çocuklarına 2 hafta resimli çocuk kitabı okumuş ve kitapların başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve değişikliklere uyum sağlama becerilerini geliştirilebildiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca çocuklar resimli çocuk kitapları sayesinde hem kendi kültürüne ait olan özellikleri öğrenebilmekte hem de kitaplar aracılığıyla sunulan kültürel çeşitlilik sayesinde farklı kültürleri tanıyabilmektedir (Mendoza ve Reese, 2001).

Kitap, çocuğun çeşitli becerileri kazanmasını destekleyen en önemli araç olmakla birlikte kitabın bu aracılık görevini üstlenen en önemli unsurlarının başında "karakterler" gelmektedir. Sever'e (2013) göre, fiziksel ve ruhsal özellikleri abartıya kaçılmadan iyi geliştirilen karakterler ve onların olaylara yön veren etkin kişiliği çocukları karakterler ile özdeşim kurmaya yöneltir ve çocukları karakter gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar. Yavuzer'e (2001) göre çocuk, kişiliğinin gelişiminde kendini öncelikle yakın çevreden bir modelle özdeşleştirir. Daha sonra bu model filmlerdeki ya da kitaplardaki karakterler olur. Eğer kitap karakterleri ahlaki ve sosyal açıdan yetersiz olursa çocuk kendine kötü bir modeli örnek alır. Karakterlerin davranışları, konuşmaları, fiziksel ve kişilik özellikleri çocukları etkileyen temel özelliklerdir. Bu nedenle kitaplarda işlenen karakterler ve o karakterlerin olaylara karşı tepkileri, arkadaşlık ilişkileri, diğer insanlara karşı olan davranışları, olumsuz duygular ile baş etme yolları, istekleri, hissettikleri, kısacası sosyal ve duygusal yönden yeterlilikleri oldukça önemlidir.

Çocuk kitaplarındaki karakterlerin çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alındığında, karakterlerin sosyal ve duygusal beceriler yönünden nasıl ele alındığı, hangi beceriler yönünden çocuklara örnek olduğu veya hangi becerilerin geliştirilmesi anlamında yetersiz kaldığı önemli olmaktadır. Ancak yapılan alan yazın taramasında çocuk kitaplarının içeriği ile ilgili yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen, doğrudan kitaplardaki karakterlere odaklanan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Karakterler ile ilgili yapılan çalışmalar karakterlerin giyimleri (Çınar, 2011; Çınar, 2015), genel özellikleri ve çocuklar için uygunluğu (Doğan Güldenöglü, 2017), toplumsal cinsiyet rolleri (Kaynak ve Aktaş, 2017), öz bakım becerileri (Dilek, 2015) ve meslekleri (Dilek, 2014) gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, sosyal ve duygusal gelişimi ele alan çalışmalar da mevcuttur. Sildir ve Tüfekci Akcan (2018) okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmakta olan resimli hikâye kitaplarını incelemişler ve kitaplardaki anlatıcılar yoluyla kazanımların ne kadar desteklendiğini belirlemek istemişlerdir. 300 kitap üzerinden gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre 'Kendi ile ilgili özellikleri tanıtır.' kazanımı en çok, 'Bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.' kazanımı ise en az desteklenen kazanımlardır. Bu alanda bir diğer çalışma, Somer (2015) tarafından yapılmıştır. Somer (2015), resimli hikâye kitaplarını prososyal davranış içerikleri yönünden incelemiş ve okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 200 kitabı çalışmasına dâhil etmiştir. Çalışmada en fazla ele alınan prososyal içeriğin özgecilik ve yardım etme davranışı olduğu bulunmuştur. Bu konu ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada Dirican ve Dağlıoğlu (2014) resimli hikâye kitaplarında yer alan temel insani değerlerin neler olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu amaçla 135 resimli hikâye kitabını incelemişler ve kitaplarda en çok ele alınan değerlerin sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk ve nezaket; en az yer verilen değerlerin sorumluluk, cesaret, liderlik ve barış olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Turan ve Ulutaş (2016), kitaplardaki değerleri konu alan çalışmalarında 100 kitap üzerinde incelemelerde bulunmuşlar ve en çok öğrenme, araştırma, mutluluk, nezaket/kibarlık değerlerine; en az ise başarı, saygı, liderlik, barış/uzlaş, doğayı ve çevreyi sevmeye ile tutumluluk değerlerine yer verildiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Court ve Rosental (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da 170 kitap incelenmiş ve çocuk kitaplarında en çok yer verilen değerlerin karşılıklı saygı ve arkadaşlık olduğu; en az yer verilen değerlerin ise kurallara ve yasalara uyma değeri olduğu bulunmuştur. Akyol (2012), kitaplardaki değerleri incelediği ve 250 kitapla yürüttüğü tez çalışmasında en çok mutluluk, kibarlık ve duyarlılık gibi değerlere; en az ise alçakgönüllülük, samimiyet, dürüstlük, özgürlük, saygı ve uyum değerlerine rastlamıştır.



Sosyal ve duygusal gelişimi ele alan çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmalarda genel olarak hikâyelerdeki anlatıcılar yoluyla becerilerin ele alındığı durumların incelendiği, kitaplardaki karakterlerin söz veya davranış yoluyla ortaya koyduğu becerilere ilişkin çalışmalara yeterince yer verilmediği ve resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin sahip olduğu sosyal ve duygusal becerileri ele alan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin sosyal ve duygusal becerileri yansıtma durumlarının tespit edilmesinin önemli olduğu ve çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi dönem çocuklarına kazandırmayı hedeflediği sosyal ve duygusal becerilere MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kazanımlar çerçevesinde yer vermiştir. Bu çalışmada da resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin sahip olduğu sosyal ve duygusal beceriler bu kazanımlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, 3-6 yaş dönemi için hazırlanmış resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin söz ve davranışları yoluyla, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal ve duygusal becerilere yer verilme durumlarının tespit edilmesidir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup bu yönüyle nitel bir çalışmadır. Araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel malzeme ve materyallerin araştırmaya dâhil edilmesi ile birlikte tek başına bir araştırma yöntemi de olabilen doküman inceleme yöntemi, araştırma kapsamında ele alınan problem durumuyla ilgili veri toplanabilecek yazılı kaynakların analizini konu edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Uşak İl Halk Kütüphanesi'nde yer alan 56 adet resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Kitapların tespiti amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının oluşturduğu veya daha önceden belirlenmiş çeşitli ölçütleri sağlayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.112). Çalışma kapsamında incelenecek kitapların tespiti için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler şunlardır: (i) Son bir yıl içerisinde en çok ödünç alınan okul öncesi kitabı olmak, (ii) Okul öncesi dönemi 3-6 yaş grubu çocuklarına hitap ediyor olmak, (iii) Resimli çocuk kitabı kategorisinde yer almak, (iv) İçerisinde bir tane öykü veya masal barındırıyor olmak. Bu ölçütler kapsamında kitaplar tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan kitaplara ilişkin bilgiler kitapların ödünç alınma sayıları dikkate alınarak sıralanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Son Bir Yıl (2017-2018) İçerisinde Kütüphaneden Ödünç Alınan 3-6 Yaş Grubu Resimli Çocuk Kitapları*

Sayı	Kitabın Adı	Yazarı	Yayınevi	Yayın Yılı	Ödünç Alınma Sayısı
1	Pinokyo	Carlo Collodi	Epsilon	2016	38
2	Memo ve Ay	Alice BriereHaquet	Mavibulut	2016	32
3	Küçük Deniz Kızı	H. C. Andersen	Engin	2007	31
4	Kirpi Omlet	Aysun Berktaş Özmen	YKY	2013	27
5	Kırmızı Başlıklı Kız	Grimm Kardeşler	Güneş	2016	25
6	Ay Ne Zaman Gelecek?	Feridun Oral	YKY	2014	25
7	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat	YKY	2016	23
8	Tavşan İle Kaplumbağa	-----		2013	22
9	Sevimli Ayıcıklar: Nasıl Hissediyorsun?	SamanthaBrooke	Lal Kitap	2013	22
10	Eve Dönelim Küçük Ayı	Martin Waddell	Kır Çiçeği	2010	21

11	Pamuk Prenses	Grimm Kardeşler	Çiçek Y.	2013	20
12	Külkedisi	Grimm Kardeşler	Çiçek Y.	2013	20
13	Fırt Fırt Fırça	Nazlı Orbay	Bilgi Yay.	2013	19
14	Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha	Feridun Oral	YKY	2013	19
15	Üç Kedi Bir Dilek	Sara Şahinkanat	YKY	2012	19
16	Cici Pisi Tedi	Devrim Çakır	YKY	2015	19
17	Keman Çalan Çiçek	Arife Gökmen	Nesil Çocuk	2013	18
18	Deniz Çiftlikte	Aydoğan Yavaşlı	Bulut Yay.	2012	17
19	Zıp Zıp Kurbağa	Hümeyra Bektaş	Erdem	2012	17
20	Tombik Ayı Kaybolunca	Karma Wilson	Pearson	2013	17
21	Güneş ve Ay	Merve Doyuran	Şiir Çocuk Y.	2008	16
22	Aferin, Küçük Ayı!	Martin Waddell	Kır Çiçeği	2012	16
23	Yemeğini Arayan Tırtıl	Tülin Kozikoğlu	SEV-YAY	2016	16
24	Küçük Hasır Şapka	C. Lamour Crochet	YKY	2013	16
25	Karınca'nın Öğüdü	Hümeyra Bektaş	Erdem	2012	16
26	Hoş geldin Oya	Hümeyra Bektaş	Erdem	2014	15
27	Penguen Karcan	Nalan Sönmez Aktaş	Timaş	2013	15
28	Hikâyelerle Değerler Eğitimi Tutumlu Kız	Tuba Bozcan	Yumurcak Y.	2013	15
29	Küçük Ressam ile Kral Salyangoz	Aysun Berktaş Özmen	YKY	2012	15
30	Puanlı Zebra Ponti	David Simpson	Yeşil Dinazor	2014	14
31	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?	Sara Şahinkanat	Kır Çiçeği	2016	14
32	Kahraman Terzi	Kolektif	Engin	2007	14
33	Yağmurcu Prens	Gianna Rodari	Marsık Yay.	2012	13
34	Yağmur Damlası	Merve Doyuran	Şiir Çocuk	2011	13
35	Affetmek (Bilinç ve Karakter Gelişimi)	Kollektif	Parıltı Yay.	2014	13
36	Ahmet ile Kedisi	Nilüfer Veliecioğlu	Nilüfer	2015	13
37	Bütün Oyuncaklar Benim	Ayşen Oy	Mandolin	2013	13
38	Tıkır'ın Mavi Kış Masalı	Aysun Berktaş Özmen	Kidz	2013	13
39	Fil, Kelebek ve Kuş	Nerges Abyar	Odtü Y.	2013	13
40	Bulutunu Arayan Su Damlası	Tülin Kozikoğlu	Kidz	2013	13
41	İyi Kalpli Tavşan	Michael Escoffier	YKY	2016	13
42	Kütüphane Faresi	Daniel Kirk	Final Kül. San.	2014	13
43	İki Eşek	Sema N.Gökçe	Bizbize Y.	2008	13
44	Somurtkan Kaplumbağa	Jaafar Ebrahimi Nasr	Odtü Y.	2010	13
45	Korkacak Ne Var!	Bengi semerci	Sigma	2012	12
46	Minik Zebra	Koray Avcı Çakman	Ya-Pa	2010	12
47	Diş Hekiminde	Anne Civardi	Tübitak	2011	12
48	Hüt Hüt'ün Güzel Dünyası	Parwin Salajeghe	Eğiten Çocuk	2012	12
49	Atakan Süper Kahraman Oluyor	Seda Darcan Çiftçi	Kaknüs Çocuk	2012	12
50	Atakan Çok Fazla Şeker Yiyor	Seda Darcan Çiftçi	Kaknüs Çocuk	2012	12
51	Huysuz Keçi	Heather Amery	Türk. İş Bank.	2016	12
52	Açgözlü Kedi	Sema N. Gökçe	Bizbize Y.	2008	12
53	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral	YKY	2015	12
54	Kendini Beğenmiş Geyik	Sema N. Gökçe	Bizbize	2008	12
55	Hastanede	Anne Civardi	TÜBİTAK	2008	11
56	Akıllı Minik ile Obur	Yalvaç Ural	Marsık Yay.	2015	11

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

“Nitel araştırmada veri toplama ve analizinin eş zamanlı bir süreçte olması” (Merriam, 2013, s. 165) durumundan hareketle, bu bölümde çalışma verilerinin toplanması ve analizi süreci bütüncül olarak ele alınmıştır.

Çalışma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan ‘Kitap Bilgi Formu’ ile ‘Karakterlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerini İnceleme Formu’ndan yararlanılarak doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

‘Kitap Bilgi Formu’: Çalışma kapsamına alınan her bir kitabın adı, yazarı, yayınevi, yayım yılı ve ödünç alınma sayı bilgilerinin kaydedildiği formdur.

‘Kahramanların Sosyal ve Duygusal Becerilerini İnceleme Formu’: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dikkate alınarak oluşturulmuştur. Formda, 3-6 yaş arası çocuklar için oluşturulan sosyal-duygusal beceri içerikli 17 kazanım ile bu kazanımlara ilişkin 51 göstergeye yer verilmiştir. Kazanım ve göstergeler, incelenen kitapta bulunma/bulunmama durumunun işaretlenmesine ve metinde yer alan sosyal ve duygusal beceriyi destekleyen ifadelerin kaydedilmesine olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.

Araştırmanın kapsam ve niteliği çerçevesinde araştırmacılar tarafından yorumlanmaya açık olan doküman inceleme sürecinde genel olarak beş aşamalı bir süreçten bahsedilmektedir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinaliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme, (5) veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmanın veri toplama süreci kütüphane okuma kayıtlarının incelenmesiyle başlamıştır. Belirlenen ölçütler çerçevesinde çocuk kitapları bölümünden son bir yıl içerisinde (2017-2018 Eylül) ödünç alınan 1000 kitaplık okuma listesine ulaşılmıştır. Listede 3-6 yaş grubu için 69 okul öncesi kitabı bulunmaktadır. Kitaplar belirlenen ölçütler çerçevesinde elden geçirilmiş; çalışma kriterlerine uymayan, kaybolan ve tedarik edilemeyen kitapların elenmesiyle birlikte 56 adet resimli çocuk kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Her bir kitap için kitabın adı, yazarı, yayınevi, yayım yılı ve ödünç alınma sayısına ilişkin bilgiler Kitap Bilgi Formuna kaydedilmiştir. Ulaşılan kitaplar araştırmacılar tarafından birkaç defa bağımsız olarak okunmuş; okuma sırasında hikâye karakterlerinin doğrudan veya dolaylı olarak sundukları söz ve davranışları kâğıt üzerine kaydedilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Kaydedilen veriler üzerinde her bir araştırmacı tarafından önceden tespit edilen tema ve alt temalar bazında ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerine ilişkin kazanım ve göstergeler, çalışmanın tema ve alt temaları olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle Karakterlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerini İnceleme Formu aynı zamanda tema ve alt temaları da içerisinde barındırmaktadır. Araştırmacılar bir araya gelerek kodlar üzerinde fikir alış verişi yapmışlardır. Tespit edilen söz ve davranışlar, form üzerindeki ilgili tema ve alt tema alanlarına kaydedilmiş ve böylece her bir kitapta hangi temalara/kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir.

## **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmanın etik kurul izinleri Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 13.02.2020 tarihinde aldığı 2020-10 nolu karar ile alınmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışma kapsamına dâhil edilen okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan sosyal-duygusal kazanımları yansıtma durumları çoktan aza doğru sıralanarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

## Sosyal-Duygusal Becerilere İlişkin Kitaplarda Tespit Edilen Temalar

Tema	Alt Tema	Örnek Cümleler	f	%
<b>K5.</b> Bir olay veya durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	G1. Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.	<i>Karların içinde çiçek görmek çok heyecan verici.</i> (Penguen Karcan)	35	62.5
	G2. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.	Tavşan ile Kaplumbağa arasında bir gerginlik olur. Kaplumbağa tavşana öfkelenir ama öfkesini yansıtmaz: <i>"Kaplumbağa sakın bir şekilde 'Sen bilirsin' dedikten sonra yoluna devam eder."</i> (Tavşan ile Kaplumbağa)	18	32.1
	Toplam		53	94.6
	G1. Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.	<i>İyi ki uzun bir dilim var, onunla pek çok şey yapabiliyorum.</i> (Zıp Zıp Kurbağa)	15	26.8
<b>K15.</b> Kendine güvenir.	G2. Grup önünde kendini ifade eder.	<i>Sonra da arkadaşlarına "O kadar çok güldüm ki yorgunluktan ayakta duracak halim kalmadı. Gidip biraz dinlensem iyi olacak" dedi.</i> (Somurtkan Kaplumbağa)	4	7.1
	G3. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.	<i>Amma abartıyorsunuz, sadece bir çiçek.</i> (Penguen Karcan)	10	17.9
	G4. Gerektiğinde liderliği üstlenir.	<i>Ee ne duruyoruz o zaman, hadi anneni kurtaralım.</i> (Atakan Süper Kahraman Oluyor)	7	12.5
	Toplam		36	64.3
<b>K10.</b> Sorumluluklarını yerine getirir.	G1. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.	<i>Hepsinin çok işi var, ben de onlar gibi yük taşımayı başarmalıyım.</i> (Karıncanın Öğüdü)	21	37.5
	G2. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	<i>Sam çok çalışmış ve nihayet ilk kitabını bitirmişti.</i> (Kütüphane Faresi)	13	23.1
	G3. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.	<i>Nasıl da şakır şakır suyu akıtıyor, elektriği söndürmüyor, paralarımı harcıyordum. Günün birinde bitebilecekleri hiç aklıma gelmemişti.</i> (Hikâyelerle Değerler Eğitimi: Tutumlu Kız)	2	3.5
	Toplam		36	64.3
<b>K7.</b> Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	G1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.	<i>Ege ile İnci ağılı temizlemeye gittiler.</i> (Huysuz Keçi)	21	37.5
	G2. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.	<i>"Aman tanrım... Gitmek zorundayım," diyerek apar topar sarayın merdivenlerini inmiş ve karanlığın içinde yitip gitmiş.</i> (Külkedisi Sinderella)	8	14.3
	Toplam		29	51.8
<b>K12.</b> Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	G1. Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.	<i>Evet, göç mevsimi yaklaşıyor. Kuşlar gittikleri zaman buralar çok sessiz oluyor ve yalnızlaşıyor. Fakat kazlar ve kırlangıçlar göç etmek zorundadır.</i> (Hüthüt'ün Güzel Dünyası)	3	5.4

	G2. Kuralların gerekli olduğunu söyler.	-	-	-
	G3. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.	<i>"Sebze bahçesine girmek yasaktır" tabelasına rağmen bahçeye giriyor, ancak sonra çok pişman oluyor ve kurallara uyması gerektiğini fark ediyor. (Kirpi Omlet)</i>	6	10.7
	G4. Nezaket kurallarına uyar.	<i>Hoş geldin, dedi annesi.(Cici Pisi Tedi)</i>	19	33.9
	Toplam		27	48.2
	G1. Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.	<i>Ne hoş bir yıldız, hiç bu kadar parlağını görmemiştim. (Ay Ne Zaman Gelecek?)</i>	13	23.2
<b>K13.</b> Estetik değerleri korur.	G2. Çevresini farklı biçimlerde düzenler.	<i>İçeri girip işe koyuldu ve her yeri pırl pırl yaptı.(Pamuk Preses ve Yedi Cüceler)</i>	4	7.1
	G3. Çevredeki güzelliklere değer verir.	<i>Rengârenk çiçekler, kuş sesleri Ahmet'i büyülemiş. Ahmet bu güzellik karşısında kendini unutmuş. (Ahmet ile Kedisi)</i>	8	14.3
	Toplam		25	44.6
	G1. Başkalarının duygularını söyler.	<i>Ponti bugün de çok mutlu değil. (Puanlı Zebra Ponti)</i>	17	30.4
<b>K4.</b> Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	G2. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.	<i>Korkma, bu sadece Paylaşımçı Ayıcık'ın gölgesi. (Nasıl Hissediyorsun?)</i>	5	8.9
	G3. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.	<i>Çok ciddi görünüyorsun ya o yüzden oyun oynamazsın sandım. (Tavşan ile Kaplumbağa)</i>	3	5.4
	Toplam		25	44.6
	G1. Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.	<i>Ben ise sadece küçük bir film, onlarla asla mücadele edemem. (Fil, Kelebek ve Kuş)</i>	12	21.4
<b>K8.</b> Farklılıklara saygı gösterir.	G2. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.	<i>Daha önce hiç böyle bir tür görmemiştim. Beyaz derili, siyah çizgili biri...(Minik Zebra)</i>	8	14.3
	G3. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.	<i>Zebra Ponti'nin birbirinden farklı özelliklere sahip hayvan arkadaşlarıyla oyunlara katılması. (Puanlı Zebra Ponti)</i>	4	7.1
	Toplam		24	42.9
	G1. Adını ve soyadını söyler.	<i>Merhaba dedi, benim adım Tedi. (Cici Pisi Tedi)</i>	1	1.8
	G2.Yaşını söyler.	-	-	-
<b>K1.</b> Kendisine ait özellikleri tanıtır.	G3. Fiziksel özelliklerini söyler.	<i>Allah'ım ne kadar da yakışıklıyım, şu boynuzlarım ne kadar da havalı. (Kendini Beğenmiş Geyik)</i>	11	19.6
	G4. Duyuşsal özelliklerini söyler.	<i>Ben yalnız yatmaya korkuyorum, karanlıktan korkuyorum.(Korkacak Ne Var?)</i>	10	17.9
	Toplam		22	39.3

<b>K3.</b> Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	G1. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.	<i>Bir fikrim var, deyip Sezgin'e benzemek için onun kılığına girdi.</i> (Huysuz Keçi)	7	12.5
	G2. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.	<i>Taşumakta zorlandıkları çalı çırpyı kızağa yükleyip çekmeye çalıştılar.</i> (Bu Kış Kimse Üşümeyecek)	7	12.5
	G3. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.	<i>Kütüphane görevlisinin masasından aldığı minik kâğıtları katlayarak kitabının sayfalarını oluşturdu.</i> (Kütüphane Faresi)	5	8.9
	Toplam		19	33.9
<b>K17.</b> Başkalarıyla sorunlarını çözer.	G1. Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer.	<i>Yaptıkları için özür diledi.</i> (Kirpi Omlet)	8	14.3
	G2. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister.	<i>Onları çok üzdüm, şimdi çok pişmanım. Onlara oyuncak almaya gidelim mi?</i> (Bütün Oyuncaklar Benim)	1	1.8
	G3. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.	<i>Tamam geçti her şey, bak ne güzel bir ders çıkardın.</i> (Kırmızı Başlıklı Kız)	8	14.3
	Toplam		17	30.4
<b>K6.</b> Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	G1. Haklarını söyler.	<i>Eve gidip dinlenmek benim de hakkım.</i> (Yemeğini Arayan Tırtıl)	2	3.6
	G2. Başkalarının hakları olduğunu söyler.		-	-
	G3. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler.	<i>Sahibi bir eşeğe çok az, diğer eşeğe çok fazla yük yüklemiş. O eşek de diğerine 'Lütfen bana yardım et, yüküm ağır geliyor, gittikçe gücüm tükeniyor, daha fazla dayanamayacağım.</i> (İki Eşek)	3	5.4
	G4. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.	<i>Arkadaşların ile konuşup, onlara uzun dilinle neler yapabileceğini anlatmalısın.</i> (Zıp Zıp Kurbağa)	1	1.8
Toplam		6	10.7	
<b>K16.</b> Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	G1. Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler.	<i>Anne ve babam benim için çalışıp para kazanıyorlar.</i> (Tutumlu Kız)	4	7.1
	G2. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.	-	-	-
	Toplam		4	7.1
<b>K2.</b> Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.	G1. Anne ve babasının adını, soyadını veya mesleğini söyler.		-	-
	G2. Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler.	<i>Ama öyle bir hediye ki tam annesine layık. Onun yüreği gibi kocaman, şefkatli kucağı gibi sıcak, pırl pırl gülümseyişi gibi aydınlık.</i> (Memo ve Ay)	3	5.4
	G3. Teyze ve amca gibi		-	-

	yakın akrabalarının isimlerini söyler.	-	-	-
	G4. Telefon numarasını söyler.	-	-	-
	G5. Evinin adresini söyler.	-	-	-
	Toplam		3	5.4
<b>K9.</b> Farklı kültürel özellikleri açıklar.	G1. Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.	-	-	-
	G2. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler.	-	-	-
	G3. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.	-	-	-
	Toplam		0	0
<b>K11.</b> Atatürk ile ilgili konuşur.	G1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır.	-	-	-
	G2. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.	-	-	-
	Toplam		0	0
<b>K14.</b> Sanat eserlerinin değerini fark eder.	G1. Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler.	-	-	-
	G2. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.	-	-	-
	G3. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.	-	-	-
	Toplam		0	0

Tablo 2 incelendiğinde, resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin söz ve davranışları aracılığıyla, okul öncesi programında yer alan 17 kazanım ve 51 göstergenin tamamının yansıtılmadığı görülmektedir.

Resimli çocuk kitaplardaki karakterlerin en çok yansıttığı kazanım, "K5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir." (f=53) olarak tespit edilmekte; bu kazanım kapsamında yer alan "K5.G1. Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar." (f=35) göstergesinin bu kazanımın ön plana çıkmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özellikle K5.G1., bütün göstergeler içerisinde en çok işlenen sosyal-duygusal beceri göstergesi olarak ön plana çıkmaktadır.

"K15.Kendine güvenir." (f=36) ve "K10. Sorumluluklarını yerine getirir." (f=36) kazanımları, resimli çocuk kitaplarındaki karakterler tarafından yansıtılma noktasında ikinci sırada yer almaktadır. "K.10. Sorumluluklarını yerine getirir." kazanımı altında yer alan "K10.G1. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir." (f=21) göstergesi, sosyal duygusal becerileri göstergeleri içerisinde, karakterler tarafından en çok yansıtılan ikinci gösterge olarak tespit edilmiştir. Karakterler tarafından en çok yansıtılan bir diğer sosyal-duygusal beceri kazanımı, "K7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." (f=29) olarak tespit edilmiş; bu kazanım kapsamındaki "K7.G1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar." (f=21) göstergesi ise, en çok temsil edilen bir diğer ikinci gösterge olarak yerini almıştır. Karakterler tarafından en çok vurgulanan beşinci kazanım "K12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar." (f=27) kazanımıdır. Bu kazanım

kapsamında en çok temsil edilen göstergenin ise "K12.G4. Nezaket kurallarına uyar." (f=19) göstergesi olduğu görülmektedir. "K12.G2. Kuralların gerekli olduğunu söyler." (f=0) göstergesi ise hiç rastlanmayan bir göstergedir.

"K13. Estetik değerleri korur." (f=25) kazanımı, bu kazanım altında en çok görülen "K13.G1. Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler." (f=13) göstergesi ile; "K4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar." (f=25) kazanımı, bu kazanım altında en çok görülen "K4.G1. Başkalarının duygularını söyler." (f=17) göstergesi ile; "K8. Farklılıklara saygı gösterir." (f=24) kazanımı ise bu kazanım altında en çok görülen "K8.G1. Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler." (f=12) göstergesi ile orta derecede yansıtılan kazanımlardır. "K1. Kendisine ait özellikleri tanıtır." (f=22), "K3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder." (f=19), "K17. Başkalarıyla sorununu çözer." (f=17), "K6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur." (f=6), "K16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar." (f=4) ve "K2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır." (f=3) kazanımları oldukça az görülen kazanımlarken, "K9. Farklı kültürel özellikleri açıklar." (f=0), "K11. Atatürk ile ilgili konuşur." (f=0) ve "K14. Sanat eserlerinin değerini fark eder." (f=0) kazanımları herhangi bir şekilde yansıtılmayan kazanımlardır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

3-6 yaş arası resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar çerçevesinde sosyal ve duygusal becerileri yansıtma durumlarının ortaya koyulmasının amaçlandığı bu çalışmada bir halk kütüphanesinden 1 yıl içinde en çok ödünç alınan çocuk kitapları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda resimli çocuk kitaplarındaki karakterler aracılığıyla Milli Eğitim'in 3-6 yaş arası çocuklara kazandırmayı hedeflediği sosyal ve duygusal becerilerin tamamının yansıtılmadığı, becerilerden bazılarının yansıtılması noktasında yetersiz kaldığı veya bu becerilere hiç yer verilmediği görülmüştür.

İncelenen kitapların neredeyse tamamında 'Bir olay veya durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.' kazanımının ağırlıklı olarak yansıtıldığı görülmektedir. "Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar" boyutu, bu kazanımın temsil gücündeki en büyük etkiye sahiptir. Sildir ve Tüfekçi Akcan'ın (2018) yaptığı çalışmada da ilgili kazanım ve gösterge çocuk kitaplarında en çok temsil edilenlerden biridir. Bu açıdan iki çalışmanın bulguları benzerlik gösteriyor denilebilir. Karakterlerin en sık ve en kolay gösterebildikleri beceri bu olabileceğinden en çok bu beceriye rastlanmış olabilir.

Kitaplardaki karakterler aracılığıyla en çok yansıtılan bir diğer beceri, "Kendine güvenir" kazanımı altında yer almakta; bu kazanımı en çok temsil eden göstergenin ise "Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler." göstergesiyle desteklendiği görülmektedir. 'Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.' göstergesi bu kazanımın altında en çok yansıtılan göstergedir. Jalongo'nun (2006) 15 farklı ülkede aileler ile yaptığı uluslararası bir araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların sahip olması gereken üç beceri sosyal, dil ve kendine güven becerileri olarak belirlenmiştir. Kendine güvenme ayrı bir beceri alanı olarak kendine yer bulmuş ve erken çocukluk dönemindeki çocuklar için ayrıca önemsenmiştir. Okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri çocuğun kendini tanımasını ve kendine güvenmesini sağlamaktır. Bu nedenle bu becerinin yüksek çıkması beklenen ve istenen bir durumdur.

Kitaplarda, "Kendine güvenir" kazanımı ile 'Sorumluluklarını yerine getirir.' kazanımına yüksek oranda yer verildiği görülmekte; "Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir" göstergesinin, sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda yüksek temsil gücüne sahip olduğu ve karakterler tarafından en çok yansıtılan ikinci göstergeden birisi olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Dirican ve Dağlıoğlu'nun (2014) 3-6 yaş arası çocuk kitaplarındaki metinleri inceledikleri çalışmada, sorumluluk değerinin kitaplarda en az temsil edilen değerler arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Bu açıdan iki çalışmanın bulguları örtüşmüyor denilebilir; ancak çalışmaların gerçekleştirilmesinde ele alınan inceleme unsurlarından kaynaklı olarak bu farklılığın oluşmuş olabileceği düşünülmektedir.

'Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.' kazanımı kitaplarda yer alan karakterler tarafından yüksek oranda temsil edilen bir diğer kazanımdır. 'Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.' göstergesi ise 'Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.' göstergesi ile beraber karakterlerin en çok sahip olduğu ikinci göstergedir. Bu kazanım ve göstergeler birbirleri ile paralel olan becerileri ifade etmektedir ve benzer derecede yüksek çıkmalarının olağan olduğu düşünülmektedir. Kitaplarda geçen olaylarda çocuklar



başroldür ve eylemlerin çoğunu uygulamaya geçiren de onlardır. Çocukların aktif olduğu bu eylemler onları bir işe başlama veya sorumluluk alma gibi konularda ön plana çıkarmaktadır. Bahsedilen kazanım ve göstergelerin yüksek çıkmasının olağan olmasının bir diğer sebebi olarak çocukların başrol olması ve dolayısıyla eylemleri başlatan kişi olması görülmektedir.

'Değişik ortamlardaki kurallara uyar.' kazanımı da yine yüksek düzeyde karakterlerin sahip olduğu bir beceridir. Bu kazanımın yüksek çıkmasında etki düzeyi en çok olan göstergenin, 'Nezakat kurallarına uyar.' olduğu görülmekte ve kibarlık değerinin en çok işlenen değer olduğu görülmektedir. Akyol'un (2012) çalışmasında çocuk kitaplarında en çok işlenen değerlerden birinin kibarlık olduğu ifade edilmekte, bu yönüyle çalışma bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte, 'Kuralların gerekli olduğunu söyler.' göstergesinin çalışma kapsamında ele alınan kitaplarda karakterler tarafından işlenmediği veya söylenmediği görülmüştür. Court ve Rosental'in (2007) İsrail'de yapmış oldukları çalışma bu bulguyu farklı kültürlerdeki çocuk kitapları ile desteklemektedir. İsrail'deki çocuk kitaplarında da resimli kitaplarda en az kurallara ve yasalara uyma değerinin yer aldığı görülmektedir.

'Estetik değerleri korur.' kazanımı karakterler tarafından orta derecede temsil edilen bir kazanımdır. Bu kazanıma ilişkin en yüksek temsil gücünün 'Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.' göstergesi ile sağlandığı görülmüştür. Çocukta estetik algı gelişiminin, onun sanatsal gelişimi ve dolayısıyla sosyal ve duygusal gelişimi için oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Fox ve Schirmacher, 2014). Estetik algısı yüksek bireyler çevrelerine karşı duyarlı, yaşadığı dünyayı derinlemesine algılayabilen, yaratıcı ve kendini farklı biçimlerde ifade edebilen bireyler olmaktadır (Baker, 1990). Bu kazanımın kitaplarda daha fazla desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

'Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.' ile 'Estetik değerleri korur.' kazanımları karakterler tarafından aynı düzeyde temsil edilen kazanımlardır. 'Başkalarının duygularını söyler.' göstergesi ise bu kazanımı en çok yansıtan alt tema olarak ön plana çıkmaktadır. İncelenen kitaplarda, karakterin, başkalarının duygularını açıklamaktan ziyade kendi duygularını açıklamaya daha fazla yer verdiği görülmektedir. Çocuk kitaplarında önceliğin çocuğun kendi duygularını anlamasına ve ifade etmesine olanak sağlamak olduğu yorumu yapılabilir. Bu tutum çok da yanlış değildir. Bir çocuğun karşısındakinin duygularını anlaması ve ifade etmesi için önce kendi duygularını anlayıp ifade etmesi gerekmektedir. Çocuğun önce kendine yönelik becerileri edinmesi, beklenen ve istenen bir durumdur. Sosyal beceri sınıflandırmalarında da temelde kişinin kendini ve duygularını ifade etme becerisi yer almaktadır (Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein'den (1980) aktaran Bacanlı, 1999).

'Farklılıklara saygı gösterir.' kazanımı kitaplarda kendine orta derecede yer bulabilen bir diğer kazanımdır. Turan ve Ulutaş'ın (2016) çalışmasında ise saygı değeri resimli çocuk kitaplarında en az rastlanan değerler arasındadır. Bu anlamda iki araştırma tam anlamıyla paralel değildir; ancak çalışmaların odaklandığı unsurlar, farklılıkların temelini oluşturuyor olabilir. Bu kazanıma ait 'Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.' göstergesi ise karakterler tarafından kazanım bazında en çok temsil edilen göstergedir; başkalarının farklılıklarına saygı duymaktan ziyade kendi farklılıklarına odaklanma vardır.

'Kendisine ait özellikleri tanıtır.' kazanımı biraz daha az ifade edilen bir kazanımdır. Bu kazanıma ait 'Fiziksel özelliklerini söyler.' ve 'Duyuşsal özelliklerini söyler.' göstergelerinin ikisi de karakterler tarafından neredeyse eşit oranda yansıtılmıştır. Sildir ve Tüfekçi Akcan'ın (2018) yaptığı çalışmada, ilgili kazanım en yüksek temsil oranına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 'Duyuşsal özelliklerini söyler.' göstergesi, 'Fiziksel özelliklerini söyler.' göstergesinden çok daha fazla işlenmiştir. Bahsedilen çalışma okul öncesi eğitim kurumlarındaki kitapların incelenmesi yoluyla yürütülmüştür. Yapılan bu çalışmada ise bir kütüphaneden en fazla ödünç alınan kitaplar incelenmiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın örneklemeden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler sınıflarında karakterlerin kendilerini tanıttığı veya duyuşsal özelliklerini anlattıkları kitapları bulundurmaları ve bu şekilde çocuklara örnek olmalarını sağlamak istemiş olabilirler. Ancak kütüphaneden kitap alan ailelerin bu özelliğe daha az dikkat ettiği veya seçtikleri kitaplarda bu özelliği daha az aradıkları görülmektedir.

'Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.' kazanımı, karakterler aracılığıyla, yeterince ifade edilmemiş bir kazanımdır denilebilir. Bu kazanım altında ifade edilen 'Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.' ve 'Nesneleri alışılmadık dışında kullanır.' göstergelerinin eşit temsil gücüne sahip olduğu

görülmektedir. Bu çalışmada, kitaplardaki karakterler yoluyla yaratıcılığın yeterince desteklenmediği sonucuna ulaşılsa da çocuğa rehberlik eden yetişkinler tarafından, kitaplar yaratıcı bir etkinlik materyali olarak görülebilir ve etkinlik çerçevesi genişletilebilir. Gözen ve Cırık'ın (2017) yaptıkları bir çalışmada çocukların oluşturduğu öyküler onların en fazla yaratıcılıklarına ve esnek düşüncelerine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda öğretmenler kitapları öykü başlangıcı olarak kullanabilir, çocuklara öykü oluşturabilir veya kitaplar yoluyla drama, resim gibi birçok farklı yaratıcı etkinlik hazırlayarak çocukların yaratıcılığını destekleyebilir.

'Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer.' ve 'Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.' göstergeleriyle temsil edildiği görülen 'Başkalarıyla sorununu çözer.' kazanımının, karakterlerce yeterince işlenmemiş bir beceri olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Bir çocuğun çatışma durumlarında rahatsız edici davranışlara karşı uygun tepkiyi vermesi ve kendini kontrol edebilmesi, okul öncesi dönemde en önemli sosyal becerilerden biri olarak ifade edilmektedir (Gresham ve Elliott'dan (1990) aktaran Kamaraj, 2004) ve bu nedenle desteklenmesi oldukça önemlidir. Çocuk kitaplarındaki karakterlerin sorunlarını çözmeye becerilerine odaklanan kurgulara daha fazla yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

'Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.', 'Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.' ve 'Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.' kazanımları ise oldukça az ifade edilen kazanımlardır. Haklarını savunmak veya hak korumak gibi davranışlar toplumsal yaşam için oldukça gereklidir ve çocukların bu tür davranışları benimsemeleri gerekmektedir. Kitaplarda oldukça az yer bulabilen diğer iki kazanımın ise çocuğun çevresi ile ilgili olduğu söylenebilir. Öncelikle çocuğun kendisine odaklandığı, yakın çevre veya toplumdaki yaşam ile ilgili karakterlerin yeterince donatılmadığı görülmektedir. 'Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.' kazanımı Sildir ve Tüfekçi Akcan'ın (2018) yaptığı çalışmada kitaplarda en az rastlanan kazanımdır. Bu çalışmada da karakterlerin en az sahip olduğu becerilerden biridir. Bu bulgu açısından da iki çalışmanın örtüştüğü söylenebilir.

'Farklı kültürel özellikleri açıklar.', 'Atatürk ile ilgili konuşur.' ve 'Sanat eserlerinin değerini fark eder.' kazanımlarına kitapların hiçbirinde rastlanmamıştır. Bir diğer deyişle, inceleme kapsamında "en çok okunan" çocuk kitaplarındaki karakterlerin hiçbiri bu becerilere sahip değildir ve bu beceriler incelenen resimli çocuk kitapları ile desteklenememektedir. Kitaplardaki karakterler özellikle bu beceri alanlarında örnek teşkil edememektedir. Resimli çocuk kitaplarının çocukların kültürel çeşitlilik ile tanışması ve farklı kültürlere aşina olabilmesi için bir uyaran olarak kullanılması beklenmektedir (Mendoza ve Reese, 2001). Ancak, kitapların bu beklentiye karşılama yetersiz olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Atatürk, okul öncesi dönem çocuklarının tanınması gereken bir değerdir ve Atatürk ile ilgili bilinç oluşturmak Milli Eğitim'in okul öncesi dönem çocukları için belirlediği hedeflerden biridir. En çok okunan resimli çocuk kitaplarında hiçbir şekilde yer bulamayan bir diğer kazanım ise sanat eserleri ile ilgilidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar bir sanat eserini değerlendirip eleştiride bulunabilmeli ve sanat eseri ile ilgili duygu ve düşüncelerinden bahsedebilmelidir. Çocukların sanat eserlerini algılayıp içselleştirebilmesi onların yorum yapma, gözlemlenme, düşünme, eleştirme, iletişim kurma gibi becerileri ile sanatsal gelişimleri için oldukça önemlidir (Duh, 2016). Sanatsal gelişim, sosyal ve duygusal gelişimi ile doğrudan bağlantılıdır (Fox ve Schirrmacher, 2014). Buna rağmen, okul öncesi dönemde en çok kullanılan uyaranlardan biri olan resimli çocuk kitaplarında sanat eserlerine değinilmemektedir. Bu anlamda, çocukların sanatsal gelişimleri sadece 'Estetik değerleri korur.' kazanımına önem verilerek destekleniyor, sanat eserleri göz ardı ediliyor denilebilir.

Bu araştırmanın amaçları arasında yer almasa da elde edilen bir başka bulgu da bir halk kütüphanesinden en fazla alınan resimli çocuk kitapları arasında Pinokyo, Küçük Deniz Kızı, Kırmızı Başlıklı Kız, Tavşan ile Kaplumbağa, Pamuk Prenses ve Külkedisi gibi güncel sayılmayacak klasikleşmiş çocuk kitaplarının yer aldığıdır. Bu kitaplar hala aileler tarafından en çok tercih edilen kitaplar arasındadır. Kitapların popülerliğini yitirmemesi ilginç bir bulgudur. Bununla birlikte, Memo ve Ay, Kirpi Omlet, Ay Ne Zaman Gelecek ve Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor gibi güncel kitaplar da en çok tercih edilen kitaplar arasındadır. Aileler güncel kitaplara da ilgi göstermektedir.

Bu çalışmanın verileri sadece bir ilin halk kütüphanesinin çocuk bölümünden en çok ödünç alınan 56 resimli çocuk kitabı kullanılarak toplanmıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Farklı illerdeki kütüphanelerden de en çok ödünç alınan kitaplar veya ailelerin en çok satın aldığı kitaplar belirlenerek araştırmanın örneklemini çeşitlendirilebilir. Ayrıca bu çalışmada, sadece 3-6 yaş aralığı için hazırlanmış

resimli çocuk kitapları incelenmiştir. Bu durum da araştırmanın bir başka sınırlılığını oluşturmaktadır. Yaş aralığı genişletilerek daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Özellikle okul öncesi dönem yaş gruplarının gelişimleri dikkate alındığında onlara sunulan kaynak ve materyallerin önemi anlaşılmakta, kitapların nitelik ve içeriklerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Nihayetinde kitaplar, kazandırılmak istenilen davranış ve becerilere ulaşmada kestirme bir yoldur. Ancak bu çalışmada da görülmektedir ki kitaplarda yer alan karakterler çocukların bütüncül sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemede yeterli değildir. Bu nedenle kitap yazarları, kitaplarında yer verdikleri karakterleri şekillendirirken çocuklardan beklenen beceriler ve bu becerilerin nasıl işlendiği noktasında daha hassas olabilir. Bu noktada başta MEB olmak üzere çeşitli vakıf ve derneklerle işbirliği içerisinde, çocuk dünyasının boyutlarına ilişkin bilinç ve farkındalık oluşturulabilmesi adına kitap yazarları eğitim süzgecinden geçirilebilirler.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (13.02.2020-2020-10) etik izin alınmıştır.

## KAYNAKÇA

- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aram, D. ve Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socio-emotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*(2), 175-194.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baker, D. W. (1990). The visual arts in early childhood education. *Design For Arts in Education, 91*(6), 21-25. <https://doi.org/10.1080/07320973.1990.9934834>.
- Betawi, I. A. (2015). What effect does story time have on toddlers' social and emotional skills. *Early Child Development and Care, 185*(4), 594-600. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.943756>.
- Burke, R. W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kappa Delta Pi Record, 38*(3), 108-111. <https://doi.org/10.1080/00228958.2002.10516354>.
- Cook, A. L., Silva, M. R., Hayden, L. A., Brodsky, L. ve Coddington, R. (2017). Exploring the use of shared reading as a culturally responsive counseling intervention to promote academic and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling, 3*(1), 14-29. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1280327>.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 489-503. <https://doi.org/10.16916/aded.89701>.
- Çınar, P. (2011). *Çocuk kitaplarındaki kahramanların giyim biçimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, P. (2015). Resimli çocuk kitaplarında giyimiyle kadın karakterler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*(1), 1-18. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001350](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001350).
- Court, D. ve Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *Early Childhood Education Journal, 34*(6), 407-414.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 12-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17390/181750>.
- Diken, H. İ. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Dilek, A. (2014). 4-6 yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleki analizi. *Journal Of Qafqaz University, 2*(1), 94-102.
- Dilek, A. (2015). 3-6 yaş resimli hikâye kitaplarında yer alan resimlerde öz bakım becerilerinin incelenmesi. *Proceedings of the 2nd Cyprus International Congress of Education Research Bildiri Kitabı*.
- Dirican, R. ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(2), 44-69.
- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2017). Examination of adult and child characters in children's literature books. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 4768-4780. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5083>.
- Duh, M. (2016). Art appreciation for developing communication skills among preschool children. *Center for Educational Policy Studies Journal, 6*(1), 71-94.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk) Bildiri Kitabı.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim, 178*, 156-165.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amado, A. ve Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research Educational Psychology, 8*(2), 841-860.
- Farris, P. J. ve Fuhler, C. J. (1994). Developing social studies concepts through picture books. *The Reading Teacher, 47*(5), 380-387. <https://www.jstor.org/stable/20201271>.

- Fox, J. E. ve Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (E, Durulalp, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gözen, G. ve Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896.
- Halle, T. G. ve Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>.
- Jalongo, M. R. (2006). Professional development: social skills and young children. *Early Childhood Today*, 20(7), 8-9.
- Jones, D. E., Greenberg, M. ve Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal Of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kandır, A. ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21109/227348>.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11124/133034>.
- Kaynak, D. ve Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(72), 67-87.
- Mendoza, J. ve Reese, D. (2001). Examining multicultural picturebooks for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-31.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı* (3.baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Öztürk Samur, A. ve Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6986>.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 206, 106-120.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat* (7. Baskı). İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sildir, E. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Examination of storybooks in terms of their supportiveness of social-emotional learning outcomes. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 265-286. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/37928/376797>.
- Somer, B. (2015). *4 - 6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Temple, C., Martinez, M. ve Yokota, J. (2004). *Children's books in children's hands an introduction to their literature* (3rd Ed.). Boston: Pearson Education.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 208-222.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz Bolat, E. ve Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 14-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tujped/issue/32340/369997>.

#### **İletişim/Correspondence**

Arş. Gör. Emine KILINÇCI, e-posta adresi: emine.ozyildirim@usak.edu.tr  
Dr. Beyhan CAN, e-posta adresi: beyhan.can@usak.edu.tr

# **A Qualitative Research on the Factors that Make Language Learning Difficult**

**Demet Ozmat, Cankaya University, 0000-0002-8936-020X**

**Nuray Senemoglu, Hacettepe University, 0000-0001-9657-0339**

## **Abstract**

*The purpose of this study is to determine the factors that make teaching and learning English language difficult according to teachers' opinions. It is aimed to present the common difficulties, their reasons and suggestions for them. The study group of this qualitative research included 52 high school English teachers from the Anatolian High Schools in Ankara province in Turkey. Data was derived through semi-structured interviews and analyzed through MaxQda 12, software for qualitative and mixed methods research. Miles and Huberman's (1994) intercoder reliability formula was used to measure consistency among coders and resulted in an intercoder reliability measure of .84. Data was analyzed by articulating the themes and codes. Frequency and percentages were determined and presented with the direct quotations. Four categories of difficulties emerged from the data and they were presented. The findings of the research showed that the most common difficulties experienced by teachers were insufficient communicative practice in textbooks, inefficient use of visual and audio instruments in the classrooms, grammar based teaching, lack of motivation of students, lack of interest in learning English, crowded classrooms, disciplinary problems and lack of adequate technology support in English lessons. Suggestions to minimize the difficulties were also presented in the study.*

**Keywords:** foreign language learning, foreign language difficulties, a qualitative research



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1235-1253  
DOI: 10.17679/inuefd.734985

Article type:  
Research article

Received : 09.05.2020  
Accepted : 25.10.2020

## **Suggested Citation**

Ozmat, D. ve Senemoglu, N. (2020). A qualitative research on the factors that make language learning difficult, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1235-1253. DOI: 10.17679/inuefd.734985  
*This study is based on the doctorate thesis accepted in 2017, December by the department of Curriculum and Instruction, Hacettepe University, Turkey.*

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Developing technology has brought at least one foreign language competence requirement and regarding this foreign language need, studies on foreign language teaching and learning have increased. According to many studies, students learning a foreign language and teachers in Turkey experience many problems (Aksoy, 2020; Demirayaz, Ozkardas and Ozturan, 2019; Gurel and Demirhan İscan, 2020; Catal, Sahin and Celik, 2018; Soguksu, 2013; The Economic Policy Research Foundation of Turkey (TEPAV) and British Council, 2013; Demirpolat, 2015; Erdem, 2016; Akkuş, 2009; Sevinç, 2006,). The results of these studies on the challenges of teaching and learning a foreign language in Turkey can be summarized as grammar based teaching, overcrowded classrooms, lack of competence in mother tongue, need more hours for the weekly allocation of English hours, lack of supplementary resources, inadequate listening activities in lessons, problems in the implementation of efficient and updated English language teaching methods or techniques. In addition to these findings in literature, the studies on English language proficiency levels in Turkey are underwhelming (TEPAV, 2013). Regarding the previous research results on English language learning and teaching summarized above, it can be concluded that there are some problems in teaching and learning English as a foreign language in our country.

### **Purpose**

The purpose of this study is to determine the perceived difficulties in English language teaching process according to high school English teachers. The results of this study are hoped to contribute to teaching and learning problems associated with English language learning for teachers, students, curriculum development specialists for English as a foreign language curriculum, and practitioners. To that end, the following research questions are presented below.

1-What difficulties associated with teaching do high school English teachers experience in the process of English language teaching?

2- What are the suggestions of teachers to improve student success in the English language learning process?

### **Method**

The study group of this qualitative research included 52 high school English teachers from the Anatolian High Schools in Ankara, Turkey. Study group was chosen according to stratified sampling method. Data was derived through semi-structured interviews. After the research ethics committee approvals from Hacettepe University and Ministry of National Education and approval form from teachers, interviews were recorded in 2016-2017 academic year. Data was transcribed using MaxQda12 content analysis software. Miles and Huberman's (1994) intercoder reliability formula was used to measure consistency among coders and resulted in an intercoder reliability measure of .84. Data was analyzed by articulating the themes and codes. Four categories of difficulties emerged from the data and they were presented.

### **Findings**

According to the findings about the difficulties related to learning materials and course books, 48 teachers out of 52 stated that course books used in their lessons are not effective and suitable for students' needs (92 %). 37 teachers out of 52 stated that they need supplementary materials as course books are not effective (71 %). Besides, 25 teachers stated that the activities in the course books are inadequate to develop students' communication skills (48 %). 30 teachers mentioned about the lack of adequate technology support in English lessons (57 %). In terms of difficulties related to teaching and learning process, 27 teachers out of 52 stated that they had difficulty in teaching student centered and communication based teaching (51 %). 16 of them reported that they have to focus on grammar based teaching and test centered activities because of the exam oriented system of their country (30 %). In terms of difficulties related to students, 46 teachers out of 52 stated that students are not interested in learning English and they do not give any importance to learn English (88 %). 23 of them reported that students lack of motivation (53 %). Lastly, 19 of them stated

that students allocate little or no time for studying English out of the classroom (36 %). In terms of difficulties related to learning environment, the most common problem that teachers had is overcrowded classrooms. 34 teachers out of 52 stated that overcrowded classroom cause concentration problems and decrease students' motivation to learn English (65 %). 30 teachers out of 52 stated that discipline problems affect teaching and learning environment negatively (57 %).

### ***Discussion & Conclusion***

According to the results of the study, the difficulties that teachers have related to learning materials and course books are; inefficient course books, course books' not promoting communication skills, lack of supplementary materials, lack of technological tools. Likewise, Çelik (2011) also found that the secondary education English books are not efficient to meet the students' needs and they are not updated. In addition to these results of others studies. Nation and Macalister (2010) emphasized that course books should reflect the learners' needs interests, should be suitable to the level of learners, and contain appealing and effective activities and methods. Thus, it could be concluded that teachers have difficulty teaching English due to poor learning materials, and course books should be redesigned consistent with the needs, levels, interests of the students they are intended to serve. According to the perceptions of teachers about the learning and teaching process, the common difficulties are having difficulty in teaching student centered and communication based teaching. It can be said that teachers should be motivated to create more communication and student centered teaching environment. In terms of difficulties related to students, lack of interest for English language and English teachers, lack of motivation, not allocating time for studying English are the main challenges that teachers have. The results of this study parallel with the Özmat's (2017) study in which students also reported that they had little or no interest for learning English before starting to study at university. It may be concluded that combining a supportive learning environment with friendly teachers who create awareness among students about the importance of English increases student success in English language teaching. In terms of difficulties related to learning environment, the most common problems that teachers had are overcrowded classrooms, discipline problems and lack of computer labs. Bulut and Atabey (2016), and Kaplan (2013) also found out that the common problem of schools in teaching English is overcrowded classrooms. Thus, classroom size and number of students may be a significant factor in the lack of student success. Discipline issues should be hindered through effective classroom management techniques.



# Yabancı Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma

Demet Özmat, Çankaya Üniversitesi, 0000-0002-8936-020X

Nuray Senemoğlu, Hacettepe Üniversitesi, 0000-0001-9657-0339

## Öz

Bu çalışmada, bugün Türkiye’de İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinde yaşanan güçlükleri öğretmenlerin gözünden tespit etmek, nedenlerini belirlemek ve çözüm önerileri sunmak hedeflenmiştir. Bu nitel araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu liselerinde görev yapan 52 lise İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun güvenilirliğin hesaplanmasında elde edilen uyum yüzdesi .84 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde MaxQda 12 programından faydalanılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde; belirlenen kodlar ve temalar üzerinden frekans, yüzde değerleri belirlenmiş, doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçları dört başlık altında gruplanarak incelenmiştir. Lise İngilizce öğretmenleri, dersin kaynakları ile ilgili olarak, ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını, kitaplardaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ve ders kitaplarının iletişim becerilerini kapsamadığını ifade etmişlerdir. Öğretimin niteliğine ilişkin, öğretmeni merkeze alan yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda kaldıklarını, sistemin sınav odaklı olmasından dolayı dil bilgisi ağırlıklı öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle ilgili olarak; öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ve İngilizce öğretmenlerine yeteri kadar önem vermediklerini, İngilizce dersine ilgisiz ve isteksiz olduklarını, öğrencilerin sadece dersten geçer not almak amacı ile çalıştıklarını, asıl amaçlarının üniversiteye giriş sınavı olmasından dolayı İngilizce öğrenmenin geri planda kaldığını belirtmişlerdir. Öğrenme iklimi ile ilgili olarak ise, İngilizce öğretmenlerinin en sık yaşadığı problemler; kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, okullarda dil laboratuvarlarına ve teknolojik donanımlara duyulan ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinin kalitesini ve başarıyı artırmak için bu çalışmada ortaya çıkan zorlukların en aza indirilmesi önemlidir ve çalışmada bu zorluklara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler, Nitel Çalışma.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1235-1253  
DOI: 10.17679/inuefd.734985

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 09.05.2020  
Kabul Tarihi : 25.10.2020

## Önerilen Atıf

Özmat, D. ve Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253. DOI: 10.17679/inuefd.734985  
Bu makale Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı tarafından Aralık, 2017 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte en az bir yabancı dil öğrenmeye olan ihtiyacın gittikçe arttığı bilinen bir gerçektir. Ülkemizde de bu ihtiyacın karşılanmasına ve eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmakla birlikte, yabancı dil öğretme ve öğrenme üzerine yapılan birçok çalışma, bazı güçlüklerle karşılaştığımızı göstermektedir. Yapılan bu çalışmaların bir kısmı öğretmen, öğrenci, müfettiş ve idarecilerin görüşlerini alarak program değerlendirme yolu ile dil öğrenimindeki eksiklikleri belirlemiş, dil öğretim ve öğrenimine katkı getirmeye çalışmıştır. Bu çalışmalar kısaca özetlenecek olursa; Aksoy (2020), 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programlarını öğretmenlerin görüşlerine ve gözlemlere göre değerlendirdiği çalışmada, kuram ve uygulama ilişkisinin yürütülmesinde önemli problemler yaşandığını göstermiştir. Gürel ve Demirhan İşcan (2020) ise çalışmalarında, 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programını İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin program içeriği ile ders kitabının uyuşmadığını, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, programdaki etkinlik ve kazanım uyumunun sağlanmadığını, programda verilen İletişimsel Dil Yaklaşımı'nın uygulanmasında bazı sıkıntılar yaşandığını ifade etmişlerdir. Demir-Ayaz, Özkardaş ve Özturan (2019) çalışmalarında lise İngilizce öğretim programını hem öğrenci hem de öğretmen gözünden görüşme yolu ile değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre, hem öğretmenler hem de öğrenciler, ders kitapları, kalabalık sınıflar, ders saatlerinin yetersiz olması konularında sorun yaşadıkları belirlenmiş ve öneriler sunulmuştur. Benzer şekilde, daha önceki yıllarda yapılan çalışmalar da, Kandemir (2016), İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmada, İngilizce ders saatlerinin artırılması, ders kitaplarının güncellenmesi ve sınıflarda teknolojik donanımların geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Demirtaş ve Erdem (2016), İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak yaptıkları program değerlendirme çalışmalarında, İngilizce derslerindeki okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğrenci seviyesinin üstünde olduğu, öğretme ve öğrenme süreçlerde uygulanabilir olmadığını tespit etmiştir. Programın uygulanmasında en çok yaşanan sıkıntılar, ders saatinin yetersiz olması ve ders kitabının programa uygun olmadığıdır. Cihan ve Gürlen (2013) araştırmalarında, ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırmalarında, öğretmenlerin yaşadığı en büyük güçlüğün zaman yetersizliği olduğunu belirlemişlerdir. Buna ek olarak; öğretmenlerin, İngilizce konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirmesinde güçlük yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bunlara ek olarak; Orakçı (2012), 7. Sınıf İngilizce programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir ve çalışmanın sonucuna göre, öğretmenler sınıflardaki öğrenci sayısının programı uygulamak için uygun olmadığını, etkinlikler için uygun teknolojik araçlara kolayca ulaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmalara ek olarak, Akkuş (2009), Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde karşılaşılan sorunları 69 yönetici, 69 veli, 65 İngilizce öğretmeni ve 345 öğrenci ile nitel araştırma yöntemi ile yürütmüştür. Sevinç (2006) ise çalışmada; İngilizcenin ilköğretim düzeyinde yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan mevcut sorunları belirlemiş ve İngilizcenin daha etkin ve verimli bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesine yönelik çözümler sunmuştur. Yukarıda incelenen bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil öğretiminde yaşanan benzer sorunlar; derslerde dilbilgisi ağırlıklı yöntemin kullanılması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencilerin anadilde yetersiz olmaları, yabancı dil ders saatlerinin yetersiz olması, İngilizce dersi kaynaklarının yetersiz olması, etkili ve verimli İngilizce öğretim yaklaşımı ya da tekniklerinin seçilerek kullanılmaması şeklinde özetlenebilir.

Alanyazında yapılmış çalışmalara ek olarak; ülkemizin İngilizce dil yeterliğine yönelik çalışma sonuçlarının da çok iç açıcı olduğu söylenemez. Ülkemizde dil öğrenen bireylerin İngilizce seviyelerinin hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmelere göre beklentilerin oldukça altında olduğu görülmektedir. Örneğin; "İngilizce Yeterlik Endeksi" 2014 araştırma sonuçları incelendiğinde, toplam 63 ülke arasında, Türkiye'nin 47. sırada yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda Avrupa ülkeleri arasında ise sonuncu sıradadır (Education First English Proficiency Index, 2015). Benzer şekilde, 2011 yılı itibarıyla ortalama TOEFL puanı 77 olan Türkiye, 193 H-endeksi skoru (bilimsel yayın puanı) ile 161 ülke arasında 93. sırada yer almaktadır (Türkiye Eğitim Araştırmaları Vakfı, 2013). Yukarıdaki uluslararası veriler ve yapılan çalışmalardan (Soğuksu, 2013; Türkiye Eğitim Araştırmaları Vakfı ve British Council, 2013; Demirpolat, 2015; Erdem, 2016) elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde dil öğrenme ve öğretme sürecinde, istedik başarıyı sağlamada problem yaşadığımız görülmektedir.

Bu çalışmada amaç İngilizce öğretmenlerinin, yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ve nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma ile İngilizce öğretilmekte yaşanan zorluklar tespit edilerek, yabancı dil öğrenen öğrencilere, öğretmenlere, yabancı dil programı geliştiricilere, yabancı dil eğitimi konusunda yapılan ve yapılacak çalışmalara katkı sağlanması beklenmektedir. Bu anlamda, yabancı dili nasıl daha iyi öğreniriz ve öğretiriz sorularına cevap ve yapıcı öneriler sağlaması bakımından da önemli görülmektedir. Bu kapsamda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Lise İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

- a. Öğretmenlerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
  - b. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - c. Öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
  - d. Öğretmenlerin öğrenme ikliminin fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2-Lise İngilizce öğretmenlerinde göre, dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin önlenmesine yönelik önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırmada lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin betimsel yöntemle belirlenmesi amacıyla nitel yollarla veri toplanmıştır. Öğretmenlerin kendi deneyimleri doğrultusunda, dil öğrenmeyi zorlaştıran etmenlere yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılarak, yüz yüze görüşme yoluyla mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır. Bu gerekçeyle İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukların sebeplerini belirlemek ve öğretme-öğrenme ortamında ne tür zorlukların, ne düzeyde yaşandığını ve ne gibi öneriler getireceklerini ortaya koymak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntemle dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içindeki verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1998). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Karasar'a (2005) göre, çalışma evreni; araştırma evreninin bütün niteliklerini temsil eden ve ulaşılabilirliği olan, onun küçük bir modelidir. Bu araştırmanın çalışma evreni Türkiye'de lise düzeyinde eğitim veren İngilizce öğretmenleridir. Çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu liselerinde görev yapan 52 lise İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilindeki MEB'e bağlı Anadolu liselerinin İngilizce öğretmenleri arasından seçilmiştir. Çalışma grubunun Ankara ilinden seçilmesinde, merkez ve ilçelerde farklı okul türlerindeki ortaöğretim kurumlarının bulunması ve sosyo-ekonomik düzeylerinin çeşitlilik gösteriyor olması, öğrenci ve öğretmen sayılarının araştırma için yeterli olması etkili olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Ayrıca ulaşım kolaylığı, zaman ve maliyet açısından ekonomikliği de Ankara ilinin seçilme nedenleri arasındadır.

Çalışma grubunun belirlenmesine yönelik, Anadolu liselerinin belirlenmesinde, orantısız tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, örneklem seçimi yapmadan önce asıl grubu alt gruplara bölerek tabakalar oluşturmaktır. Bu yöntem, istenen değişkene göre belirlenen tabakaların daha homojen yapıya sahip olmaması nedeniyle örneklemin tüm grubu daha iyi temsil etmesini ve farklı alt gruplardan yeteri kadar örneklem seçme imkânı sağladığı için öncelikli kullanılan yöntemdir (McMillan, 1996; Patton, 1990). Çalışmaya dahil edilecek Anadolu liselerinin belirlenmesinde, 152 genel ortaöğretim kurumunun ilçelere dağılımına bakıldığında; toplamda 79 Anadolu Lisesi bulunmaktadır. En çok Anadolu Lisesi öğrencinin bulunduğu Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan Anadolu liseleri, çalışma grubunun heterojenliğini en üst düzeyde sağlamak amacıyla 2015-2016 öğretim yılı Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG) yerleştirme taban puanlarına göre sıralanarak üst, orta ve alt başarı düzeylerine ayrılmıştır. MEB'in gruplandığı ortaöğretim kurumlarından Mesleki ve Teknik liseler ve Din Öğretimi liseleri, meslek alanlarına yönelik öğretim yapılması nedeniyle, Özel Eğitim Meslek Liseleri ise özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik öğretim yapılıyor olması nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Ortalamanın 1 standart sapma altından düşük başarı düzeyinde 16 Anadolu lisesi; ortalamanın 1 standart sapma altı ve 1 standart sapma üstü arasında 2 standart sapmalı dilimde yer alan orta başarı düzeyinde 48 Anadolu lisesi; ortalamanın 1 standart sapma üstünden daha yüksek başarı düzeyinde 15 Anadolu lisesinin yer aldığı görülmektedir. Belirlenen liselerden her 3 gruptan veri toplamak amacı ile okul yönetimi ve öğretmenleri işbirliğine gönüllülüğü dikkate alınarak çalışma grubuna seçilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlere yönelik betimsel özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

<i>Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri</i>		
	f	%
Kadın	35	65,38
Erkek	17	32,69
Toplam	52	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere; 35 kadın (alt başarı grubu okullarından 9, orta başarı grubu okullarından 17, üst başarı grubu okullarından 9), 17 erkek (alt başarı grubu okullarından 4, orta başarı grubu okullarından 9, üst başarı grubu okullarından 4) İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 52 lise İngilizce öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları, Geliştirilmesi ve Uygulama Süreci**

Araştırma verilerini toplamak ve öğretmenlerin görüşlerini almak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme aşamasında şu basamaklar izlenmiştir: Alanyazında dil öğrenmeyi zorlaştıran etmenler ve bu etmenlerin temel özellikleri belirlenmiştir. Özmat (2017)’in geliştirdiği Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği kapsamındaki maddelerin temel çerçevesinde taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formların kapsam geçerliğini belirlemeye yönelik 2 lise İngilizce öğretmeni, 1 Türkçe konu alan uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmış ve görüşme formlarına son hali verilmiştir (Ek-1).

Milli Eğitim Bakanlığında 09.05.2016 tarihinde, 14588481-605.99-E.5149315 sayılı ve Hacettepe Üniversitesi 08.04.2016 tarihinde; 35853172/ 433-1058 sayılı Etik Kurul izinleri alındıktan sonra, Ankara’da görev yapmakta olan 52 lise İngilizce öğretmeni önceden randevu alınarak yüz yüze görüşmeler 2015-2016 bahar dönemi ve 2016-2017 güz dönemlerinde yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, bilgilendirilmiş onam formları (Ek-2) imzalatılarak, gönüllülük esasını doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Kayıd alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Transkriptler, içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı yardımı ile analiz edilmiştir. MaxQda 12 nitel veri analiz yazılım programı ile tema ve kodlar belirlendikten sonra ayrıntılı betimleme, kodlayıcı güvenilirliği ve uzman incelemesi yapılmıştır. Belirlenen kodlar ve temalar üzerinden frekans, yüzde değerleri belirlenmiş, doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Veri analizlerinin iç geçerliğini sağlamak için bir alan uzmanı ile çalışılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için araştırmacının sürecine ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç güvenilirliği sağlamak için “Gözleme Bağlı Güvenirlik” yöntemi uygulanmış bu kapsamda iki alan uzmanı ile iç güvenilirlik incelemesi yapılmıştır. Güvenirliğin hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır ve öğretmenlerden edilen verilere yönelik kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Öğretmenlerde elde edilen veriler için kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu oran veri analizleri bakımından güvenilirliğin sağlandığının bir göstergesidir.

## **BULGULAR**

İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin 52 lise İngilizce öğretmeni ile yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilere göre öğretmenlerin görüşleri, öğrenme kaynaklarından ve ders kitaplarından kaynaklanan zorluklar, öğrencilerden kaynaklanan zorluklar, öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar ve öğrenme ikliminden (psikolojik ve fiziksel özellikler) kaynaklanan zorluklar başlıkları altında tema ve kodları belirlenmiştir.

### **Öğrenme Kaynaklarından Kaynaklanan Zorluklar**

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrenme kaynaklarına yönelik yaşanan zorluklar ve kitaplardan kaynaklanan zorluklar temalarına ilişkin kodlar, frekans ve yüzdeler Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2.

**Öğretmenlerin Öğrenme Kaynaklarına İlişkin Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı**

Tema	Kodlar	f(=52)	%
Öğrenme kaynaklarına ilişkin zorluklar	<i>Ek kaynak yetersizliği</i>	37	71
	<i>Teknolojik yetersizlikler</i>	30	57
	<i>Ders kitaplarının yetersizliği</i>	25	48
	<i>Öğretmenler arası kaynak paylaşımı eksikliği</i>	15	28

Tablo 2 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme kaynaklarına yönelik en çok zorluk yaşadıkları konunun ek kaynak yetersizliği olduğu görülmektedir. Toplam 52 öğretmenden 37'si devletin gönderdiği kitapların yeterli olmadığını dolayısı ile ek kaynaklara ve araç gereçlere ihtiyaç duyduklarını ve bu kaynakların da yeterli olmadığını belirtmiştir (%71). Buna paralel olarak, 25 öğretmen de kullandıkları ders kitaplarının öğrenciler için yetersiz olduğunu belirtmiştir (%48).

Öğretmenlerin 30'u İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler konusunda teknolojik yetersizliğin bir etken olduğu görüşündedir (%57). 15 öğretmene göre yaşanan bir diğer zorluk ise, öğretmenler arasındaki kaynak/materyal paylaşım konusundaki zayıflıktır (%28). Bir diğer ifade ile öğretmenler, ek kaynak paylaşımı konusunda eksiklik duyduklarını belirtmişlerdir. Dil öğrenme sürecinde kaynaklara yönelik yaşanan zorluklara ilişkin doğrudan alıntıya aşağıda sunulmuştur:

*"...Kitaplar daha öncede söylediğim gibi öğrencilerin seviyelerine uygun, mevcut temalarla alakalı ilgi çekici aktiviteler sunmuyor, günlük hayatta ilgili değil ve bir yıl öğretilenler diğer yıla yok oluyor. Kaynaklarımız da çok yetersiz, öğrencileri kaynakları kullanmaya yönlendirme ve nasıl yararlı şekilde kullanabileceklerini öğrenmelerini sağlamakta zorluk çekiyorum..." (LÖ-23)*

**Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar**

Ders kitapları ile ilgili yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodlar, frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

**Öğretmenlerin Kitaplarla İlgili Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı**

Tema	Kodlar	f (=52)	%
Kitaplara ilişkin yaşanan zorluklar	<i>İçeriğin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmaması</i>	48	92
	<i>İçerikteki etkinliklerin yetersizliği</i>	40	76
	<i>İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması (düşük)</i>	25	48
	<i>Kitaplar 4 dil becerisini kapsamaması</i>	20	38

Tablo 3 incelendiğinde, toplam 52 lise öğretmeninden 48'i ders kitaplarının içeriklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını düşünmektedir (%92). Benzer şekilde 40 öğretmen de kitaplardaki etkinliklerin az olduğunu, öğrencilerin daha çok pratik yapmaya ihtiyaç duydukları belirtmişlerdir (%76).

25 öğretmen ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin seviyesinin daha altında olduğu dolayısı ile ek materyal ve kitaplara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (%48). 20 öğretmen de ders kitaplarının 4 dil becerisini kapsamadığını ifade etmiştir (%38). Öğretmenler, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini ve dilbilgisini de kapsayan bir bütünlük içerisinde olan kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Dil öğrenme sürecinde ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklara ilişkin doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur:

*"...kitaplarda ciddi sıkıntılar var. Özellikle liselerde kullandığımız ders kitabı oldukça sıkıcı ve gramer ağırlıklı. Öğrenciler sürekli mekanik alıştırmalara maruz kalıyorlar. Ayrıca, ek kitap aldırma da çok zor hem çok pahalı hem de okulumuzda kaynak kitap aldırma yasaklanıyor. Materyallerin çoğu eksik gelmekte, bazen de hiç gelmeyen materyaller oluyor. Sınıfta internetten bir şey açıp dinletme şansımızda olmuyor çünkü tüm siteler yasaklı. Ayrıca müfredat da ders kitapları ile seviye bakımından birbirini takip etmiyor, örneğin 9. Sınıf içeriği çok ağırken bizim bu sene kullandığımız kitabın, 11. Sınıfların içeriği çok hafif kalıyor. Böyle bir uyumsuzluk olduğunu düşünüyorum. Bu tarz zorluklar öğretimi de engelliyor..."*

**Öğretim Hizmetinin Niteliğine İlişkin Yaşanan Zorluklar**

Öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodlar, frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

**Öğretmenlerin Öğretim Hizmetinin Niteliğine İlişkin Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı**

Tema	Kodlar	f(=52)	%
Öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin yaşanan zorluklar	Öğretmen merkezli öğretim teknikleri	27	51
	Dilbilgisi odaklı öğretim	16	30
	Yanlış ve eski öğretim sistemleri uygulanması	11	21
	Sınava yönelik algının engel teşkil etmesi	10	19

Tablo 4 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yaşadıkları zorlukların en başında, toplam 52 öğretmenden 27'si ağırlıklı olarak öğretmen merkezli öğretim yapabildiklerini, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir (%51). 16 öğretmen, sistemin sınav odaklı olmasından dolayı, öğrencilerin sınava hazırlandıkları bir dönem içerisinde oldukları için dilbilgisine daha fazla odaklanmak zorunda kaldıklarını ve dil bilgisi ağırlıklı öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir (%30). Bunlara ek olarak, 11 öğretmen yanlış buldukları ve eski öğretim tekniklerinin hala kullanıldığını ifade etmiştir (%21). Son olarak, 10 öğretmen ise yaklaşan üniversite sınavlarından dolayı birçok yöntem ve tekniklerin etkili işlemediğini daha çok soru-cevap, teste yönelik etkinliklerin ilgi gördüğünü belirtmiştir (%19). Dil öğrenme sürecinde yöntem ve tekniklerle ilgili yaşanan zorluklara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

*"...yararlı olabileceğini düşündüğüm pek çok tekniği imkânsızlıklardan dolayı kullanamamaktayım. Örneğin 2 sene önce çalıştığım bir okulda etkinliklerimizi çoğaltıp dağıtabileceğimiz sadece öğretmenlere ait bir fotokopi makinamız bile yoktu (gülüyor..) şuan çalıştığım okulda ise tek sorun pek çok öğretmenin yaşadığı kalabalık sınıf mevcududur. Dil eğitimindeki aktivitelerin herkes tarafından yeterli seviyede anlaşıldığını anlamam ve öğrencilerimin aktivitelerde ( drama -worksheet-speaking vb.) daha sık yer almaları için öğrenci sayısının 33-34 olması öğretmeni gerçekten ekstra yormaktadır (LÖ-11).*

*"...Öğrencilerin bir kısmı aslında gayet hevesliler, öğrenmek istiyorlar, öğretmenlerimizde donanımlı ancak ilköğretimden beri bizler dahil öğrenciler formüle ve matematiksel kurallara bağlı eğitim felsefesinden ve sınava yönelik bir sistemle büyüyorlar. Öğrenciler ve aileler önlerinde geleceklerini belirleyecek üniversite sınavı varken neden dil öğrenmeye gereksinim duysunlar, zaten ileri de öğrenirim mantığı var..." (LÖ-31).*

*"...Sınavlarda da 4 dil becerisine önem verilmeli, sadece okuma ve dilbilgisi ağırlıklı sınavlar olunca öğrenciler sınav için bile olsa önem vermiyorlar. Bizden konuşmaya yönelik etkinlikler bekleniyor, ancak sınavlarımızda dilbilgisi ölçülüyor. Sonuç olarak dil öğrenmeden ziyade test başarısı önem kazanıyor. Öğrenci sınavdan önce dilbilgisi yapısını ezberleyip sınavda yaptığında kendini İngilizceyi hallettim diye düşünüp üstüne düşmüyor ve kendini geliştirmek için çaba sarf etmiyor. Üstelik ezberlediği yapıdan biraz farklı bir şey karşısına çıktığında ve ezberlediği için yapamadığında, "öğretmenim bu sizin dediğiniz gibi değil" diyerek topu öğretmene atıyor, farklı diye düşünüp kendini geri çekiyor. Dilin yaşayan ve gelişen aynı zamanda değişen bir yapısı olduğunu, bir yere birden farklı bir şekilde çıkabileceğini ve birden fazla cevap verebileceğini kabullenemiyor. Bunlarda bizi yıllardır süregelen ve değişmeyen yöntem ve tekniklere itiyor..."(LÖ-16).*

**Öğrencilerden Kaynaklanan Zorluklar**

Öğrencilerden kaynaklanan zorluklar temasına ilişkin kodlar, frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

**Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı**

Tema	Kodlar	f(=52)	%
İngilizce dersine/öğrenmeye karşı yaşanan zorluklar	İngilizce öğrenmeye önem vermeme	46	88
	İngilizce öğretmenine değer vermeme	36	69
	Sadece yüksek not almak için çalışma	30	57
	İngilizce öğrenmeye isteksizlik/ilgisizlik	28	53
	Diğer derslere daha fazla önem verilmesi	28	53
	Okul/ders dışında vakit ayırmama	19	36

Tablo 5 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenleri öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin, toplam 52 öğretmenden 46'sı İngilizce dersine ve öğrenmeye yönelik yaşadıkları sıkıntıların başında öğrencilerin

İngilizceye önem vermediklerini belirtmiştir (%88). Toplam 52 öğretmenden 36 öğretmene göre öğrenciler, İngilizce dersine olduğu kadar İngilizce öğretmenine de önem vermemektedirler (%69). 30 öğretmen, öğrencilerin sadece dersten geçer not almak amacı ile çalıştıklarını, asıl amaçlarının üniversiteye giriş sınavı olmasından dolayı İngilizce öğrenmenin geri planda kaldığını düşünmektedir (%57).

Bunu takiben 23 öğretmen de öğrencilerin İngilizceye karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını belirtmiştir (%53). Öğretmenlerin 28'i öğrencilerin yoğun ders programında ve YGS' de yer almayan İngilizce dersine diğer dersler kadar önem vermediklerini, diğer derslere çok daha fazla zaman ayırdıkları görüşündedirler (%53). Son olarak, 19 öğretmen ise ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, öğrencilerin ders dışında İngilizce öğrenmek için ek vakit ayırmadıklarını, kendilerinin ders dışında çalışmadıklarını ve çaba göstermediklerini düşünmektedir (%36). Dil öğrenme sürecinde öğretimin niteliğini artırmak için getirilen önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"...isteksiz ve sorunlu öğrencilerle uğraşmak gerçekten çok zor. Sınıfta bir öğrencinin bile sorunlu olması tüm sınıftı etkileyebiliyor ve o öğrenci adına uygulanan tüm teknikler( görmezden gelme –mahrum bırakma... vs. ) öğrencide işe yaramamış olabiliyor. Bunun yanında Öğrenciler en basta dil öğrenmeye karşı bir bariyer oluşturuyorlar. Öğretmenler o bariyeri yıkamıyor çoğu kez. Ayrıca müfredat da kendini tekrar etmekten öteye gidemiyor. Buna rağmen öğrenciler yine başarısız çünkü tekrar etmiyorlar çabucak unutmuş oluyorlar. Aslında öğrendiklerini içselleştirmiyorlar..." (LÖ12)*

*"...yabancı bir dil öğrenmenin gereksiz olduğunu düşüncelerinden dolayı İngilizceye karşı ön yargı oluşuyor. Öğrenilmiş çaresizlikleri de var, hiçbir zaman öğrenemeyeceklerine inanıyorlar. Bunların yanında, gerçek hayatımda işime yaramayacak düşüncesi, gerçek yaşamda da zaten kullanamıyor olmaları da etkenler arasında. Öğrenciler, mecbur kalırsam ilerde üniversite de hazırlık okur öğrenirim düşüncesine sahipler. Zaten sınava hazırlanıyorlar, diğer derslere daha çok önem veriyorlar, bunların arasında İngilizce ile uğraşmak ve gerçekten bir dil öğrenmek için çaba göstermek onlara angarya gibi geliyor ve bizde bunu hissediyoruz..." (LÖ25)*

#### **Öğrenme İkliminden (psikolojik/fiziksel) Kaynaklanan Zorluklar**

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrenme ortamında yaşanan fiziksel ve psikolojik zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminde Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı*

Tema	Kodlar	f(=52)	%
Öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar	Sınıf mevcudu	34	65
	Disiplin problemleri	30	57
	Saygısız öğrenciler	24	46
	Dil laboratuvarları ihtiyacı	17	32
	Sınıflarda teknolojik donanım eksikliği	10	19

Tablo 6 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin en sık yaşadığı problem sınıf mevcudlarının çok kalabalık olmasıdır (%65). Diğer bir ifade ile toplam 52 öğretmenden 34'ü sınıf mevcudunu öğrenme ikliminde yaşanan zorluklardan biri olarak görmektedir. Öğretmenlerden 30'u öğrenme ikliminde yaşadıkları bir diğer zorluğun disiplin problemleri olduğunu belirtmiştir (%57). Bunu takiben, 24 öğretmen ise öğrencilerin derslerde birbirleriyle dalga geçtiklerini ve birbirlerine saygısız olduklarını ve bunun öğrenme iklimini psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir (%46). 17 öğretmen, okullarda dil laboratuvarlarının eksikliğini yaşadıklarını belirtmiştir (%32). Son olarak 10 öğretmen, öğrenme ortamlarında hem öğretmenin hem de öğrencinin yararlanabileceği teknolojik donanımlara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (%19). Dil öğrenme sürecinde öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"...sınıflar çok kalabalık, böyle olunca disiplin problemleri de artıyor, lise çağındaki öğrenciler zaten birbirleriyle, öğretmenle tartışmaya kavga etmeye çok müsait, böyle olunca sınıfta huzuru sağlamakta zorlanırken, bir dil öğretmeye çalışmak ta biraz zor görünüyor..." (LÖ45)*

*"...öğrenciler en çok birbiriyle dalga geçiyor, telaffuz hataları ile dalga geçip dakikalarca espri yapabiliyorlar, sınıftı susturmak ve gerginlikleri önlemeye çalışmak yaşadığım zorluklardan biri. Bir de okulumuzda istekli öğrencileri yönlendirebileceğim ek kaynakları, orijinal kaynaklara dergilere ulaşabilecekleri bir kaynak odası yok bu da diğer bir eksiklik ortam adına..." (LÖ11)*

### Öğretmenlerin Önerileri

Lise İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin öneriler temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdeleri dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Lise İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğrenmede Yaşanan Zorluklara İlişkin İlişkin Önerileri ve Sıklığı*

Tema	Kodlar	f(=52)	%
Öğrenme kaynaklarına ilişkin öneriler	Teknolojik açıdan okullar donanımlı olmalı (dil laboratuvarları vb.)	23	44
	Okulun İngilizce kaynaklara yönelik havuzu olmalı	20	38
	Ders kitapları yeniden düzenlenmeli	20	38
Öğretimin niteliğine ilişkin öneriler		f(=52)	%
	İletişim becerileri değerlendirmeye katılmalı	32	61
	Kur sistemi olmalı	30	57
	Sınav merkezli sistem değişmeli	19	36
Öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin öneriler		f(=52)	%
	Öğrenciler bilinçlendirilmeli	25	48
	Ders saatleri artırılmalı	22	42
	Veliler bilinçlendirilmeli	17	32
Öğrenme iklimine yönelik öneriler		f(=52)	%
	Sınıf mevcutları azaltılmalı	42	80
	Geniş/ferah ve aydınlık sınıflar	12	33
	Sınıf yönetimine yönelik eğitimler	11	21

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenler öğrenme kaynaklarından yaşanan zorluklara ilişkin önerilerine göre 52 öğretmenden 23'ü okulların teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğini önermiştir (%44). 20 öğretmen ise, okulların kaynak ve kütüphane konusunda destek olmasını, gerek öğretmen gerek öğrencilerin faydalanabileceği, derslerde ve ders dışında kullanıma açık kaynak havuzu oluşturulmasını önermişlerdir (%38). Buna ek olarak, 20 lise öğretmeni de İngilizce ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerektiği şeklinde öneri getirmişlerdir (%38).

Öğretimin niteliğini artırmak için alınan öneriler incelendiğinde, 32 öğretmen, öğrencilerin konuşma İngilizce iletişim becerilerini artırmak adına sınavlara ya da değerlendirme sistemine iletişim becerilerini ölçecek kısımların da dâhil edilmesini (%61) önermiştir. 30 öğretmen, öğrencilerin geçmiş öğrenim hayatlarından gelen seviye farklılıklarından dolayı sınıf olarak ayırmak yerine kur sistemi şeklinde İngilizce seviyelerine göre farklı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini önermektedir (%57). Son olarak, 19 öğretmen ise eğitim sistemindeki sınav ağırlıklı/odaklı anlayışın değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir (%36).

Öğrencilerden kaynaklanan zorluklara yönelik öğretmenlerin önerileri incelendiğinde, toplam 52 öğretmenden 25'i öğrencilere düzenli olarak dilin önemi ve gereğinin paylaşılmasını, öğrencilerin dil öğrenmenin gerekliliği konusunda farkındalık yaratılmasını ve bilinçlendirilmesini önermiştir (%48). 22 lise öğretmeni de İngilizce ders saatlerinin artırılması ile öğrencilerin daha çok İngilizceye maruz bırakılmalarını düşünmektedirler (%42). Benzer şekilde, 17 öğretmen, ailelerin de dil öğrenme konusunda bilinçlendirmelerini düşünmektedirler (%32).

Son olarak, öğretmenlerin; öğrenme iklimini fiziksel ve psikolojik yönden geliştirmeye yönelik önerileri sorulduğunda, toplam 52 öğretmenden 42'sinden gelen en sık önerinin, sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde olduğu görülmektedir (%80). 12 öğretmen dil öğretiminin daha geniş, ferah ve aydınlık sınıflarda yapılmasını (%23) ve 11 öğretmen de sınıflardaki disiplin problemlerinin çözümüne yönelik, sınıf yönetimi ile



ilgili eğitimlerin artırılması gerektiğini düşünmektedir(%21). Öğretmenlerin önerilerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"...sınıf mevcutları çok kalabalık, kalabalık bir sınıfta dil öğretmek de öğrenmek de çok zor oluyor. Öğrenci 40 dakikalık bir derste bir kere ya konuşur ya konuşamaz. Bir dil sınıfı için ideal öğrenci sayısı 20'dir. Sayı bu kadar kalabalık olunca doğal olarak seviye düşük oluyor. Öğretim nitelikli olmuyor. Öğrencilerin hepsi ile yeterli derecede ve eşit derece ilgilenemiyoruz. Bence hazırlık sınıfları şart, öğrenci uzun bir süre dile maruz kalmalı, dili kullanabilmeli, yaşayabilmeli ve bunun yanında sevmeli ve eğlenebilmeli ki öğrenebilsin, ders saatleri de yabancı dil öğretmek ve öğrenmek için yetersiz kalıyor diye düşünüyorum. Dolayısı ile benim önerim sınıf mevcutlarının azaltılması, daha az sayıda öğrenci olması ve dil öğretim süresinin artırılması yönündedir."* (LÖ12)

*"...bence lise çağındaki öğrencilerin artık dilin önemi konusunda bilinçlendirilmeleri şart, öğrenciden destek, sevgi ve ilgi olmazsa olmuyor, onların güvenini kazanmak, İngilizce 'ye ilerde ne kadar ihtiyaç duyacaklarını sürekli anlatmak lazım, ders aralarında ya da rehberlik saatlerinde sohbet ederek sevdirmek lazım, öğrenciyi kazanmak için sadece kendilerini değil, aileleri ile de işbirliği içinde olmak lazım. Bu konuda seminerler yapılabilir, başarılı İngilizce eğitim veren üniversitelerden öğrenciler davet edilip sınıflarda misafir edilebilir, İngilizce sadece bir ders olarak görülmemeli ve beden müzik gibi olmamalı öğrencilere dil öğrenme önemi yeterince verilmeli, yani kısaca öğrencinin zihninde size ve İngilizceye olan inancı oturtmak lazım..."* (LÖ32).

*"...sınıf mevcutları azaltılmalı ve disiplin problemleri ortadan kaldırmak için okul-aile işbirliği içinde olmalıdır. Sınıf yönetimine yönelik seminerler, örnek olayların paylaşıldığı paylaşım toplantıları düzenlenebilir, öğrencilerin İngilizce derslerini de önemseyip, dikkate almaları için onlarla da birlikte toplantılar yapılmalıdır. Hocam, ders saatleri kesinlikle artırılmalıdır..."* (LÖ37).

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar ve nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dersin kaynakları ile ilgili olarak, öğretmenler en sık sırasıyla; kaynak yetersizliği, ders kitaplarının yetersizliği, ek kaynak konusunda yaşanan zorlukları belirtmiştir (Tablo 2). Öğretmenler, ders kitaplarının yetersiz olma nedenlerini ise, kitapların içerisindeki etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını, kitaplardaki etkinliklerin az olduğunu ve ders kitaplarının iletişim becerilerini geliştirecek etkinlikleri kapsamadığını ifade etmişlerdir (Tablo 3). Bu sonuçlar, Özmat'ın (2017) çalışmasındaki lise öğrencilerinin görüşleri ile de paralellik göstermektedir. Öğrenciler, kullandıkları ders kitaplarının öğrenmelerini kolaylaştıracak nitelikte olmadığını, konuların güncel olmadığını ve kitapların seviyelerinin ya üzerinde ya da altında olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Çelik (2011) ortaöğretim ders kitaplarını değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin görüşlerine göre; İngilizce ders kitabının gerçek yaşamda işe yarar nitelikte olmadığı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bulut ve Atabey (2016), araştırmalarında, ilköğretim İngilizce programlarına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, ders kitaplarının çoğu etkinlikler için mevcut materyallerin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda, lise İngilizce kitaplarındaki benzer sorunların ilköğretim İngilizce kitaplarında da görüldüğü söylenebilir. Kara (2019), 9. sınıf İngilizce ders kitaplarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının ders kitaplarını dil becerileri ve dil içeriği açısından yeterli bulduğunu ancak öğretmen adaylarının, dil bilgisi ve sözcük öğretimi ve etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşündüklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin kullandıkları ders kitaplarını nasıl değerlendirecekleri ve ders kitaplarını güncel dil öğretim yaklaşımları ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda nasıl uyarlayacakları konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Özdemir ve Ulaş (2007), Anadolu Lisesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları ders kitaplarına yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin okullarda kullanılan ders kitaplarının yanı sıra yabancı yayın evleri tarafından hazırlanan ders kitaplarını da tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların ortak sonuçlarına ek olarak, Nation and Macalister (2010), ders kitapları seçiminde; içeriğin öğretme öğrenme hedeflerine uygunluğu, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olması, ilginç ve etkili tekniklere yer alması gibi kriterlerin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Bu durumda bu çalışmadan elde edilen bulgular, yapılan diğer çalışmalarında sonuçlarında görüldüğü üzere ve alan yazında belirtilen kriterler göz önünde bulundurulduğunda, lise İngilizce kitaplarının içerik, seviye, öğretme ve öğrenme etkinlikleri bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği ve teknolojik araçlarla yeterince desteklenmediği nedenleriyle öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini ve öğretmenlerin İngilizce öğretilmelerini zorlaştırdığı söylenebilir. Lise düzeyinde kullanılan ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine, düzenlenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin öneri ve ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretme öğrenme ortamı ile ilgili olarak; öğretmenler en sık yaşadıkları zorluk olarak, sistemin sınav odaklı olmasından dolayı dil bilgisi ağırlıklı öğretim yaptıklarını ve öğretmeni merkeze alan yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere derslerde yer veremedikleri, öğrencilerin sınava yönelik soru çözme tekniklerine ağırlık ve önem vermelerinden kaynaklı zorluk yaşadıkları söylenebilir (Tablo 4). Benzer şekilde, Cihan ve Gürten'in (2013) çalışmasında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine kıyasla daha az geliştiği belirtilen konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmede fazla dikkate alınmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Bulut ve Atabey'in (2016) yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğretmenler okullarda yabancı dil kullanma olanaklarının az oluşunun yabancı dil öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Lamb'ın (2007) dil öğrenmede yaşanan başarısızlıklar için yaptığı gözlem ve diğer ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara göre, sınıfların çoğunun öğretmen merkezli öğretim ağırlıklı olduğu, yazılı etkinliklerin sadece kitaplara dayalı olduğu ve iletişimsel hiçbir etkinlik içermediği tespit edilmiştir. Aslan ve İzci (2017) ortaokul İngilizce programını inceledikleri çalışmalarında, benzer şekilde, öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik gösterdiği gelişimi yeterli bulmadıkları ve derslerde yazma, dinleme ve konuşma becerisine yönelik etkinliklerin sayısı artırılması gerektiği sonucunu elde etmiştir. Dolayısı ile bu çalışmadan elde edilen bulgular, benzerlik gösteren sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde, öğrencileri merkeze alan ve iletişim becerilerini sergileyebilecekleri bir ortam ve şartlara sahip olmadıkları için zorlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde sınav ağırlıklı bir sistemin olması ve öğrencilerin test çözme tekniklerine odaklanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısı ile öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve kullanmaya ihtiyaç duyacakları, sınav merkezli öğretim yerine yaşayarak ve dilin doğasını öğrenerek, yabancı dili kullanabilecekleri öğretme ve öğrenme ortamına ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğrencilerden kaynaklanan zorluklara yönelik ise, öğretmenler lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ve İngilizce öğretmenlerine yeteri kadar önem vermediklerini, İngilizce dersine ilgisiz ve isteksiz olduklarını, öğrencilerin sadece dersten geçer not almak amacı ile çalıştıklarını, asıl amaçlarının üniversiteye giriş sınavı olmasından dolayı İngilizce öğrenmenin geri planda kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ders dışında İngilizce öğrenmek için ek vakit ayırmadıklarını, kendilerinin ders dışında çalışmadıklarını ve çaba göstermediklerini düşünmektedir (Tablo 5). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, lise öğrencileri de İngilizceye okul dışında vakit ayırmadıklarını ve yabancı dili zaten yükseköğretim sürecinde öğreneceklerini düşündükleri için önem vermediklerini belirtmişlerdir (Özmat, 2017). Chen (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Tayvanlı öğrencilerin başarısız olma nedenlerinin motivasyon eksikliği ve dil öğrenmeyeceklerine ilişkin algıları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumda, Bu durumda, öğretmenlerin görüşlerine göre; öğrencilerin dil öğrenme için istek ve ihtiyaç duyma konusunda güdülenme derecelerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı isteksiz, ilgisiz olmalarının ve öğrenmeye ihtiyaç duymamalarının dil becerilerinin gelişimine engel teşkil ettiği sonucuna varılabilir. Bu bulgular, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı bilinçlendirilmeye, yönlendirilmeye ve ihtiyaç duymalarının sağlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklarla ilgili olarak, lise İngilizce öğretmenlerinin en sık yaşadığı problemin kalabalık sınıf mevcutları olduğu belirlenmiştir. Diğer yaşadıkları zorluklar ise, disiplin problemleri, okullarda dil laboratuvarlarına ve teknolojik donanımlara duyulan ihtiyaç şeklinde belirlenmiştir (Tablo 6). Bulut ve Atabey'in(2016) çalışmasında da öğretmenlerin büyük çoğunluğu, etkili öğrenme için yeterli donanıma sahip olmadıklarını veya mevcut donanımdan etkin bir şekilde yararlanmadıklarını ve kalabalık sınıf mevcutlarına yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Kaplan (2013) genel liselerin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerini incelediği çalışmanın sonucunda, sınıfların kalabalık olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği ancak seviye sınıfları uygulaması yapmanın öğrenmeyi olumlu etkileyebileceğini tespit

etmiştir. Kurumehmetoğlu (2008), İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadıkları zorlukları belirlediği araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları en büyük zorluğun disiplin problemleri olduğu, öğrencilerin derse katılmak istemedikleri ve isteksiz öğrencilerden oluşan grupların olduğu. Stronge (2002) başarılı bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak her türlü imkânı sağlayarak etkili bir sınıf yönetimini sağlayabilen öğretmen olduğunu vurgulamıştır. Bu durumda sınıflarda yaşanan disiplin problemlerinin ve kalabalık sınıfların, dil öğrenmeye engel teşkil ettiği, öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilendikleri söylenebilir. Öğretmenlerin disiplin konusunda rahatsızlık duymaları bu konuda önlem alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin önerilerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrenme kaynakları ile ilgili yaşanan zorluklara yönelik, okulların öğretimi teknolojik açıdan destekleyecek şekilde donanımlı olmasını, kaynak ve kütüphane konusunda yaşanan eksikliklerin giderilmesini, İngilizce ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerektiği önermişlerdir. Öğretmenler, öğretimin niteliğini artırmak için, değerlendirme sistemine iletişim becerilerinin dâhil edilmesini, kur sisteminin uygulanmasını, eğitim sistemindeki sınav ağırlıklı/odaklı anlayışın değiştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Öğrencilerden kaynaklanan zorluklara yönelik öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin dil öğrenme konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğini, İngilizce ders saatlerinin artırılmasını önermiştir. Öğretmenler; öğrenme iklimine yönelik sınıf mevcutlarının azaltılması, derslerin geniş, ferah ve aydınlık sınıflarda yapılması ve sınıf disiplini konusunda eğitimler düzenlenmesi şeklinde öneri getirmişlerdir (Tablo 7). Öğretmenlerin önerileri, ihtiyaçlarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinin kalitesini ve başarıyı artırmak için bu çalışmada ortaya çıkan zorlukların en aza indirilmesi önemlidir. Ders materyallerinin iyileştirilmesi, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi, daha etkili öğretme öğrenme ortamlarının yaratılması, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve bilincin artırılması ve etkili bir yabancı dil öğretmek için güvenli ve destekleyici sınıf ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir. Aşağıda bu faktörlere yönelik öneriler sunulmuştur:

1-Araştırma sonuçlarına göre, okullarda kullanılan ders kitaplarının içeriği öğrencilerin ilgisini çekmemekte ve ihtiyaç duydukları konuşma- dinleme becerilerini geliştirecek etkinlikleri yeterince kapsamamaktadır. Ders kitaplarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve dil öğrenme becerilerinin gelişimi göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Lise kitaplarının içeriği, etkinlikler ve seviye bakımından yeniden düzenlenmelidir. Ders kitaplarının düzenlenmesinde; İngilizce programı hedeflerine uygun olacak şekilde ve öğrencilerin derslerde daha etkin olacakları ve kendilerinde eksiklik olarak gördükleri konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

2-Yabancı dil eğitim programlarının içerdiği kaynakların ve öğretme öğrenme süreçlerinin, öğrencileri etkin kılacak, yabancı dilde iletişim kurmalarına fırsat verecek öğretme ortamları oluşturmak yerine ezberi ve sınav odaklı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle, İngilizce eğitim programları da öğrencilerin dili yaşayarak öğrenecekleri ve kullanmalarına fırsat verecek hedefler ve içerikle yeniden düzenlenmelidir. Bu konuda öğretmenlere de rehberlik etmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır.

3-Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenmeye istekli olmadıkları ve yabancı dil öğretimine yeterli önem verilmediği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, İngilizce dışındaki derslere daha çok önem vermektedir. Öğrencilerin, dil öğrenmeyi yükseköğretime erteledikleri tespit edilmiştir. Bu durumda, öğretmenler, okul yönetimi veya rehberlik hizmetleri öğrencileri dil öğrenmeye karşı bilinçlendirmeli, yabancı dile akademik hayatlarında neden ve ne derece ihtiyaç duyacakları konusunda eğitimler vermeli ya da motivasyon toplantıları yapmalıdır. Öğrenciler, yükseköğretime başlamadan dil öğrenme konusunda güdülenmelidir.

4-Araştırmada elde edilen bulgular sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasının dil öğretimine engel teşkil ettiğini göstermiştir. Bu durumda okullarda sınıf mevcutlarının azaltılması için önlemler alınmalıdır.

5-Araştırmada öğretmenlerin sınıflarda disiplin problemi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere, öğrencilerin zorbalık davranışlarını önleme ve sınıf ortamını nasıl olumlu hale getirecekleri konusunda profesyonel rehberlik yapılmalıdır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu çalışma için, Milli Eğitim Bakanlığından 09.05.2016 tarihinde, 14588481-605.99-E.5149315 sayılı ve Hacettepe Üniversitesinden 08.04.2016 tarihinde; 35853172/ 433-1058 sayılı Etik Kurul izinleri alınmıştır.

## EKLER

EK-1

### İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞME FORMU

A. Demografik Özellikler :

Cinsiyet K ( ) E ( )

#### **B. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler**

##### *Öğrenme Kaynaklarından Kaynaklanan Zorluklar*

1- İngilizce ders kaynaklarına (derste kullanılan araç gereçlere) yönelik yaşadığınız zorluklar var mıdır? Varsa nelerdir? Neden zorluk olarak görüyorsunuz?

2- İngilizce derslerinde kitaplar dışında en çok hangi tür materyallere ihtiyaç duymaktasınız? Neden? (Sonda: ek kaynaklar, Teknoloji ve Dijital medya /Görsel materyaller (sunu/ film/dizi/video...vb) /İşitsel materyaller (müzik, ses CD, vb.)

3- Derslerde kullanılan İngilizce kitapları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Yaşadığınız zorluklar var mıdır? Eğer var ise, en çok ne tür zorluklar yaşamaktasınız? (Sonda: Kitaplar öğrencilerin öğrenme düzeyine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve sizin ihtiyaçlarınıza göre düzenlenmiş midir? Görsel açıdan zengin midir? vb. faktörler açısından değerlendirir misiniz?)

4- İngilizce dersinin araç-gereçlerine ilişkin önerileriniz nelerdir? Neler eklenmeli ve nasıl daha iyi olmalı?

##### *Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan Zorluklar*

1- İngilizce derslerinizde (öğretme-öğrenme ortamında) kullandığınız yöntem ve tekniklerle ilgili yaşadığınız zorluklar var mıdır? Varsa ne gibi zorluklar yaşamaktasınız? (Sonda: Derslerinizde ne tür etkinlikler daha iyi gidiyor ve ya gitmiyor? )

2-Öğrencilerinizin İngilizce derslerinde en çok zorlandıkları beceri/beceriler hangileri ve sizce neden zorlanıyorlar?

3- İngilizce öğretme öğrenme ortamının daha verimli olmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

##### *Öğrenenden Kaynaklanan Zorluklar*

1- Öğrencilerinizin İngilizce dersine karşı olumsuz tutumları var mı, varsa en sık karşılaştığınız olumsuz tutumlar nelerdir?

2- Öğrencilerinizin İngilizce öğretmenlerine karşı olumsuz tutumları var mı, varsa ne gibi olumsuz tutum sergilediklerini düşünüyorsunuz?

3- İngilizce derslerinde başarıyı artırmak ve İngilizceyi sevdirmek adına neler öneriyorsunuz?

##### *Öğrenme İklminden Kaynaklanan Zorluklar*

1- Öğretme-öğrenme ortamında (sınıfta) psikolojik açıdan İngilizce öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız? (Sonda: Sınıf ortamınızı öğrencilerin psikolojisi açısından değerlendirir misiniz?)

2- Öğretme- öğrenme ortamında (sınıfta) fiziksel ortam ve imkânlar açısından İngilizce öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız? (Sonda: sıralar ve oturma düzeni, görseller, teknolojik araç gereçler vb)

3- Öğrenme iklimi İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için nasıl daha iyi düzenlenmelidir? Önerileriniz var mıdır ?

**EK-2**  
**ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora tez çalışması olarak yürütülen bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde, dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma için veri toplanmamak üzere Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonu'ndan uygunluk ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, istemediğiniz sürece bu formları doldurmanız gerekmemektedir. Sonradan vazgeçmeniz halinde verileriniz araştırmadan çıkarılacaktır. Yapılacak uygulamanın getirebileceği herhangi bir risk durumu, rahatsızlık ya da aksi tesir edebileceği durum söz konusu değildir. Kimlik bilgileriniz alınmayacak ve kişisel olarak veriler kimseyle paylaşılmayacaktır, analiz sonuçları bireysel olarak sunulmayacaktır. Araştırmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa size açıklama yapılacaktır. Araştırma sonuçlarına ise istediğiniz takdirde tez yazımı tamamlandıktan sonra tarafımızdan ulaşabilirsiniz.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. -----

Doktora Öğrencisi

-----

Tarih:

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

## KAYNAKÇA

- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye’de 2017’de güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programının kuram-uygulama bağı kapsamında değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 9(1), 1–21. DOI: 10.19128/turje.575392
- Aslan, S. ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-44. DOI: 10.17679/inuefd.323402
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280. DOI: 10.17679/inuefd.17366404
- Chen, W. (2011). *Taiwanese students’ beliefs about learning English and their relations to the students’ self-reported language learning behaviors* (Unpublished doctorate thesis). The University Of Texas, San Antonio.
- Çelik, Ş. N. (2011). *Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cihan, T. ve Gürten E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13 (1), 131-146. <https://hdl.handle.net/11421/127>
- Demir-Ayaz, A., Özkardas, S. ve Özturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41-55. DOI: 10.32601/ejal.543778
- Demirpolat, C.B. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri, *SETA*. Erişim adresi:<https://www.setav.org/turkiyenin-yabanci-dil-ogretimiyle-imtihani-sorunlar-ve-cozum-onerileri/>
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2016). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 55-80. DOI: 10.19126/suje.59904
- EF EPI (Education First English Proficiency Index) (2015). The world’s largest ranking of countries by English skills. Erişim adresi: <http://www.ef.co.uk/eipi/>
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gürel, E. ve Demirhan İşcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with stake’s responsive evaluation model according to teachers’ opinions. *Cukurova University Faculty of Educational Journal*, 49 (1), 501-554. DOI: 10.14812/cufej.623396
- Kandemir A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Antalya İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Tekişik Web Ofset Tesisleri, Ankara
- Kara, S. (2019). Pre-service teachers’ course book evaluation and adaptation: an evaluation of 9th grade English course book. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 564-577. DOI: 10.17679/inuefd.482825
- Karasar, N. (2005). *Scientific research method (Bilimsel araştırma yöntemi)* Ankara: Nobel publications.
- Kurumehmetoğlu, Ö. (2008). *The attitudes on classroom management among EFL teachers in private and state primary and high schools* (Unpublished master’s thesis), Uludağ University, Bursa.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 41(4), 757-780. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00102.x>
- McMillan, J.H. (1996). *Educational research: fundamentals for the consumer*. (2nd ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- MEB (2014). Eğitim İstatistikleri. Çevrim-içi: <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>,
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Nation, I.S.P. & Macalister. J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.

- Orakçı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, V. ve Ulaş, F. (2007). Mersin merkez ilçe Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına yaklaşımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2).  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17387/181721>
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sevinç, K.Ü. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Türkiye.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for supervision and curriculum development.
- TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2013). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. Erişim adresi:  
[https://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarinda\\_Ingilizce\\_Dilinin\\_Ogrenimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf)
- Yildirim, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Demet ÖZMAT. [demetgulsoy@cankaya.edu.tr](mailto:demetgulsoy@cankaya.edu.tr)  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU. [n.senem@hacettepe.edu.tr](mailto:n.senem@hacettepe.edu.tr)



# **Investigation of the Effects of Exercises Prepared for Teaching Silifke Plectrum Style on Students' Level of Silifke Plectrum Style and the Level of Silifke Folks Songs are Performed in Baglama**

**Murat Kamil İNANICI**, Atatürk University, 0000-0002-0908-9668  
**Turan SAĞER**, Yildiz Technical University, 0000-0002-1059-678X

## **Abstract**

This research was carried out to examine the effects of exercises prepared to teach regional plectrum style of Silifke on undergraduate students' performance levels of particular plectrum style and folk songs of Silifke region. To this aim "One Group Pre-Test-Post-Test Model" was used as the experimental design. The study group was composed of 11 students who were trained in bağlama as their main instrument at Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Fine Arts, Music Teaching Programme. A "Form of General Information" was prepared by the researchers to obtain the data about the demographic characteristics of the students, and to measure the effects of the experimental process, "Performance Rating Scale for Plectrum Style of Silifke Region in Baglama" and "Performance Rating Scale for Folk Songs of Silifke Region in Baglama" was used with items rated as. In the analysis of the data the Wilcoxon Signed-Ranks Test was used as the nonparametric test to determine whether there was a significant difference between the study group's pre-test and post-test scores. During the experimental phase of the study, students in the study group were applied "Performance Rating Scale for Plectrum Style of Silifke Region in Baglama" and "Performance Rating Scale for Folk Songs of Silifke Region in Baglama" as a pre-test and post-test, respectively. After a 10-week experimental program, "Performance Rating Scale for Plectrum Style of Silifke Region in Baglama" and "Performance Rating Scale for Folk Songs of Silifke Region in Baglama" were applied again. The results show that the prepared 10-week exercise program was effective on students' performance levels in terms of performing the regional plectrum style of Silifke and playing folk songs of Silifke region.

**Keywords:** Baglama Education, Regional Plectrum Style, Teaching of Regional Plectrum Style, Silifke Plectrum Style, Baglama Exercises



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1254-1273  
DOI: 10.17679/inuefd.769655

Article type:  
Research article

Received : 14.07.2020  
Accepted : 03.12.2020

## **Suggested Citation**

İnanıcı, M. K. and Sağır, T. (2020). Investigation of the Effects of Exercises Prepared for Teaching Silifke Plectrum Style on Students' Level of Silifke Plectrum Style and the Level of Silifke Folks Songs are Performed in Baglama, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(3), 1254-1273. DOI: 10.17679/inuefd.769655

This research has been produced from the doctoral dissertation accepted by the Institute of Educational Sciences, Inonu University on the date of 20.12.2017

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Activities are carried out in various educational units, especially in the institutions that provide vocational music education to reach the plectrum style voice over level in baglama training. When the related literature is analyzed, although there is a widespread teaching in binding education, there is no study at the level of master and doctorate level on the problem of how this education should be. At this point, the deficiency that is emerging is tried to be overcome with exercises and studies in various method books prepared for the teaching of baglama. In some of these methods, it is observed that the rhythmic division of the plectrum style is shown only in one voice without exercises for plectrum style teaching, and a teaching model based on vocalization is applied, while in another part it is only the teaching of one form, not the various forms of the principal plectrum styles. In addition, it is observed that there is no teaching of the weaving technique used with flapping and doubling techniques in Konya and Silifke plectrum styles, and there are no exercises for the vocal series of the works in which the plectrum style is applied.

In the light of all these findings, the problem of how to teach local plectrum styles in baglama education and the idea of eliminating this problem constitutes the problematic situation of this study. Considering the length of time that each of the main regional plectrum styles such as Zeybek, Konya, Silifke, Sürmeli, Teke and Azeri will take, and the limited experimental stage of this study in terms of time, it was seen that only one of these plectrum styles could be taught and the problem of teaching the Silifke plectrum style was discussed. The effective rationale in this preference is that the exercises created for the teaching of the Silifke plectrum style can be easily used in the teaching of Zeybek and Konya plectrum styles, which are structurally coincident with the Silifke plectrum style. In addition, whisking and doubling techniques used in Zeybek and Konya plectrum styles are used only in the songs of the region, while these forms used in the Silifke plectrum style can be used in the voice of Turkish folk music in a wider area and this is another reason for the preference made.

### **Purpose**

This research was carried out to examine the effects of exercises prepared to teach regional plectrum style of Silifke on undergraduate students' performance levels of particular plectrum style and folk songs of Silifke region.

### **Method**

In this research, "one – group pre- and post – test design" was preferred among the experimental designs. Experimental group of the study is composed of eleven students whose main instrument is bağlama and who attend in the spring term of 2016-2017 academic year at Atatürk University Education Faculty, Fine Arts Education Department, Music Education Program. The "General Information Form" was developed and used as a means of data collection for the survey questionnaire to obtain information about the demographic characteristics of the students. In order to measure the effects of experimental process, researchers developed two assessment forms by reviewing related literature and taking expert views; "Performance Rating Scale for Plectrum Style of Silifke Region in Baglama" and "Performance Rating Scale for Folk Songs of Silifke Region in Baglama" which score both performances as "purely, majorly, semi, less – than half correct and purely incorrect giving 4, 3, 2, 1 and 0 points, respectively. In addition to the percentage and frequency analyses, Wilcoxon Marked Rank Test, one of the nonparametric tests, was used for the data analysis to determine whether there was a significant difference between the results of the pre- and post-test groups.

### **Findings**

According to the findings obtained from the research, it is seen that the posttest scores of the students in the study group regarding the level of voicing Silifke plectrum style are higher than the pre-test scores. It was determined that there was a significant difference between the scores of the students in the study group "Performance Rating Scale for Plectrum Style of Silifke Region in Baglama" from the pretest and posttest, and this difference was in favor of the posttest ( $p < .05$ ). Accordingly, it was concluded that the exercises prepared for the teaching of the Silifke plectrum style were effective on the ability of the students in the study group to voice the Silifke plectrum style.

Other findings of the study It is seen that the post-test scores of the students in the study group regarding the level of voicing the Silifke songs of simple, intermediate and advanced levels are higher than the pre-test scores. It was determined that there was a significant difference between the scores of the students in

the study group "Performance Rating Scale for Folk Songs of Silifke Region in Baglama" from the pretest and posttest, and this difference was in favor of the posttest ( $p < .05$ ). Accordingly, it can be said that the exercises prepared for the teaching of the Silifke plectrum style increase the performance of the students singing simple, intermediate and advanced Silifke songs.

#### **Discussion & Conclusion**

According to the results obtained from the research, it can be said that the exercises prepared for the teaching of the Silifke plectrum style increase the performance of the students to voice the Silifke plectrum style. In addition, it was determined that there was a significant difference between the scores of the students in the study group "Performance Rating Scale for Plectrum Style of Silifke Region in Baglama" from the pre-test and post-test, and this difference was in favor of the post-test. Accordingly, it was concluded that the exercises prepared for the teaching of the Silifke plectrum style were effective on the ability of the students in the study group to voice the Silifke plectrum style.

When the other results obtained from the research are examined, it is seen that the exercises prepared for the teaching of the Silifke plectrum style increase the performance of the students to perform simple, intermediate and advanced Silifke songs. Accordingly, it was concluded that the exercises prepared for the teaching of the Silifke plectrum style were effective on the ability of the students in the study group to perform Silifke songs. In the literature, it is easier and more functional to start with exercises and studies rather than folk songs at the beginning of the binding education in researches on this subject (Asiltürk, 2009; Ekici, 2001; Işıldar, 2004; İkiz, 2010; İnanıcı & Şengül, 2017; Kınık, 2010; Koç, 2000; Önal, 1990; Sözen, 2002; Tarım, 2008;), separate methods related to regional plectrum styles and schemes should be developed (Akçalı, 2012), and the techniques and exercises prepared in a planned manner increase the success in applying the local plectrum style and dissertation techniques (Yaşar, 2011, Yıldız, 2018). When the research conducted is evaluated in the light of these results, it is possible to say that the exercises prepared and applied in a planned way have positive effects on the level of the local plectrum styles and folk singing. In the light of these results

- Using the exercises for the teaching of Silifke plectrum style in baglama training, in the process of teaching Silifke plectrum style within the context of individual instrument binding lesson in the education departments of the faculty of education, music education programs of the faculty of fine arts, music sciences departments of the state, Turkish conservatories of Turkish music, instrument education and Anatolian fine arts high schools,
- Using the exercises prepared by adapting to the teaching of Konya, Zeybek and Azeri plectrum styles, which have the feature of being rhythm with Silifke plectrum style.
- It can be suggested that the exercises prepared for the teaching of the Silifke plectrum style are adapted for the teaching of Konya, Zeybek and Azeri plectrum styles, which have the feature of being rhythm with the Silifke plectrum style, and experimental studies in which the effect of the students on their voicing levels are measured.

# **Silifke Tezene Tavrının Öğretimine Yönelik Alıştırmaların Öğrencilerin Silifke Tezene Tavrını ve Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi**

**Murat Kamil İNANICI**, Atatürk Üniversitesi, 0000-0002-0908-9668

**Turan SAĞER**, Yıldız Teknik Üniversitesi, 0000-0002-1059-678X

## **Öz**

*Bu araştırma, bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmaların bağlama öğrencilerinin Silifke tezene tavrını ve Silifke türkülerini seslendirme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada deneysel desenlerden "Tek grup ön test-son test desen" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'nda ana çalgısı bağlama olan 11 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmeye yönelik "Genel Bilgi Formu" ve deneysel sürecin etkilerini ölçmeye yönelik "Silifke Tezene Tavrını" ve "Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Form"ları kullanılmıştır. Verilerin analizinde çalışma grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın deney sürecinde çalışma grubundaki öğrencilere uygulama öncesi ön test olarak "Silifke Tezene Tavrını" ve "Silifke Türkülerini" Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formları uygulanmış, 10 haftalık deney programı sonrasında aynı formlar son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonuçları 10 haftalık deney programının öğrencilerin Silifke tezene tavrını ve Silifke türkülerini seslendirme düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Bağlama Eğitimi, Yöresel Tezene Tavrı, Yöresel Tezene Tavrı Öğretimi, Silifke Tezene Tavrı, Bağlama Alıştırmaları



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1254-1273  
DOI: 10.17679/inuefd.769655

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 14.07.2020  
Kabul Tarihi : 03.12.2020

## **Önerilen Atıf**

İnanıcı, M. K. ve Sağer, T. (2020). Silifke Tezene Tavrının Öğretimine Yönelik Alıştırmaların Öğrencilerin Silifke Tezene Tavrını ve Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1254-1273. DOI: 10.17679/inuefd.769655

*Bu makale Inönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 20.12.2017 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.*

## GİRİŞ

Dünya halk müzikleri içerisinde özel bir yere sahip olan Türk halk müziği mikrotonal sisteme dayalı *ses dizileri*, çeşitli birleşimlerden meydana gelen *ritmik yapısı*, farklı seslendirme özelliklerine sahip *halk çalgıları* ve *işlediği konular* bakımından zengin çeşitlilik gösteren unsurlardan oluşmaktadır. Türk halk müziği üretilirken, Anadolu insanının yaşam sürecinde karşılaştığı her türlü olay ve olgunun anlatımının konu edildiği sözlü ve sözsüz eserler yer almaktadır. Bu eserlerin çalgısal ya da vokal olarak seslendirme biçimlerine genel olarak tavrı denilmektedir. Demirkaya (2015) tavrın, yörenin coğrafik şartları, ekonomik ve etnik yapısı, yöre insanının gelenek-göreneklere, inanışları, değer farkları gibi etkenlere bağlı olarak yöresel müziklerde görülen ezgi ve ritim farklılıklarını nitelediğini belirtmiştir (s. 27). Çalgısal anlamda tavrı, Türk müziği çalgılarının icra biçimlerinde öne çıkan özelliklerden biridir. Bu sebeple her çalgının tavrısal özellikleri üzerinde ayrı ayrı durmak gerekmektedir. Örneğin Oral (2010) "sipsi"nin teke yöresi ezgilerinin icrasına gerek tınısıyla gerekse üfleme tekniğiyle bambaşka bir hava kattığını belirtirken benzer şekilde "mey"nin de Doğu Anadolu ezgilerinin havasına ayrı bir güzellik ve tavrı kattığını vurgulamıştır. Türk halk müziği alanında çalgısal tavrı denildiğinde öncelikle her yörede yaygınlık gösteren ve her yöreye özgü bir çalış biçimiyle "bağlama" ön plana çıkmaktadır (Oral, 2010; s. 19). Bu yönüyle tavrı Anadolu'da yaygın bir halk çalgısı olan bağlama icrası açısından önemli bir seslendirme özelliğidir. Özetle Türk halk müziğinin içerisinde bulunan yerel ve bölgesel icra özelliklerine tavrı, bu özelliklerin en etkili anlatım araçlarından biri olan bağlama ile yansıtılmasına ise bağlama tavrı denilmektedir. Bağlama tavrı, bağlamada sesin elde edilme biçimine bağlı olarak hem sağ el tezene hareketlerini hem de sol el parmak hareketlerinin kapsayan bir bütündür. Emnalar (1998) bağlamadaki tezene hareketlerinin yöresel özellikler taşıdığını ve bağlama ile yörelerin tezene özelliklerini çalmaya o yörenin tezene tavrı denildiğini belirtmiştir. Bu tezene tavrılarının, tezenenin alttan vurulması, üst tele taktırma, senkoplu çalış gibi tezene kullanımı ile ilgili olduğunu vurgulamıştır (s. 584). Yöresel tezene tavrıları ait oldukları yörenin çalınış ve söyleniş biçimlerini yansıtır. Yöresel tezene tavrılarını birbirinden ayıran en belirgin özellik tarama, dokuma, çırpma, sıyirtma, çiftleme, üçleme, takma gibi tezenenin farklı şekillerde kullanımıdır (Demirkaya, 2015; s. 29). Bağlamada belirgin bir teknik özelliği olan tavrılar Azeri Tavrı, Zeybek Tavrı, Teke Tavrı, Konya Tavrı, Silifke-Mut Tavrı, Kayseri Tavrı, Yozgat-Sürmeli Tavrı, Ankara Tavrı, Karadeniz Tavrı ve Karşılama Tavrı şeklinde sıralanabilir (Ekici, 2018). Anadolu'da kullanılan bağlama tezene tavrılarından biri de Silifke "Taşeli" tavrıdır. Silifke tezene tavrı bağlamada tek telde uygulanan, ritmik bölünmenin genelde bir dördürlük nota içerisinde olduğu bir seslendirme biçimidir. Bir dördürlük ritmik bölünme temel olarak iki biçimde gerçekleşmektedir. Bunlardan birincisi, bir dördürlük= bir noktalı onaltılık, iki altmış dördürlük ve bir sekizlik notanın yer aldığı "çırpma" biçimi, ikincisi ise bir dördürlük nota = bir noktalı onaltılık, iki altmış dördürlük ve iki onaltılık notanın yer aldığı "çiftleme" biçimidir. Özellikle cumhuriyet dönemine kadar halk müziği ve onun temel çalgısı bağlamanın öğretiminde sadece usta-çırak ilişkisinden yararlanılmış ve kulaktan kulağa aktarılan bilgi ve birikimler bu yöntemlerle günümüze ulaştırılabiliştir (Özdek, 2005). Benzer bir durum yöresel tezene tavrıları için de geçerlidir. Oral (2010) yöresel tezene tavrılarının halkın ve usta sanatçıların katkı ve özveriyle çalışmalarıyla günümüze taşınabildiğini belirtmiş ve müziğimizin icra zenginliğinin en büyük göstergesi olduğunu vurgulamıştır. Bu yönüyle tavrı, Anadolu'da yaygın bir halk çalgısı olan bağlama icrası açısından önemli bir seslendirme özelliğidir. Bağlama icracıları açısından ise bu tekniklerin uygulanabilmesi, seslendirmede teknik gelişmişlik düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bağlama eğitiminde tavrı seslendirme düzeyine ulaşılmasına yönelik mesleki müzik eğitimi veren kurumlar başta olmak üzere çeşitli eğitim birimlerinde faaliyetler sürdürülmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programında bağlama derslerinde öğrencilerden yöresel tekniklerle farklı yörelerin tavrılarını icra edebilme, farklı tezene tekniklerinde etüt, eser ve tezene çalışmaları yapma, bağlama icrasında Silifke tezene tavrına yönelik repertuar oluşturma, Silifke tezene tavrını boş teller ve sabit seslerde tüm varyasyonlarıyla icra edebilme, bu tavrı uygulamaya yönelik hazırlanmış olan etütleri ve THM repertuarından seçilmiş karakteristik özellik gösteren türkülerini icra edebilme gibi beceriler kazanmaları beklenmektedir (YÖK, 2018).

İlgili alan yazın incelendiğinde, bağlama eğitiminde yaygın olarak tavrı öğretimi yapılmasına rağmen, bu öğretiminin nasıl olması gerektiği sorununa ilişkin bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu noktada ortaya çıkan eksiklik, bağlama öğretimine yönelik hazırlanmış çeşitli metot kitaplarında yer alan alıştırmalar ve etütlerle giderilmeye çalışılmaktadır. Bu metotların bir kısmında, tavrı öğretimine yönelik alıştırmalar olmaksızın tavrıdaki ritmik bölünmenin sadece tek bir seste gösterilmiş olduğu ve eser seslendirmeye dayalı bir öğretim modelinin uygulandığı, diğer bir kısmında ise alıştırmalar olmasına rağmen başlıca tavrıların çeşitli biçimlerinin değil, sadece bir biçiminin öğretimine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Konya ve Silifke tavrılarından çırpma ve çiftleme teknikleri ile birlikte kullanılan dokuma tekniğinin öğretimine yer verilmediği, tavrı uygulandığı eserlerin makam dizilerinin seslendirilmesine yönelik alıştırmaların bulunmadığı da

görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda notasyon ve metot eksikliğinin tavrı öğretimine yönelik karşılaşılan en önemli sorunlar olduğunu söylemek mümkündür (Akçalı, 2012; Demirkaya, 2015; Kurubaş, 2015). Demirkaya (2015) araştırmasında mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda yöresel bağlama tavrılarının detaylı bir şekilde anlatılmasının, yöresel tezene tavrı içeren halk ezgilerinin bağlama öğretiminde kullanılmasının, mızrap vuruş yönlerinin yanı sıra, yöresel bağlama tavrıları öğretiminde parmak basımlarında da ulusal ölçekte bir standardın, yöresel tezene tavrı içeren halk ezgilerinin icra edildiği gibi (nota-icra farklılıkları açısından) yeniden notalandırılmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Alçı (2006) ise araştırmasında müzik eğitimi ana bilim dallarında bazı yöresel tezene tavrılarının öğretiminde güçlük çekildiği, öğretim elemanlarının çoğu bağlamada yöresel tezene tavrılarını, çeşitli kaynak ve metotlardan yararlanarak öğretirken bazı öğretim elemanlarının sadece kendi bilgi ve tecrübeleriyle öğrettiği sonucuna ulaşmıştır. İkiz (2010) araştırmasında tavrılı icranın bağlama kurslarında olması gereken yeterlikte aktarılmadığını belirlemiştir. Ders saatinin yetersizliği ise yöresel tezene tavrılarının öğretiminin önündeki diğer engeller arasındadır (Alçı, 2006; Satar, 2012; Sayan, 2011).

Tüm bu tespitler ışığında, bağlama eğitiminde yöresel tezene tavrılarının öğretimi nasıl olmalı sorunu ve bu sorunun giderilmesi düşüncesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Başlıca yöresel tezene tavrılarından Zeybek, Konya, Silifke, Sürmeli, Teke ve Azeri gibi tavrıların her birinin öğretiminin alacağı sürenin uzunluğu ve bu çalışmanın deneysel aşamasının zaman açısından sınırlı oluşu düşünüldüğünde, bu tavrılardan yalnızca birinin öğretiminin gerçekleştirilebileceği öngörülmüş ve Silifke tezene tavrının öğretimi sorunu ele alınmıştır. Bu tercihteki etkin gerekçe, Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik oluşturulan alıştırmaların, yapısal olarak bu tezene tavrı ile eş ritimli olma özelliği gösteren Zeybek ve Konya tezene tavrılarının öğretiminde de rahatlıkla kullanılabilir nitelikte olması ve bu tezene tavrında kullanılan çırpma ve çiftleme tekniklerinin Azeri ve Niğde tezene tavrı gibi başka tavrılarla eş ritimlilik ve tezene yönü açısından benzer olmasıdır. Böylelikle hazırlanan alıştırmaların bağlamada yöresel tezene tavrılarının seslendirilmesinde daha geniş bir alana hizmet edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bağlama eğitiminde Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmaların, müzik öğretmenliği lisans programı bağlama öğrencilerinin Silifke tezene tavrını ve Silifke tezene tavrı ile icra edilen Silifke türkülerini seslendirme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

**Hipotez 1:** Bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar çalışma grubundaki öğrencilerin Silifke tezene tavrını bağlama ile seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştıracaktır.

**Hipotez 2:** Bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar çalışma grubundaki öğrencilerin basit düzey Silifke türkülerini Silifke tezene tavrı ile seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştıracaktır.

**Hipotez 3:** Bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar çalışma grubundaki öğrencilerin orta düzey Silifke türkülerini Silifke tezene tavrı ile seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştıracaktır.

**Hipotez 4:** Bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar çalışma grubundaki öğrencilerin ileri düzey Silifke türkülerini Silifke tezene tavrı ile seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştıracaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmaların, müzik öğretmenliği lisans programı bağlama öğrencilerinin Silifke tezene tavrını ve Silifke türkülerini seslendirme düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada deneysel desenlerden "Tek grup ön test-son test deseni" kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve ana çalgısı bağlama olan 11 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırmada çalışma grubunun seçiminde belirlenen temel ölçüt öğrencilerin bağlama seslendirme başlangıç temel düzeyine sahip olmaları ve yöresel tezene tavırlarını seslendirebilecek hazıbulunuşluğa sahip olmalarıdır. Bu doğrultuda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 5'inin (%45.4) 22 yaşında, 3'ünün (%27.3) 20 yaşında, 1'inin (%9.1) 19 yaşında, 1'inin (%9.1) 24 yaşında ve 1'inin (%9.1) 27 yaşında olduğu; 10'unun (%90.9) erkek, 1'inin (%9.1) kadın olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 4'ünün (%36.3) 4. sınıf, 3'ünün (%27.3) 2. sınıf, 2'sinin (%18.2) 1. sınıf ve 2'sinin (%18.2) 3. sınıf olduğu; 8'inin (%72.7) Anadolu güzel sanatlar lisesi, 1'inin (%9.1) genel lise, 1'inin (%9.1) Anadolu lisesi ve 1'inin (%9.1) meslek lisesi mezunu olduğu belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla 3 farklı form kullanılmıştır. Bu formlar, "Genel Bilgi Formu", deneysel sürecin etkilerini ölçmeye yönelik olarak "Silifke Tezene Tavrını Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu" ve "Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu" dur.

### **Genel Bilgi Formu**

Araştırmada kullanılan "Genel Bilgi Formu" öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup öğrencilere ait demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

### **Silifke Tezene Tavrını Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu**

"Silifke Tezene Tavrını Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu" hazırlanan alıştırımların öğrencilerin Silifke tezene tavrını seslendirme performansı üzerindeki etkisinin ölçüldüğü, program öncesi ve sonrasında çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan formdur. Form hazırlanırken araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın incelenerek Silifke tezene tavrının seslendirilmesinde kritik olan 20 davranış belirlenmiştir. Belirlenen bu davranışlar "Tamamen Doğru Seslendirme" (4 puan), "Büyük Ölçüde Doğru Seslendirme" (3 puan), "Yarı Yarıya Doğru Seslendirme" (2 puan), "Çok Az Doğru Seslendirme" (1 puan) ve "Tamamen Yanlış Seslendirme" (0 puan) ölçütleri üzerinden değerlendirilmiştir. Hazırlanan bu formun geçerli ve uygulanabilir bir form olup olmadığını belirlemek için alan uzmanı akademisyenlere başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda "Silifke Tezene Tavrını Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu" nun geçerli ve uygulanabilir bir form olduğu belirlenmiştir.

### **Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu**

"Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu" hazırlanmadan önce deneysel işlem sürecinde kullanılacak olan türkülerin zorluk düzeylerine göre sınıflandırılma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle araştırmacılar tarafından TRT repertuarında bulunan ve Silifke tezene tavrıyla seslendirilen 14 Silifke Türküsü belirlenmiştir. Eserlerin belirlenmesinde Silifke tezene tavrında kullanılan çarpma, çiftleme ve dokuma tekniklerinin eserler içerisinde yer alması ve seslendirme zorluk düzeylerinin farklılık içermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen türküler 3 alan uzmanının görüşlerine sunularak türkülerin zorluk düzeyine göre sınıflandırmaları sağlanmıştır. Silifke tezene tavrında kullanılan çarpma, çiftleme ve dokuma tekniklerini bünyesinde barındıran, makam dizisi Hüseyini, ritmik yapısı 2/4'lük olan "Şu Derenin Uzunluğu" eseri; seslendirme düzeyi açısından basit düzeyde eser, makam dizisi Mahur, ritmik yapısı 9/8'lik olan "Çaya Vardım" eseri; seslendirme düzeyi açısından orta düzeyde eser, makam dizisi Hicaz, ritmik yapısı 4/4'lük olan "Silifke Sallaması; (Açıl Ey Ömrümün Varı) eseri de seslendirme düzeyi açısından ileri düzeyde eser olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

"Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu" hazırlanan alıştırımların öğrencilerin Silifke türkülerini bağlamada seslendirme performansları üzerindeki etkisinin ölçüldüğü, program öncesi ve sonrasında çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan formdur. Formda, Silifke türkülerinin seslendirilmesinde belirlenen 5 kritik davranışın yer aldığı; "Eserin ezgisini doğru seslendirebilme", "Eserin ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirebilme", "Eserin ritmini doğru seslendirebilme", "Eserin ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirebilme" ve "Eseri doğru tempoda seslendirebilme" maddeleri bulunmaktadır. Bu davranışlar "Tamamen Doğru Seslendirme" (4 puan), "Büyük

Ölçüde Doğru Seslendirme” (3 puan), “Yarı Yarıya Doğru Seslendirme” (2 puan), “Çok Az Doğru Seslendirme” (1 puan) ve “Tamamen Yanlış Seslendirme” (0 puan) ölçütleri üzerinden değerlendirilmiştir. Hazırlanan bu formun geçerli ve uygulanabilir bir form olup olmadığını belirlemek için alan uzmanı akademisyenlere başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda “Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu” nun geçerli ve uygulanabilir bir form olduğu belirlenmiştir.

### **Deneysel İşlem Basamakları**

Araştırmanın deneysel sürecine ilişkin aşamalar şu şekildedir:

#### **Programın Hazırlanması**

Araştırmacılar tarafından Silifke tezene tavrının öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan alıştırma, Silifke tezene tavrının seslendirilmesine yönelik sağ el ve sol el teknik becerilerinin eşgüdümlü geliştirilmesine dayalı bir öğretim programını içermektedir. Bu alıştırma bağlamada la-re-sol (Bozuk) akort düzenine göre hazırlanmıştır. Hazırlanan alıştırma, temel tartım kalıplarının öge niceliği ve niteliğine bağlı olarak permütasyona dayalı matematiksel olasılıklar üzerinden hesaplanarak oluşturulmuştur.

Alıştırma hazırlanırken, eğitim içeriği açısından uygunluğu, sağ el tezene tekniğinin gelişimini sağlaması, ezgi aralıklarının uygun parmak numaralarıyla seslendirilme bilgisinin kazandırılması, sağ el ve sol elin eşgüdümlü çalıştırılması, lisans öğrencileri tarafından anlaşılır ve seslendirilebilir düzeyde olması ve kolaydan zora doğru sıralanışı gibi nitelikler göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

Alıştırmalarda, dörtlük nota birime denk gelen temel tartımların, Silifke tezene tavrının iki biçimi olan çırpma ya da çiftleme tekniklerinden hangisiyle seslendirileceğinin yanı sıra ezgi aralıklarının ton değerine ve inici-çıkıcı yönüne bağlı olarak hangi parmak numaralarıyla seslendirileceği seçenekleri detaylıca belirtilmiştir. Bu durum, öğrenciler açısından türkü içerisinde yer alan temel tartım kalıplarının çırpma ya da çiftleme tekniklerinden hangisiyle seslendirileceği ve ezgi aralıklarının seslendirilmesinde uygun parmakların kullanımı bilgisini sağlaması açısından önemlidir.

Silifke tezene tavrının karakteristik özü olan “yukarıdan aşağı-aşağıdan yukarı-yukarıdan aşağı” yönlü tezene hareketinin öğretilmesiyle başlayan alıştırma örneği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

“Yukarıdan Aşağı-Aşağıdan Yukarı-Yukarıdan Aşağı” Yönlü Tezene Alıştırmaları

Bu alıştırma Silifke tezene tavrında kullanılan sağ el tekniğinin başlıca biçimleri olan çırpma ve çiftleme tekniklerinin öğretimi için hazırlayıcı nitelik taşımaktadır. Basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda, tartım kümelerinin tümü önce bir seste, daha sonra öge sayısına göre bir ögeli tartım bir seste, iki ögeli tartımlar iki seste, üç ögeli tartımlar iki ve üç seste, dört ögeli tartım sırasıyla iki, üç ve dört seste seslendirilecek şekilde alıştırma oluşturulmuştur. Bu alıştırmaların uygulanması sonucunda, eser içerisinde karşılaşılabilecek olan ritmik dağılımı gösterilmemiş bir nota kümesinin nasıl seslendirileceği bilgisinin kazandırılması amaçlanmıştır.

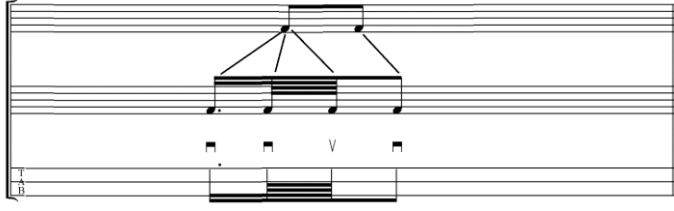
Üç ve dört ses arasındaki alıştırma, eserlerin makam dizilerinin seslendirilmesi için ön hazırlık mahiyetinde oluşturulmuştur. Eserlerin makam dizilerinin seslendirilmesiyle, kuramsal anlamda bilgi oluşumunun sağlanmış olmasıyla birlikte uygulamada da teknik becerilerin kazanılması amaçlanmıştır.

Silifke türkülerinin seslendirilmesinde yalnızca çırpma ve çiftleme tezene tekniğinin değil aynı zamanda dokuma tezene tekniğinin de kullanıldığı görülmektedir. Çırpma, çiftleme ve dokuma tekniğine yönelik örnekler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2

*"Çırpma" Tezene Tekniği Örneği*



Şekil 3

*"Çiftleme" Tezene Tekniği Örneği*



Şekil 4

*"Dokuma" Tezene Tekniği Örneği*



Dokuma tekniğinin çeşitli biçimlerinin öğretimine yönelik alıştırmalar, Silifke türkülerinin seslendirildiği makam dizilerinde oluşturulmuştur. Alıştırmaların oluşturulduğu makam dizileri; buselik, hüseyini, karcıgar, hicaz hümayun, segâh ve mahur makam dizileridir. Buselik makam dizisi Silifke türkülerinde kullanılmamasına karşın, diğer dizilerin öğretimine temel oluşturması için seçilmiştir.

Alıştırmalarla sağlanması öngörülen beceriler:

- Silifke tezene tavrında kullanılan çırpma ve çiftleme tekniğinin çeşitlerinin doğru olarak seslendirilmesi,
- Temel ritim kalıplarının, Silifke tezene tavrının hangi tekniğiyle seslendirilmesi bilgisinin kazandırılması,
- Temel ritim kalıplarının öge niceliği ve niteliğine bağlı olarak, Silifke tezene tavrıyla bir, iki, üç ve dört ses içerisinde doğru olarak seslendirilmesi,
- Silifke tezene tavrında kullanılan dokuma tekniğinin farklı biçimlerinin doğru olarak seslendirilmesi,
- Silifke türkülerinin seslendirildiği makam dizilerinin doğru olarak seslendirilmesi,
- Ritmik dağılımı açıkça gösterilmemiş bir nota kümesindeki ritmik dağılımın nasıl olması gerektiğinin bilinmesi ve doğru olarak seslendirilmesi,
- Ritmik dağılımı açıkça gösterilmemiş bir eserin Silifke tezene tavrına göre düzenlemesinin yapılması ve doğru olarak seslendirilmesi, olarak amaçlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 10 haftalık program süresince öğrencilere uygulanacak olan alıştırmalara yönelik alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. 3 alan uzmanı akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda hazırlanan alıştırmaların uygulanabilir ve geçerli olduğu belirlenmiştir.

### **Ön Testlerin Uygulanması**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulamanın başlayacağı tarihten bir hafta önce toplantı yapılarak programın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 11 öğrenciye Silifke türkülerini seslendirmede belirlenen kritik davranışları ve seslendirme zorluk düzeyine göre belirlenmiş 1 basit, 1 orta ve 1 de ileri düzey olmak üzere toplam 3 Silifke türküsünü seslendirmeleri istenmiş ve öğrenci performansları kamera kaydına alınmıştır.

Öğrenci performansları video kayıtları, alan uzmanı 3 akademisyen tarafından ayrı ayrı incelenerek her bir öğrencinin Silifke tezene tavrını seslendirme performansı "Silifke Tezene Tavrını Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu"na, Silifke türkülerini seslendirmeye yönelik performansları ise "Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu"na kaydedilmiştir.

### **Programın Uygulanması**

Birinci haftada, Bağlamadaki "tavır" terimi ve Silifke tezene tavrındaki ritmik bölünmeler konuları işlenmiş ve Bağlamadaki "tavır" terimini açıklanması, Silifke tezene tavrının karakteristik ögesi olan yukarıdan aşağı-aşağıdan yukarı-yukarıdan aşağı tezene yönünü bir ses ve iki ses içerisinde, Silifke tezene tavrında "çırpma tezenesi" ve "çiftleme" tezenesi bir ses içerisinde seslendirilmesi hedeflenmiştir. İkinci haftada, İki ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmeler konuları işlenmiş ve İki sekizlik tartımın Silifke tezene tavrında bir ses ve iki ses içerisinde seslendirilmesi hedeflenmiştir. Üçüncü haftada, üç ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmeler konuları işlenmiş ve üç ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmelerin açıklanması ve Silifke tezene tavrında bir ses ve iki ses içerisinde seslendirilmesi hedeflenmiştir. Dördüncü haftada, üç ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmeler konuları işlenmiş ve üç ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmelerin açıklanması ve Silifke tezene tavrında bir, iki ve üç ses içerisinde seslendirilmesi hedeflenmiştir. Beşinci haftada, dört ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmeler konuları işlenmiş ve dört ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmelerin bir, iki ve üç seste nasıl olduğunun açıklanması ve seslendirilmesi hedeflenmiştir. Altıncı haftada, dört ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmeler konuları işlenmiş ve dört ögeden oluşan tartımlarda ritmik bölünmelerin dört seste nasıl olduğunun açıklanması ve dört onaltılık tartımın, buselik, hüseyni, karcıgar, hümayun, segâh, hüzzam ve mahur dizide sıralı dört ses içerisinde çıkıcı ve inici olarak Silifke tezene tavrıyla seslendirilmesi hedeflenmiştir. Yedinci haftada, "dokuma tekniği" konuları işlenmiş ve bağlama seslendirme tekniklerinden "dokuma tekniği"nin açıklanması ve dört onaltılık tartımın, buselik, hüseyni, karcıgar, hümayun, segâh, hüzzam ve mahur dizide seslendirilmesi hedeflenmiştir. Sekizinci haftada, Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğinin birlikte seslendirilmesi konuları işlenmiş ve onaltılık tartımın, buselik, hüseyni, karcıgar, hümayun, segâh, hüzzam ve mahur sıralı dört sesi çıkıcı olarak Silifke tezene tavrında, inici olarak dokuma tekniğinde seslendirilmesi hedeflenmiştir. Dokuzuncu haftada, Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğinin, Türk müziği makam dizilerinde seslendirilmesi konuları işlenmiş ve Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğinin, buselik, hüseyni, karcıgar ve hümayun makam dizisinde seslendirilmesi hedeflenmiştir. Onuncu haftada, Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğinin, Türk müziği makam dizilerinde seslendirilmesi konuları işlenmiş ve Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğinin, Segâh, Hüzzam ve Mahur makam dizilerinde seslendirilmesi hedeflenmiştir.

Şekil 5

*Silifke Tezene Tavrı ve Dokuma Tekniği ile Buselik Dizinin Seslendirilmesi Örneği*

### **Son Testlerin Uygulanması**

10 hafta süresince uygulanan program sonunda çalışma grubunda yer alan 11 öğrenciye Silifke türküsünü çalmada belirlenen kritik davranışlar ve seslendirme zorluk düzeyine göre belirlenmiş 1 basit, 1 orta, 1 ileri toplam 3 Silifke türküsünü seslendirmeleri tekrar istenmiş ve öğrenci performansları kamera kaydına alınmıştır.

Öğrencilerin performans videoları, alan uzmanı 3 akademisyen tarafından ayrı ayrı incelenerek her bir öğrencinin Silifke tezene tavrını seslendirme performansı "Silifke Tezene Tavrını Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu"na, Silifke türkülerini seslendirmeye yönelik performansları ise "Silifke Türkülerini Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu"na kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma grubundaki kişi sayıları parametrik testlerin yapılması için gerekli sınırın altında olduğu için istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Araştırmalarda örneklem oluşturan grupların büyüklüğünün 15'in altında olduğu durumlarda parametrik olmayan testlerin kullanılması bir zorunluluktur (Büyükoztürk, 2011; s. 8). Her bir testten önce aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Çalışma grubu ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımlı t testinin nonparametrik olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, tekrarlı ölçümler ile kullanılmak için tasarlanmıştır; yani katılımcılar iki durum üzerinden değerlendirildiğinde ya da iki farklı durum altında değerlendirildiğinde kullanılır (Pallant, 2016). Verilerin çözümlenmesinde 0.05 önem düzeyi olarak kabul edilmiştir.

### BULGULAR

**Hipotez 1:** Bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalar çalışma grubundaki öğrencilerin Silifke tezene tavrını bağlama ile seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştırır.

Çalışma grubunun Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyine ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Çalışma Grubunun Silifke Tezene Tavrını Seslendirme Düzeyi Maddelerine İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Maddeler	Son test- Ön test	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	p	Medyan Ön test- Son test	$\eta^2$
Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-alt-üst yönlü tezene tekniğini doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 8 3	0 4.5	0 36	-2.828	<b>.005</b>	0-4	.60
Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-üst-alt-üst yönlü tezene tekniğini (Çırpma tezenesi) doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 7 4	0 4	0 28	-2.646	<b>.008</b>	0-4	.56
Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-üst-alt-üst-alt yönlü tezene tekniğini (Çiftleme tezenesi) doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 6 5	0 3.5	0 21	-2.333	<b>.020</b>	3-4	.50
Silifke tezene tavrında çırpma tezenesiyle seslendirilen tartımları bir ses içerisinde doğru seslendirme.	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 7 4	0 4	0 28	-2.414	<b>.016</b>	1-4	.51
Silifke tezene tavrında çiftleme tezenesiyle seslendirilen tartımları bir ses içerisinde doğru seslendirme.	Negatif Sıra Pozitif Sıra Eşit	0 10 1	0 5.50	0 55	-2.850	<b>.004</b>	0-4	.61

İki ögeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses aralığında doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-2.994	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Üç ögeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses aralığında doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.127	<b>.002</b>	0-4	.67
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Üç ögeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla üç ses aralığında doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.071	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Dört ögeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses aralığında doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-2.970	<b>.003</b>	0-4	.63
	Pozitif Sıra	10	5.50	55				
	Eşit	1						
Dört ögeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla üç ses aralığında doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-2.699	<b>.007</b>	2-4	.58
	Pozitif Sıra	9	5	45				
	Eşit	2						
Dört ögeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla dört ses aralığında doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.025	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Noktalı onaltılık+ otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırılmaları belirtilen makam dizilerinde doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.317	<b>.001</b>	0-4	.71
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Onaltılık+ iki otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırılmaları belirtilen makam dizilerinde doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.207	<b>.001</b>	0-4	.68
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Dört otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırılmaları belirtilen makam dizilerinde doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.002	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Belirtilen makam dizisi içerisindeki dört ses aralıklarında Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğini birlikte doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.025	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Belirtilen makamın dizi seslerini çıkıcı ve inici olarak Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğini birlikte doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.035	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Belirtilen makamın dizi seslerini çıkıcı olarak Silifke tezene tavrıyla inici olarak dokuma tekniğiyle doğru seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.066	<b>.002</b>	1-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						

Tablo 1. incelendiğinde çalışma grubunun Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden “Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-alt-üst yönlü tezene tekniğini doğru seslendirebilme” maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.828, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 8 sonucun pozitif 3’ünün eşit olması ile de verilerin yarıdan fazlasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .60 çıktığı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden “Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-üst-alt-üst yönlü tezene tekniğini (Çırpma tezenesi) doğru seslendirebilme” maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.646, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 7 sonucun pozitif, 4’ünün eşit olması ile de verilerin

yarıdan fazlasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .56 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-üst-alt-üst-alt yönlü tezene tekniğini (Çiftleme tezenesi) doğru seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.333, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 6 sonucun pozitif, 5'inin eşit olması ile de verilerin yarıdan fazlasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=3) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .50 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Silifke tezene tavrında çırpma tezenesiyle seslendirilen tartımları bir ses içerisinde doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.414, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 7 sonucun pozitif, 4'ünün eşit olması ile de verilerin yarıdan fazlasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=1) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .51 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Silifke tezene tavrında çiftleme tezenesiyle seslendirilen tartımları bir ses içerisinde doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.850, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 10 sonucun pozitif, 1'inin eşit olması ile de verilerin büyük bir bölümünün son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .61 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "İki öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses aralığında doğru seslendirme." maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.994, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Üç öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses aralığında doğru seslendirme." maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.127, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .67 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Üç öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla üç ses aralığında doğru seslendirme." maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.071, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Dört öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses aralığında doğru seslendirme." maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.970, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 10 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .63 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Dört öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla üç ses aralığında doğru seslendirme." maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.699, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 9 sonucun pozitif 2'sinin eşit olması ile de verilerin büyük bir bölümünün son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=2) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .58 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Dört öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla dört ses aralığında doğru seslendirme." maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.025, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Noktalı onaltılık+ otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırmaları belirtilen makam dizilerinde doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.317, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin (Md=4)

deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .71 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Onaltılık+ iki otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırma belirlenen makam dizilerinde doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z= -3.207, p<.05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .68 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Dört otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırma belirlenen makam dizilerinde doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z= -3.002, p<.05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Belirlenen makam dizisi içerisindeki dört ses aralıklarında Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğini birlikte doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z= -3.025, p<.05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Belirlenen makamın dizi seslerini çıkıcı ve inici olarak Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğini birlikte doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z= -3.035, p<.05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktı; Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi maddelerinden "Belirlenen makamın dizi seslerini çıkıcı olarak Silifke tezene tavrıyla inici olarak dokuma tekniğiyle doğru seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z= -3.066, p<.05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktı ve bütün maddelerde elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin de Cohen'in (1988) kriterlerine göre (.1=küçük, .30=orta, .5= büyük) değerlendirildiğinde büyük bir etki büyüklüğüne işaret ettiği anlaşılmaktadır.

Çalışma grubunun Silifke tezene tavrını seslendirme düzeyi toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Çalışma Grubunun Silifke tezene tavrını Seslendirme Düzeyi Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	11	6	66	-2.934	.003
Eşit	0				

(Ön Test Medyan: 9; Son Test Medyan: 67)

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunun ön test ve son testten elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ( $z= -2.934, p<.05$ ). Ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun tamamının da pozitif olması son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu ve deneysel işlemin Silifke tezene tavrını seslendirme performanslarına olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Silifke tezene tavrını seslendirme performanslarına ilişkin elde edilen puanların deney sonrası medyan değerinin ( $Md=67$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=9$ ) arttığı belirlenmiştir. Deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .62 çıktı ve bu değer de Cohen'in (1988) kriterlerine göre (.1=küçük, .30=orta, .5= büyük) değerlendirildiğinde büyük bir etki büyüklüğüne işaret ettiği anlaşılmaktadır.

**Hipotez 2:** Bağlamda Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırma çalışma grubundaki öğrencilerin basit düzey Silifke türkülerini Silifke tezene tavrı ile seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştıracaktır.

Çalışma grubunun basit düzey Silifke türküsünü seslendirme düzeyine ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Çalışma Grubunun Basit Düzey Silifke Türküsünü Seslendirme Düzeyine İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Maddeler	Son Test- Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P	Medyan Ön test- Son test	$\eta^2$
Eserin ezgisini doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.017	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.071	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ritmini doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.017	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.071	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eseri doğru tempoda seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.207	<b>.001</b>	0-3	.68
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunun basit düzey Silifke türküsünü seslendirme maddelerinden "Eserin ezgisini doğru seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.017$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; "Eserin ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.071$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktığı; "Eserin ritmini doğru seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.017$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; "Eserin ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.071$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktığı; "Eseri doğru tempoda seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.207$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=3$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .68 çıktığı ve bütün maddelerde elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin de Cohen'in (1988) kriterlerine göre (.1=küçük, .30=orta, .5= büyük) değerlendirildiğinde büyük bir etki büyüklüğüne işaret ettiği anlaşılmaktadır.

**Hipotez 3:** Bağlamada Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırma çalışmaları grubundaki öğrencilerin orta düzey Silifke türkülerini Silifke tezene tavrı ile seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştıracaktır.

Çalışma grubunun orta düzey Silifke türküsünü seslendirme düzeyine ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Çalışma Grubunun Orta Düzey Silifke Türküsünü Seslendirme Düzeyine İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Maddeler	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P	Medyan Ön Test - Son Test	$\eta^2$
Eserin ezgisini doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.017	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.017	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ritmini doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.017	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.017	<b>.003</b>	0-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eseri doğru tempoda seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.127	<b>.002</b>	0-3	.66
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunun orta düzey Silifke türküsünü seslendirme maddelerinden "Eserin ezgisini doğru seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.017, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; "Eserin ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.017, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; "Eserin ritmini doğru seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.017, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; "Eserin ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.017, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; "Eseri doğru tempoda seslendirebilme" maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.127, p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=3$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .66 çıktığı ve bütün maddelerde elde edilen etkinin büyüklüğü değerlerinin de Cohen'in (1988) kriterlerine göre (.1=küçük, .30=orta, .5= büyük) değerlendirildiğinde büyük bir etki büyüklüğüne işaret ettiği anlaşılmaktadır.



**Hipotez 4:** Bağlama eğitiminde Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik hazırlanan alıştırma çalışmaları grubundaki öğrencilerin ileri düzey Silifke türkülerini seslendirme performanslarını son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştıracaktır.

Çalışma grubunun ileri düzey Silifke türküsünü seslendirme düzeyine ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Çalışma Grubunun İleri Düzey Silifke Türküsünü Seslendirme Düzeyine İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Maddeler	Son Test- Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	p	Medyan Ön Test- Son Test	$\eta^2$
Eserin ezgisini doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-2.980	<b>.003</b>	1-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.066	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ritmini doğru seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-2.980	<b>.003</b>	1-4	.64
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eserin ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.066	<b>.002</b>	0-4	.65
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						
Eseri doğru tempoda seslendirebilme.	Negatif Sıra	0	0	0	-3.127	<b>.002</b>	0-3	.66
	Pozitif Sıra	11	6	66				
	Eşit	0						

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunun üst düzey Silifke türküsünü seslendirme maddelerinden “Eserin ezgisini doğru seslendirebilme” maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.980$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=1$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; “Eserin ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirme” maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.066$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .65 çıktığı; “Eserin ritmini doğru seslendirebilme” maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -2.980$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=1$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; “Eserin ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirebilme” maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.066$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası medyan değerinin ( $Md=4$ ) deney öncesi medyan değerine göre ( $Md=0$ ) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .64 çıktığı; “Eseri doğru tempoda seslendirebilme” maddesinde son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $z = -3.127$ ,  $p < .05$ ), ayrıca son test puanlarından ön test puanları çıkarıldığında elde edilen 11 sonucun da pozitif olmasının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu, deney sonrası

medyan değerinin (Md=3) deney öncesi medyan değerine göre (Md=0) arttığı, deneysel işlem sonucunda elde edilen etkinin büyüklüğü hesaplandığında ise ( $z/\sqrt{N}$ ) .66 çıktığı ve bütün maddelerde elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin de Cohen'in (1988) kriterlerine göre (.1=küçük, .30=orta, .5= büyük) değerlendirildiğinde büyük bir etki büyüklüğüne işaret ettiği anlaşılmaktadır.

### TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Silifke tezene tavrının öğretime yönelik hazırlanan alıştırmaların öğrencilerin Silifke tezene tavrını seslendirme performanslarını arttırdığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde Silifke tezene tavrının öğretime yönelik hazırlanan alıştırmaların çalışma grubundaki öğrencilerin; Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan "yukarıdan aşağı-aşağıdan yukarı-yukarıdan aşağı" yönlü tezene tekniğini doğru seslendirmesinde, Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-üst-alt-üst yönlü tezene tekniğini (çarpma tezenesi) doğru seslendirmesinde, Silifke tezene tavrındaki ritmik yapısal bölümlerden olan üst-üst-alt-üst-alt yönlü tezene tekniğini (çiftleme tezenesi) doğru seslendirmesinde, Silifke tezene tavrında çarpma tezenesiyle seslendirilen tartımları bir ses içerisinde doğru seslendirmesinde, Silifke tezene tavrında çiftleme tezenesiyle seslendirilen tartımları bir ses içerisinde doğru seslendirmesinde, iki öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses aralığında doğru seslendirmesinde, üç öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses ve üç ses aralığında doğru seslendirmesinde, dört öğeden oluşan tartımları, Silifke tezene tavrıyla iki ses, üç ses ve dört ses aralığında doğru seslendirmesinde, noktalı onaltılık+ otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırmaları belirtilen makam dizilerinde doğru seslendirmesinde, onaltılık+ iki otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırmaları belirtilen makam dizilerinde doğru seslendirmesinde, dört otuz ikilik başlangıçlı dokuma tekniğine yönelik alıştırmaları belirtilen makam dizilerinde doğru seslendirmesinde, belirtilen makam dizisi içerisindeki dört ses aralıklarında Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğini birlikte doğru seslendirmesinde, belirtilen makamın dizi seslerini çıkıcı ve inici olarak Silifke tezene tavrı ve dokuma tekniğini birlikte doğru seslendirmesinde, belirtilen makamın dizi seslerini çıkıcı olarak Silifke tezene tavrıyla inici olarak dokuma tekniğiyle doğru seslendirmesinde deneysel işlemlerin anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin "Silifke Tezene Tavrını Bağlamada Seslendirmeye Yönelik Performans Derecelendirme Formu" ön test ve son testten elde ettikleri toplam puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu, bu farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre Silifke tezene tavrının öğretime yönelik hazırlanan alıştırmaların, çalışma grubundaki öğrencilerin Silifke tezene tavrını seslendirilebilme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde Silifke tezene tavrının öğretime yönelik hazırlanan alıştırmaların öğrencilerin basit, orta ve ileri düzeydeki Silifke türkülerini seslendirme performanslarını arttırdığı görülmektedir. Silifke tezene tavrının öğretime yönelik hazırlanan alıştırmaların çalışma grubundaki öğrencilerin basit, orta ve ileri düzeydeki Silifke türkülerinin ezgisini doğru seslendirmesinde, ezgi aralıklarını doğru parmak numaraları ile seslendirmesinde, ritmini doğru seslendirmesinde, ritmik yapısını doğru tezene yönüyle seslendirmesinde, doğru tempoda seslendirmesinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre Silifke tezene tavrının öğretime yönelik hazırlanan alıştırmaların, çalışma grubundaki öğrencilerin Silifke türkülerini bağlama ile seslendirilebilme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda bağlama eğitiminin başlangıcında türkülerden ziyade öncelikle alıştırma ve etütlerden başlamanın daha kolay ve işlevsel olduğu (Asiltürk, 2009; Ekici, 2001; Işıldar, 2004; İki, 2010; İnanıcı ve şengül, 2017; Kınık, 2010; Koç, 2000; Önal, 1990; Sözen, 2002; Tarım, 2008; ), yöresel tavırlar ve düzenlerle ilgili ayrı ayrı metotların oluşturulması gerektiği (Akçalı, 2012), planlı biçimde hazırlanan tekniklerin ve alıştırmaların yöresel tavrı ve tezene tekniklerini uygulamadaki başarıyı arttırdığı (Yaşar, 2011, Yıldız, 2018) görülmüştür. Yapılan araştırma bu sonuçlar ışıkında değerlendirildiğinde planlı bir şekilde hazırlanan ve uygulanan alıştırmaların bağlamada yöresel tezene tavırları ve türkülerini seslendirme düzeyine olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar ışıkında

- Bağlama eğitiminde Silifke tezene tavrının öğretime yönelik oluşturulan alıştırmaların mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan eğitim fakültesi müzik öğretime yönelik programları, güzel sanatlar fakültesi müzik bilimleri bölümleri, devlet konservatuarları Türk müziği bölümleri çalgı eğitimi ve Anadolu güzel sanatlar liselerinde bireysel çalgı bağlama dersi kapsamında Silifke tezene tavrı öğretime sürecinde kullanılması,
- Hazırlanan alıştırmaların, Silifke tezene tavrı ile eş ritimli olma özelliği gösteren Konya, Zeybek ve Azeri tezene tavırlarının öğretime de uyarlanarak kullanılması
- Silifke tezene tavrının öğretime yönelik hazırlanan alıştırmaların bu tezene tavrı ile eş ritimli olma özelliği gösteren Konya, Zeybek ve Azeri tezene tavırlarının öğretime için uyarlanarak,

öğrencilerin bu tezeye tavırlarını seslendirme düzeyleri üzerindeki etkisinin ölçüldüğü deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan (10.06.2020 tarih- 29202147-300-E.2000116907 sayı no) etik izin alınmıştır.

## **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Akçalı, C. (2012). *Bağlama metotlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Algi, S. (2006). *Üniversitelerimizin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında bağlamada yöresel tezeye tavırlarının kullanım durumlarına yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Asiltürk, O. (2009). *Türkiye'de bağlama başlangıç eğitimi için hazırlanmış metotların içerik açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (14. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkaya, E. (2015). *Müzik eğitimi anabilim dallarında bireysel çalgı bağlama derslerinde Konya tavrının öğretilme durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekici, S. (2001). *Bağlama metodu çalışmalarında yapılan yanlışlıklar ve çözüm önerileri*, (Ed), G. Ay, Müzikte 2000 Sempozyumu, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ekici, S. (2018). *Bağlama eğitimi yöntem ve teknikleri*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınları.
- Emnalar, A. (1988). *Tüm yönleriyle Türk halk müziği ve nazariyatı*. (1. basım). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Işıldar, Z. (2004). *Bağlama metotlarının çalgı eğitimi bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İkiz, F. (2010). *İstanbul'da yaygın eğitimde görülen bağlama öğretim problemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnanıcı, M.K., ve Şengül, C. (2017). Hanon metodundaki 1 numaralı egzersizin bağlama eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1387-1396.
- Kınık, M. (2010). *Güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde bağlama dersi başlangıç düzeyine yönelik öğretim programı önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koç, A. (2000). *Bağlama eğitiminde görülen problemler ve bunların çözüm yolları*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurubaş, B. (2015). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda yöresel bağlama tavırlarının öğretimine yönelik değerlendirmeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Oral, M. (2010). *Bağlamada belli başlı yöresel tavırların icrasında bozuk düzen ile bağlama düzeni arası transpozisyonda oluşan duyum farklılıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önal, H. (1990). *Bağlama öğretimine giriş*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özdek, A. (2005). Bağlama'nın ilköğretim II. kademe sınıflarındaki müzik eğitiminde kullanımına yönelik bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Satar, Ö. (2012). *Türk halk müziği eserlerinin bağlama ile çalışılmasında karşılaşılan teknik güçlükler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sayan, Ü. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı halk eğitim merkezleri 100 saatlik temel bağlama ve 150 saatlik ileri düzey bağlama kursunun ünitelendirilmiş yıllık planın değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözen, İ. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde bağlama eğitimi ve çok sesli yapılanma çalışmalarının bu sürece yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tarım, C. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde bağlama eğitimi ile ilgili alışturmalar ve etütler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, S. (2011). *Temel bağlama öğretiminde kullanılmakta olan ve önerilen tezene tekniğinin öğrencilerin bağlama çalma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yıldız, E. C. (2018). *Keskin yöresi bağlama icrasında görülen tezene kalıplarının bağlama öğretiminde kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÖK (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden erişilmiştir.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Murat Kamil İNANICI

[muratkamilinanci@hotmail.com](mailto:muratkamilinanci@hotmail.com)

Prof. Dr. Turan SAĞER

[tsager@yildiz.edu.tr](mailto:tsager@yildiz.edu.tr)

# Investigation of Studies on Reading Comprehension Skills of Individuals with Specific Learning Disabilities

Müslüm Yıldız, *Eskisehir Osmangazi University, 0000-0002-2545-168X*

Macid Ayhan MELEKOĞLU, *Eskisehir Osmangazi University, 0000-0002-9933-5331*

## Abstract

Learning disabilities can negatively impact academic achievement of individuals and manifest itself in many areas such as reading, writing, mathematics, comprehension and speaking, and these difficulties can manifest themselves in different dimensions and influences for each individual. Reading comprehension as one of these areas is related to individuals' ability to read and understand a text and is a crucial skill for lifelong, especially for both academic and personal learning. The literature indicates that although there are many intervention studies for individuals with specific learning disabilities, there are limited number of studies on reading comprehension. Therefore, in this study, it is aimed to examine the intervention studies conducted between 2000 and 2017 on reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities in the world. For this purpose, by using the databases in the e-libraries of universities, Google Scholar, ERIC, ProQuest, EBSCOHost, Elsevier Science Direct and SAGE were used to search and 21 scholarly articles that met the criteria for inclusion in the study were reached. Those studies were examined according to "number of authors, year, participant characteristics (grade level, age, gender, number of participants), method (research designs), language of studies, purpose and findings" categories. The reviewed articles revealed that most of the studies are conducted on the effectiveness of story-mapping and self-management strategies. In addition, the total number of male participants are more than females in terms of the participant characteristics. Furthermore, the majority of participants examined in the articles were found to be at middle school level. The strategies used in the articles reviewed in this study can be applied for different groups in Turkey. In addition, it will be beneficial to continue the intervention studies towards reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities and to compare the effectiveness of different strategies.

**Keywords:** *specific learning disabilities, reading comprehension, reading comprehension strategies, review.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1274-1303  
DOI: 10.17679/inuefd.770066

Article type:  
Review article

Received : 15.07.2020  
Accepted : 22.09.2020

## Suggested Citation

Yıldız, M. and Melekoğlu, M. A. (2020). Investigation of studies on reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1274-1303. DOI: 10.17679/inuefd.770066

*This article was presented as an oral presentation at the 28<sup>th</sup> National Special Education Congress held in Eskisehir, Turkey on 11-13 October 2018.*

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Intellectual disabilities, attention deficit and hyperactivity disorder, visual and auditory difficulties, lack of motivation, medical problems, psychiatric or familial problems, as well as specific learning disabilities may be the cause of academic failure in school (Karaman, Kara, & Durukan, 2012). Specific learning disabilities, which is one of these reasons, can be noticed when the basics of literacy skills are taught in primary school. Difficulties experienced in one or more of the basic literacy or related skills in primary school have the potential to adversely affect the academic life of the child in this period (Dikici-Sığırtmaç, & Deretarla-Gül, 2010; Gjessing, & Karlsen, 1989).

The majority of people with specific learning disabilities (80%) have reading difficulties. Difficulties in the ability to code words, recognize words fluently or correctly, and spell words are considered among the signs of reading difficulties (Joint Statement, 2009). In fact, reading difficulty is considered a language-based learning disorder. Reading difficulty is shown as one of the general symptoms of individuals with impaired language skills, especially reading. Impairment in language skills such as pronouncing, writing, and spelling words is one of the main problems of students with reading difficulties (Ataman, & Kahveci, 2009; The International Dyslexia Association [IDA], 2019). The difficulties in reading skills of students with reading difficulties may be caused by very different deficiencies (e.g., visual perception problems, semantics, syntax, morphology components of language; Baydik, 2012). Reading difficulty is a condition that affects individuals throughout their lives; however, the extent to which this affects the individual's life may vary from time to time (IDA, 2019). The ultimate goal in reading activities is reading comprehension. The majority of the problems that children with specific learning disabilities face in their daily lives are related to reading in this sense.

The literature manifests that although there are many intervention studies for individuals with specific learning disabilities, there are very limited number of studies on reading comprehension. With this study, it is considered that this limitation will be emphasized, and it will be possible to contribute to the continuation of intervention studies towards the problems experienced by individuals with specific learning disabilities in reading comprehension.

### **Purpose**

In this study, it is aimed to examine the intervention studies conducted in the world between 2000 and 2017 regarding the reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities. For this purpose, the studies included in this study were examined in terms of the following categories: "number of authors", "year of publication", "participant characteristics (grade level, age, gender, number)", "method (research designs)", "language of studies", "purpose" and "findings".

### **Method**

This research is designed as a review. Review studies are described as studies in which synthesis, interpretation and state evaluations of various scientific articles, studies or current developments published in scientific journals were conducted by experienced authors who have many studies on a specified subject (Yilmaz, 2006).

According to the purpose of the study, using the databases in the e-libraries of universities, Google Scholar, ERIC, ProQuest, EBSCOHost, SAGE and Elsevier Science Direct databases were searched. Keywords for the search were "specific learning disabilities", "specific learning difficulties", "specific learning disorder", and "reading comprehension". The studies reached with the help of keywords were downloaded to computer in order to be classified according to determined criteria.

### **Findings**

In this study, 21 intervention studies in the world between 2000 and 2017 regarding the reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities were examined. The studies based on

the literature reviews and expert opinions were divided into seven categories as "number of authors", "year of publication", "participant characteristics (grade level, age, gender, number)", "method (research designs)", "language of studies", "purpose" and "findings". All of the articles examined in this study were aimed at the participants' reading comprehension skills. Numerical data on the gender of the participants in the articles were also included in the study. A total of 1561 participants were included in the 21 articles reviewed. 933 of these participants were male; 575 were female. In a study with 50 participants (Peeverly, & Wood, 2001) and in another study with three participants (Uçar-Rasmussen, & Cora-İnce, 2017), gender information was not included. When the distribution of the 21 articles by years is examined, no intervention studies that meet the criteria determined for the study in 2003, 2006, 2014 and 2015 have been reached.

### ***Discussion & Conclusion***

When the results of the review were analyzed in terms of purposes, findings indicate that all of the 21 articles aimed to reveal the effectiveness of a strategy or method applied or to compare this effectiveness among different groups. When these articles are examined, results showed that most of the studies are conducted for the effectiveness of self-management strategies and story-mapping. It is observed that this finding is consistent with the data related to the strategies and effectiveness used in other studies on the literacy areas of students with specific learning disabilities (Chalk, Hagan-Burke, & Burke, 2005; Ennis & Jolivette, 2012; Ennis, Jolivette, & Boden, 2013; Hennes, Büyüknarci, Rietz, & Grünke, 2015; İlker, & Melekoğlu, 2017; Li, 2007; Little et al., 2010).

This study is important because it examines the articles published in the international literature on reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities between 2000 and 2017 and presents effective findings for these articles. In this sense, the obtained results will be beneficial for the researchers who will work in the field of reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities.

The limited number of intervention studies aimed at reading comprehension skills of the individuals with specific learning disabilities and the current study emphasizing this situation make the study important in this sense. In addition, this study is expected to improve the knowledge of educators working with individuals with specific learning disabilities who have difficulties in reading comprehension about effective interventions, and to guide these educators on different proven practices. The strategies used in the articles examined in this study can be applied for both students with specific learning disabilities and other different groups in Turkey. In addition, it is thought that it will be beneficial to continue the intervention studies towards reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities and to compare the effectiveness of different strategies.

# Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuduğunu Anlama Becerileri Konusunda Gerçekleştirilmiş Araştırmaların İncelenmesi

Müslüm Yıldız, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 0000-0002-2545-168X

Macid Ayhan MELEKOĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 0000-0002-9933-5331

## Öz

Öğrenme güçlükleri, bireylerin akademik başarılarına olumsuz yönde etki edebilmekte ve okuma, yazma, matematik, okuduğunu anlama, konuşma gibi birçok alanda görülebilmekle birlikte bireyden bireye farklı boyutlarda ve etkilerde kendini gösterebilmektedir. Bu alanlardan biri olarak okuduğunu anlama, bireylerin bir metni okuma ve okuduklarından anlam çıkarma becerileriyle ilişkili olup hayat boyu hem akademik hem de bireysel öğrenmeleri için oldukça önemli bir beceridir. Alanyazın incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik birçok müdahale çalışması bulunmakla birlikte okuduğunu anlama alanına yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda 2000-2017 yılları arasında yapılmış müdahale çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, üniversitelerin e-kütüphanelerindeki veri tabanlarından faydalanılarak, Google Akademik, ERIC, ProQuest, EBSCOHost, SAGE ve Elsevier Science Direct veri tabanlarında tarama gerçekleştirilmiş ve araştırmaya dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 21 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makaleler alanyazındaki derleme çalışmaları ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan; "yazar sayıları, çalışmanın yayınlandığı yıl, katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, sayı), yöntem (araştırma desenleri), çalışmanın yapıldığı dil, amaç ve bulgular" kategorilerine göre incelenmiştir. İncelenen makale bulguları, en çok çalışmanın hikâye haritası ve kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine yönelik yapıldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmaların katılımcıları açısından erkek katılımcıların sayısal anlamda daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra makalelerde incelenen katılımcıların çoğunluk olarak ortaokul düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerde kullanılan stratejiler Türkiye'de hem özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere hem de diğer gruplara yönelik uygulanabilir. Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik müdahale çalışmalarının artarak devam ettirilmesi ve kullanılan farklı stratejilerin etkililiklerinin karşılaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri, Derleme.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1274-1303  
DOI: 10.17679/inuefd.770066

Makale türü:  
Derleme makalesi

Gönderim Tarihi : 15.07.2020  
Kabul Tarihi : 22.09.2020

## Önerilen Atıf

Yıldız, M. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1274-1303. DOI: 10.17679/inuefd.770066

Bu makale 11-13 Ekim 2018 tarihlerinde Eskişehir'de gerçekleştirilen 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.



## GİRİŞ

Bir toplumdaki özel eğitim hizmetleri ve uygulamalarının yaygınlaştırılması aynı zamanda o toplumun çağdaşlaşmasının bir göstergesi olarak görülmektedir. Dünya genelindeki birçok ülkede çağdaşlık, o ülkede yaşayan insanların, sunulan tüm hizmetlerden eşit ölçüde ve gereksinimleri doğrultusunda yararlanmaları esasına göre değerlendirilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Eğitim faaliyetlerinin, özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri doğrultusunda planlanmasını sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireylerin farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Yapılan sınıflandırmaya göre oluşturulan kategorilerden biri de özel öğrenme güçlüğüdür (Dikici-Sığırmaç ve Deretarla-Gül, 2010; MEB, 2006) ve son yıllarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısının giderek arttığı ifade edilmektedir (Cakiroglu ve Melekoglu, 2014). Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 6-21 yaş aralığına yönelik sunulan özel eğitim hizmetlerinden faydalanan 6 milyon öğrencinin %38.6 oranındaki çoğunluğunu özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (U.S. Department of Education, 2018). Türkiye'de ise bu oranla ilgili veriye MEB'in sağlamış olduğu istatistiksel bilgilerden ulaşılabilmektedir. Bu bilgilere göre, Türkiye'de 2016-2017 eğitim-öğretim yılında özel eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan 9253 özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci bulunmaktadır ve bu öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan tüm özel gereksinimli öğrenciler içerisindeki oranı ise %3,8'dir (MEB, 2017).

Okula devam eden çocukların %10-20'sinin özel öğrenme güçlüğü yaşadığı ve yaklaşık her 10 çocuktan birinde özel öğrenme güçlüğü'nün görüldüğü ifade edilmektedir (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007). Zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, görsel ve işitsel güçlükler, motivasyon eksikliği, tıbbi sorunlar, psikiyatrik veya ailesel sorunlar gibi birçok problemin yanı sıra özel öğrenme güçlüğü de okuldaki akademik başarısızlığın nedeni olabilmektedir (Karaman, Kara ve Durukan, 2012). Özel öğrenme güçlüğü'nün öngörülen nedenlerinin oldukça çeşitli ve karmaşık olması, farklı düzeylerde görülebilmesi ve yaşa göre değişkenlik göstermesi, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanımlanmasını zorlaştırmaktadır (Hallahan ve diğ., 2005). Bu durum, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin ancak ilköğretim sürecinde, okuma-yazma becerilerinin öğretimine ilişkin çalışmaların yapıldığı dönemde fark edilmelerine neden olmaktadır. Fakat ilköğretimdeki temel okuma-yazma veya buna bağlı becerilerin birinde ya da birkaçında yaşanan güçlüklerin, bu dönemdeki çocukların gelecekteki akademik yaşantılarını olumsuz yönde etkileme potansiyeli yüksektir (Dikici-Sığırmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Gjessing ve Karlsen, 1989). Bunun önüne geçebilmek için özel öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerinin bilinmesi ve bu doğrultuda sistematik gözlemlerin yapılması oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde özel öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin belirlenmesi ve gereksinimlerine göre düzenlenen erken müdahale programlarına alınmalarının sağlanması, ileriki yıllarda yaşanması muhtemel akademik başarısızlıkların önlenmesine katkı sağlayacaktır (Brown, 1992). Özel öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri arasında sözcüklerin telaffuzunda ve doğru yerde kullanımında, alfabeyi, rakamları, şekilleri, günleri öğrenmede, yönergeleri takip etmede ve ayakkabı bağcıklarını bağlama gibi psiko-motor becerilerde yaşanan güçlükler sayılabilmektedir (Melekoğlu, 2017).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler farklı akademik alanlarda (matematiksel işlemler, okuma, yazma, psiko-motor beceriler vb.) çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Sözcükleri tanıma ve bu sözcükleri birleştirebilme, sözcüklerin farklı seslere bölünebileceğinin farkında olma gibi ön beceriler gerektiren okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşanan güçlükler, okuma güçlüğü veya disleksi olarak adlandırılmaktadır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Toplumdaki bireylerin yaklaşık yüzde onunu etkilediği düşünülen ve erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülen okuma güçlüğüne, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin çoğunluğunda (%80) rastlanabilmektedir. En temel belirtilerinin başında birbirine benzeyen harflerin (örneğin, b ve d) karıştırılması gelmekle birlikte kelimeleri çözümleme, akıcı veya doğru tanımlama ve heceleme becerilerindeki güçlükler okuma güçlüğü'nün genel belirtileri arasında kabul edilmektedir. Fakat bu belirtilerin her birinin tek başına görülmesi, bireylerde okuma güçlüğü olduğu anlamına gelmemektedir (Joint Statement, 2009; Şahin ve Gül-Akoğlu, 2014; The Scout Association, 2007). Okuma güçlüğü olan öğrenciler, sesbilgisel farkındalık olarak ifade edilen kelimelerdeki konuşma seslerini tanıma, sesbilgisel işleme olarak ifade edilen konuşma seslerinin farklılıklarını ayırt etme, uyaklı okuma ve okuduğunu anlama gibi becerilerde de güçlük yaşayabilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Okuma güçlüğü, bireyleri yaşamları boyunca etkileyen bir durumdur; fakat bu güçlüğü'nün bireylerin yaşamlarını etkileme düzeyi değişkenlik gösterebilmektedir. Kesin nedeninin belirlenememesinin yanı sıra yapılan anatomi ve beyin imgeleme çalışmaları, okuma güçlüğü'nün gelişim ve işlevleri ile bireyin beyininde bazı farklılıkların gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Okuma güçlüğü, zekâ eksikliğinin bir sonucu da değildir.

Dolayısıyla, okuma güçlüğü olan bireylere uygun öğretim yöntemleriyle başarılı öğrenme yaşantıları sağlanabilmektedir (The International Dyslexia Association [IDA], 2019).

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi konusunda yapılan araştırmalar daha çok okuma becerileri üzerine odaklanmaktadır. Bunun nedeni, yaşanan okuma güçlüklerinin diğer öğrenme güçlüklerine göre çok daha yaygın gözlenmesi ve akademik başarıya olumsuz etkisinin daha fazla yansımadır (MEGEP, 2007). Okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları sorunlara çok farklı yetersizliklerin (örneğin, görsel algı problemleri, dilin anlambilim, sözdizimi, biçimbilim bileşenlerindeki problemler) yol açabileceği ifade edilmektedir (Baydık, 2012).

Okuma güçlüğünün dil temelli bir öğrenme bozukluğu olduğu ifade edilmektedir. Özellikle okuma gibi özel dil becerileri bakımından bozukluğa sahip olan bireylerin genel belirtilerinden biri olarak gösterilmektedir. Kelimeleri telaffuz etme, yazma ve heceleme gibi dil becerilerinde görülen bozukluklar, okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında gelmektedir (Ataman ve Kahveci, 2009; IDA, 2019). Bilindiği üzere okuma faaliyetlerinde nihai hedef, okuduğunu anlamadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma güçlüğü anlamında, günlük hayatlarında yaşadıkları sorunların büyük çoğunluğunun da okumanın bu boyutundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama, yazılı bir metinden çıkarımda bulunmanın yanı sıra öğrencinin yazılı dille etkileşime girerek anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Shanahan ve diğ., 2010). Durkin (1993), bu beceriyi "okumanın özü" olarak tanımlamaktadır. Okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun metinle bağlantı kurmasını ve metinle ilgili bazı ön bilgilerin harekete geçirilmesini gerektirmektedir (Van den Broek, Rapp ve Kendeou, 2005). Okuduğunu anlama becerisi, temel ve üst düzey okuma becerilerini bütünleştiren sistematik bir okuma sürecinin sonucudur (Kintsch, 1998). Son zamanlarda, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla farklı stratejileri içeren müdahale ve öğretim programları geliştirilmiştir (Graham ve Harris, 1997).

Okuma üzerine yapılan araştırmalar, iyi okuyucuların, okuduğunu anlama etkililiğini artırmak ve bu etkililiği sürdürmek amacıyla, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında çeşitli bilişsel stratejileri kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar, okuma öncesinde faydalanılabilecek etkili okuduğunu anlama stratejileri olarak; (a) harekete geçme ve güdülenme, (b) metni ne amaçlı okuduğunu belirleme, (c) genel bir anlam oluşturmak için materyali gözden geçirme, (ç) tahminde bulunma, (d) kavram yoluyla beyin fırtınası yapma gibi stratejileri vurgulamaktadır. Okuma sırasında kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejileri olarak ise; (a) hedefe yoğunlaşarak karmaşıklığı giderme, (b) önceki bilgiler ile metinde sözü edinilen fikirler arasında bağ kurma, (c) metinle ilgili tahminler yapma, sonuç çıkarma, anlam yaratmak için ima edilen bilgiyi kullanma, (ç) metni okurken not alma, (d) okuma hızını ayarlama, (e) bilinmeyen sözcüğün anlamını içerikten çıkarmaya çalışma, (f) anlaşılmayan yerleri belirleme, (g) metinde geçen olguları gözünde canlandırma gibi stratejiler ön plana çıkmaktadır. Son olarak, okuma sonrasında kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejilerinin ise; (a) özet çıkarma, (b) metne ilişkin sorulara cevap verme, (c) sentez için metin üzerinde düşünme, (ç) metin ile ilgili resim çizme, ana fikre vurgu yapan grafik ve haritalar yapma olduğu ifade edilmektedir (Anderson, 1980; Brown, 1980; Chamot ve diğ., 2006; Ciardiello, 1998; Collins ve Cheek, 1999; Güngör, 2005; Klinger, Vaughn ve Schumm, 1998; Nist ve Holschuh, 2000; Parker, 2001; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997; Quioco, 1997; Rich ve Blake, 1994; Salembier, 1999). Okuduğunu anlama süreçleri boyunca kullanılabilecek bu stratejilerin arasına, farklı stratejiler de eklemek mümkündür. İfade edilen bu stratejilerin etkililik düzeyleri öğrenciden öğrenciye değişkenlik göstermekle birlikte bunlardan birinin veya birkaçının etkili olabildiği gibi bazılarının da etkili olmadığını da bildirilmektedir. Bu konuda önemli olan, öğrencinin bireysel özelliklerine göre kendisine uygun stratejiyi seçmesi ya da okuduğunu anlama sürecinin değişik dönemlerinde, farklı stratejileri aynı anda kullanabilmesidir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okunan metni anlamak için kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama başarılarını artırdığı bulgusu bu bilgiyi destekler niteliktedir (Alfassi, 1998; De Corte, Verschaffel ve Van De Ven, 2001; Fuchs, Fuchs, Kazdan ve Allen, 1999; Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999; Klingner ve diğ., 1998; Nist ve Holschuh, 2000).

Bireylerin okudukları metinlerden anlam çıkarabilmeleri için aynı zamanda akıcı okuma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Akıcı okuma ise metnin otomatik olarak okunması olarak tanımlanan okuma hızı ve mümkün olan en az hatayla okunması anlamındaki doğru okuma bileşenlerini içeren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2013; Erden ve Çelik, 2019). Ulusal Okuma Paneli (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000)'nin yayınlamış olduğu raporda akıcı okumanın; metnin hızlı, doğru

ve uygun bir ifade ile okunmasına yönelik bir okuma becerisi olduğu bildirilmektedir. Bu raporun ilgili bölümünde yer alan uygun bir ifade tanımlaması ile okumanın prozodik özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Başka bir deyişle, akıcı okumanın metnin sadece hızlı ve doğru okunması ile değil aynı zamanda doğal bir sesle ve ahenkli bir şekilde seslendirilmesiyle gerçekleşmesi mümkündür (Keskin ve Akyol, 2014). Bu açıdan bakıldığında okuma becerisinin kazanılmasında okuduğunu anlama ve akıcı okuma (hızlı, doğru ve uygun bir ifadeyle okuma) gibi bileşenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Okumanın bu bileşenleri, okuma becerilerinin değerlendirilmesini hedefleyen birçok değerlendirme aracında da (Kelime Okuma Bilgisi Testi [KOBİT] ve Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi [SOBAT]) göz önünde bulundurulmuştur (Babür ve diğ., 2011; Melekoglu, Erden ve Cakiroglu, 2019).

Son yıllarda araştırmacılar (örneğin, Berninger, Abbott, Vermeulen ve Fulton, 2006; Catts, Adlof ve Weismer, 2006), kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli okuma yöntemlerini araştırmışlardır. Çalışmalardan elde edilen bulgular, çoğunlukla erken dönemlerde, okumayı çözme ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bulgular, yetenekli okuyucuların okuma materyalini, daha az yetenekli okuyuculardan daha iyi kavradıklarını ortaya koymuştur (Berninger ve diğ., 2006; Wayman, Wallace, Wiley, Tichá ve Espin, 2007). Bununla birlikte, araştırmalarda, okuduğunu anlama güçlüğü olan bazı öğrencilerin fonolojik işleme becerileri bakımından okuma güçlüğü olmayan çocuklar ile karşılaştırıldıklarında daha düşük seviyede performans gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, okuma güçlüğü veya özel kelime çözme problemleri olan öğrencilerin fonolojik işlem becerilerinde zorluklar yaşadıklarını kanıtlar niteliktedir (Cain ve Oakhill, 2006; Catts, Adlof ve Weismer, 2006; Nation ve Norbury, 2005).

Okuduğunu anlama süreci genel olarak; anlamı bulma, anlamı kavrama ve okuma metnindeki bilgilerin analizinin yapıldığı anlamı değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu süreci sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için metin üzerinde düşünme, seçim yapma, karar verme, yorumlama, analiz-sentez ve değerlendirme yapma gibi zihinsel becerileri sergilemeleri gerekmektedir (Güneş, 2004). Fakat özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde görülen zayıf kavram gelişimi, genelleme, algı problemleri ile bellek, bilişsel ve üst bilişsel problemler nedeniyle (Güzel-Özmen, 2014; Şahin ve Gül-Akoğlu, 2014) bu öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin öğretim sürecinde bazı ek strateji ve özel yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Alanyazında bu amaçla tercih edilen stratejilerin başında kendini yönetme stratejileri ve hikâye haritası yöntemi gelmektedir. Kendini yönetme stratejileri, özel gereksinimli bireylerin, akademik performanslarının iyileştirilmesi, uygun olmayan davranışların azaltılması ve uygun davranışların artırılması, öğretimi yapılan becerilerin/davranışların kalıcılığının ve genellenilebilirliğinin sağlanması amacıyla kullanılan etkili stratejilerdir. Kendini yönetme stratejileri; kendine ön uyarar verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini içermektedir (Boyle ve Hughes, 1994; Brigham, 1978; Colvin ve Sugai, 1988; Todd, Horner ve Sugai, 1999; Yücesoy-Özkan, Gürsel ve Kırcaali-İftar, 2014). Hikâye haritası yöntemi ise okuyucuya hikâyelerin birbirleriyle ilişkili unsurlarıyla ilgili öğretim sunan, okuyucunun dikkatinin hikâyedeki temel elemanlar üzerinde yoğunlaşmasını sağlayarak okuduğunu anlama performansını arttırdığı ifade edilen şema temelli bir yöntemdir (Idol, 1987; Sorrel, 1990). Bu strateji ve teknikleri içeren uygun eğitim müdahaleleri sayesinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarını akademik anlamda yakalayabildikleri ve gerçek potansiyellerini ortaya koyabildikleri bildirilmektedir (Korkmazlar, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama alanında yaşadıkları zorluklar, alanyazında defalarca rapor edilmiştir; ancak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden, ilkokuldan ortaokula geçtiklerinde, "okumayı öğrenmeleri" yerine "öğrenmeyi okumaları" beklendiği için bu zorluklar daha da hayati önem taşımaya başlamaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde "neyin işe yaradığını" belirlemek, özellikle öğrencilerin yüksek akademik düzeye geçmesiyle birlikte önemli hale gelmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için, kendini izleme, ana fikri tanımlama, çıkarımlarda bulunma, semantik haritalama ve grafik düzenleyicilerin kullanımı ve karşılıklı öğretim gibi birçok strateji belirlenmiştir. Bununla birlikte, okuduğunu anlama alanına yönelik etkili uygulamalar konusundaki ilerlemelere rağmen, eğitsel performansı düşük öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarının sürdüğü ve bu tür öğrencilerde sadece hafif bir ilerleme kaydedildiği ifade edilmektedir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007).

Okuduğunu anlama becerisi, okul ve yetişkinlik yıllarında, başarılı olmak için gerekli bir beceridir. Fakat özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaklaşık %90'ı okuma becerilerini kazanmada önemli güçlükler yaşamaktadır (Vaughn, Levy, Coleman ve Bos, 2002). Ortaokul ve lise dönemlerinde ise eğitim ve

öğretimlerine devam eden öğrencilerde bu güçlükler, gittikçe daha belirgin hale gelmekte ve okuma gerekliliği daha hissedilir düzeye ulaşmaktadır (Deshler, Ellis ve Lenz, 1996). Okuma güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlama sorunu; sınırlı kelime bilgisi, sınırlı bilgiye sahip olma ve aktif okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımındaki eksiklikler gibi birçok unsurun sonucu olarak ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca, 2008). Bu nedenle alanyazında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere birçok akademik becerinin öğretimi için ön koşul olma niteliği taşıyan okuduğunu anlama becerilerine yönelik etkili ve verimli stratejileri içeren müdahale çalışmalarının yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik alanyazında yapılmış müdahale çalışmalarında kullanılan etkili okuduğunu anlama stratejilerini vurgulaması bakımından önemlidir.

Google Akademik, ERIC, ProQuest, EBSCOHost, SAGE ve Elsevier Science Direct veri tabanları aracılığıyla yapılan alanyazın taraması sonucu, özel öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik birçok müdahale çalışmasının bulunduğu (Doğan, 2012; Kennedy ve Backman, 1993; Mihandoost, Elias, Nor ve Mahmud, 2011; Ün, 2009) fakat okuduğunu anlama becerisine yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan bu çalışma ile bu sınırlılığa dikkat çekilerek, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama alanında yaşadığı sorunlara yönelik müdahale çalışmalarının artarak devam etmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ilişkin 2000-2017 yılları arasında yapılmış müdahale çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini hedefleyen müdahale çalışmalarına (belirli bir yöntem, program, strateji veya tekniğin uygulandığı ve etkililiğe ilişkin verilerin ortaya konduğu çalışmalar) yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, ulaşılan çalışmalar, alanyazında yapılan derleme çalışmaları ve uzman görüşlerinden faydalanılarak oluşturulan "yazar sayıları", "çalışmanın yayınlandığı yıl", "katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, sayı)", "yöntem (araştırma desenleri)", "çalışmanın yapıldığı dil", "amaç" ve "bulgular" kategorilerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, bir derleme makalesi şeklinde desenlenmiştir. Derleme makaleleri, belirlenmiş bir konuda birçok çalışması bulunan deneyimli yazarlar tarafından, bilimsel dergilerde yayınlanmış çeşitli bilimsel makalelerin, çalışmaların veya güncel gelişmelerin sentezinin, yorumunun ve farklı açılardan durum değerlendirmelerinin yapıldığı çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2006). Derleme makaleleri sistematik ve sistematik olmayan derleme makaleleri olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Sistematik derleme makalelerinde, sürece sorularla başlanıp bu sorulara yanıt bulmak için ulaşılabilecek en iyi araştırmalar temel alınırken; sistematik olmayan derleme makalelerinde, yıllar boyunca yapılan tavsiyeler doğrultusunda rastgele toplanmış araştırmalar temel alınarak çalışılmaktadır (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Bu araştırma için makaleler taranırken, araştırmaya konu olacak makalelerin 2000-2017 yılları arasında hakemli bir dergide ve tam metin şeklinde yayınlanmış müdahale çalışması olması kriterleri göz önünde bulundurulduğundan dolayı bu araştırma için de sistematik bir derleme makalesi ifadesi kullanılabilir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda, üniversitelerin e-kütüphanelerindeki veri tabanlarından faydalanılarak, daha önce belirlenen anahtar sözcükler aracılığıyla Google Akademik, ERIC, ProQuest, EBSCOHost, SAGE ve Elsevier Science Direct veri tabanlarında tarama gerçekleştirilmiştir. Anahtar sözcükler; "özel öğrenme güçlüğü", "özellik öğrenme bozukluğu", "öğrenme güçlüğü", "specific learning disability", "learning disabilities", "learning difficulties", "learning disorder", "okuduğunu anlama", "reading comprehension" olarak belirlenmiş ve her bir veri tabanının arama bölümüne bu kelimeler / kelime grupları tek tek yazılarak tarama yapılmıştır. Anahtar sözcükler yardımıyla yapılan tarama sonucunda ulaşılan çalışmalar, belirlenen ölçütlere göre sınıflandırılmak üzere bilgisayar ortamına indirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında belirlenen ilgili anahtar sözcükler kullanılarak veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda 72 araştırmaya ulaşılmış ve bu araştırmalar bilgisayar ortamında oluşturulan dosyaya indirildikten sonra araştırmaların özet bölümleri incelemeye alınmıştır. Bu aşamada, araştırmaların tez çalışması olması, araştırmalarda yer alan katılımcıların özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış olması, araştırmaların müdahale

çalışması şeklinde desenlenmemiş olması ve tam metin şeklinde yayınlanmamış olması gibi dışlama kriterleri göz önünde bulundurularak araştırma sayısı 27'e düşürülmüştür. Ardından bu araştırmaların tam metinleri; (a) özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle ilgili olmak (özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış sadece okuma güçlüğü olan veya okuma problemleri olan bireylere yönelik makaleler bu çalışmaya dâhil edilmemiştir), (b) okuduğunu anlama becerisine yönelik olmak, (c) 2000-2017 yılları arasında yayınlanmış olmak, (ç) müdahale (etkililik) çalışması şeklinde desenlenmiş olmak, (d) hakemli dergilerde yayınlanmış olmak ve (e) tam metin şeklinde yayınlanmış bir makale olmak ölçütlerine göre ayrıntılı olarak incelenmiş ve dâhil etme ölçütlerini karşılamayan 6 araştırma daha çıkarılarak sonuç olarak bu çalışma kapsamında incelenmek üzere 21 araştırmanın kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğine yönelik verinin ortaya konulması amacıyla belirlenen anahtar sözcükler bağımsız bir özel eğitim uzmanı tarafından aynı veri tabanlarında araştırılmış ve çalışmaya dâhil edilen araştırmaların uygunluğu test edilmiştir. Yapılan test üzerine çalışmanın kodlayıcı güvenilirliği %100 olarak belirlenmiştir. Bunun üzerine yapılan taramalar sonucu elde edilen çalışmalar alanyazında yapılan derleme çalışmaları ve uzman görüşlerinden faydalanılarak; "yazar sayıları", "çalışmanın yayınlandığı yıl", "katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, sayı)", "yöntem (araştırma desenleri)", "çalışmanın yapıldığı dil", "amaç" ve "bulgular" kategorilerine ayrılmıştır. Daha sonra Microsoft Office Excel programı aracılığıyla çalışmalara ait verilere yönelik tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

## BULGULAR

Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini konu alan 2000-2017 yılları arasında yapılmış müdahale çalışmalarına ilişkin yayınlanmış 21 makale; "yazar sayıları", "çalışmanın yayınlandığı yıl", "katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, sayı)", "yöntem (araştırma desenleri)", "çalışmanın yapıldığı dil", "amaç" ve "bulgular" olmak üzere yedi başlık altında incelenmiş ve Tablo 1'de özet halinde sunulmuştur:

Tablo 1.

*Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Çalışmalar*

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı				
Huesman ve Frisbie, 2000	2	6	41E - 20K / 198E - 199K	61 (ÖG) 397(N)	-	Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	İngilizce özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde genişletilmiş zaman aralıkları uygulamasının etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek
								Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, okuduğunu anlama testine göre daha uzun süreli koşullar altında (yavaş ve dikkatli bir tempoda), uygun zamanlama yönergeleri alan özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerden anlamlı olarak daha büyük kazanımlar elde etmişlerdir.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular	
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı					Yaş
Meloy, Deville ve Frisbie, 2002	3	6 - 8	131E-129K	260	-	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	Sesli okuma tekniğinin özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin okuma performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi	Sesli okuma tekniğinin her iki gruba da avantaj sağladığı ve hem standart okuma hem de sesli okuma sonrası ölçülen okuduğunu anlama puan ortalamalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Peeverly ve Wood, 2001	2	9 - 11	-	50	14 - 16	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	Özel öğrenme güçlüğü olan ergen bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan tamamlayıcı soru tekniğinin etkilerini geribildirim olduğu ve olmadığı durumlarda incelemek	Tamamlayıcı soruların genel sorulardan daha etkili olduğu ve arada sorulan soruların toplu sorulara oranla kavrama üzerinde daha olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Geri bildirim faydaları ise çıkarımda bulunma ve ana fikri bulma soruları üzerinde sınırlı kalmıştır.
Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000	3	6 - 8	22E - 11K	33	Ort. 13	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılan kendini izleme ve özetleme stratejilerinin birlikte kullanımını içeren programın okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisini incelemek	Kendini izleme ve özetleme stratejilerini bir arada kullanan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları anlamlı derecede artmıştır.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı				
Elbaum, Arguelles, Campbell ve Saleh, 2004	4	6 - 10	276E - 7K / 94E-79K	283 (ÖG) 173 (N)	-	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu DeneySEL Desen	Çoklu Dil	Sesli okuma tekniğinin özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul ve lise öğrencilerinin okuduklarını anlama performanslarına olan etkisini incelemek
Boulineau, Fore, Hagan-Burke ve Burke, 2004	4	3 - 4	3E - 3K	6	9 - 11	Tek Denekli Araştırma Modeli (ABA)	İngilizce	Hikâye haritası kullanarak okuma güçlüğü yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek
Taylor, Alber ve Walker, 2002	3	4 - 6	4E - 1K	5	9 - 12	Karşılaştırmalı Tek Denekli Araştırma Modeli	İngilizce	Kendine soru sorma ve hikâye haritası yönteminin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve çıkarımsal okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek
								Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikâye haritalarını tamamlayabildikleri ve kendi sorularını yüksek bir doğruluk derecesiyle yanıtlayabildikleri sonucuna varılmıştır. Hangi okuma stratejisinin daha etkili olduğuna yönelik yapılan analizlerde anlamlı bir farklılığa rastlanmasa da kendine soru sorma stratejine yönelik puanların daha yüksek olduğu görülmüştür.
								Araştırma sonunda hikâye haritası yönteminin öğretimi yapılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları artmış ve bu olumlu performansın korunduğu gözlemlenmiştir.
								Genel olarak, öğrencilerin uygun koşullarda elde ettikleri test puanları, standart durumdan elde ettikleri puanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmamıştır.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular	
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı					Yaş
Fritschmann, Deshler ve Schumaker, 2007	3	9	4E - 4K	8	15 - 16	Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Başlama)	İngilizce	Çıkarımda bulunma stratejisinin özel öğrenme güclüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini geliştirmek ve test etmek	Öğretim sırasında, öğrenciler kademeli olarak sınıf seviyesinde yazılmış paragrafları okumaya çalışmış ve ustalık düzeylerinde ilişkili çıkarımda bulunma sorularına cevap verebilmişlerdir. Ayrıca, araştırma sonunda strateji bilgilerinin test edilmesinde %90'ın üzerinde puanlar elde etmişlerdir.
Antoniou ve Souvignier, 2007	2	5 - 8	39E - 34K	73	Ort. 12	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	Almanca	Özel öğrenme güclüğü olan 73 öğrenciye yönelik hazırlanan kendini düzenleme stratejisi içerikli bir okuma programının etkililiğini değerlendirmek	Uygulanan program, özel öğrenme güclüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma stratejisi bilgisi ve öz-yeterlik becerilerinde olumlu değişikliklere yol açmıştır.
Higgins ve Raskind, 2004	2	4 - 12	20E - 10K	30	10 - 18	Tek Grup Öntest-Sontest Deneysel Desen	İngilizce	Küçültülmüş optik karakter tanıma ve konuşma sentezleme kabiliyetine sahip taşınabilir bir cihaz olan Quicktionary Reading Pen II'nin (Okuma Kalem) telafi edici etkililiğini araştırmak	Yapılan istatistiksel analiz, okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevaplarda önemli artışlar olduğunu öğrenciler, iyi kavrama gerektiren ve zorluk derecesi yüksek paragrafları da okuyabilmişlerdir.



Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı				
Stagliano ve Boon, 2009	2							
	4	Ünv.						
	3E		23E - 17K					
	3		40					
	9 - 10		Ort. 19					
Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Yoklama)					Öntest-Sontest Kontrol Gruplu DeneySEL Desen	İngilizce		
Açıklamalı metin paragraflarında anlamayı geliştirmek için kullanılan hikâye haritalarının etkilerini incelemek						İngilizce		
							Özel öğrenme güçlüğü olan lise mezunu öğrencilere yönelik kullanılan metin-yapı stratejilerinin, açıklayıcı bilim metinleri üzerindeki okuduğunu anlama performanslarına etkisini incelemek	
								Metin-yapı stratejisi uygulanan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin test puanları, geleneksel eğitim koşullarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden önemli ölçüde daha yüksek bulunmuştur.
								Katılımcıların açıklama metin paragraflarına yönelik sorulara verdikleri doğru cevap yüzdelerinde artış gözlenmiştir.
Jones, Long ve Finlay, 2007	3	-	10E- 9K	19	Ort. 46 Yıl 10 Ay	İngilizce	Yazılı metinlere sembol ekleme uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan yetişkinler için okuduğunu anlama performansını artırabileceği hipotezini test etmek	Katılımcıların okuduğunu anlama puanlarının, yazılı metinlere sembol eklendiğinde anlamlı olarak daha yüksek bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Gaddy, Bakken ve Fulk, 2008	3	Ünv.	23E - 17K	40	Ort. 19	İngilizce	Özel öğrenme güçlüğü olan lise mezunu öğrencilere yönelik kullanılan metin-yapı stratejilerinin, açıklayıcı bilim metinleri üzerindeki okuduğunu anlama performanslarına etkisini incelemek	Metin-yapı stratejisi uygulanan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin test puanları, geleneksel eğitim koşullarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden önemli ölçüde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular	
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı					Yaş
Berkeley, Mastropieri, ve Scruggs, 2011	3	7 - 9	15E - 5K	20	-	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	Özel öğrenme gücü ve diğer hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama stratejisi öğretiminin ve bu stratejiye eklenen yeniden eğitim motivasyonu bileşeninin okuma çıktıları üzerindeki etkisini incelemek	Okuduğunu anlama stratejisi öğretimi ve bu stratejiye eklenen yeniden eğitim motivasyonu bileşeni her iki grubun okuma çıktıları üzerinde olumlu sonuçlar vermiştir. Öğrenciler daha iyi okuma performansı göstermişlerdir. Gecikmeli son testte ise bu bileşenin eklendiği strateji öğretiminin daha etkili olduğu anlaşılmıştır.
Wade, Boon, ve Spencer, 2010	3	3 - 4	3E	3	9 - 10	Tek Denekli Araştırma Modeli (ABC)	İngilizce	İlköğretim çağındaki öğrencilerin hikâye dilbilgisi bileşenlerinin okuduğunu anlama performanslarını geliştirmek için kullanılan Kidspiration® yazılımının entegrasyonu ile hikâye haritası yönteminin etkililiğini incelemek	Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim çağındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yararlı bir müdahale olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kullanılan yazılımın sunduğu görsel ve işitsel destekler, anlamayı geliştirmiştir.
Crabtree, Alber-Morgan ve Konrad, 2010	3	Lise	3E	3	17 - 18	Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Başlama)	İngilizce	Kendini izleme ve aktif yanıt vermenin özel öğrenme gücü ve ciddi dikkat problemleri olan üç lise öğrencisinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek	Kendini izleme stratejisi ile okuduğunu anlama performansı arasında işlevsel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı				
Jozwik ve Douglas, 2016	2	4	4E - 1K	5	9 - 10	Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Yoklama)	İngilizce	Anlamsal belirsizlik tespit eğitiminin metalinguistik farkındalık ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini analiz etmek
Lewandowski, Cohen, ve Lovett, 2013	3	Ünv.	13E - 13K / 21E - 29K	26 (ÖG) / 50 (N)	18 - 26 / 18 - 23	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	Genişletilmiş zaman aralıkları uygulamasının, özel öğrenme güclüğü olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini incelemek
Floyd ve Judge, 2012	2	Ünv.	4E - 2K	6	18 - 22	Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Başlama)	İngilizce	Yardımcı teknolojilerin (ClassMate Reader) özel öğrenme güclüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini incelemek
Jozwik ve Douglas, 2016	2	4	4E - 1K	5	9 - 10	Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Yoklama)	İngilizce	Anlamsal belirsizlik tespit eğitiminin, öğrencilerin metalinguistik farkındalığını ve okuduğunu anlama performanslarını artırdığı gözlenmiştir.
Lewandowski, Cohen, ve Lovett, 2013	3	Ünv.	13E - 13K / 21E - 29K	26 (ÖG) / 50 (N)	18 - 26 / 18 - 23	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	Genişletilmiş zaman aralıkları sayesinde özel öğrenme güclüğü olan ve olmayan üniversite öğrencileri benzer okuduğunu anlama performansı göstermişlerdir.
Floyd ve Judge, 2012	2	Ünv.	4E - 2K	6	18 - 22	Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Başlama)	İngilizce	Yardımcı teknolojilerin (ClassMate Reader), öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına yönelik uygun bir destek olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

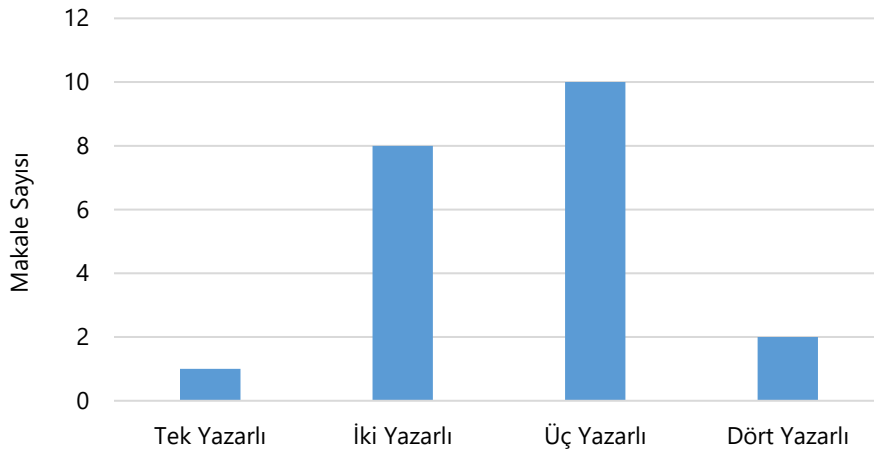
Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Yazar Sayısı	Katılımcı Özellikleri			Yöntem	Çalışma Dili	Amaç	Bulgular
		Sınıf	Cinsiyet	Sayı				
Alturki, 2017	1	6	2E - 2K	4	11 - 13	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İngilizce	Grup hikâye haritası yönteminin özel öğrenme gücünü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansını üzerindeki etkisini incelemek
Uçar-Rasmussen ve Cora-Ince, 2017	2	5 - 6	-	3	11 - 12	Tek Denekli Araştırma Modeli (Denekler Arası Çoklu Başlama)	Türkçe	Özel öğrenme gücünü olan bireylerin, üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini ve genellenebilirliğini incelemek
								Sesli düşünme yöntemi ile yapılan öğretimin özel öğrenme gücünü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde ve üst bilişsel okuduğunu anlama strateji bilgilerinde artış yarattığı ve yöntemin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 1’de kategorilere ayrılarak özet halinde sunulan çalışmalar “yazar sayıları, yayın yılı, katılımcı özellikleri (sınıf, yaş, cinsiyet, sayı), yöntem (araştırma desenleri), çalışmanın yapıldığı dil, amaç ve bulgular” kategorileri bakımından analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına bir sonraki bölümde ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir:

### İncelenen Araştırmaların Yazar Sayılarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin yazar sayılarına ilişkin veriler Şekil 1’de sunulmuştur.

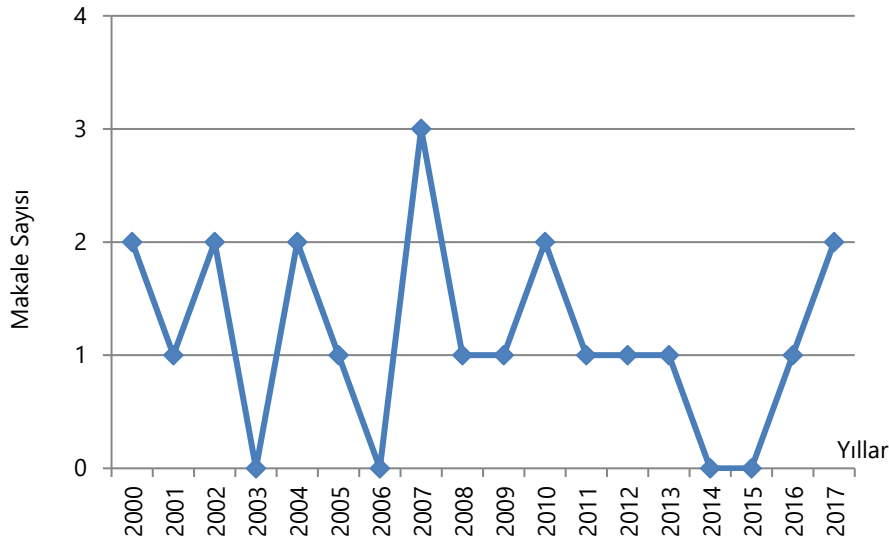


Şekil 1. Makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen makalelerden biri tek yazarlı (Alturki, 2017), sekizi iki yazarlı (Antoniou ve Souvignier, 2007; Floyd ve Judge, 2012; Higgins ve Raskind, 2005; Huesman ve Frisbie, 2000; Jozwik ve Douglas, 2016; Peveryly ve Wood, 2001; Stagliano ve Boon, 2009; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017), onu üç yazarlı (Berkeley ve diğ., 2011; Crabtree ve diğ., 2010; Fritschmann ve diğ., 2007; Gaddy ve diğ., 2008; Jitendra ve diğ., 2000; Jones ve diğ., 2007; Lewandowski ve diğ., 2013; Meloy ve diğ., 2002; Taylor ve diğ., 2002; Wade ve diğ., 2010) ve ikisi de dört yazarlıdır (Boulineau ve diğ., 2004; Elbaum ve diğ., 2004).

### İncelenen Araştırmaların Yayınlandıkları Yıllara İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerin yayınlandıkları yıllara ilişkin veriler aşağıda Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Makalelerin yıllara göre dağılımı

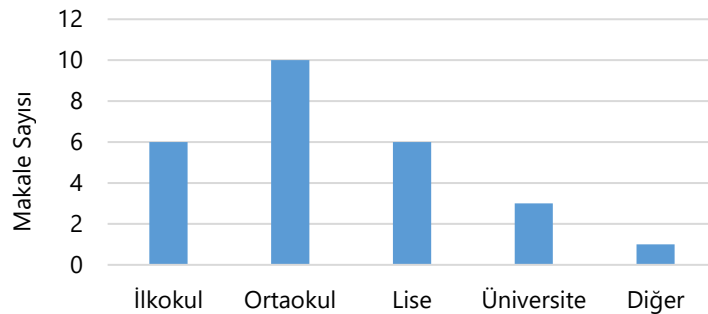
Şekil 2'de de görüldüğü üzere İncelenen 21 makalenin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2003, 2006, 2014 ve 2015 yıllarında, çalışma için belirlenen ölçütleri karşılayan herhangi bir müdahale çalışmasına ulaşılamamıştır.

### İncelenen Araştırmaların Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan katılımcıların özelliklerine (sınıf, yaş, cinsiyet, sayı) ilişkin bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

#### a) Katılımcıların Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

İncelenen 21 makalenin onunda ortaokul öğrencileri (5-8. sınıf) yer alırken (Alturki, 2017; Antoniou ve Souvignier, 2007; Berkeley ve diğ., 2011; Elbaum ve diğ., 2004; Higgins ve Raskind, 2005; Huesman ve Frisbie, 2000; Jitendra ve diğ., 2000; Meloy ve diğ., 2002; Taylor ve diğ., 2002; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017); altısında ilkokul (2-4. sınıf) öğrencileri (Boulineau ve diğ., 2004; Higgins ve Raskind, 2005; Jozwik ve Douglas, 2016; Stagliano ve Boon, 2009; Taylor ve diğ., 2002; Wade ve diğ., 2010); altısında lise (9-12. sınıf) öğrencileri (Crabtree ve diğ., 2010; Berkeley ve diğ., 2011; Elbaum ve diğ., 2004; Fritschmann ve diğ., 2007; Higgins ve Raskind, 2005; Peveryly ve Wood, 2001); üçünde üniversite öğrencileri (Floyd ve Judge, 2012; Gaddy ve diğ., 2008; Lewandowski ve diğ., 2013) ve birinde de yetişkinler (Jones ve diğ., 2007) yer almıştır.



Şekil 3. Katılımcıların sınıf değişkenine göre sayısal dağılımı

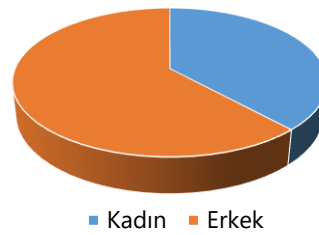
### b) Katılımcıların Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Makalelerde yer alan katılımcılardan ortaokul öğrencilerinin yaşları ortalama 11 ile 13 yaş arasında değişirken lise öğrencilerinin yaşları 14-18 yaş aralığında, ilkokul öğrencilerinin yaşları ise 8-11 yaş aralığında değişmektedir. Yetişkinlerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada (Jones ve diğ., 2007) yaş ortalaması 46 yıl 10 ay olan katılımcılar yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin yer aldığı üç çalışmanın birinde (Gaddy ve diğ., 2008) ortalama yaş 19 iken diğer ikisinde ise (Floyd ve Judge, 2012; Lewandowski ve diğ., 2013) yaşlar 18-26 aralığında değişmektedir.

### c) Katılımcıların Cinsiyet ve Sayı Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışmada, makalelerde yer alan katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin sayısal verilere de yer verilmiştir. İncelenen 21 makalede toplam 1561 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcıların 933'sinin erkek; 575'sinin kadın olduğu bilinmektedir. 50 katılımcının yer aldığı bir çalışmada (Peveryly ve Wood, 2001) ve üç katılımcının yer aldığı başka bir çalışmada (Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017) ise cinsiyet bilgilerine yer verilmemiştir.

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Sayısal Dağılımı



Şekil 4. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sayısal dağılımı

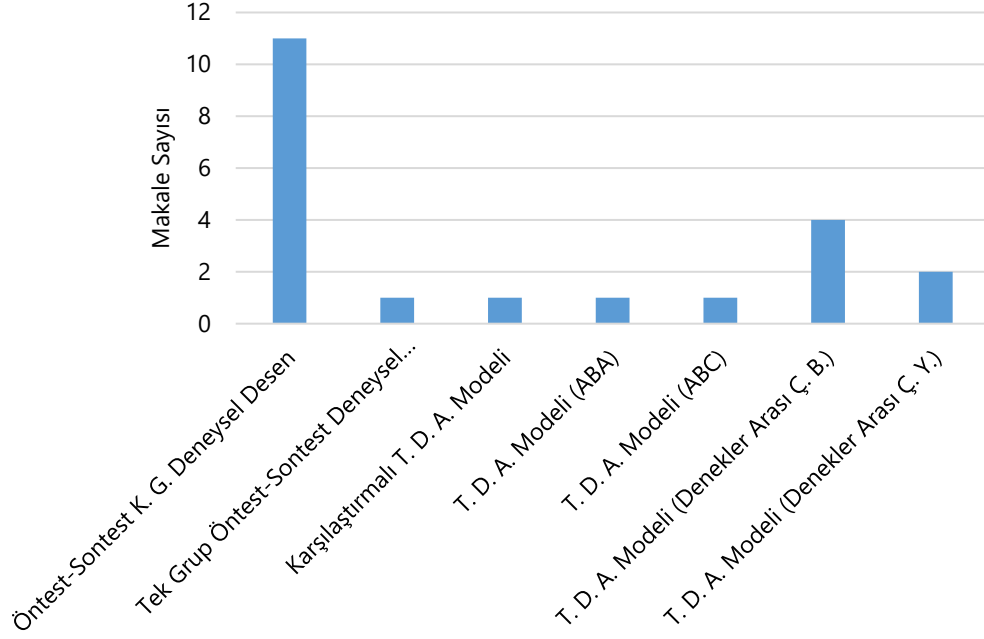
### İncelenen Araştırmaların Yöntemlerine (Araştırma Desenlerine) İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen 21 makalede kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin veriler aşağıda Tablo 2 ve Şekil 5'te sunulmuştur.

Tablo 2.

#### Makalelerde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

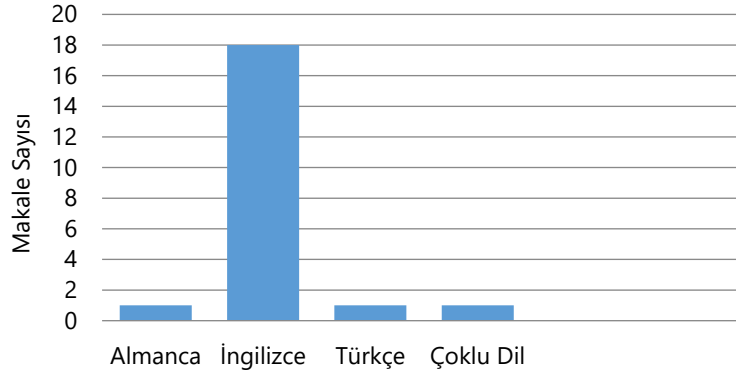
Kaynaklar	Kullanılan Araştırma Yöntemi
Huesman ve Frisbie, 2000	ÖNTEST-SONTEST KONTROL GRUPLU DENEYSEL DESEN
Jitendra ve diğ., 2000	
Peveryly ve Wood, 2001	
Meloy ve diğ., 2002	
Elbaum ve diğ., 2004	
Jones ve diğ., 2007	
Antoniou ve Souvignier, 2007	
Gaddy ve diğ., 2008	
Berkeley ve diğ., 2011	
Lewandowski ve diğ., 2013	
Alturki, 2017	
Higgins ve Raskind, 2004	TEK GRUP ÖNTEST-SONTEST DENEYSEL DESEN
Taylor ve diğ., 2002	KARŞILAŞTIRMALI TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA MODELİ
Boulineau ve diğ., 2004	TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA MODELİ (ABA)
Wade ve diğ., 2010	TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA MODELİ (ABC)
Fritschmann ve diğ., 2007	TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA MODELİ (DENEKLER ARASI ÇOKLU BAŞLAMA)
Crabtree ve diğ., 2010	
Floyd ve Judge, 2012	
Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017	
Jozwik ve Douglas, 2016	
Stagliano ve Boon, 2009	TEK DENEKLİ ARAŞTIRMA MODELİ (DENEKLER ARASI ÇOKLU YOKLAMA)



Şekil 5. Makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin sayısal dağılımı

#### İncelenen Araştırmalarda Yürütülen Çalışmaların Hangi Dillerde Yapıldıklarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde yer alan müdahale çalışmalarının yapıldığı dillere ilişkin veriler Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Makalelerin içerdikleri çalışmaların yapıldığı dillere göre dağılımı

Şekil 6.'da da görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen makalelerde yürütülen müdahale çalışmalarının büyük çoğunluğu İngilizce dilinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 21 makalenin 18'ini oluşturan bu makalelerin (Huesman ve Frisbie, 2000; Jitendra ve diğ., 2000; Peverly ve Wood, 2001; Meloy ve diğ., 2002; Taylor ve diğ., 2002; Boulineau ve diğ., 2004; Higgins ve Raskind, 2004; Fritschmann ve diğ., 2007; Jones ve diğ., 2007; Stagliano ve Boon, 2009; Gaddy ve diğ., 2008; Crabtree ve diğ., 2010; Wade ve diğ., 2010; Berkeley ve diğ., 2011; Floyd ve Judge, 2012; Lewandowski ve diğ., 2013; Jozwik ve Douglas, 2016; Alturki, 2017) yanı sıra bir makalede Almanca (Antoniou ve Souvignier, 2007), bir makalede Türkçe (Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017) ve bir makalede ise çoklu dilde (Elbaum ve diğ., 2004) çalışmalar yürütülmüştür.

#### İncelenen Araştırmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen makaleler, katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini konu alan ve farklı yöntem veya stratejinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan müdahale uygulamalarını içermektedir. Bu amaçlara ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.  
*Makalelerin Amaçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Kaynaklar</b>	<b>Amaç</b>
Huesman ve Frisbie, 2000 Lewandowski ve diğ., 2013	Genişletilmiş zaman aralıkları uygulamasının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Jitendra ve diğ., 2000	Kendini izleme ve özetleme stratejilerinin birlikte kullanımını içeren programın okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisini incelemek
Pevery ve Wood, 2001	Tamamlayıcı soru tekniğinin etkilerini geribildirim olduğu ve olmadığı durumlarda incelemek
Meloy ve diğ., 2002 Elbaum ve diğ., 2004	Sesli okuma tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Taylor ve diğ., 2002	Kendine soru sorma tekniği ve hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini karşılaştırmalı olarak incelemek
Boulineau ve diğ., 2004 Stagliano ve Boon, 2009 Alturki, 2017	Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Higgins ve Raskind, 2005 Floyd ve Judge, 2012	Yardımcı teknoloji kullanımının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Antoniou ve Souvignier, 2007	Kendini düzenleme stratejisini içeren okuma programının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Fritschmann ve diğ., 2007	Çıkarım yapma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Jones ve diğ., 2007	Yazılı metinlere sembol ekleme uygulamasının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Gaddy ve diğ., 2008	Metin yapı stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Crabtree ve diğ., 2010	Kendini izleme ve aktif yanıt verme stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Wade ve diğ., 2010	Kidspiration® yazılımının entegrasyonu ile hikâye haritası yönteminin etkililiğini incelemek
Berkeley ve diğ., 2011	Okuduğunu anlama stratejisi öğretiminin ve bu stratejiye eklenen yeniden eğitim motivasyonu bileşeninin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Jozwik ve Douglas, 2016	Anlamsal belirsizlik tespit eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemek
Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017	Sesli düşünme tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini ve genellenebilirliğini incelemek

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma kapsamında incelenen makalelerin çoğunluğunda tek bir strateji veya yöntemin etkililiğine ilişkin araştırmaların yürütüldüğü, bazı makalelerde iki yöntemin bir arada kullanıldığı (Crabtree ve diğ., 2010; Taylor ve diğ., 2002), bazı makalelerde ise belirlenen bir yöntem kapsamında uygulanan bir müdahale programına geri bildirim (Pevery ve Wood, 2001), özetleme (Jitendra ve diğ., 2000) ve yeniden eğitim motivasyonu (Berkeley ve diğ., 2011) gibi farklı bileşenlerin eklendiği anlaşılmaktadır.



### **İncelenen Araştırmalardan Elde Edilen Bulgulara İlişkin Veriler**

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalara ait bulgular, özel öğrenme gücülüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde birçok strateji veya yöntemin etkili olduğunu göstermiştir. Kısaca özetlemek gerekirse, yavaş ve dikkatli bir tempoda (genişletilmiş zaman aralıkları ile) yapılan okuma etkinliğinin (Huesman ve Frisbie, 2000; Lewandowski ve diğ., 2013), kendini izleme stratejisinin (Crabtree ve diğ., 2010; Jitendra ve diğ., 2000), tamamlayıcı soruların (Peveryly ve Wood, 2001); sesli okuma tekniğinin (Meloy ve diğ., 2002), hikâye (öykü) haritası yönteminin (Alturki, 2017; Boulineau ve diğ., 2004; Stagliano ve Boon, 2009; Taylor ve diğ., 2002; Wade ve diğ., 2010), yardımcı teknolojilerin (Floyd ve Judge, 2012; Higgins ve Raskind, 2005), kendini düzenleme stratejisinin (Antonioni ve Souvignier, 2007), çıkarım yapma stratejisinin (Fritschmann ve diğ., 2007), yazılı metinlere sembol ekleme uygulamasının (Jones ve diğ., 2007), metin-yapı stratejisinin (Gaddy ve diğ., 2008), okuduğunu anlama stratejisi öğretiminin (Berkeley ve diğ., 2011), anlamsal belirsizlik tespit eğitimlerinin (Jozwik ve Douglas, 2016) ve sesli düşünme yönteminin (Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017) özel öğrenme gücülüğü olan bireylerin okuduğunu anlama performanslarını olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalar sonucu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, sesli okuma tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada (Elbaum ve diğ., 2004) yürütülen çalışmalar sonucu yapılan istatistiksel analizlerde özel öğrenme gücülüğü olan çocukların okuduğunu anlama performans düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmediği ifade edilmiştir.

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, özel öğrenme gücülüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin, 2000-2017 yılları arasında yapılmış 21 müdahale (etkililik) çalışması incelenmiştir. Ulaşılan makaleler öncelikle “yazar sayıları, çalışmanın yayınlandığı yıl, katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, sayı), yöntem (araştırma desenleri), çalışmanın yapıldığı dil, amaç ve bulgular” kategorileri bakımından tablo yardımıyla bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Daha sonra ise bu çalışmalar ilgili kategori alanları açısından ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Yazar sayıları bakımından çalışma kapsamında incelenen makaleler üzerinde yapılan analizler, 21 makalede yürütülen araştırmaların tamamının iki veya daha fazla yazar tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgudan hareketle, özel öğrenme gücülüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda iş birliğine gereksinim duyulduğu yorumu yapılabilir. Müdahale çalışmalarında, hem verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi hem de çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesi bakımından, bu çalışmaların birden fazla araştırmacı tarafından yapılmasının araştırma sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bulgular incelendiğinde, özel öğrenme gücülüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılan müdahale çalışmalarını içeren makalelerin 2000-2017 yılları arasındaki dağılımlarında herhangi bir yığılmanın olmadığı, özel öğrenme gücülüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini konu alan yılda ortalama bir (1,17) müdahale çalışmasının yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu özel öğrenme gücülüğü ile ilgili yapılan bir derleme araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir (Güngörmüş-Özkardeş, 2011). Ayrıca bu oran, özel öğrenme gücülüğü olan bireylerin okuduğunu anlama performanslarının olumlu yönde desteklenmesini amaçlayan araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu da göstermektedir. Bu veri birçok araştırma tarafından da vurgulanmaktadır (Floyd ve Judge, 2012; Stothers ve Klein, 2010). Bu nedenle yapılan bu sistematik derleme çalışması ile bu sınırlılığa dikkat çekilerek bu alanda yapılacak çalışmaların teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan makalelerde incelenen katılımcıların çoğunlukla ortaokul düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Yazma becerisine yönelik yapılan çalışmalarda, bu beceriyle ilgili çalışmaların ilkökul düzeyinde gerçekleştirildiği vurgulanmıştır (Bayraktar, 2006; Demirel, 2002; Duran, 2011; Durukan ve Alver, 2008; İlker ve Melekoğlu, 2017; Memiş ve Harmankaya, 2012; Susar-Kırmızı ve Kasap, 2013; Taşkaya ve Yetkin, 2015; Yıldız, 2013). Fakat okuduğunu anlama becerisi, bilişsel anlamda okuma-yazma becerisinden daha üst düzeyde bir beceri olduğundan eksikliğin daha üst düzeydeki sınıflarda yoğun bir şekilde fark edilebileceği düşünülmektedir. Bu gerekçeden dolayı özel öğrenme gücülüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik çalışmalarda yer alan katılımcıların ağırlıklı olarak ortaokul düzeyinde olmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu bulguya paralel olarak makalelerde incelenen katılımcıların yaş düzeylerinin de ağırlıklı olarak ortaokul seviyesinde olduğu Tablo 1’de açıkça görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda yer alan katılımcılar, cinsiyet temelinde incelendiğinde erkek katılımcıların diğer katılımcılardan sayısal anlamda daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun, erkek öğrencilerde oransal

olarak kız öğrencilere göre daha fazla öğrenme gücünü göstermesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. MEB'in 2016-2017 eğitim öğretim dönemine ait istatistiklerine göre, ülkemizde özel öğrenme gücünü tanıyan erkek öğrencilerin tüm özel öğrenme gücünü içerisindeki oranı %76,6'dır (MEB, 2017). Bu istatistiksel veri çalışmanın bu alandaki bulgusunu desteklemektedir.

Bu çalışma kapsamında incelenen 21 makalenin 11'inde araştırma yöntemi olarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma deseninin kullanıldığı çalışmaların çoğunlukta (yaklaşık %52) olduğu görülmektedir. Bu çalışmada dâhil etme ölçütlerinden biri olarak "araştırmaların müdahale çalışması olması" ölçütü belirlendiğinden dolayı bu durumun beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Benzer bulgulara ulaşılan, özel öğrenme gücünü tanıyan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale çalışmalarının incelendiği bir başka çalışmada, elde edilen bu bulgudan dolayı eylem araştırması ve boylamsal çalışmaların sayılarının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (İlker ve Melekoğlu, 2017).

Mevcut çalışma kapsamında incelenen makalelerde yürütülen çalışmaların bir bölümünde tek bir müdahale yöntemi kullanılırken diğer bölümünde ise farklı müdahale yöntem ve bileşenlerin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Üstelik uygulanan bir müdahale programına geri bildirim (Peeverly ve Wood, 2001), özetleme (Jitendra ve diğ., 2000) ve yeniden eğitim motivasyonu (Berkeley ve diğ., 2011) gibi farklı bileşenlerin eklendiği durumlarda müdahale programının verimlilik düzeyinin arttığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu durum, alanyazında özel öğrenme gücünü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı yöntemlerin bir arada kullanılabilmesine ilişkin yargıları (Güngör, 2005; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017) destekler niteliktedir.

İncelenen makalelerde yer alan müdahale çalışmalarının büyük çoğunluğunun (18 çalışma) İngilizce dilinde yapıldığı görülmektedir. Farklı dillerde yapılan çalışmaların uyarlandığı kültürel ve toplumsal ortamdaki bireyler üzerinde etkililiğini sağlıklı ve bilimsel olarak ortaya koyabilmek için farklı araştırmacılar tarafından yeterli sayıda ve farklı katılımcılarla araştırma yapılmalıdır. Dil yapılarının farklılığından dolayı okuduğunu anlama becerisi gibi konuşulan dille yakından ilişkili olan bir becerinin geliştirilmesinde farklı yöntemlerin kullanılması gerekebilmektedir. Fakat bu alanda İngilizce dışında yapılmış çalışmaların sınırlılığı, uyarlanmış müdahale çalışmalarının etkililiklerine ilişkin yapılabilecek analizleri sınırlandırmaktadır. Bu doğrultudan hareketle, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik özellikle İngilizce merkezli yürütülen müdahale çalışmalarının Türkçe konuşan özel öğrenme gücünü olan öğrenciler üzerinde etkililiğinin bilimsel olarak ortaya konabilmesi için daha fazla çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir.

Analiz sonuçları amaçlar bakımından incelendiğinde, ulaşılan 21 makalede uygulanan strateji, teknik veya yöntemin etkililiğini ortaya koymak veya bu etkililiği farklı gruplar arasında karşılaştırarak incelemek amacı güdülmüştür. Söz konusu makalelere bakıldığında, en çok çalışmanın hikâye haritası yönteminin ve kendini yönetme stratejilerinin etkililiğine yönelik yapıldığı görülmektedir. Bu bulgunun, öğrenme gücünü olan öğrencilerin okuma-yazma becerilerine yönelik yapılan diğer çalışmalarda kullanılan stratejiler ve etkililiklerine ilişkin verilerle uygunluk gösterdiği gözlenmektedir (Chalk ve diğ., 2005; Ennis ve Jolivette, 2012; Ennis ve diğ., 2013; Hennes ve diğ., 2015; İlker ve Melekoğlu, 2017; Li, 2007; Little ve diğ., 2010). Bu yöntem ve stratejilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili oldukları bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar tarafından da ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı doğrudan etkilediği (Akça, 2002; Deretarla, 2000; Koçyiğit, 2003) göz önünde bulundurulduğunda özellikle Türkiye'de bu yöntem ve stratejileri içeren müdahale programlarının, özel öğrenme gücünü olan öğrencilerin akademik başarılarını sağlamak amacıyla planlanması ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Ülkemizde özel öğrenme gücünü olan öğrencilerin en yoğun şekilde öğrenim gördükleri eğitim ortamı kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıf ortamlarıdır. Yapılan bir çalışmada kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının özel eğitim uygulamaları konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirmeleri (Taymaz-Sarı, Yıldız, Akdemir ve Cinoğlu, 2014), bu yöntemlerin sistematik bir şekilde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere öğretimini ve yaygınlaştırılmasını gerekli ve önemli kılmaktadır.

Bu çalışma, 2000-2017 (yakın geçmişte) özel öğrenme gücünü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin uluslararası alanyazında yayınlanmış makaleleri incelemesi ve bu makalelere yönelik etkili bulguları ortaya koyması açısından önemlidir. Bu anlamda, elde edilen sonuçların özel öğrenme gücünü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri alanına yönelik çalışacak araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmayla ortaya konan etkili uygulamaların özel eğitim alanında çalışan

öğretmenlere tanıtımının yapılması ve bu uygulamaları uygulayabilecek yeterliğe sahip olmalarının sağlanması hem öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecek hem de öğretim yaptıkları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine katkı sağlayacaktır. Aksi takdirde öğretmenlerin genellikle öğretmenlik uygulaması deneyimlerine göre hareket ettikleri ve etkili olduklarına inandıkları uygulamaları tercih ettikleri ifade edildiğinden dolayı (Boulineau ve diğ., 2004) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkisiz veya bilimsel dayanağı olmayan uygulamalara maruz kalabilme ihtimali doğmaktadır. Bu durum özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanmalarını engelleyebilecek ve öğretmenlerin de motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilecektir. Genel kapsamda düşünüldüğünde ise devletin bu amaçla ayırdığı kaynakların verimli bir şekilde kullanılmaması, toplumsal refaha yeterli düzeyde olumlu katkı sağlanamaması ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerine yeterince destek verilememesi gibi olumsuz durumların dolaylı olarak ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu gereksinimden hareketle, etkililiği ve verimliliği kanıtlanmış uygulamaların sistematik ve uygulamalı bir şekilde alanda çalışan öğretmenlere öğretiminin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, okuduğunu anlama becerilerine yönelik müdahale çalışmalarının sınırlı sayıda olması, hâlihazırdaki çalışmanın da bu duruma vurgu yapması çalışmayı bu anlamda önemli kılmaktadır. Bu duruma ek olarak, bu çalışmanın etkili müdahaleler konusunda okuduğunu anlama sürecinde sorunlar yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışan eğitimcilerin bilgi dağarcığını geliştirmesi ve bu eğitimcilere etkinliği kanıtlanmış farklı uygulamalar konusunda yol göstermesi beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerde kullanılan stratejiler Türkiye’de hem özel öğrenme güçlüğü olan bireylere hem de farklı yetersizliğe sahip bireylere yönelik uygulanarak etkililikleri araştırılabilir. Başarılı bir okuduğunu anlama deneyimi için ön koşulların; kelimeleri çözümleme ve akıcı okuma becerilerine sahip olmanın yanı sıra basılı metinlerden anlam çıkarmak için aktif okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması olduğu ifade edilmektedir (Palincsar ve Brown, 1984). Bu doğrultudan hareketle, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı stratejileri içeren müdahale çalışmalarının artarak devam ettirilmesi ve kullanılan bu stratejilerin etkililiklerinin karşılaştırılarak incelenmesinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The Efficacy of reciprocal teaching in fostering comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Alturki, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews*, 12(18), 915-926.
- Anderson, T. H. (1980). Study strategies and adjunct aids. R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives and cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* içinde (s. 483–502). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Ataman, A. ve Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 153-170). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekek, E. E. (2011). Türkçede kelime okuma bilgisi testinin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Vermeulen, K., & Fulton, C. M. (2006). Paths to reading comprehension in at-risk second-grade readers. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 334-351.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Boyle, J. R., & Hughes, C. A. (1994). Effects of self-monitoring and subsequent fading of external prompts on the on-task behavior and task productivity of elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 4, 439-457.
- Brigham, T. A. (1978). Self-control. A. C. Catania & T. A. Brigham (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis: Social and instructional processes* içinde (s. 259-274). New York: Irvington Publishers.
- Brown, D. P. (1992). Preschool language intervention in the classroom: Rationale and organizational structure. S. Vogel (Ed.) *Educational alternatives for students with learning disabilities* içinde (s. 3-42). New York: Springer-Verlag.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives and cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* içinde (s. 453-481). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cakiroglu, O., & Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.836573>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278-293.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 28(1), 75-87.
- Chamot, A. U., Anstrom, K., Bartoshesky, A., Belanger, A., Dellet, J., Karwan, V., Meloni, K., & Keatley, C. (2006). The elementary immersion learning strategies resource guide. 27 Ağustos 2020 tarihinde <https://carla.umn.edu/immersion/documents/eils-guide.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Ciardello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognition strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210-219.
- Collins, M. D., & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & guiding reading instruction*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Colvin, G., & Sugai, G. (1988). Proactive strategies for managing social behavior problems: An instructional approach. *Education and Treatment of Children*, 11, 341-348.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues (3rd ed.)*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Crabtree, T., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 33(2), 187-203.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Van De Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deshler, D. D., Ellis, E. S., & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Dikici-Sığırtmaç, A. ve Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Elbaum, B., Arguelles, M. E., Campbell, Y., & Saleh, M. B. (2004). Effects of a student-reads-aloud accommodation on the performance of students with and without learning disabilities on a test of reading comprehension. *Exceptionality*, 12(2), 71-87.
- Ennis, R. P., & Jolivet, K. (2012). Existing research and future directions for self-regulated strategy development with students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 48(1), 32-45.

- Ennis, R. P., Jolivet, K., & Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children, 36*(3), 81-99.
- Erden, G. ve Çelik, C. (2019). Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne, 7*(14), 1-18. doi: 10.7816/nesne-07-14-01
- Floyd, K. K., & Judge, S. L. (2012). The efficacy of assistive technology on reading comprehension for postsecondary students with learning disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 8*(1), 48-64.
- Fritschmann, N. S., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2007). The effects of instruction in an inference strategy on the reading comprehension skills of adolescents with disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30*(4), 245-262.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., & Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *The Elementary School Journal, 99*(3), 201-219.
- Gaddy, S. A., Bakken, J. P., & Fulk, B. M. (2008). The effects of teaching text-structure strategies to postsecondary students with learning disabilities to improve their reading comprehension on expository science text passages. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 20*(2), 100-119.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210-225.
- Gjessing, H. J., & Karlsen, B. (1989). *A longitudinal study of dyslexia: Bergen's multivariate study of children's learning disabilities*. New York: Springer Science-Business Media.
- Graham, S., & Harris, K. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 102-114.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal, 99*(4), 343-366.
- Gülpınar, Ö. ve Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology, 39*(1), 44-48.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 101-108.
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2011). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*, 25-38.
- Güzel-Özmen, R. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 332-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Hallahan, D. P., Lloyd J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2004). The compensatory effectiveness of the quicktionary reading pen II on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology, 20*(1), 31-40.
- Hennes, A. K., Büyüknarci, Ö., Rietz, C., & Grünke, M. (2015). Helping children with specific learning disability to improve their narrative writing competence by teaching them to use the story maps strategy. *Insights on Learning Disabilities, 12*(1), 35-56.

- Huesman, R. L., & Frisbie, D. A. (2000). The validity of ITBS reading comprehension test scores for learning disabled and non learning disabled students under extended-time conditions. 02 Temmuz 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442210.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 443-469.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*(3), 127-139.
- Joint Statement. (2009). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics (American Academy of Pediatrics), 124*(2), 837-844. doi:10.1542/peds.2009-1445
- Jones, F. W., Long, K., & Finlay, W. M. L. (2007). Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(7), 545-550.
- Jozwik, S. L., & Douglas, K. H. (2016). Effects of semantic ambiguity detection training on reading comprehension achievement of English learners with learning difficulties. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 16*(2), 37-57.
- Karaman, D., Kara, K. ve Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinic Investigation, 6*(4), 288-298.
- Kennedy, K. M., & Backman, J. (1993). Effectiveness of the Lindamood Auditory Discrimination in Depth Program with students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(4), 253-259.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4), 107-119.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: University Press.
- Klingner, K. J., Vaughn, S., & Schumm, S. J. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom. *The Elementary School Journal, 99*(1), 3-22.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Korkmazlar, Ü. (2015). Özel öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. A. Kulaksızoğlu (Ed), *Farklı gelişen çocuklar* (2. Basım) içinde (s. 105-122). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lewandowski, L., Cohen, J., & Lovett, B. J. (2013). Effects of extended time allotments on reading comprehension performance of college students with and without learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment, 31*(3), 326-336.
- Li, D. (2007). Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(1), 77-93.
- Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmî Gazete.

- MEB. (2017). *Özel eğitim öğrencileri istatistik verileri (2014-15, 2015-16 & 2016-17)*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 05.06.2017 tarih ve 49614598-42-E.8264250 sayılı yazısı ile alınmıştır.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakiroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoglu, M. A., Erden, H. G., & Çakiroglu, O. (2019). Development of the oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT®-II) for assessment of Turkish children with specific learning disabilities: Pilot study results. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 135-149.
- Meloy, L. L., Deville, C., & Frisbie, D. A. (2002). The effect of a read aloud accommodation on test scores of students with and without a learning disability in reading. *Remedial and Special Education*, 23(4), 248-255.
- Memiş, A. D. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu 1. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2012), 136-150.
- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP]. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü*. Ankara.
- Mihandoost, Z., Elias, H., Nor, S., & Mahmud, R. (2011). The effectiveness of the intervention program on reading fluency and reading motivation of students with dyslexia. *Asian Social Science*, 7(3), 187-199.
- Nation, K., & Norbury, C. F. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 21-32.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nist, S. L., & Holschuh, J. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally & Bacon.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Peverly, S. T., & Wood, R. (2001). The effects of adjunct questions and feedback on improving the reading comprehension skills of learning-disabled adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 25-43.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(2), 129-143.
- Quiocho, A., (1997). The quest to comprehend expository text: Applied classroom research. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(6), 450-455.
- Rich, R. Z., & Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 271-275. doi: 10.1177/105345129402900504
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.
- Salembier, G. B., (1999). SCAN and RUN: A reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 386-394.



- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 04 Temmuz 2018 tarihinde <https://whatworks.ed.gov/publications/practiceguides> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and qars. *Academic Therapy, 25*(3), 359-368.
- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 7*(2), 35-58.
- Stothers, M., & Klein, P. D. (2010). Perceptual organization, phonological awareness, and reading comprehension in adults with and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 60*(2), 209-237.
- Susar-Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies, 8*(8), 1167-1186.
- Şahin, S. ve Gül-Akoğlu, G. (2014). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 253-270). Ankara: Eğiten Kitap.
- Taşkaya, S. M. ve Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(9), 157-169.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 11*(2), 69-87.
- Taymaz-Sarı, O., Yıldız, M., Akdemir, B. ve Cinoğlu, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- The International Dyslexia Association [IDA]. (2019). *Dyslexia at a glance*. 02 Temmuz 2019 tarihinde <https://dyslexiaida.org/dyslexia-at-a-glance/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- The Scout Association (TSA) (2007). *Dyslexia*. 21 Nisan 2019 tarihinde <https://members.scouts.org.uk/documents/AdultSupport/devfuninsfin/fs250012.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 66-76.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 2180-2201.
- U.S. Department of Education. (2018). *40th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2018*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.
- Ün, D. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes, 39*, 299-316.

- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education, 36*(1), 2-13.
- Wade, E., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2010). Use of kidspiration® software to enhance the reading comprehension of story grammar components for elementary-age students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 8*(2), 31-41.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Tichá, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education, 41*(2), 85-120.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 281-310.
- Yılmaz, O. (2006). Derleme yazılar. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*. 02 Temmuz 2019 tarihinde <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Gürsel, O. ve Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *İlköğretim Online, 13*(1), 94-108.

**İletişim/Correspondence**

Doktora Öğrencisi Müslüm YILDIZ  
muslumyildiz@windowslive.com  
Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU  
macidayhan@gmail.com

# **An Analysis Of The 2013 Pre-School Education Curriculum In Terms Of Character Education**

**Evrım KOCALAR**, Gaziantep University Institute of Education Sciences, 0000-0003-2431-7304

**Erdal BAY**, Gaziantep University Institute of Education Sciences, 0000-0003-3167-9987

## **Abstract**

Character training is the building block of character and is defined as the training that determines how a person will have a character in adulthood from a young age and constructs his / her character. Pre-school period is a critical period in which a large part of the character of the child is shaped and the foundation of what kind of person he/she will be in the future. For this reason, the character education and the quality of education to be given to the child during this period is of great importance.

The overall aim of this study is to analyze the 2013 pre-school education curriculum in terms of character education. Document analysis method was used in the research. In the research, "2013 Preschool Education Curriculum, 2013 Preschool Education Curriculum Activity Book, 2018 Preschool Education Book" were used as the data collection tools and these documents were analyzed for Character Education. Content analysis was used in the analysis of the data, and during the analysis, codes were first determined, and then themes and categories were removed.

According to the results of the research, it has been determined that the most careful, creative, talented and independent character traits are included in the 2013 preschool education curriculum. It has also been observed that the 2013 Pre-school Education Curriculum, the 2013 Pre-School Education Curriculum Activity Book and 2018 Pre-School Education book have harmony with each other in terms of character education

**Keywords:** Pre-School Education Curriculum, Pre-School Character Education, Character, Pre-School Education.



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1304-1319  
DOI: 10.17679/inuefd.780300

Article type:  
Research article

Received : 13.08.2020  
Accepted : 26.11.2020

## **Suggested Citation**

Kocalar, E. & Bay, E. (2020). *An Analysis Of The 2013 Pre-School Education Curriculum In Terms Of Character Education*, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1304-1319. DOI: 10.17679/inuefd.780300

*Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan 2019 tarihinde kabul edilen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Character includes all behaviors that reveal various aspects of people's personalities. At the same time, character can be defined as a communal and social concept as it determines the place and relationships of people in society.

Assuming that the general purpose of education is to cultivate virtuous individuals, we can say that character education has gained importance for our country today. Because, in character education, one has to find his / her own essence in order to reveal the good, right and beautiful potential of the individual.

The importance of the opportunities provided to children at an early age through pre-school education cannot be denied. Considering the fact that the personalities of the children developed at the age of six-seven years told by the authorities, it is inevitable that character education should be given seriously starting from the preschool period. In the formation of the basic character of the child, the preschool period acts as the foundation of a creation. The trainings given after the preschool period only allow this building so as to decorate and look better to the eye; thus, it completes the character formation process by multiplying.

The overall aim of this study was to analyze the preschool education in the context of character education. 2013 Preschool Education Curriculum and 2013 Preschool Education Curriculum Activity Book and 2018 Preschool Activity Book were analyzed in terms of character education.

### **Purpose**

The aim of this study is to analyze the 2013 preschool education curriculum and activity books related to the program in terms of character education. For this purpose, answers to the following questions have been sought:

1. What are the elements related to character education in the titles "aims, basic principles of preschool education, importance of preschool education and basic features of preschool education curriculum " in preschool education curriculum?
2. What are the elements related to character education in the 36-72 month old children's "cognitive, language, social-emotional, motor development and self-care skills" development areas??
3. What are the elements related to character education in the 2013 preschool education Curriculum Activity Book and 2018 Preschool Activity Book?

### **Method**

In this study, 2013 pre-school education curriculum still being used in Turkey, 2013 pre-school education curriculum activity book and 2018 pre-school activity books were analyzed through document analysis technique to reveal the answers for the research questions.

Within the scope of the research, the 2013 preschool education curriculum, 2013 preschool education curriculum activity book published by the Ministry of National Education and 2018 preschool activity book prepared in 2018 were taken as a sample.

The main element of the research problem in the research based on the 2013 Pre-school education curriculum were the "Objectives of Preschool Education ", "Basic Principles of Preschool Education", "Importance of Preschool Period and Basic Characteristics of the Program", "Cognitive Development", "Language Development", "Social and Emotional Development", "Psycho-motor Development", "Self-care Skills" were listed according to the another source with the themes. These themes were emerged according to the characteristic codes for each section.

### **Findings**

According to the findings; it was seen that the least characteristic feature is the objectives of pre-school education. It was also found that some of the characteristic features of the aim of preschool education, basic principles and characteristics of preschool education curriculum are not in five development areas. It was seen that the most characteristic feature in the analysis of all documents is careful and capable. According to the results of the document analysis, both the Preschool Education Curriculum in 2013 and the 2013 Preschool Education Curriculum Activity Book and the 2010 Preschool Activity Books emphasized some characteristics features more and some features less.

## ***Discussion & Conclusion***

It was revealed that from the 2013 Curriculum, the most emphasized word was "Careful" as a character of a child. However, when the sub-headings within the curriculum were examined, it was observed that the "careful" feature was not included at all in the sub-objectives of the curriculum.

When we looked at the objectives of pre-school education, it was found that only three of the forty-seven characteristics obtained from the whole of the 2013 Preschool Education Curriculum were not found and the remaining forty-four characteristics were not found, and the title of the aims of pre-school education was the least characteristic feature.

Tolerance was found to be the most common characteristic in the basic principles of preschool education. When we look at the 2013 Preschool Education Curriculum in general, it has been concluded that the tolerance feature is repeated twenty-one times and it is in the lower ranks.

When we look at the importance and basic features of preschool education, it is found that the most characteristic feature is creativity. Creativity feature was repeated as two hundred and thirty-four times in 2013 Preschool Education Curriculum as a characteristic feature.

Looking at the gains and indicators of the five developmental characteristics in the 2013 Preschool Education Curriculum, it was seen that twenty-nine of the forty-seven characteristics found throughout the program were included. In other words, it was concluded that the eighteen characteristics of the aims, basic principles, importance and basic characteristics of preschool education are not included in the development areas.

Looking at the 2013 Preschool Education Curriculum Activity Book and 2018 Preschool Activity Books, they were prepared by using the objectives and indicators in five development areas in 2013 Preschool Education Curriculum; It was found to be compatible with the curriculum. In both activity books, careful, creative, talented and independent traits were found to be the most prominent characteristics. When both activity books were examined, it was concluded that there was an increase in the number of activities given and that there was an increase in the characteristic features.

# 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

**Evrım KOCALAR**, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 0000-0003-2431-7304  
**Erdal BAY**, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 0000-0003-3167-9987

## Öz

Karakter eğitimi, karakterin yapı taşı olup, bireyin karakterini inşa eden eğitim olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğun karakterinin büyük bir kısmının şekillendiği, gelecekte nasıl bir kişi olacağıın temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa verilecek olan karakter eğitimi ve eğitimin niteliği büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 2013 okul öncesi eğitim programını karakter eğitimi açısından analiz etmektir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi; veri toplama kaynağı olarak "2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı ve 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabı" kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış olup analiz sırasında önce kodlar belirlenmiş daha sonra tema ve kategoriler çıkarılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; programda en fazla dikkatli, yaratıcı, yetenekli ve bağımsız özelliklerine yer verildiği saptanmıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2013 ve 2018 Etkinlik Kitaplarının karakter eğitimi açısından birbirleri ile uyumlarının olduğu görülmüştür. Çünkü programda en çok yer alan karakteristik özelliklerin, etkinlik kitaplarındaki etkinliklerde de yoğun bir şekilde bulunduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim Programı, Okul Öncesinde Karakter Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1304-1319  
DOI: 10.17679/inuefd.780300

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 13.08.2020  
Kabul Tarihi : 26.11.2020

## Önerilen Atıf

Kocalar, E. & Bay E. (2020). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1304-1319. DOI: 10.17679/inuefd.780300

<sup>1</sup> Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan 2019 tarihinde kabul edilen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Karakter, insanların kişiliklerinin çeşitli yönlerini ortaya koyan davranışların tamamını kapsamaktadır. Aynı zamanda karakter, insanın toplum içerisindeki yerini ve ilişkilerini de belirlediğinden toplumsal ve sosyal bir kavram olarak da tanımlanabilir. Kısaca karakteri, kişiyi doğru şeyi yapmaya, yanlış şeyi yapmamaya yönelten karmaşık bir psikolojik yapı olarak da nitelendirebiliriz.

Karakter eğitimi, kişinin doğasında var olan ve yaşadığı toplum tarafından da kabul edilen değer ve tutumların ortaya çıkarılarak geliştirilmesini sağlamaktadır. Close'e (1997) göre; "karakter eğitimi karakterin yapı taşıdır ve karakteri inşa eder." "Karakter eğitimi tek bir birey ile başlasa da sonunda toplumu inşa eder" (Harned, 1999). William Bennett (1991) 'in de dediği gibi, "çocuklarımızın hayran olduğumuz karakter özelliklerine sahip olmaları için, onların bu karakter özelliklerinin neler olduğunu bilmelerini sağlamak bizim görevimizdir."

Geçmişten günümüze insanlar eğitimle hep iç içe olmuşlardır. Her ne kadar eğitim ve öğretim sürecine bilgi kazanmak ve meslek sahibi olmak amacıyla başlansa da süreç içerisinde amaç, insanların davranışlarının ve karakterlerinin şekillendirilmesine dönüşmüştür. Yani karakter eğitime yönelik her tür eğitim faaliyeti öğrencilerin karakter gelişimini desteklemek için yapılmaktadır diyebiliriz.

Eğitimin genel amacının karakteri düzgün erdemli bireyler yetiştirmek olduğunu varsayarsak, günümüzde karakter eğitiminin ülkemiz için de ne kadar önem kazanmış olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü karakter eğitiminde, bireyde var olan iyi, doğru, güzel potansiyelinin ortaya çıkarılması için kişinin kendi özünü arayıp bulması vardır.

Dünyada ve yaşanan toplumun her kesiminde karakterli ve erdemli bireylere olan gereksinim gün geçtikçe daha da artmaktadır. Günümüzde toplumlarda yaşanan siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel yozlaşmanın sonucunda iyi eğitim almış karakterli bireylerin önemi bir kez daha gün yüzüne çıkmıştır. Bu da eğitim programlarında verilmesi elzem olan karakter ve değer eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü verilecek nitelikli bir karakter eğitimi ile yakınılan olumsuz karakter özelliklerinin en aza indirgenmesi mümkündür. Bu eğitimin verilmesinde en büyük görev ise okula ve tabii ki uygulayıcılar olan öğretmenlere düşmektedir.

Çocuklar doğuştan bazı yetilerle dünyaya gelmiş olsalar da toplum tarafından kabul gören bazı değerlere sonradan sahip olmaya başlarlar. Bu değerler önce aile içinde oluşmaya başlar ve daha sonra sosyal çevre ile birlikte şekillenir. Okul çağına kadarki sürede anne baba çocuğun ilk öğretmeni olur. Çocuklar bu ilk öğretmenlerinden, içine doğdukları en küçük sosyal yapı olan ailenin değerlerini görerek deneyimleyerek öğrenirler. Öğrendikleri bu değerleri de zaman içinde alışkanlığa dönüştürerek karakterleri haline getirirler. "Ahlak değerlerinin kazanılması, çocuğun ruhsal gelişimiyle, kişiliğinin oluşumuyla ve bilişsel gelişimiyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Bu nedenle kişiliğin temellerinin atıldığı ilk 6-7 yılda bu değerler benliğe sinerler, sonraki çağlarda da pekişerek özümserler" (Koca, 1987).

Doğumla temel eğitim arasındaki dönemi kapsayan okul öncesi eğitim; çocuğun psikomotor, dil, sosyal duygusal ve bilişsel alanlarında gelişimini, bireysel farklılıklar çerçevesinde, içinde bulunduğu çevre şartlarını da göz önüne alarak zengin uyarıcılarla desteklemeyi amaçlayan, ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam ederek desteklenen bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. (Aral, Kandir, Can Yaşar, 2011; Poyraz ve Dere, 2011). Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarının en hızlı şekilde gelişmesi ve eğitiminin birinci adımı olması açısından büyük öneme sahiptir. Bu yıllarda aldığı eğitimin kalitesi, çocuğun yaşamını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu dönemde çocuğun beceri ve yetenek alanında gelişimini sağlamak, ona kılavuzluk etmekle ve doğru davranışlarını pekiştirmekle mümkün olabilmektedir. (Poyraz ve Dere, 2011). Bu nedenle okul öncesinde verilecek karakter eğitimi çocuğun bütün yaşamına olumlu katkı sağlayacaktır.

Okul öncesinde çocukların değerleri öğrenmelerinin en etkili, kolay yolu oyun ve deneyimlemeyle öğretilmesidir. Bunun da en etkili aracı eğitim programlarıdır. "Çocuklara değerlerin kazandırılmasına yönelik yapılan araştırmalarda, değerlerin eğitim programları ile bütünleştirilerek verildiği görülmektedir" (Akpınar ve Özdaş, 2013). Eğitim programları aracılığıyla verilecek olan karakter eğitimi hem sistematik özellikte olmuş olacak hem de çocukların toplum tarafından istenilen ve kabul gören bireyler olarak yetişmelerinin sağlanmış olacağını söylenebilir.

Eğitimin amacının kişilerde olumlu davranış değişiklikleri meydana getirmek olduğundan da yola çıkarak, bu davranış değişikliklerinde kullanılacak olan eğitim programlarının eğitim sistemi içerisinde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu ve karakter gelişiminde de ne kadar etkili olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okullar aracılığıyla verilecek olan karakter eğitimi ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar kritik bir önem arz etmektedir. Çünkü sahip olunan pek çok özellik gibi kişiliğin de gen yoluyla belirlendiğini söylemek mümkündür. Karakterin de bir kişilik yapısı olduğu düşünülürse, bu yapı birey daha doğmadan önce

belirlenmektedir diyebiliriz. Doğumdan sonra da çeşitli etkenlerin yardımıyla üzerine eklemeler yapılarak 6-7 yaşına kadar bireyin karakterinin önemli bir bölümü şekillenmiş olacaktır. Bu da karakter eğitiminin okul öncesi dönemden başlaması gerektiği gerçeğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Bireyin karakteri, Ellis'in (1956) de dediği gibi "bedensel, zihinsel ve ahlaki unsurların bir araya gelmesi ile şekillenir." Bu nedenle yapılan araştırmaların sonuçlarına da bakıldığında; kişiliğin temelini atıldığı, bireylerin karakterlerinin büyük bir kısmının şekillenmeye başladığı erken yaşlara karşılık gelen okul öncesi dönemde karakter eğitiminin verilmesinin yaygın bir kabul gördüğü söylenebilir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda yer alan Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları incelendiğinde de; "Bireyleri; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek" ve "beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" maddeleri bulunmaktadır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Bu ifadelerden yola çıkarak, karakter eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren verilmeye başlanması önem arz etmektedir diyebiliriz.

Alan yazının incelenmesi sonucunda, Türkiye'de karakter eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, karakter eğitimi ile ilgili çalışmaların sayısı artmış olsa da verilen önem açısından ve karakter eğitiminin okullarda uygulanmasına yönelik olarak istenilen düzeye henüz ulaşamadığı söylenebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim programının değer eğitimi açısından analizi ile ilgili çalışmaların fazlalığı dikkat çekerken, 2013 okul öncesi eğitim programının karakter eğitimi ile ilgili analizine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bütün bu sorunlardan hareketle kişiliğin gelişmeye ve şekillenmeye başladığı okul öncesi dönemde verilmesi gereken karakter eğitiminin, mevcut 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ne şekilde yer aldığı incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bütün bunlardan hareketle, yapılan bu çalışma şu yönleriyle önemlidir:

- Türkiye'de 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında genellikle değer eğitimi ile ilgili çalışmalar görülmektedir. Çalışma 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında değer eğitimi yerine karakter eğitimine odaklanması açısından önemlidir.
- 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan karakterler çıkarıldıktan sonra, yine MEB tarafından hazırlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı ile 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitaplarında yer alan etkinlikler de karakter eğitimi açısından incelenmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki ve 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabı'ndaki karakterlerin bulunma yoğunlukları karşılaştırılmıştır. Alan yazında etkinlik kitaplarının analizi ile ilgili hiçbir çalışma bulunmadığından veri toplama kaynakları olarak kullanılan dokümanlar yönüyle de alana katkı sağlayacak ilk çalışma olacağından dolayı önemlidir.
- Ayrıca bu çalışma okul öncesi eğitim programının, karakter eğitimi boyutunda geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, 2013 okul öncesi eğitim programını ve programla ilintili etkinlik kitaplarını karakter eğitimi açısından analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Okul öncesi eğitim programında yer alan, "okul öncesi eğitimin amaçları, temel ilkeleri, okul öncesi dönemin önemi ve okul öncesi eğitim programının temel özellikleri" başlıklarında karakter eğitimine ilişkin unsurlar nelerdir?
- 2.Okul öncesi eğitim programında 36-72 aylık çocukların; "bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor gelişim ve öz bakım becerileri" gelişim alanlarına ait kazanım ve göstergelerdeki karakter eğitimine ilişkin unsurlar nelerdir?
- 3.2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı ve 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabında karakter eğitimine ilişkin unsurlar nelerdir?

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada, nitel verilerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak derinlemesine incelenmesine imkan veren nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016).

Türkiye'de okul öncesi alanında halen kullanılmakta olan 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2013 okul öncesi eğitim programları etkinlik kitabı ile 2018 okul öncesi etkinlik kitabı incelenerek, araştırma sorularına detaylı cevaplar verebilmek amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi,



araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman incelemesi yöntemi;

- i) Dokümanlara ulaşma,
- ii) Orijinalliği kontrol etme,
- iii) Dokümanları anlama,
- iv) Veriyi analiz etme,
- v) Verinin kullanımı basamaklarından oluşur.

Araştırma kapsamında, dokümanlara ulaşma basamağında, MEB tarafından yayınlanan ve halen yürürlükte olan 2013 okul öncesi eğitim programı, 2013 okul öncesi eğitim programları etkinlik kitabı ile mevcut program değişmediği halde 2018 yılında hazırlanan 2018 okul öncesi etkinlik kitabı veri kaynağı olarak alınmıştır. 2016 yılında çıkarılan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için hazırlanmış olan etkinlik kitabı ise özel eğitim alanıyla ilgili olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Tablo 1’de Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim alanında incelenen dokümanlara yer verilmiştir.

Tablo1.

*Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Alanında İncelenen Dokümanlar*

<b>Yıl</b>	<b>Okul Öncesi Eğitim Dokümanları</b>
<b>1989</b>	Taslak Okul Öncesi Eğitim Programı
<b>1994</b>	Okul Öncesi Eğitim Programı
<b>2002</b>	Okul Öncesi Eğitim Programı
<b>2006</b>	Okul Öncesi Eğitim Programı
<b>2013</b>	<b>Okul Öncesi Eğitim Programı</b>
<b>2013</b>	<b>Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı</b>
<b>2016</b>	Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Okul Öncesi Etkinlik Kitabı
<b>2018</b>	<b>Okul Öncesi Etkinlik Kitabı</b>

Araştırmada incelenen dokümanların pdf formatları internetten indirilmiştir. Orijinalliğinin kontrolü basamağında, dokümanlar incelenirken ulaşılan web sayfasındaki URL adresi kontrol edilerek MEB’ nin resmi web sayfası olduğu onaylanmıştır. Dokümanlar MEB’ nin resmi sitesinden alındığı için ek bir orijinallik kontrolüne ihtiyaç duyulmamıştır.

Dokümanları anlama basamağında; kullanılacak olan 2013 okul öncesi eğitim programı, 2013 okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabı ve 2018 okul öncesi etkinlik kitabı araştırmacılar tarafından karakter eğitimi açısından analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin analizi basamağında; doküman incelemesinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı ve 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabının araştırmanın veri seti olduğuna ve bu dokümanların içeriğinin tamamında analiz yapılmasına karar verilmiştir. Bu dokümanlarda yer verilen karakteristik özelliklerin neler olduğu ve ne sıklıkta verildiği, karakter eğitimi destekleyip desteklemediği araştırılmak istenmiştir.

Araştırmada ilk olarak problem durumunun ana ögesi olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan “Okul Öncesi Eğitimin Amaçları”, “Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri”, “Okul Öncesi Dönemin Önemi ve Programın Temel Özellikleri” başlıkları ile yine programda yer alan “Bilişsel Gelişim”, “Dil Gelişimi”, “Sosyal ve Duygusal Gelişim”, “Motor Gelişim” ve “Öz Bakım Becerileri” alanlarına ait kazanımlar, araştırmacı tarafından başka bir kaynaktan bulunan karakter özellikleri listesine göre ayrı ayrı analiz edilerek karakteristik kodlar çıkarılmıştır. Çıkarılan karakteristik kodlar kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Gelişim alanlarına ait kazanımlardaki karakteristik kodların çıkarılmasından sonra her bir gelişim alanına ait göstergeler de yine tek tek karakter özellikleri listesine göre karakteristik kodlar çıkarılarak analiz edilmiştir. Hangi gelişim alanında hangi karakteristik kodlara yer verildiği daha iyi görülebilsin diye her bir gelişim alanına ait karakteristik kodlar ayrı ayrı tablo halinde düzenlenmiştir. Tablo 2’de veri analizine örnek bir kesit sunulmuştur.

Tablo 2.

*Karakter Özelliklerinin Sosyal Duygusal Gelişim Alanı Göstergelerinde Yer Alma Durumu*

<b>Kategoriler</b>	<b>Alt Kategoriler</b>
<b>Yaratıcı</b>	Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.(SDG-3) Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.(SDG-14)
<b>Dışadönük</b>	Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.(SDG-3) Grup önünde kendini ifade eder.(SDG-15)
<b>Yetenekli</b>	Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.(SDG-3)
<b>Bağımsız</b>	Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.(SDG-3) Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.(SDG-7)

Araştırmada daha sonra doküman incelemesi sonucu 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki beş farklı gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerden çıkarılmış olan karakter özellikleri, "2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı"nda yer alan kırk etkinlikte ve güncellenip geliştirilen "2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabı"nda yer alan üç yüz kırk bir farklı etkinlikte aranmıştır. Etkinliklerde kullanılan gelişim alanlarına ait kazanımların alt göstergeleri tek tek analiz edilerek, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı analizinden çıkarılan karakter özelliklerinin hangilerine, etkinliklerde yer verildiği saptanmaya çalışılmıştır.

Çıkarılan kod ve kategoriler bir süre sonra araştırmacılar tarafından tekrar incelenerek düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Yapılan düzeltme ve değişiklikler daha sonra yeniden araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin sonuçlarla tutarlılığına özen gösterilmiştir. Ayrıca kategori, tema ve kodların tutarlılığını sağlamak için ilgili dokümanlar birer hafta aralıklarla üç kez incelenmiş, belirlenen kodlarda bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Böylece çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için çıkarılan kod ve kategoriler, ayrıca alanda uzman iki doktora öğretim üyesine de gönderilerek görüşleri alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak tüm araştırma sorularının genel bulguları tek bir tablo şeklinde aşağıda sunulmuştur. Daha sonra ise her bir araştırma sorusu ile ilgili detaylı bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

2013 okul öncesi programı ve 2013 okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabı ile 2018 okul öncesi etkinlik kitabında yer alan karakteristik unsurlara ait bulguların genel karşılaştırmaları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'te 2013 okul öncesi eğitim programının giriş bölümünde, programda yer alan gelişim alanlarında ve 2013 okul öncesi eğitim programları etkinlik kitabı ile 2018 okul öncesi etkinlik kitaplarında yer alan karakteristik unsurlara yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Tüm Araştırma Sorularının Bulgularının Genel Karşılaştırma Tablosu*

<b>Karakter Özelliği</b>	<b>Programın Giriş Bölümünde</b>			<b>Programda Yer Alan Gelişim Alanlarında</b>					<b>Etkinlik Kitaplarında</b>		<b>Toplam</b>
	<b>O.Ö.E. Amaçları</b>	<b>O.Ö.E. Temel İlkeleri</b>	<b>O.Ö.E.P. Özellikleri</b>	<b>Bilişsel Gelişim</b>	<b>Sosyal Duygusal Gelişim</b>	<b>Dil Gelişimi</b>	<b>Motor Gelişim</b>	<b>Öz Bakım</b>	<b>O.Ö.E.P. Etkinlik Kitabı 2013</b>	<b>O.Ö. Etkinlik Kitabı 2018</b>	
<b>Dikkatli</b>	1	1		5	4	1	2	3	40	297	<b>354</b>
<b>Yetenekli</b>	1	1		1	3	1	5	1	33	305	<b>351</b>
<b>Yaratıcı</b>	1	6		2	4	2	2		15	202	<b>234</b>
<b>Bağımsız</b>	2	3				2	5	3	32	293	<b>340</b>
<b>Sorumlu</b>	1	1				4	3		3	60	<b>72</b>
<b>Saygılı</b>	2	1		1	1	5			4	52	<b>66</b>
<b>Girişken</b>		1	2		2	3			7	56	<b>71</b>
<b>Nazik</b>					1	2		1		23	<b>27</b>
<b>Düzenli</b>			2			1	1	1	3	37	<b>45</b>

<b>Özenli</b>				2	2			1	20	<b>25</b>	
<b>Meraklı</b>	1	4	1	3				5	52	<b>66</b>	
<b>İşbirliği</b>	1			1	2			1	16	<b>21</b>	
<b>Empatik</b>	1			2				2	19	<b>24</b>	
<b>Farklılıklara Saygılı</b>	1	3		2				2	13	<b>21</b>	
<b>Yardımlaşma</b>	1				2			1	14	<b>18</b>	
<b>Dışadönük</b>		2		2				9	46	<b>59</b>	
<b>Hoşgörülü</b>	3	1		2				2	13	<b>21</b>	
<b>Sevgi</b>	1	1	1	1				2	5	<b>11</b>	
<b>Temiz</b>							2		10	<b>12</b>	
<b>Sağlıklı</b>		2					2		16	<b>20</b>	
<b>Tedbirli</b>	1				2	1		7	48	<b>59</b>	
<b>Güvenli</b>	1	2		1		1		4	19	<b>28</b>	
<b>Dengeli</b>		1			1	1		3	21	<b>27</b>	
<b>Uzlaşmacı</b>				1					1	<b>2</b>	
<b>Rahat</b>	2	4		1				4	15	<b>26</b>	
<b>Adil</b>				1					7	<b>8</b>	
<b>Azimli</b>				1					9	<b>10</b>	
<b>Titiz</b>				1					6	<b>7</b>	
<b>Vatansever</b>			1					1	2	<b>4</b>	
<b>İyilik</b>	1									<b>1</b>	
<b>Eşitlik</b>	1									<b>1</b>	
<b>Milli ve Manevi Mirasa Sahip Çıkma</b>	1	1								<b>1</b>	
<b>Demokratik Olma</b>	1									<b>1</b>	
<b>Sosyal</b>	1	3								<b>4</b>	
<b>Planlı</b>	1	1								<b>2</b>	
<b>Bilgiye Önem Verme</b>	1									<b>1</b>	
<b>Paylaşımçı</b>	1									<b>1</b>	
<b>Dayanışma</b>	1									<b>1</b>	
<b>Özsaygılı</b>	1									<b>1</b>	
<b>Özgüvenli</b>	1									<b>1</b>	
<b>Disiplinli</b>	1									<b>1</b>	
<b>Korkusuz</b>	1	2								<b>3</b>	
<b>Maceracı</b>	1	1								<b>2</b>	
<b>Öz değer</b>		3								<b>3</b>	
<b>Uyumlu</b>		1								<b>1</b>	
<b>Yeniliğe Açık Olma</b>		2								<b>2</b>	
<b>Öz yetkinlik</b>		1								<b>1</b>	
<b>Sıcakkanlı</b>		1								<b>1</b>	
<b>TOPLAM</b>	<b>3</b>	<b>34</b>	<b>52</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>181</b>	<b>1677</b>	<b>2059</b>
		<b>89</b>			<b>112</b>				<b>1758</b>	<b>2059</b>	

Tablo 3. incelendiğinde en az karakteristik özelliğin okul öncesi eğitimin amaçları başlığında olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimin amacı, temel ilkeleri ve okul öncesi eğitim programının özellikleri başlığında yer alan bazı karakteristik özelliklerin beş gelişim alanında yer almadığı da ulaşılan bulgular arasındadır.

Dokümanların tamamının analizinde en fazla yer alan karakteristik özelliğin dikkatli(354 kez) ve yetenekli(351 kez) olduğu görülmektedir. Yine yapılan analiz sonuçlarına göre gerek 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında gerekse de 2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı ile 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitaplarında dikkatli, yetenekli, yaratıcı karakteristik özelliklerine çok fazla vurgu yapılmışken vatansever, uzlaşmacı, adil, titiz karakteristik özelliklerine ise çok az vurgu yapıldığı ulaşılan bulgular arasındadır.

## Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular

“Okul öncesi eğitim programında yer alan, “okul öncesi eğitimin amaçları, temel ilkeleri, okul öncesi dönemin önemi ve okul öncesi eğitim programının temel özellikleri” başlıklarında karakter eğitimine ilişkin unsurlar nelerdir?” sorusu ile ilgili detaylı bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

*Programın Giriş Bölümünde Yer Alan Başlıklardaki Madde Sayısı, Karakter Türü Sayıları ile Karakter Türlerinin Tekrarlanma Sayıları*

<b>Programın Giriş Bölümü</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Karakter Türü</b>	<b>Toplam Karakter Sıklığı</b>
Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	4	3	3
Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	18	28	34
Okul Öncesi Dönemin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri	4 başlık + 16madde	26	52

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan “Okul Öncesi Eğitimin Amaçları” bölümünde yapılan analiz sonucunda; bu bölümde yer alan dört maddenin üçünde iyilik, eşitlik ile milli ve manevi mirasa sahip çıkma özelliklerinin birer kez yer aldığı tespit edilmiştir. Yine bu bölümde tespit edilen bu üç karakteristik özellik dışında diğer bölümlerde yer alan karakteristik özelliklerin hiç birine yer verilmediği saptanmıştır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan “Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri” bölümünde yapılan analiz sonucunda; yer alan on sekiz maddenin on birinde karakter eğitimi ile ilgili yirmi sekiz farklı karakteristik özelliğin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bölümde birden fazla tekrar eden karakteristik özelliklerle birlikte toplam tekrar etme sıklığı otuz dört olarak tespit edilmiştir. Bulunan yirmi sekiz karakteristik özellik içerisinde hoşgörü özelliği farklı maddelerde toplamda üç kez geçerek en fazla tekrar edilen özellik olarak bulunmuştur. Saygılı, rahat ve bağımsız özellikleri ise toplamda iki kez geçmiştir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan “Okul Öncesi Dönemin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri” bölümlerinde yapılan analiz sonucunda; bu bölümde yirmi altı farklı karakter özelliğine yer verildiği görülmüştür. Bu karakteristik özelliklerden yaratıcılık farklı yerlerde olmak üzere toplam altı kez vurgulanarak en fazla tekrar edilen karakteristik özellik olmuştur. Meraklı ve rahat özelliklerinin ise farklı yerlerde toplamda dört kez vurgulandığı tespit edilmiştir. Sosyal, bağımsız ve farklılıklara saygılı olma özellikleri de üçer kez vurgulanmıştır.

## İkinci Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular

“Okul öncesi eğitim programında 36-72 aylık çocukların; “bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor gelişim ve öz bakım becerileri” gelişim alanlarına ait kazanım ve göstergelerdeki karakter eğitimine ilişkin unsurlar nelerdir?” sorusu ile ilgili detaylı bulgular aşağıda sunulmuştur.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan *Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Sosyal Duygusal Gelişim, Motor Gelişim ve Öz Bakım Becerilerine* ait olan kazanım sayıları ve yapılan analiz sonucunda bu gelişim alanlarında bulunan karakter türü ile bu karakter türlerinin toplam sayısı ve yüzdeleri tablo 5’te sunulmuştur. Bu tabloya göre programda en fazla kazanım sayısına sahip olan bilişsel gelişim alanında yedi karakteristik özellik tespit edilerek en az karakteristik özellik bulunan gelişim alanı olmuştur. En fazla karakteristik özelliği bulunan gelişim alanının ise yirmi iki farklı karakteristik özellik ile sosyal ve duygusal alan olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

*Gelişim Alanlarına Göre Kazanım ve Karakter Türü Sayıları ile Karakter Türlerinin Tekrarlanma Sıklığı ve Yüzdeleri*

<b>Gelişim Alanı</b>	<b>Kazanım Sayısı</b>	<b>Karakter Türü</b>	<b>Toplam Karakter Sıklığı</b>	<b>Toplam Karakter Sayısının %</b>
Bilişsel Gelişim	21	7	12	11
Dil Gelişimi	12	7	18	16
Sosyal Duygusal Gelişim	17	22	39	35
Motor Gelişim	5	9	22	20
Öz Bakım	8	12	21	18
<b>Toplam</b>	<b>63</b>	<b>57</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

Bilişsel gelişim alanında bulunan yirmi bir kazanımda, yedi farklı karakteristik özelliğin farklı kazanım ve göstergelerde tekrar edilerek toplamda on iki kez vurgulandığı tespit edilmiştir. Sosyal duygusal alanda bulunan on yedi kazanımda, yirmi iki farklı karakteristik özellik farklı kazanım ve göstergelerde otuz dokuz kez vurgulanmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre; dikkatli, yetenekli ve yaratıcının bütün gelişim alanlarının tamamında yer aldığı görülmüştür. Vatansaver, uzlaşmacı, rahat, adil, azimli ve titiz ise sadece tek bir gelişim alanında ve sadece tek bir kazanımda geçmektedir. Empatik, farklılıklara saygılı, yardımlaşma, temiz, sağlıklı, dışa dönük ve hoşgörülü özelliklerinin de sadece bir gelişim alanında fakat iki farklı kazanımda geçtiği tespit edilmiştir. Yine yapılan analiz sonucunda bazı karakter özelliklerinin bazı gelişim alanlarında hiç yer almadığı da tespit edilmiştir. Bazı karakter özelliklerinin ise aynı gelişim alanındaki farklı kazanımlarda tekrar ettiği de ulaşılan bulgular arasındadır. Sorumlu özelliği sosyal duygusal gelişim alanında dört farklı kazanımda ve öz bakım becerileri gelişim alanında ise üç farklı kazanımda geçerken; bilişsel gelişim, motor gelişim ve dil gelişim alanlarında hiç geçmemiştir. Bu durumun diğer karakteristik özelliklerde de aynı olduğu ulaşılan bir başka bulgudur.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bilişsel gelişim alanında toplamda yirmi bir kazanım bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda bilişsel gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerde toplamda yedi farklı karakter özelliği bulunmuştur. Bu özellikler dikkatli, meraklı, yaratıcı, yetenekli, sevgi, saygılı ve vatansaver şeklindedir. Gelişim alanları içinde en fazla kazanıma sahip olan bilişsel gelişim alanı karakter özelliği sayısı bakımından en az olan gelişim alanından biri olarak bulunmuştur.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında dil gelişimi alanına ait kazanım sayısı on ikidir. Yapılan analiz sonucunda dil gelişimi alanına ait toplam yedi farklı karakter özelliği olduğu çıkarılmıştır. Bu özellikler dikkatli, meraklı, yaratıcı, yetenekli, nazik, saygılı ve girişken şeklindedir. Dil gelişimi alanının diğer gelişim alanları arasında en az karakter özelliğinin bulunduğu ikinci gelişim alanı olduğu tespit edilmiştir.

2013 Okul Öncesi Programında sosyal ve duygusal gelişim alanına ait on yedi kazanım bulunmaktadır. Yine bu gelişim alanındaki kazanımlarda yapılan analiz sonucunda yirmi iki farklı karakter özelliği çıkarılmıştır. Bu özellikler yaratıcı, dışa dönük, yetenekli, bağımsız, empatik, girişken, saygılı, nazik, adil, azimli, düzenli, sorumlu, hoşgörülü, işbirliği, farklılıklara saygılı, sevgi, titiz, özenli, dikkatli, güvenli, rahat ve uzlaşmacı şeklindedir. Sosyal ve duygusal gelişim alanı diğer gelişim alanları içinde en fazla karakter eğitimine ilişkin unsurun yer aldığı gelişim alanı olarak tespit edilmiştir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında motor gelişimi alanına ait kazanım sayısı beştir. Yapılan analiz sonucunda motor gelişimi alanına ait toplam dokuz farklı karakter özelliği olduğu çıkarılmıştır. Bu özellikler düzenli, yetenekli, dikkatli, yaratıcı, bağımsız, yardımlaşma, dengeli, işbirliği ve tedbirli şeklindedir. Yetenekli ve bağımsızın motor gelişimi alanında var olan beş kazanımın tamamında geçtiği tespit edilmiştir.

2013 Okul Öncesi Programında öz bakım becerileri alanına ait sekiz kazanım bulunmaktadır. Yine bu gelişim alanındaki kazanımlarda yapılan analiz sonucunda on iki farklı karakter özelliği çıkarılmıştır. Öz bakım becerileri alanında temiz, özenli, bağımsız, tedbirli, yetenekli, sorumlu, düzenli, dikkatli, dengeli, sağlıklı, nazik ve güvenli özelliklerinin olduğu ve bu özelliklerden öz bakım becerileri alanında en fazla yer verilen karakter özelliklerinin ise bağımsız, sorumlu ve dikkatli olduğu görülmüştür.



Grafik 1.

*Tüm Gelişim Alanlarında Karakter Eğitime İlişkin Unsurların Bulunma Durumları*

Grafik 1’de 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, motor gelişimi ve öz bakım becerileri alanlarındaki karakter eğitime ilişkin unsurların bulunma durumları bir arada verilmiştir. Bu grafiğe göre; ilk sıralarda yer alan dikkatli, yetenekli, yaratıcı, bağımsız ve saygılı özelliklerinin gelişim alanlarında daha yoğun şekilde yer aldığı görülmektedir. Grafiğin sonlarında yer alan temiz, sağlıklı, uzlaşmacı, rahat, adil, azimli, titiz, empatik, yardımlaşma, hoşgörülü, farklılıklara saygılı ve vatansever gibi özelliklere ise gelişim alanlarında çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Bu grafiğe göre az yer alan karakter özelliklerinin, 2013 okul öncesi eğitim programında da çok fazla üzerinde durulmadığı görüşüne varılabilir.

### Üçüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular

*“2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı ve 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabında karakter eğitime ilişkin unsurlar nelerdir?” sorusu ile ilgili detaylı bulgular aşağıda sunulmuştur.*

Araştırmamızın üçüncü sorusunda 2013 ve 2018 okul öncesi eğitim programları etkinlik kitaplarında yer alan karakteristik unsurların neler olduğu analiz edilmiştir. Buna göre Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı

2013'de ve Okul Öncesi Etkinlik Kitabı 2018'de Bulunan Karakter ve Etkinlik Sayıları Dağılımları tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

*Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı 2013'de ve Okul Öncesi Etkinlik Kitabı 2018'de Bulunan Karakter ve Etkinlik Sayıları Dağılımı*

<b>Etkinlik Kitabı</b>	<b>Etkinlik Sayısı</b>	<b>Karakter Sayısı</b>
2013 O.Ö.E.P.Etkinlik Kitabı	40	181
2018 O.Ö. Etkinlik Kitabı	341	1677

2013 okul öncesi eğitim programları etkinlik kitabında toplam kırk etkinlik yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda etkinliklerdeki kazanım ve bu kazanımlara ait göstergelerde toplam yüz seksen bir karakter özelliği bulunmuştur. Analiz sonuçlarında etkinliklerde en fazla dikkatli, yetenekli ve bağımsız özelliklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre dikkatli kırk kez, yetenekli otuz üç kez ve bağımsız otuz iki kez geçtiği görülmüştür. Özenli, işbirliği, yardımlaşma ve vatansever özelliklerine ise çok fazla yer verilmediği görülmüştür.

2018 okul öncesi etkinlik kitabında üç yüz kırk bir etkinlik yer almaktadır. Analizler sonucunda etkinliklerin tamamında bin altı yüz yetmiş yedi karakter özelliğine yer verildiği tespit edilmiştir. Etkinliklerde en fazla yetenekli, dikkatli ve bağımsız karakter özelliklerine yer verilirken uzlaşmacı, vatansever ve sevgi gibi karakter özelliklerine çok az yer verildiği görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2013 ve 2018 Okul Öncesi Etkinlik kitapları arasında bir uyum olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında en fazla yer alan karakteristik özelliklerin 2013 ve 2018 etkinlik kitaplarında yer alan etkinliklerde de yoğun bir şekilde bulunduğu görülmektedir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan beş gelişim alanındaki kazanım ve göstergelerin analizinden çıkarılmış olan nazik, temiz, sağlıklı, uzlaşmacı, adil, azimli ve titiz özellikleri 2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitaplarında bulunan etkinliklerin hiç birinde yer almadığı görülmektedir. Gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerden çıkarılmış olan karakteristik özelliklerin tamamının 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabında yer alan etkinliklerde ise geçtiği görülmektedir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmada ilk olarak karakter eğitiminin okul öncesi eğitimin amaçları, temel ilkeleri ve temel özellikleri ile okul öncesi dönemin önemi başlıklarında yer alan karakteristik özelliklerin neler olduğu incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının giriş kısmında yer alan eşitlik, iyilik, milli ve manevi mirasa sahip çıkma, sosyal, planlı, özgüvenli, özsaygılı gibi bazı karakteristik özelliklerin bir kısmının, gelişim alanlarında yer almadığı görülmüştür. Programın giriş bölümünde geçen bazı karakteristik özelliklerin gelişim alanlarında yer alan kazanım ve göstergelerde yer almamış olmasının nedeni, bu karakteristik özelliklere yeterli önemin verilmeyişi ve akademik başarı odaklı karakteristik özellikler olan yetenekli, dikkatli, yaratıcı özelliklerinin daha fazla ön plana çıkmış olması söylenebilir. Buradan hareketle 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının giriş bölümdeki başlıklar ile 36-72 aylık çocukların gelişim alanlarında yer alan kazanım ve göstergelerin birbiriyle tam bir uyumunun söz konusu olmadığı dile getirilebilir. Programın giriş kısmında hedeflenen bazı karakteristik davranışların kazandırılmasını, gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelerin tam desteklemediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda karakter eğitiminin mevcut okul öncesi eğitim programında ne şekilde yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bazı karakteristik özelliklere çok fazla yer verilirken, bazı evrensel karakteristik özelliklere ise çok yer verilmediği görülmüştür. Bunun nedeni olarak küçük yaşlarda verilmesi gereken karakter eğitiminin öneminin yeterince fark edilememiş olması söylenebilir. Alan yazında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını karakter eğitimi açısından inceleyen bir çalışma bulunamamıştır. Aral ve Kadan (2018) tarafından yapılan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Bağlamında İncelenmesi adlı çalışmalarında, en fazla sorumluluk değerine yer verildiğini bulmuşken, araştırmamızdan elde edilen bulgularda en fazla dikkatli özelliğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebinin ise "programda bazı karakteristik özelliklere bazı gelişim alanlarında daha fazla vurgu yapılmış olduğu" ifade edilebilir.

Yine yapılan alan yazın incelemelerine göre Yazar ve Erkuş (2013) tarafından yapılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

adlı çalışmalarında, okul öncesi dönemde çocuklara verilmesi gereken değerlerin sırasıyla saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma ve sorumluluk olduğunu bulmuşlardır. 2013 okul öncesi eğitim programına bakıldığında ise yetenekli ve yaratıcı özelliklerinin çok fazla vurgulandığı görülmektedir. Buna göre bakıldığında 2013 okul öncesi eğitim programında saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma ve sorumluluk gibi evrensel düzeydeki karakteristik özelliklerin programda çok fazla vurgulanmadığı da elde edilen bulgulardandır. Bu karakteristik özelliklere az yer verilmesinin; yaratıcı, yetenekli ve dikkatli karakteristik özelliklerine ise çok fazla yer verilmesinin nedeni olarak, programın çocukların yaratıcılıklarını daha fazla ön plana çıkararak akademik becerilere odaklandığı söylenebilir. Yazar ve Erkuş (2013) tarafından yapılan çalışmada yer alan bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarına temizlik, arkadaşlık, barış ve dürüstlük gibi karakteristik özelliklere ise programda hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı ile 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitabının karakter eğitimi açısından incelenmesi sonucunda elde edilen verilere göre, bu etkinlik kitaplarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanlarına ait kazanım ve göstergelerden yararlanılarak oluşturulması nedeniyle, aralarında bir uyumun var olduğu söylenebilir. Fakat bu uyum sadece 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının beş gelişim alanındaki yirmi dokuz karakteristik özellikle uyum gösterdiği ve geriye kalan diğer karakteristik özelliklere etkinlik kitaplarında yer verilmediği sonucu da ulaşılan bir diğer veri olmuştur. Bu duruma 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının tam anlamıyla karakter eğitimi desteklemiyor oluşu neden olarak gösterilebilir.

o *Araştırma sonucundan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:*

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, programda en fazla görülen karakteristik özelliğin dikkatli özelliği olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat eğitim programının kendi içindeki alt başlıklar incelendiğinde, okul öncesi eğitimin amaçlarında dikkatli özelliğine hiç yer verilmediği görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin amaçları başlığına bakıldığında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının bütününden elde edilen kırk yedi karakteristik özellikten sadece üçüne yer verildiği geri kalan kırk dört karakteristik özelliğe rastlanılmadığı tespit edilmiş olup, okul öncesi eğitimin amaçları başlığının en az karakteristik özellik içeren başlık olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri başlığında en fazla görülen karakteristik özellik hoşgörü olarak tespit edilmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının geneline baktığımızda ise hoşgörü özelliğinin yirmi bir kez tekrarlanarak daha alt sıralarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimin önemi ve temel özellikleri başlığına baktığımızda ise en fazla yer verilen karakteristik özelliğin yaratıcılık özelliği olduğu bulunmuştur. Yaratıcılık özelliği 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının bütününde de iki yüz otuz dört kez tekrarlanarak en fazla yer verilen karakteristik özellik olarak bulunmuştur.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan beş gelişim özelliğine ait kazanım ve göstergelere bakıldığında, programın genelinde bulunan kırk yedi karakteristik özellikten yirmi dokuz tanesine yer verildiği görülmüştür. Yani okul öncesi eğitimin amaçları, temel ilkeleri, okul öncesi eğitimin önemi ve temel özellikleri başlıklarında yer alan on sekiz karakteristik özelliğin gelişim alanlarında hiç yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlik Kitabı ve 2018 Okul Öncesi Etkinlik Kitaplarına bakıldığında, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki beş gelişim alanındaki kazanım ve göstergeler kullanılarak hazırlandığı için; programla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Her iki etkinlik kitabında da dikkatli, yaratıcı, yetenekli ve bağımsız özellikleri en fazla yer verilen karakteristik özellikler olarak bulunmuştur. Yine her iki etkinlik kitabına bakıldığında yer verilen etkinlik sayılarında bir artış söz konusu olduğundan buna bağlı olarak bulunan karakteristik özelliklerde de bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

o *Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:*

1.Okul öncesi eğitim programının esneklik özelliğinden yararlanılarak karakter eğitimiyle ilgili yeni kazanımlar yazılarak mevcut eğitim programına eklenebilir. Ayrıca 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının analizi sonucunda çok fazla yer verilmeyen, saygı, sevgi, vatanseverlik gibi bazı evrensel değerlerle ilgili kazanımlara daha fazla yer verilebilir. Ayrıca dürüstlük, temizlik, arkadaşlık, barış gibi hiç yer verilmeyen karakteristik özellikler de programa kazanım ve göstergeler aracılığıyla eklenebilir.

2.Çocuklarda kazandırılmak istenen karakter özellikleri için, mevcut 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durum çizelgesine ek olarak "karakter özelliklerine aylık eğitim planlarında yer verme durum çizelgesi" oluşturularak çizelge mevcut programa eklenebilir. Böylece oluşturulacak olan "karakter özelliklerine aylık eğitim planlarında yer verme durum çizelgesi" ile çocuklarda kazandırılması hedeflenen karakteristik özelliklerin de aylık olarak düzenli takibi yapılabilir.

3.Okul öncesinde kullanılan oyun gözlem formuna benzer bir "karakter gelişim formu" düzenlenerek mevcut okul öncesi eğitim programına eklenebilir. Karakter gelişim formu ile uygulayıcılar çocuklardaki karakteristik özelliklerle ilgili kazanımları takip edebilir ve sonuçlarını da aileler ile paylaşabilirler.



4.Okullarda karakter eğitimine yönelik yapılacak uygulamalarla ilgili ülke genelinde bir uygulama birliğinin de sağlanması açısından mevcut okul öncesi eğitim programına ek bir "karakter eğitimi uygulama yönergesi" hazırlanıp yayınlanabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), s.105-113.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), s.113-131.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Bennett, W. J. (1991). Moral literacy and the formation of character. In J. S. Binniga (Ed.), *Moral, character and civic education in the elementary school* (s.131-138). New York: Teachers College.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Close, F. (1997). The fundamentals of character education. *Social Studies Review*, 37 (1), s. 93-94.
- Ellis, Mrs. (1956). The education of character with hints on moral training, Spottiswoode & Co., London. [Electronic version]. [http://books.google.com/books?as\\_q=TheE+of+Character+with+Hints+on+](http://books.google.com/books?as_q=TheE+of+Character+with+Hints+on+). (Erişim: 15/12/2018)
- Harned, P. J. (1999). Leading the effort to teach character in schools. *NASSP Bulletin*, 83(609), s.25-32. (ERIC Document Reproduction Service No: EJ594841).
- <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=6474> (Erişim:01/11/2018)
- <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (Erişim: 01/06/2018)
- Koca, (1987). *İlkokul 1. sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargularını etkileyen bazı faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2013). *Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabı*, Ankara.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2018). *Okul öncesi etkinlik kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları.
- Poyraz, H., & Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20. s.196-211.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

**İletişim/Correspondence**

Uzman Evrim KOCALAR

[evrimkocalar27@gmail.com](mailto:evrimkocalar27@gmail.com)

Prof. Dr. Erdal BAY

[erdalbay@hotmail.com](mailto:erdalbay@hotmail.com)

# Identifying Cognitive Structure Related to Renewable Energy Using Word Association Test: The Mersin Province Case

Özge Gül Özyurt, Necati Bolkan Middle School, ORCID ID: 0000-0002-0234-9105  
Feride Ercan Yalman, Mersin University, ORCID ID: 0000-0003-1037-1473

## Abstract

This study aimed to examine 6<sup>th</sup> graders' cognitive structures in regards to renewable energy. This research was designed with cross-sectional survey model. Word association test on renewable energy was used as a data collection tool for 366 6<sup>th</sup> graders in Mersin. The concepts of "renewable energy, solar energy, hydroelectric energy, geothermal energy, biomass energy and wind energy" were selected from the curriculum and used as keywords in the word association test. When the associations made by keywords were examined quantitatively, it was found that students made more associations with sun and wind concepts. It can be argued that fewer associations were made with keywords such as hydroelectric, geothermal and biomass. Both the quantity and the quality of the relationships between the keywords were revealed in the process of creating the concept network. The results showed that students had difficulty in associating the key concepts of "biomass" and "hydroelectricity" with renewable energy. In addition, it was concluded that students had a low level of knowledge about the concept of "biomass energy" and that the concept could not be associated with other concepts. This result is thought to be related to the insufficient number of acquisitions and class hours in the science education curriculum. In this context it is recommended to increase the number of acquisitions and the time allocated to for these acquisitions so that student knowledge about renewable energy sources can be improved.

**Keywords:** Renewable Energy Sources, Word Association Test, Cognitive Structure



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1320-1338  
DOI: 10.17679/inuefd.780413

Article type:  
Research article

Received : 14.08.2020  
Accepted : 25.10.2020

## Suggested Citation

Özyurt, Ö. G. & Ercan Yalman, F. (2020). Identifying cognitive structure related to renewable energy using word association test: The Mersin province case, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1320-1338. DOI: 10.17679/inuefd.780413

This article is based on the master dissertation named "The analysis of the cognitive structures of the 6<sup>th</sup> grade students about renewable energy"

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

The rapid increase in the world population and the development of technology have increased the use of energy day by day (Güneş, Alat and Gözüm, 2013; Jho, Yoon and Kim, 2013; Koç and Şenel, 2013). New energy sources have come to the agenda with the increasing need for technology (Akgün, Bayındır, Aydın and Düz, 2009; Ji and Zhang, 2019). Being repetitive and environmentally friendly sources, solar, wind, geothermal, wave and biomass energy have started to attract more attention day by day as renewable energy sources (Bayraktar and Kaya, 2016; Çelikler and Kara, 2011; Liarakou, Gavrilakis and Flouri, 2009). For this reason, it is important for children, who will guide the future, to correctly structure the renewable energy sources in their minds starting from primary education and to obtain correct information on the subject (Benzer, Karadeniz Bayrak, Dilek Eren and Gürdal, 2014; Liarakou, Gavrilakis and Flouri, 2009).

### **Purpose**

It is believed that teaching students about renewable energy sources can contribute positively to their awareness towards the environment (Aydın and Ürey, 2014; Bilen, Özel and Sürücü, 2013). Therefore, this study aimed to examine 6<sup>th</sup> graders' cognitive structures in regards to renewable energy. It can be said that the studies using the word association test (WAT) in the topic of renewable energy are limited in the literature (Çardak, 2009; Elmas, 2018). Accordingly, it is believed that using word association test, an alternative measurement and evaluation technique in identifying 6<sup>th</sup> graders' cognitive structures in regards to renewable energy sources and in revealing their mind maps will contribute to the studies carried out in this field.

### **Method**

This research was designed with cross-sectional survey model. Word association test on renewable energy was used as a data collection tool for 366 6<sup>th</sup> graders in Mersin. The concepts of "renewable energy, solar energy, hydroelectric energy, geothermal energy, biomass energy and wind energy" were selected from the curriculum and used as keywords in the word association test. In the test, all students were expected to respond to each key concept within 60 seconds at the most, write the opposite concepts that come to their mind in the specified time in blank spaces and fill the relevant sentence provided below each concept. Detailed frequency tables were prepared in the data analysis to determine which words or concepts were repeated by students and the cut points were identified.

In order for the data collection process to be valid and reliable, expert opinions were sought in determining both the key concepts and the cut points. Then, pilot applications were carried out with 70 students. Concept networks were created after both pilot implementation and actual implementation. It can be said the WAT is a reliable data collection tool in terms of validity and reliability since it was examined by more than one specialist, pilot application was carried out and it was prepared by adhering to the curriculum.

### **Findings**

Six key concepts were used in the word association test. When the associations made by keywords were examined quantitatively, it was found that students made more associations with sun and wind concepts. It can be argued that fewer associations were made with keywords such as hydroelectric, geothermal and biomass (Table 1).

Both the quantity and the quality of the relationships between the keywords were revealed in the process of creating the concept network. All of the key concepts could be placed in the concept network only at the third cut point. The first cut point was determined as the frequency value of 250 and above. At this level, only the key concepts of "renewable energy" and "solar" were in the concept network. The key concepts emerging at the second degree (between 200-249) were wind and geothermal concepts. Key concepts such as biomass and hydroelectricity were found to enter the concept network at the third breakpoint (between 199-150) (Figure 1, Figure 2, Figure 3). This result can be interpreted that students' conceptual frameworks for the key concepts of "hydroelectricity", "geothermal", "biomass" and "wind" were not sufficient. In this

context, results showed that students had difficulty in associating the key concepts of "biomass" and "hydroelectricity" with renewable energy. In addition, it was concluded that students had a low level of knowledge about the concept of "biomass energy" and that the concept could not be associated with other concepts.

### ***Discussion & Conclusion***

Study results demonstrated that the students mostly associated the concept of renewable energy with the sun. Similarly, the studies carried out by Yürümezoğlu, Ayaz and Çökelez (2009) and Çelikler, Aksan and Yılmaz (2017) found that when students heard the word "energy", they mostly associated it with the word "sun". The findings of the relevant studies are also in line with these results.

The key concepts of wind and geothermal emerged in the second phase of the concept network. It can be argued that the increased number of news reports about wind turbines and energy production in recent years may be effective in associating the word wind with the concept of renewable energy. Another finding in this research is that students had difficulty in associating the key concepts of "biomass" and "hydroelectricity" with renewable energy. It can also be argued that students had a low level of knowledge about the concept of "biomass energy" and therefore the concept in question could not be associated with other concepts. Karabulut, Gedik, Keçebaş and Alkan (2011) also reached a similar conclusion in their study and stated that students at university level did not have sufficient knowledge about energy and energy resources. There are studies with similar results in the literature (Güven and Sülün, 2017; Karakaya Cırt, 2017; Tortop, 2012). Zyadin, Puhakka, Ahponen, Cronberg and Pelkonen (2012) obtained a similar result in their study and reported that students had limited knowledge in regards to renewable energy. In order to evaluate the situation in the national scale, 2018 Ministry of National Education Science Education Program was examined. 6<sup>th</sup> grade students were chosen as the sample and it was concluded that the number of acquisitions and course hours were not sufficient when the program was examined in regards to 3rd, 4th, 5th and 6th grade curriculum. In this context, the fact that the concepts of "biomass energy", "geothermal energy" and "hydroelectric energy" were also included in the concept network in the third stage can be associated with the number of course hours in the curriculum where the subject of "energy" is addressed (Aydın and Urey, 2014; Diamond, 2018). For this reason, it is recommended to increase the number of acquisitions and the time allocated to for these acquisitions so that student knowledge about renewable energy sources can be improved.

# Yenilenebilir Enerji Konusunda Bilişsel Yapının Kelime İlişkilendirme Testi ile Belirlenmesi: Mersin İli Örneği

Özge Gül Özyurt, Necati Bolkan Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0002-0234-9105  
Feride Ercan Yalman, Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1037-1473

## Öz

Bu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji konusundaki bilişsel yapılarını incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla kesitsel tarama modeline göre çalışma tasarlanmıştır. Mersin il merkezinde 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 366 öğrenci çalışmada yer almıştır ve yenilenebilir enerji konusunda hazırlanan kelime ilişkilendirme testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde, yenilenebilir enerji, güneş enerjisi, hidroelektrik enerji, jeotermal enerji, biyokütle enerjisi ve rüzgâr enerjisi gibi öğretim programında geçen kavramlar anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Veri analizinde öğrencilerin hangi kelime veya kavramları kaçar kez tekrar ettiklerini belirlemek üzere ayrıntılı frekans tabloları hazırlanarak kesme noktaları belirlenmiştir. Anahtar kelimeler aracılığı ile yapılan çağrışımlar nicelik olarak ele alındığında öğrencilerin güneş ve rüzgâr kavramlarına yönelik daha çok ilişkilendirme yaptığı görülmüştür. Hidroelektrik, jeotermal, biyokütle gibi anahtar kelimeler üzerinden yapılan çağrışımların daha az sayıda olduğu söylenebilir. Kavram ağının oluşturulması sürecinde ise anahtar kelimeler arasındaki ilişkilerin hem niceliği hem de niteliği ortaya çıkartılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin "biyokütle" ve "hidroelektrik" anahtar kavramlarını yenilenebilir enerjiyle ilişkilendirmede güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin "biyokütle enerjisi" kavramına dair düşük düzeyde bilgilerinin olduğu ve söz konusu kavramın diğer kavramlarla ilişkilendirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun fen bilimleri öğretim programındaki ilgili kazanım sayısının ve ders saatinin yetersiz olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgilerini artırabilmek için kazanım sayısının ve kazanıma ayrılacak sürenin artırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Kelime İlişkilendirme Testi, Bilişsel Yapı



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1320-1338  
DOI: 10.17679/inuefd.780413

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 14.08.2020  
Kabul Tarihi: 25.10.2020

## Önerilen Atıf

Özyurt, Ö. G. & Ercan Yalman, F. (2020). Yenilenebilir enerji konusunda bilişsel yapının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi: Mersin ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1320-1338. DOI: 10.17679/inuefd.780413

Bu çalışma "6. Sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji konusundaki bilişsel yapılarının incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## GİRİŞ

Bireylerin günlük yaşamını devam ettirebilmek için temel bir ihtiyaç haline gelen enerji, yaşamın her evresinde var olmakta ve ülkelerin kalkınmasında hayati önem taşımaktadır (Alkan, 2009; Aslan ve Yamak, 2006; Doğan, 2011). Birçok alanda kullanılan enerji, gelişmeyi sürdürebilmek açısından da gerekli bir tüketim aracıdır (Genç ve Akıllı, 2019; Horwich, 2018, s. 27). Dünya nüfusunun hızla artması ve teknolojinin gelişimi enerji kullanımını her geçen gün artırmıştır (Güneş, Alat ve Gözüm, 2013; Jho, Yoon ve Kim, 2013; Koç ve Şenel, 2013). Artan ihtiyaçlarla beraber yeni enerji kaynakları gündeme gelmiştir (Akgün, Bayındır, Aydın ve Düz, 2009; Ji ve Zhang, 2019). Yenilenebilir enerji kaynakları adı altında güneş, rüzgâr, jeotermal, dalga ve biyokütle enerjisi tekrarlamalı ve doğa dostu olabilmesi açısından her geçen gün daha çok ilgi görmeye başlamıştır (Bayraktar ve Kaya, 2016; Çelikler ve Kara, 2011; Liarakou, Gavrilakis ve Flouri, 2009).

Yaşamsal açıdan büyük önem taşıyan enerji konusu, birçok ülkede mevcut öğretim programları içerisinde yer almaktadır (Rizaki ve Kokkotas, 2013). Hatta son 20 yıl içerisinde birçok ülkede enerji eğitimi yeni bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır (Keser, Özmen ve Akdeniz, 2003). Bu nedenle geleceğin belirleyicisi olan çocukların ilköğretimden itibaren yenilenebilir enerji kaynaklarını zihinlerinde doğru yapılandırılmaları ve konuyla ilgili doğru bilgi edinmeleri önem arz etmektedir (Benzer, Karadeniz Bayrak, Dilek Eren ve Gürdal, 2014; Liarakou, Gavrilakis ve Flouri, 2009). Çünkü öğrencilere, yenilenebilir enerji kaynaklarının neler olduğunun öğretilmesinin, öğrencilerin çevresine karşı duyarlı bireyler olması yönünde de olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Aydın ve Ürey, 2014; Bilen, Özel ve Sürücü, 2013). Özellikle enerjinin doğru kullanımına ve enerji tasarrufunun önemine yönelik algıların değiştirilebilmesiyle bireylerin bilişsel yapılarına enerji kavramının doğru şekilde yerleşmesi sağlanabilir (Genç ve Akıllı, 2019; Yıldırım, Tanık Önal ve Büyük, 2019). Bilişsel yapıda yeni edinilen bilgilerin düzenlenmesi, öğrenilmesi, iletişim kurulması ve daha karmaşık bilgi sistemlerinin kurulması gibi faaliyetler olmaktadır (Uçak ve Güzeldere, 2006). Öğrencilerin bilişsel yapılarının tespit edilmesi ve kavramların anlaşılma düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla eğitim alanında yapılan çalışmalarda kavram haritaları, çizimler, mülakatlar, yazılı yanıt içeren testler, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, tahmin-gözlem-açıklama gibi farklı teknik ve yöntemler kullanılmaktadır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Geçgel ve Şekerci, 2018; Şahin ve Çepni, 2012; Polat, 2013).

Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), bilişsel yapıda yer alan kavramlar arası ilişkileri ve bağları çözümlenebilmek için kullanılan en eski tekniklerden biridir (Bahar ve Hansell, 2000; Bozyiğit ve Kaya, 2017; Kurt, 2013). Bu testler ile kavramlar arasındaki ilişkilerin anlamlılığının ve yeterliliğinin düzeyi belirlenebilmektedir (Özatlı ve Bahar, 2010). Öğrencinin anahtar kavramla ilgili olarak uzun dönemli hafızasından transfer ederek verdiği sıralı yanıtların, anlamsal yakınlığı gösterdiği varsayılmaktadır. Anlamsal yakınlık veya mesafe ne kadar yakın olursa, kavramların o derecede sıkı ilişki içinde olduğu düşünülmektedir (Tongaç, 2006).

Alanyazında kelime ilişkilendirme testinin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Atabek Yiğit, 2016; Bahar ve Hansell, 2000; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Eryılmaz Muştu ve Özkan, 2019; Gökbaş, 2016; Güneş ve Gözüm, 2013; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Karatekin ve Elvan, 2016; Kaya ve Taşdere, 2016; Kostova ve Radoynovska, 2010; Sikumbang, Rakhmawati ve Suwandi, 2019). Söz konusu çalışmaların çoğunluğunun öğretmen adayları ile yapıldığı söylenebilir. Bununla birlikte kelime ilişkilendirme testinin tek bir branşta değil farklı branşlardaki araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Atabek Yiğit (2016) kimya alanında, Gökbaş (2016) matematik alanında, Güneş ve Gözüm (2013) biyoloji alanında, Işıklı, Taşdere ve Göz (2011) tarih alanında, Kaya ve Taşdere (2016) Türkçe alanında kelime ilişkilendirme testini veri toplama aracı olarak kullanmaktadır. Yukarıda belirtilen çalışmaların tamamında kelime ilişkilendirme testlerinin öğrencilerin bilişsel yapılarını ölçebilmek adına önemli bir araç olduğu ortak sonuç olarak çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle kelime ilişkilendirme testinin bilişsel yapıyı ortaya koymada gerek branş bazında gerekse öğretim seviyesi bazında geniş bir yelpazede kullanılabilirliğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi gibi anahtar kavram olan yenilenebilir enerji kavramı ile ilgili alanyazındaki çalışmalar incelenmiş ve alanyazında birçok çalışmanın (Bilen vd., 2013; Benzer vd., 2014; Çelikler, Aksan ve Yılmaz, 2017; Çelikler ve Kara, 2011; Derman ve Eilks, 2016; Dönmez Usta, Karslı ve Durukan, 2016; Güneş vd., 2013; Mutlu, 2016; Tiftikçi, 2014) yer aldığı görülmektedir. İlgili çalışmalarda öğrencilerin yenilenebilir enerji konusunda yüzeysel bilgiye sahip olduğu ve yenilenebilir enerji kaynaklarının bazılarında haberdar olduğu ifade edilmektedir.

Bu araştırmada yenilenebilir enerji konusundaki bilişsel yapılar kelime ilişkilendirme aracılığıyla belirlenmek istenmiştir. Çünkü yenilenebilir enerji konusunda kelime ilişkilendirme testini kullanan çalışmaların alanyazında sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (ardak, 2009; Elmas, 2018). Bu noktadan hareketle öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki bilişsel yapılarını ortaya koymanın aslında enerji algısı ve bilinçli tüketicisi olma noktasına da ışık tutabileceği düşünülebilir (Yıldırım, Tanık nal ve Büyük, 2019). Ayrıca alanyazın taraması yapıldığında kelime ilişkilendirme testinin genellikle orta ğretim ve lisans düzeyindeki öğrenciler ile yapılan çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile ortaokul düzeyinde kelime ilişkilendirme testinin veri toplama aracı olarak çok kullanılmadığı söylenebilir. Bu bağlamda 6. sınıf ğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesi ve zihin haritalarının ortaya çıkarılmasında alternatif lme değerlendirme tekniklerinden biri olan kelime ilişkilendirme testi kullanılmasının bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Çünkü ğrencilerin bu konudaki durumlarını tespit etmeyi amaçlayan çalışmalarda genel olarak açık uçlu sorular ile verilerin toplanması söz konusudur. Bununla birlikte ilköğretim ğrencilerinin enerji kaynaklarına yönelik bilişsel durumlarını ölçen ulusal çalışmalara alanyazında az rastlanılması söz konusudur (Elmas, 2018). Konuyla ilgili çalışmaların (Balbağ ve Balbağ, 2019; Doğru ve elik, 2019; Güven ve Sülün, 2017; Liarakou, Gavrilakis ve Flouri, 2009; Tortop, 2012; Zyadin, Puhakka, Ahponen ve Pelkonen, 2014) ağırlıklı olarak ğretmen ya da ğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu sebeple seçilen örneklem itibariyle de bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Bu alışmada “Yenilenebilir enerji kaynakları konusunda 6. sınıf ğrencilerinin kelime ilişkilendirme testine göre bilişsel yapıları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### Model

Bu alışma, kesitsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Kesitsel tarama modelindeki çalışmalar, evrenin tamamına ulaşılamadığı durumlarda büyük gruplar içinden seçilen farklı ve kk gruplar üzerinden yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmada da Mersin ilinde bulunan okullardan kesitler alınarak olabildiğince geniş bir yelpazede veri toplanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple çalışmanın kesitsel tarama modeline uygun şekilde tasarlandığı düşünülmektedir.

### Evren ve rneklem

Bu araştırmada veri toplamak için Mersin ilinde (ilçeler dâhil) 23 tane ortaokula çalışma kapsamında ulaşılmıştır. Örneklem seçiminde rastgele (tesadüfi) rnekleme yönteminin bir türü olan tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı rnekleme, evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örneklemde temsil edilmelerini amaçlamaktadır. Alt evrenlerden birim çekme işleminde basit yansız örneklem kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Araştırma için rastgele seçilen 366 ğrenci çalışmanın örneklemine oluşturmaktadır. Pilot uygulama ise 70 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okulların tespit edilmesinde Mersin ilinin tüm ilçelerinden rastgele örneklem seçme yöntemi ile okullar belirlenmiştir. Çalışma grubuna farklı okul türleri (imam hatip, ortaokul, yatılı ortaokul vb.) ve farklı okul bölgeleri (sosyokültürel açıdan düşük, orta ve yüksek) dâhil olabilmemiştir. Bu nedenle, yapılan çalışmanın örneklemine genel ğrenci kitlesinin olabildiğince temsil edebildiği düşünülmektedir. Tablo 1’de çalışma kapsamında veri toplanan okullara ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1

*Çalışmanın rneklemine ilişkin Bilgiler (Asıl Uygulama)*

Veri Toplanan Bölge	Okul türü	Okul Niteliği	ğrenci Sayısı
Mersin Merkez (Yenişehir)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey yüksek	18
	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey yüksek	15
Mersin Merkez (Akdeniz)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey düşük	24
	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey düşük	21
Mersin Merkez (Toroslar)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey orta	18
Mersin Merkez (Mezitli)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey yüksek	19
	İmam Hatip Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey yüksek	15
Mersin (Tarsus ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey yüksek	18
	İmam Hatip Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey düşük	20



Mersin (Çamlıyayla ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey düşük	9
	Yatılı Bölge Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey düşük	11
Mersin (Silifke ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey orta	16
	İmam Hatip Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey yüksek	21
Mersin (Erdemli ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey orta	17
	İmam Hatip Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey orta	14
Mersin (Bozyazı ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey orta	17
	İmam Hatip Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey orta	19
Mersin (Anamur ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey orta	11
	Yatılı Bölge Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey düşük	12
Mersin (Aydıncık ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey orta	14
	İmam Hatip Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey orta	22
Mersin (Mut ilçesi)	Ortaokul	Sosyoekonomik düzey orta	8
Mersin (Gülnar ilçesi)	Yatılı Bölge Ortaokulu	Sosyoekonomik düzey düşük	7
Toplam			366

Tablo 1 incelendiğinde Mersin merkez ve ilçelerde bulunan 23 farklı okuldan veri toplandığı görülmektedir. Söz konusu 23 okul normal ortaokul, imam hatip ortaokulu ve yatılı bölge okulu olmak üzere üç kategoride toplanabilmektedir. Çalışmaya dâhil edilen 366 öğrencinin çoğunluğunun okul niteliği açısından sosyoekonomik düzeyi orta düzey olan okullarda öğrenim gördüğü söylenebilir.

#### Veri Toplama Aracı

Konu kapsamı göz önünde bulundurularak anahtar kelimeler seçilmiş ve bu anahtar kavramlar için 7 uzman görüşü (3 alan eğitimcisi, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 Türkçe öğretmeni, 1 Fen Bilimleri öğretmeni) alınarak kelime ilişkilendirme testi (KİT) hazırlanmıştır. KİT'in 11 anahtar kavramla pilot uygulaması 70 öğrenci ile yapılmıştır. KİT uygulamasında öğrencilere uygulama hakkında açıklama yapılmıştır. KİT'te her bir anahtar kavram alt alta tekrarlanarak test formatı hazırlanmıştır ve her bir anahtar kavram farklı sayfalara yerleştirilmiştir. Bu şekilde hazırlanmasının sebebi zincirleme cevap riskini önlemektir (Bahar ve Özatlı, 2003). Çünkü her kavram yazıldığında anahtar kavrama tekrar dönülmezse, cevap olarak yazılan kavramın akla getirdiği kelimeler yazılmaktadır (Özatlı, 2006). Her sayfadaki anahtar kavram, alt alta on kez tekrarlanarak yazılmış, öğrencilere her satırda akıllarına gelecek kavramı yazabilecekleri boş alanlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kelime ilişkilendirme testinin ön sayfasına aşağıdaki bilgilendirme örneği yerleştirilmiştir.

Örnek Uygulama:

Kirlilik.....**Çöp**.....  
Kirlilik.....**Çevre**.....  
Kirlilik.....**İnsan**.....  
Kirlilik.....**Su**.....  
Kirlilik.....**Toprak**.....  
Kirlilik.....

Pilot uygulama sırasında 11 anahtar kavramın 6. sınıf öğrencilerine fazla geldiği ve öğrencilerin ilgisinin dağıldığı görülmüştür. Bu yüzden kelime ilişkilendirmeden yenilenemez enerji kaynakları ile kısmın çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu inceleme sonrasında yenilenebilir enerji, güneş enerjisi, hidroelektrik enerji, jeotermal enerji, biyokütle enerjisi ve rüzgâr enerjisi olmak üzere altı anahtar kavram seçilmiştir. Kelime ilişkilendirme testi kullanılarak yapılan çalışmalarda dört ile yirmi arasında anahtar kelime kullanılabilirdiği görülmüştür (Bahar ve Özatlı, 2003; Bozyiğit ve Kaya, 2017; Eren, 2012; Polat, 2013). Bu bağlamda anahtar kavramların nicelik açısından alanyazındaki çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Kelime ilişkilendirme testinin hazırlık aşamasında kullanılan kavramlar öğretim programına uygun şekilde seçilmiştir. Seçilen kavramlarla ilgili alanında uzman iki ayrı kişinin bilgisine başvurulmuş ve uzmanların önerisi doğrultusunda son kavram seçimleri gerçekleştirilmiştir. KİT sonuçlarının değerlendirilmesinde kesme noktasının belirlenmesinde de uzman görüşü alınarak kesme noktası belirlenmiştir. Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testine öğrencilerin verdiği ilişkili kelimelerin frekansları hesaplanarak beş kesme noktası belirlenmiştir. Kesme noktalarının belirlenmesinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak 366 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden frekans değeri 250 ve üzeri, 249-200 arası, 199-150 arası,

149-100 arası ve 99-50 arası olmak üzere ilişkili kelimelerin hangi kesme noktasına uygun olduğu belirlenmiş ve buna bağlantılı şekilde adım adım kavram ağı oluşturulmuştur. Sonuç olarak hazırlanan KİT'in birden fazla uzman tarafından incelendiği, pilot uygulama yapıldığı için ve ayrıca öğretim programına sadık kalınarak hazırlandığı için geçerlik ve güvenilir noktasında güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma ve uygulama sürecinde öncelikle ders programında yenilenebilir enerji konusuna uygun tarih aralığında öğretim programında tavsiye edildiği şekilde konuya yönelik öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı niteliğindeki kelime ilişkilendirme testi öğretim sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Bir diğer ifade ile öğrencilerin öğretim sonrasındaki bilişsel yapıları tespit edilmiştir. Tüm öğrencilerin her anahtar kavrama en fazla 60 saniye içerisinde yanıt vermeleri, belirlenen sürede akıllarına gelen karşı kavramları boş alanlara yazmaları, kavramların altında yer alan ilgili cümleyi doldurmaları beklenmiştir. 60 saniyenin bitiminde öğrencilerden yeni kavrama geçmeleri istenmiş, bu şekilde altı anahtar kavramla ilgili veriler toplanmıştır.

Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen verilerin analizinde frekansları çıkarabilmek için Microsoft Excel programlarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler ayrıntılı şekilde incelenmiş, her kavram için öğrencilerin hangi kelime veya kavramları kaçar kez tekrar ettiklerini belirlemek üzere ayrıntılı frekans tabloları hazırlanmıştır. Ayrıca kelimelerin frekansları hesaplanırken genel frekans dışında ilgili kelimenin öğrenci tarafından kaçınıcı sırada yazıldığı da hesaplanmıştır. Uzmanlardan alınan bilgiler doğrultusunda kesme noktaları hesaplanmış ve araştırmacılar tarafından kavram ağları oluşturulmuştur. Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Fen Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2016/04 numaralı etik izin ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 34776202-605-E.4895858 numaralı araştırma izni alınmıştır.

## **BULGULAR**

Kelime ilişkilendirme testinin analizi sonucunda anahtar kelimelere verilen cevaplar ve cevaplar üzerinden oluşturulan kavram ağına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

### **Anahtar Kelimelere Verilen Yanıtlara Yönelik Bulgular**

366 öğrenciyle yapılan kelime ilişkilendirme testinde, öğrencilere altı anahtar kavram verilmiş, her bir anahtar kavram için belirlenen sürede kavramın anımsattığı kelime ve kavramları yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin anahtar kavramlara yönelik verdiği farklı kelime sayıları ve toplam kelime sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

*Tablo 2*

*Anahtar Kavramlara Yönelik Frekans Değeri 50 ve Üstü Olan Kelimeler*

Anahtar Kavram	Farklı Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
Güneş	190	1863
Rüzgâr	183	1724
Biyokütle	173	1430
Jeotermal	170	1382
Hidroelektrik	158	1271
Yenilenebilir Enerji	131	1551

("Farklı Kelime Sayısı" sütununda, öğrencilerin anahtar kavramlara yönelik ürettikleri birbirinden farklı kelime sayıları verilmiştir. "Toplam Kelime Sayısı" sütununda ise öğrencilerin toplam ürettikleri kelimeler hesaplanmış, başka bir ifade ile aynı kelimenin birden fazla öğrenci tarafından yazılması durumu da hesaplama içerisinde yer almıştır).

Anahtar kelimelerden "Güneş" kavramı, 190 farklı kelime ile öğrencilerin en fazla farklı kelime ürettiği kavram olmuştur. Bunu 183 farklı kelime ile "rüzgâr" takip etmiştir. "Yenilenebilir enerji" kavramı, üretilen 131 farklı kelime ile farklı kelime sayıları içerisinde son sırada yer almıştır. Anahtar kavramlara yönelik üretilen toplam kelime sayılarına bakıldığında "Güneş" kavramının 1863 toplam kelime sayısı ile birinci sırada yer aldığı görülmüştür. İkinci sırada 1724 toplam kelime sayısı ile "rüzgâr" kavramının yer aldığı söylenebilir. Toplam kelime sayısı açısından 1271 kelime ile "hidroelektrik" kavramının son sırada yer aldığı görülmüştür.

Bu bulgudan hareketle öğrencilerin; zihninde “Güneş” kavramının en fazla farklı kelimeyi çağrıştırdığı, söylenebilir. Ayrıca “yenilenebilir enerji” kavramının farklı kelime çağrışımında anahtar kavramlar arasında son sırada olmasına karşılık toplam yanıt verilen kelime sayıları içerisinde ortalarda yer alması ulaşılan bir başka bulgu olmuştur.

### **Anahtar Kavramlara Verilen Yanıtlar Üzerinden Oluşturulan Kavram Ağına Yönelik Bulgular**

Verilen cevaplar test sayfasına yazılan sıraya göre ayrı ayrı sayılmış, sıra frekansları ile birlikte toplam frekansları hesaplanmıştır. Daha sonra her anahtar kavram için kavram ağına girebilecek kelimelerin frekans tabloları ve kesme noktaları tablolar halinde verilmiştir. Belirlenen kesme noktalarından hareketle “yenilenebilir enerji” kavramı ile ilgili frekans değeri 50 ve üzeri kelimeler, frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralı şekilde Tablo 3’te sunulmuştur. (Tablolarda bulunan 1.sıra (S1), S2, S3, S4 ve 5. sıra (S5) sütunları, öğrencilerin ilgili kelimeyi kaçınıcı sırada yazdığını göstermektedir. )

*Tablo 3*

*Yenilenebilir Enerji Kavramı Frekans Değeri 50 ve Üstü Olan Kelimeler*

Kelime	S1	S2	S3	S4	S5	Frekans	Kesme Noktası
Güneş	46	93	11	110	-	260	250 ve Üzeri
Rüzgâr	34	68	11	99	-	212	249 - 200
Jeotermal	35	71	7	52	-	165	199 - 150
Su	27	39	8	54	-	128	149 - 100
Hidroelektrik	21	36	1	44	-	102	
Biyokütle	19	48	3	26	-	96	
Enerji	7	14	2	65	-	88	99 - 50
Hava	12	17	2	21	1	53	

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde “yenilenebilir enerji” ile ilgili en çok tekrarlanan kelimenin 260 frekans değeri ile “Güneş” olduğu görülmüştür. 250 ve üzeri tekrar sıklığı olan kelimeler birinci kesme noktasına girebilmiştir. İkinci sırada 212 frekans değeri ile yer alan “rüzgâr” ikinci kesme noktasına; 165 frekans değerine sahip olan “jeotermal” üçüncü kesme noktasına girebilmiştir. Ayrıca “su” kelimesi 128 frekans değeri ile ve “hidroelektrik” kelimesi 102 frekans değeri ile dördüncü kesme noktasında yer almıştır. Anahtar kavramlardan “biyokütle”, “enerji” ve “hava” kelimeleri beşinci (son) kesme noktasına girebilmiştir.

“Güneş” kavramı ile ilgili frekans değeri 50 ve üzeri kelimeler, frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralı şekilde Tablo 4’te sunulmuştur.

*Tablo 4*

*Güneş Kavramı Frekans Değeri 50 ve Daha Üstü Olan Kelimeler*

Kelime	S1	S2	S3	S4	S5	Frekans	Kesme Noktası
Isı	44	67	5	76	-	192	
Enerji	37	58	8	70	-	173	199 – 150
Işık	32	64	6	67	-	169	
Sıcak	13	18	23	2	47	103	149 - 100
Sıcaklık	35	25	41	-	-	101	
Yenilenebilir	21	40	3	34	-	98	
Kaynak	9	18	1	43	-	71	99 - 50
Hava	8	19	4	21	-	52	

Tablo 4’teki sonuçlar incelendiğinde “Güneş” kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde canlanan kelimeler arasında 192 frekans değeri ile “ısı”, 173 frekans değeri ile “enerji” ve 169 frekans değeri ile “ışık” kelimelerinin olduğu görülmüştür. Bu kelimeler üçüncü kesme noktasında yer almıştır. “Sıcak” ve “sıcaklık” kelimeleri sırayla 103 ve 101 frekans değerleri ile dördüncü kesme noktasına yerleşebilmiştir. Ayrıca “yenilenebilir”, “kaynak” ve “hava” kelimeleri de beşinci ve son kesme noktasına girebilmiştir.

Belirlenen kesme noktalarından hareketle “hidroelektrik” kavramı ile ilgili frekans değeri 50 ve üzeri kelimeler, frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralı şekilde Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Hidroelektrik Kavramı Frekans Değeri 50 ve Daha Üstü Olan Kelimeler*

Kelime	S1	S2	S3	S4	S5	Frekans	Kesme Noktası
Elektrik	42	57	11	83	-	193	199 – 150
Enerji	30	47	9	77	-	163	
Yenilenebilir	31	36	2	47	-	116	149 - 100
Su	27	25	1	62	-	115	
Baraj	19	1	10	2	47	79	99 - 50
Santral	15	4	4	48	-	71	
Kaynak	5	12	1	32	-	50	

Tablo 5'te "hidroelektrik" kavramına yönelik yazılan kelimeler içerisinde 50 ve daha üstü frekans değerine sahip olanlar yer almıştır. Bu kelimelerden "elektrik" ve "enerji" kelimeleri, hidroelektrik kavramı ile en çok ilişkilendirilen kelimeler olmuştur. Bu iki kelime 193 ve 163 frekans değerleri ile üçüncü kesme noktasında yer almıştır. "Yenilenebilir" kelimesi 116 frekans değerine sahip iken "su" kelimesi 115 frekans değerine sahiptir ve dördüncü kesme noktasında yer almıştır. Ayrıca "baraj", "santral" ve "kaynak" kelimeleri de beşinci ve son kesme noktasına girebilmiştir.

Belirlenen kesme noktalarından hareketle "jeotermal" kavramı ile ilgili frekans değeri 50 ve üzeri kelimeler, frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralı şekilde Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Jeotermal Kavramı Frekans Değeri 50 ve Daha Üstü Olan Kelimeler*

Kelime	S1	S2	S3	S4	S5	Frekans	Kesme Noktası
Enerji	63	53	9	84	-	209	249 – 200
Su	59	23	5	63	-	150	199 – 150
Yenilenebilir	38	30	7	44	-	119	149 – 100
Kaynak	13	20	3	40	-	76	99 - 50
Yeraltı	36	6	1	33	-	76	
Sıcak	31	2	2	32	-	67	
Isı	20	14	1	22	-	57	

Tablo 6'da "jeotermal" kavramına yönelik yazılan kelimeler içinde 50 ve daha üstü frekans değerine sahip olanlar yer almıştır. 209 frekans değeri ile "enerji" kelimesinin en çok hatırlanan kelime olduğu söylenebilir. İlgili kelimenin kavram açısında ikinci kesme noktası aralığında yer aldığı görülmüştür. "Su" kelimesi 150 frekans değeri ile üçüncü kesme noktasında, "yenilenebilir" kelimesi ise 119 frekans değeri ile dördüncü kesme noktasında yer almıştır. "Kaynak", "yeraltı", "sıcak" ve "ısı" kelimeleri kavram açısında beşinci kesme noktasına yerleşmişlerdir.

Belirlenen kesme noktalarından hareketle "biyokütle" kavramı ile ilgili frekans değeri 50 ve üzeri kelimeler, frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralı şekilde Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Biyokütle Kavramı Frekans Değeri 50 ve Daha Üstü Olan Kelimeler*

Kelime	S1	S2	S3	S4	S5	Frekans	Kesme Noktası
Enerji	54	40	4	82	-	180	199-150
Hayvan	60	24	34	32	-	150	
Atık	50	22	24	-	-	96	99-50
Yenilenebilir	34	28	2	32	-	96	
Bitki	45	16	3	23	-	87	
Kütle	25	7	2	7	39	80	

Tablo 7’de “biyokütle” kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde en çok 180 frekans değeri ile “enerji” kelimesinin canlandığı görülmüştür. Bunu 150 frekans değeri ile “hayvan” kelimesi takip etmiştir. Bu iki kelime 199-150 frekans aralığında bulunduğundan dolayı üçüncü kesme noktasında yer almıştır. Ayrıca “atık”, “yenilenebilir”, “bitki” ve “kütle” kelimeleri de beşinci ve son kesme noktasına yerleşebilmiştir.

Anahtar kavramlardan bir diğeri olan “rüzgâr” kavramı ile ilgili frekans değeri 50 ve üzeri kelimeler, frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralı şekilde Tablo 8’de sunulmuştur.

*Tablo 8*  
*Rüzgâr Kavramı Frekans Değeri 50 ve Daha Üstü Olan Kelimeler*

Kelime	S1	S2	S3	S4	S5	Frekans	Kesme Noktası
Enerji	47	62	5	89		203	249 - 200
Hava	28	55	9	59		151	199 - 150
Yenilenebilir	36	42	1	57		136	149 - 100
Soğuk	14	27	2	39		82	
Esinti	7	17	2	44		70	
Tribün	13	38	10			61	
Elektrik	30	7	22			59	99 - 50
Rüzgârgülü	16	12	1	23		52	
Yel	5	22	4	20		51	

Tablo 8’deki sonuçlarda “rüzgâr” kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde canlanan kelimeler arasında ilk sırayı 203 frekans değeri ile “enerji” kelimesinin aldığı görülmüştür. Bu frekans değeri ile “enerji” kelimesi ikinci kesme noktasına yerleşmiştir. 151 frekanslı “hava” kelimesi üçüncü kesme noktasında, 136 frekans değerli “yenilenebilir” kelimesi ise dördüncü kesme noktasında yer almıştır. 50-99 arası frekans değerine sahip olan “soğuk”, “esinti”, “tribün”, “elektrik”, “rüzgârgülü” ve “yel” kelimeleri de beşinci ve son kesme noktasına dâhil olabilmıştır.

#### **Kavram Ağının Oluşturulması**

Kavram ağında anahtar kavramlar ile öğrencilerin ürettiği kelimeleri birbirinden ayırmak üzere anahtar kavramlar büyük harflerle, haritaya giren kelimeler ise küçük harflerle yazılmıştır. Kavram ağında kesme noktalarına yönelik aşağıdaki çizimlerde birinci kesme noktası: 250 ve üzeri turuncu renkle, ikinci kesme noktası: 249-200 yeşil renkle, üçüncü kesme noktası: 199-150 mavi renkle, dördüncü kesme noktası: 149-100 koyu kırmızı renkle ve beşinci kesme noktası: 99- 50 sarı renk ile gösterilmiştir.

Kesme noktası 250 ve üzeri olan anahtar kavramlar ve kelimeler ile oluşturulan kavram ağının birinci aşaması Şekil 1’de verilmiştir.

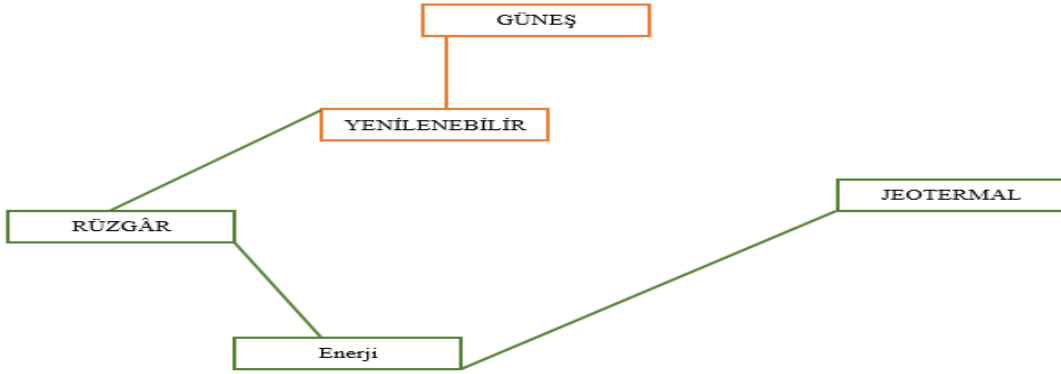


*Şekil 1. Kavram ağı (Aşama-1: Kesme noktası 250 ve üzeri)*

Şekil 1’de yer alan kavram ağına kesme noktası 250 ve üzeri olan kelimeler dâhil olabilmıştır. Bu noktada sadece “yenilenebilir” kavramına yönelik verilen yanıtlardaki “Güneş” kelimesinin yer aldığı söylenebilir. Başka bir ifade ile “yenilenebilir enerji” denildiğinde öğrencilerin ilk olarak zihinlerinde “Güneş” kelimesi canlanmıştır. “Güneş” kelimesi “yenilenebilir enerji” ile bağlantılı olarak üretilmiş ve 260 kez tekrar etmiştir. Kavram ağının 1. aşamasında, altı anahtar kavramdan ikisinin açığa çıktığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, diğer dört anahtar kavramla ilgili bu kesme noktasına girebilecek kelimeler üretememişlerdir. Bu da “yenilenebilir enerji” ve “güneş” dışındaki kavramlarla ilgili kavramsal çatıların beklenen düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka dikkat çeken nokta ise “yenilenebilir enerji” kavramına yönelik testte öğrenciler tarafından yazılan kelimeler arasında “Güneş” kelimesi 260 tekrar ile ilk sırada yer alırken (Tablo 3), “Güneş” kavramına yönelik testte öğrencilerin ürettiği kelimeler arasında “yenilenebilir enerji” kavramının 98 frekans

değeri ile (Tablo 4) son sıralarda yer alıyor olmasıdır. Bu sonuçlar öğrencilerin “yenilenebilir enerji” kavramından “Güneş” kelimesine doğru daha yüksek bir ilişki kurabildiğini, tam tersi durumda “Güneş” kavramından “yenilenebilir enerji” ye daha düşük bir ilişki üzerinden ulaşabildiğini göstermektedir.

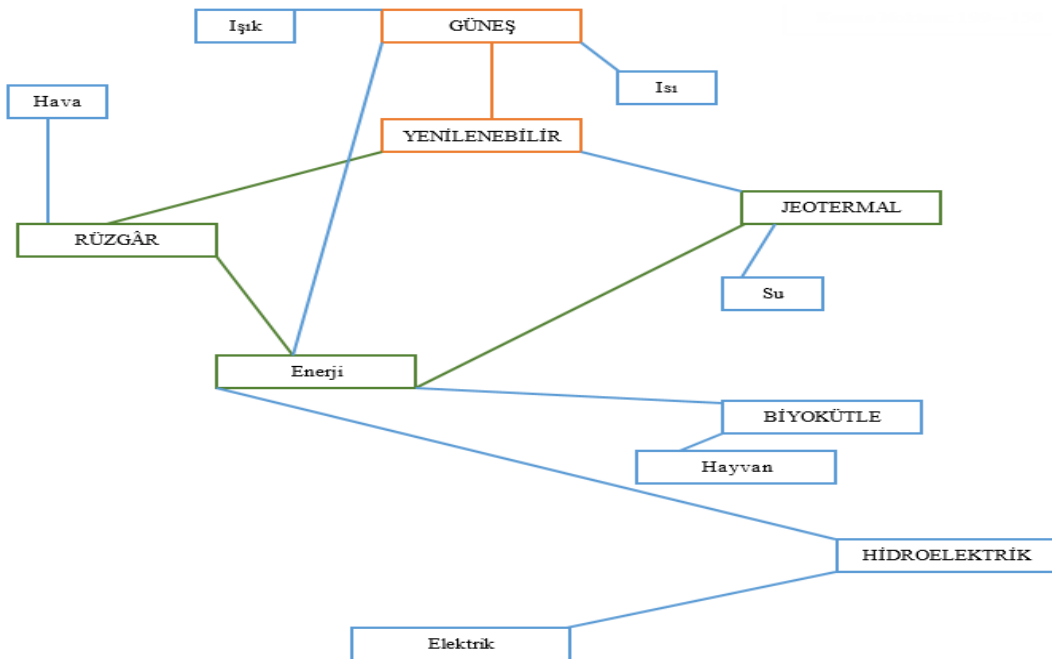
Kesme noktası 249-200 arasındaki anahtar kavramlar ve kelimeler ile oluşturulan kavram ağının ikinci aşaması Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Kavram ağı (Aşama-2: Kesme noktası 249-200)

Bu aşamada “rüzgâr” ve “jeotermal” anahtar kavramları kavram ağına dâhil olabilmıştır. “Rüzgâr” anahtar kavramı ile “yenilenebilir enerji” anahtar kavramı arasındaki ilişki bu aşamada söz konusudur. Öğrenciler tarafından “yenilenebilir enerji” kavramında 212 kez “rüzgâr” kelimesi kullanılmıştır. Ancak “jeotermal” kavramı ile “yenilenebilir enerji” ve “rüzgâr” anahtar kavramları arasında doğrudan bir ilişki kurulamamıştır. Bununla birlikte “enerji” kelimesi üzerinden “rüzgâr” ve “jeotermal” anahtar kavramları arasında dolaylı bir ilişki kurulduğu görülmüştür. “Enerji” kelimesi “jeotermal” anahtar kavramında 209 kez, “rüzgâr” anahtar kavramında ise 203 kez tekrar ederek ikinci kesme noktasında yer almıştır. Öğrenciler “jeotermal” anahtar kavramından en çok “enerji” kelimesine ulaşmıştır. Benzer şekilde “rüzgâr” anahtar kavramında da öğrenciler tarafından en çok üretilen kelime “enerji” olmuştur ve bu kesme noktasında “rüzgâr” anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir.

Kesme noktası 199-150 arasındaki anahtar kavramlar ve kelimeler ile oluşturulan kavram ağının üçüncü aşaması Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Kavram ağı (Aşama-3: Kesme noktası 199 – 150)

Bu aşamada bütün anahtar kavramların açığa çıktığı tespit edilmiştir. Anahtar kavramlar arasında öğrencilerin bilişsel yapısında "enerji" kelimesi üzerinden bir bağlantı kurulduğu söylenebilir. Öğrenciler üçüncü kesme noktasında "yenilenebilir enerji" anahtar kavramı ile "jeotermal" anahtar kavramı ile ilişki kurabilmiştir. Ancak öğrencilerin "yenilenebilir enerji" kavramı üzerinden bu düzeyde "biyokütle" ve "hidroelektrik" anahtar kavramları arasında doğrudan bir ilişki kuramaması söz konusudur. Başka bir ifade ile öğrencilerin bu düzeyde "biyokütle" ve "hidroelektrik" kavramları ile "yenilenebilir enerji" kavramı arasında bilişsel yapılarında henüz bir bağlantı kurulamaması söz konusudur.

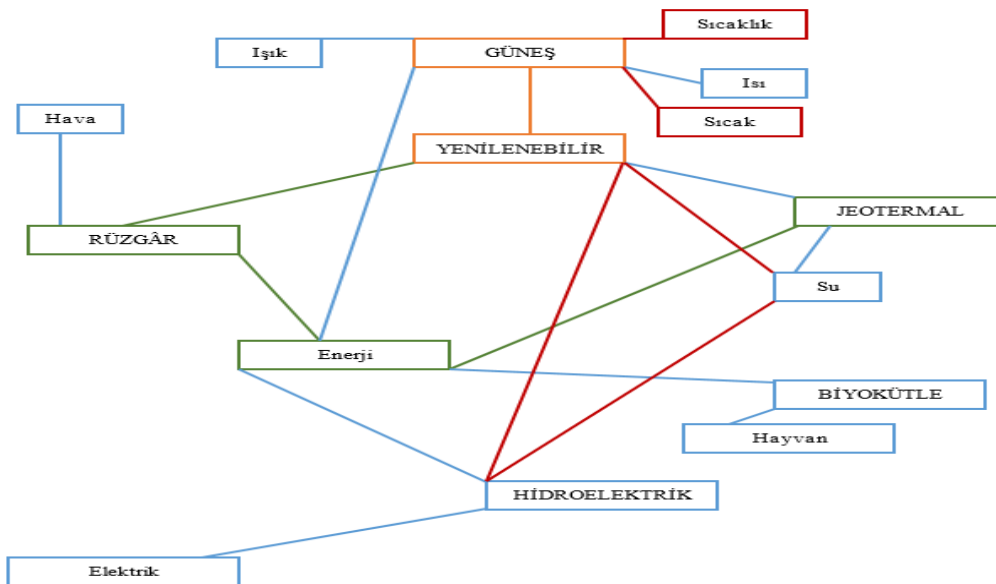
Kavram ağının 3. aşamasında öğrenciler tarafından "Güneş" anahtar kavramı ile "ısı", "enerji" ve "ışık" kelimeleri arasında (frekans değerleri sırayla 192, 173 ve 169) bir bağlantı kurulabilmiştir. "Güneş" anahtar kavramının "yenilenebilir enerji" anahtar kavramında ilk sırada yanıt verilen kelime olması, buna karşılık "Güneş" anahtar kavramında "enerji" kelimesine üçüncü kesme noktasında ulaşılması çarpıcı bir sonuç olarak görülmüştür.

Anahtar kavramlardan bir diğeri olan "rüzgâr" bu aşamada "hava" kelimesine 151 frekans değeri ile bağlanmıştır. Bir diğer anahtar kavram olan "jeotermal" ise 150 kez kullanılan "su" kelimesiyle bu aşamada kavram ağına girebilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin bilişsel yapılarında "jeotermal" anahtar kavramı ile "su" kelimesini ilişkilendirmede eksikliklerin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu aşamada "hidroelektrik" ve "biyokütle" anahtar kavramlarının üçüncü kesme noktasında kavram ağına girmesi söz konusudur.

Kavram ağına üçüncü kesme noktasından giren "biyokütle" anahtar kavramı ile öğrenciler 180 kez tekrar edilen "enerji" ve 150 kez tekrar edilen "hayvan" kelimelerini ilişkilendirebilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilişsel yapılarında "biyokütle" anahtar kavramının "enerji" ile ilişkisinin kurulmaya başlandığını göstermiştir. Ancak "hayvan" dışında herhangi bir kelimenin kavram ağına girmemesi, bu kavramla ilgili bir eksikliğin yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

"Hidroelektrik" anahtar kavramı da "biyokütle" anahtar kavramı gibi kavram ağına üçüncü kesme noktasında girebilmiştir. Bu kavram ile ilişkilendirilen kelimelere bakıldığında, 193 kez "elektrik" ve 163 kez "enerji" kelimeleri ile "hidroelektrik" anahtar kavramı arasında bağ kurulduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilişsel yapılarında bu kavramla ilişkilendirdiği kelimeler, ancak üçüncü kesme noktasında kavram ağına girebilmiştir.

Kesme noktası 149 – 100 arasındaki anahtar kavramlar ve kelimeler ile oluşturulan kavram ağının dördüncü aşaması Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Kavram ağı (Aşama-4: Kesme noktası 149-100)

Kavram ağının dördüncü aşamasına 149-100 frekans aralığındaki kelimeler girmiştir. Bu aşamada öğrencilerin bilişsel yapılarında "Güneş" anahtar kavramı ile "sıcaklık" ve "sıcak" kelimeleri arasındaki ilişki ortaya çıkmıştır.

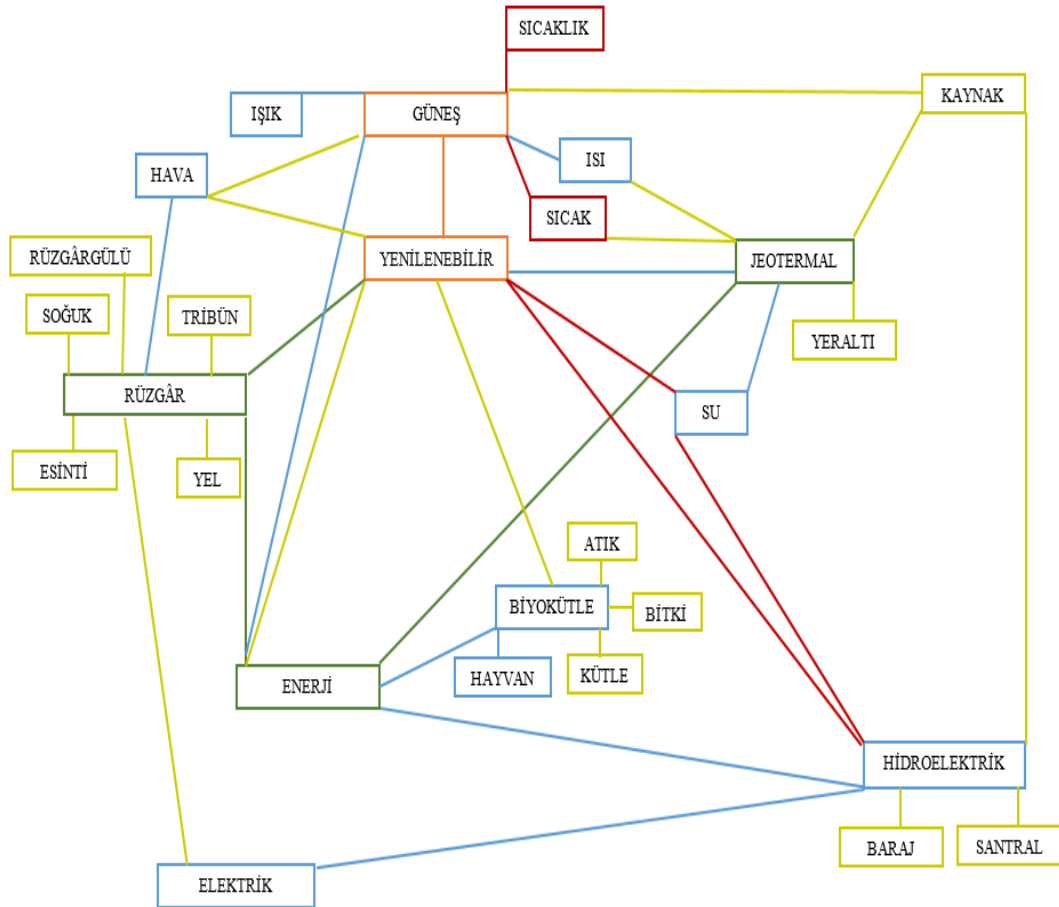
“Sıcaklık” kelimesi 101, “sıcak” kelimesi ise 103 frekans değeri ile anahtar kavramlara bağlanmıştır. Bu aşamada kavram ağına yeni bir kelimenin eklenmediği söylenebilir.

Öğrenciler tarafından dördüncü kesme noktasında “yenilenebilir enerji” ile “hidroelektrik” anahtar kavramları arasında bağlantı kurulabildiği gözlenmiştir. “Yenilenebilir enerji” anahtar kavramı altında “hidroelektrik” anahtar kelimesinin 102 kez yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte “hidroelektrik” anahtar kavramı altında ise “yenilenebilir enerji” kavramının 116 yer aldığı söylenebilir. Birbirine yaklaşık bu sonuçlar öğrencilerin “yenilenebilir enerji” ile “hidroelektrik” kavramlarını bilişsel yapılarında ilişkilendirebildiğini göstermiştir. Dördüncü kesme noktasında “rüzgâr” anahtar kavramı altında 136 kez “yenilenebilir enerji” kavramının öğrencilerin yanıtlarında yer aldığı görülmüştür. “Yenilenebilir enerji” anahtar kavramı üzerinden “rüzgâr” anahtar kavramına ikinci kesme noktası üzerinden ulaşılmış iken karşı ilişkiye dördüncü kesme noktasında ulaşılabilmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bu aşamada “rüzgâr” kavramından “yenilenebilir enerji” kavramına ulaşabildiğini göstermiştir.

Öğrencilerin üçüncü kesme noktasında “yenilenebilir enerji” ile “jeotermal” anahtar kavramları arasında 165 frekans değeri ile ilişki kurabildiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrenciler tarafından bu aşamada “jeotermal” anahtar kavramı altında “yenilenebilir enerji” kavramına 119 kez yer verildiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğrencilerin bilişsel yapılarında “yenilenebilir enerji” ve “jeotermal” kavramlarını karşılıklı ilişkilendirilmeye başladığı yorumu yapılabilir.

Bu aşamada öğrenciler tarafından “su” kelimesi ile “yenilenebilir enerji” anahtar kavramı arasında 128 kez ilişkilendirme yapılabildiği görülmüştür. Benzer şekilde “su” kelimesi, “hidroelektrik” anahtar kavramında 115 frekans değerine ulaşarak kavram ağına dâhil olabilmektedir. Öğrenciler, bu düzeyde “su” kelimesi ile “yenilenebilir enerji” ve “hidroelektrik” anahtar kavramları arasında ilişki kurabilmektedir.

Kesme noktası 99-50 arasındaki anahtar kavramlar ve kelimeler ile oluşturulan kavram haritasının beşinci aşaması Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Kavram ağı (Aşama-5: Kesme noktası 99-50)



Kavram ağının beşinci aşamasında frekans değerleri 99 ile 50 arasındaki kelimeler yer almıştır. Bu aşamada öğrencilerin bilişsel yapılarında yer alan tüm kelimeler açığa çıkmaya başlamıştır. Öğrenciler tarafından "yenilenebilir enerji" ile "biyokütle", "enerji" ve "hava" kelimeleri ilişkilendirilmiştir. "Yenilenebilir enerji" ile "biyokütle" anahtar kavramları arasındaki ilişkinin kurulması sonucunda, kelime ilişkilendirme testindeki tüm anahtar kavramlar arasındaki ilişki kurulabilmiştir.

"Güneş" anahtar kavramından hareketle "yenilenebilir enerji" anahtar kavramına ulaşmaları da 98 kez tekrar sayısı ile bu aşamada olmuştur. "Kaynak" ve "hava" kelimeleri de bu aşamada "Güneş" anahtar kavramına bağlanmıştır. "Kaynak" kelimesi "hidroelektrik" anahtar kavramında da 50 kez yer almıştır. "Hidroelektrik" anahtar kavramına "baraj" kelimesi 79 tekrar sayısı ve "santral" kelimesi 71 tekrar sayısı ile bağlanmıştır.

"Jeotermal" anahtar kavramı ile "kaynak" kelimesi arasında da bu aşamada 76 tekrar sayısı üzerinden bir ilişki olduğu söylenebilir. Beşinci kesme noktasında 76 tekrar sayısı ile "yeraltı" kelimesi "jeotermal" anahtar kavramı altında açığa çıkmıştır. Bu düzeyde "jeotermal" anahtar kavramı ile "sıcak" ve "ısı" kelimeleri arasında da öğrencilerin bilişsel yapılarında bir ilişki kurulabildiği tespit edilmiştir.

Beşinci kesme noktasında "biyokütle" anahtar kavramı ile ilişkili açığa çıkan kelimeler 96 tekrar sayısı ile "atık", 87 tekrar sayısı ile "bitki" ve 80 tekrar sayısı ile "kütle" kelimeleri olmuştur. Bu noktada "kütle" kelimesinin 80 kez kullanılmış olması, öğrencilerin "biyokütle" kavramı ile ilgili bilgi eksikliğine ve kavram yanlışlığına işaret etmiştir.

"Rüzgâr" anahtar kavramına yönelik 82 kez kullanılan "soğuk", 70 kez kullanılan "esinti", 61 kez kullanılan "tribün", 52 kez kullanılan "rüzgârgülü" ve 51 kez kullanılan "yel" kelimeleri kavram ağına yerleşmiştir. Yine bu aşamada "rüzgâr" anahtar kavramı ile "elektrik" kelimesi arasında 59 tekrar sayısı ile bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kelime ilişkilendirme testinde altı anahtar kavram yer almıştır. Anahtar kavramların tamamı, kavram ağına ancak üçüncü kesme noktasında yerleşebilmiştir. Birinci kesme noktası 250 ve üzeri frekans değeri olarak belirlenmiştir. Bu düzeyde sadece "yenilenebilir enerji" ve "Güneş" anahtar kavramları kavram ağında yer bulabilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin "hidroelektrik", "jeotermal", "biyokütle" ve "rüzgâr" anahtar kavramlarına yönelik kavramsal çatılarının yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin "yenilenebilir enerji" anahtar kavramından "Güneş" kelimesine yüksek düzeyde bir ilişki kurduğu, "Güneş enerjisi" anahtar kavramından yenilenebilir enerjiye yönelik ise daha düşük düzeyde bir ilişki kurduğu tespit edilmiştir. Daha açık bir şekilde ifade edildiğinde yenilenebilir enerji anahtar kavramında öğrenciler ilk sırada "Güneş" kelimesine yer vermişlerdir. Ancak "Güneş" anahtar kavramından "enerji" kelimesine ancak kavram ağının üçüncü aşamasında ulaşılabilmiştir. Bununla birlikte çalışmada kullanılan kelime ilişkilendirme testinin anahtar kelime sıralamasında "yenilenebilir enerji" kavramının "Güneş" kavramından önce yer almasının bu duruma sebep olabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinin ilk kavramı olan "yenilenebilir enerji" kavramında Güneş'i zaten yazdığını düşünerek "Güneş" kavramında "enerji" kelimesini ikinci planda bırakmış olabileceği düşünülebilir. Bir diğer ifade ile bu durum kelime ilişkilendirme testinde anahtar kavramların sıralanışlarından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilere kelime ilişkilendirme testi uygulanmadan önce yenilenebilir enerji konusunda öğretim yapıldığı düşünüldüğünde, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri orta ve iyi düzeylerde kurabilmeleri beklenen bir sonuçtur. Ancak burada bazı kavramların yeteri kadar iyi düzeyde ilişkilendirilemediği ifade edilebilir. Ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilişsel düzeylerini kelime ilişkilendirme testi kullanarak belirlemeye yönelik alanyazında doğrudan bir çalışmaya ulaşılabilmiştir. Dolayısıyla sonuçların tam olarak karşılaştırılabildiği bir çalışma söz konusu değildir. Ancak Yürümezoğlu, Ayaz ve Çökelez (2009) tarafından yapılan, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve ilgili kavramlarını nasıl algıladığı belirlemeye yönelik çalışmanın sonuçları ile bir karşılaştırma yapılabilmektedir. İlgili çalışmada öğrenciler, "enerji" kelimesini duyduğunda zihinlerine en çok çağrışım yapan kelimeler arasında "Güneş" kelimesini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen kavram ağındaki ilişkiler, Yürümezoğlu ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmayla tutarlılık göstermiştir. Benzer şekilde Çelikler ve diğerleri (2017) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynağı olarak en çok Güneş ve rüzgârı bildiği tespit edilmiştir.

Biyokütle ve jeotermal gibi diğer yenilenebilir enerji kaynaklarının yeteri kadar tanınmadığı bu araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Çelikler ve diğerleri (2017) tarafından ulaşılan sonuçlar uyum göstermektedir. İlgili araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun yenilenebilir enerji kaynaklarını araştırma esnasında ilk kez duyduğu ve çoğu yenilenebilir enerji türlerinden haberdar olmadığı tespit edilmiştir. Karabulut, Gedik, Keçebaş ve Alkan'ın (2011) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşarak üniversite seviyesinde enerji ve enerji kaynakları konusunda öğrencilerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı ifade edilmiştir. Alanyazında benzer sonuçlar elde etmiş çalışmalar (Güven ve Sülün, 2017; Karakaya Cırıt, 2017; Tortop, 2012) söz konusudur. Zyadin, Puhakka, Ahponen ve Pelkonen (2014) ile Tobin ve diğerleri (2012) de öğretmenlerin dahi bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduğunu benzer şekilde belirtmiştir. Bu noktada "biyokütle" enerjisinin kavram ağına ancak üçüncü kesme noktasında girebildiği ve bu aşamada "enerji" kavramı ile ilişkisi kurulabildiği tespit edilmiştir. Zyadin, Puhakka, Ahponen, Cronberg ve Pelkonen (2012) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşarak öğrencilerin yenilenebilir enerji konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu durumu ulusal manada değerlendirmek üzere 2018 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Çalışmada 6. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçildiği için programın 3., 4., 5. ve 6. sınıf öğretim programları ele alınmıştır. 3., 4. ve 5. sınıf öğretim programları içerisinde "enerji" kavramını doğrudan içeren bir kazanım bulunmadığı görülmüştür. Bu durum enerji kavramının disiplinlerarası bir kavram olması ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü enerji kavramı ısı, elektrik gibi diğer konular içerisinde geçmektedir (MEB, 2018). Doğrudan "enerji" kavramına yönelik 6. sınıfların "madde ve ısı" ana konu başlığı altında yer alan "yakıtlar" bölümünde "yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları" kavramı yer almıştır. Bu bölümde üç kazanıma yer verilmiş ve önerilen toplam ders saati ise altı saat olarak verilmiştir. Enerji kaynaklarına yönelik iki kazanım olduğu tespit edilmiştir. Bunlar "Yakıtları, katı, sıvı ve gaz yakıtlar olarak sınıflandırıp yaygın şekilde kullanılan yakıtlara örnekler verir" ve "Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır" kazanımlarıdır (MEB, 2018). Bu bağlamda "biyokütle enerjisi", "jeotermal enerji" ve "hidroelektrik enerjisi" kavramlarının da kavram ağına üçüncü aşamada girebilmiş olması, öğretim programı içerisinde "enerji" konusunun ele alındığı ders saat sayısının az olması ile ilişkilendirilebilir (Aydın ve Ürey, 2014; Elmas, 2018). Ayrıca "biyokütle" anahtar kavramı diğer kavramlara nazaran çok az kelime ile ilişkilendirilebilmiştir. Öğrenciler tarafından, "biyokütle" enerjisi ile sadece "hayvan" kelimesi arasında bir ilişkilendirme yapıldığı öte yandan "bitkisel atık" veya "evsel atık" gibi kavramlar ile pek ilişkilendirme yapılmadığı görülmüştür. Bu durum "biyokütle" kavramının diğer yenilenebilir enerji kavramlarına göre daha yeni bir kavram olması ile açıklanabilir. Bu sebeple öğrencilerin ilgili kavramı ilişkilendirmede zorlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bir diğer neden olarak öğretim programında konuyla ilgili ders saatlerinin az olması gösterilebilir. Enerji konusundaki arzu edilmeyen tablonun giderilmesi için çoğu çalışmada (Aydın ve Ürey, 2014; Elmas, 2018; Yıldırım, Tanık Önal ve Büyük, 2019) öğretimin niceliğinin (ders sayısı, kazanım sayısı vb) ve niteliğinin artırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Araştırmada bir diğer dikkat çeken sonuç ise "hidroelektrik" kavramının, kavram ağına üçüncü kesme noktasında girebilmiş olmasıdır. Bu noktada "yenilenebilir enerji" kavramı ile hidroelektrik kavramı arasındaki ilişkiyi kurmada öğrencilerin güçlük yaşadığı söylenebilir. Ancak hidroelektrik kavramının özellikle barajlar ile sürekli gündemde olmasından dolayı, daha üst kesme noktalarında "yenilenebilir enerji" kavramı ile ilişkilendirilmesi beklenmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bilişsel yapılarında "hidroelektrik" kavramının da diğer kavramlar gibi yeterince şekillenmediği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Yenilenebilir enerji kaynakları konusunda öğretim yapıldıktan sonra bu araştırmanın verileri toplanmıştır. Buna rağmen öğrencilerin bazı kavramları ilişkilendirmekte zorlandığı tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile öğrencilerin kazanımı arzu edilen şekilde kazanamadığı düşünülürse ilgili kazanımın, uygulamaların ya da ders saatinin artırılması tavsiye edilebilir.
- Uygulamalı öğretimin kalıcı etkisinden hareketle, yenilenebilir enerji konusunda öğrencilerin bilişsel yapılarını etkileyecek uygulamaların artırılmasının ve eğitici gezilerin düzenlenmesinin kalıcı bir fayda oluşturabileceği düşünülmektedir.
- Fen dersinde öğrenilen kavramların günlük yaşamla örneğin gazete haberleri ile ilişkilendirilerek verilmesi halinde öğrencilerin kavramlar arasında daha fazla ilişki kurabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle medyada yer alan ilgili program ve haberler ile öğrencilerin buluşması sağlanabilir.
- Uluslararası arenada yenilenebilir enerji kaynaklarından daha fazla yararlanmak için birçok çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Bu bağlamda 6. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilişsel durumlarını ortaya koymak adına başka veri toplama araçları ile ya da başka örneklemeler ile çalışmalar yapılması araştırmacılara tavsiye edilebilir.

## Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Fen Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan(2016/04) ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (34776202-605-E.4895858) etik izin ve araştırma izni alınmıştır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akgün, G., Bayındır, H., Aydın, H. ve Düz, Z. (2009). *Hayvansal yağlardan biodizel üretimi ve teknik değerlerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. V. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu, Diyarbakır.
- Alkan, M. A. (2009). *Türkiye'deki yenilenebilir enerji kaynaklarının eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aslan, N. ve Yamak, T. (2006). Türkiye'nin enerji sorununun alternatif enerji kaynakları açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(1), 53-76.
- Atabek Yiğit, E. (2016). Investigating cognitive structures in some basic chemistry concepts via word association test. *Elementary Education Online*, 15(4), 1385-1398.
- Aydın, M. ve Ürey, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularına yönelik bir program analizi. *Kafkas Üniversitesi, E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 37-50.
- Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests, educational psychology: *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(3), 349-364, <http://dx.doi.org/10.1080/713663739>
- Bahar, M., Johnstone, A. H. ve Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Balbağ, N.L. ve Balbağ, M. Z. (2019). Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel sayı), <http://dx.doi.org/1209-1222>. 10.17494/ogusbd.555443
- Bayraktar, Y. ve Kaya, H. İ. (2016). Yenilenebilir enerji politikaları ve rüzgâr enerjisi açısından bir karşılaştırma: Çin, Almanya ve Türkiye örneği. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 1-18.
- Benzer, E., Karadeniz Bayrak, K. B., Dilek Eren, C. ve Gürdal, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin enerji ve enerji kaynaklarıyla ilgili bilgi ve görüşleri: eski ve yeni öğretim programlarının karşılaştırılmasıyla. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 285-298.
- Bilen, K., Özel, M. ve Sürücü, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36), 101-112.
- Bozyiğit, R. ve Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 55-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*, Balıkesir Üniversitesi Ders Notları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çardak, O. (2009). The determination of the knowledge level of science students on energy flow through a word association test. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 1(3), 139-155
- Çelikler, D., Aksan, Z. ve Yılmaz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalıkları*, International EJER Congress 2017 Bildiri Kitabı.
- Çelikler, D. ve Kara, F. (2011). *İlköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki farkındalıkları*, International conference on new trends in education and their implications, 27-29 Nisan 2011, Antalya.
- Derman, A. ve Eilks, I. (2016). *Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution*. Chemistry Education Research and Practice, 17, 902- 913.
- Doğan, M. (2011). *Enerji kullanımının coğrafi çevre üzerindeki etkileri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, İstanbul.
- Doğru, M. ve Çelik, M. (2019). Analysis of preservice science and classroom teachers' attitudes and opinions concerning renewable energy sources in terms of various variables. *International Journal Of Renewable Energy Research*, 9(4), 1761-1771.

- Dönmez Usta, N, Karslı, F. ve Durukan, Ü. (2016). Bilgisayar destekli öğretim materyalinin öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji ve kaynaklarını öğrenmelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 196-210.
- Elmas, Ö.G. (2018). 6. Sınıf öğrencilerinin "yenilenebilir enerji" konusundaki bilişsel yapılarının incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Eren, F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz Muştu, Ö. ve Özkan, E.B. (2019). Determining the pre-service teachers' perceptions of atom and atomic structure through word association test, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 20(1).
- Geçgel, G. ve Şekerci, A. R. (2018). Bazı kimya konularındaki alternatif kavramların tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanarak belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.290254>
- Genç, M. Akıllı, M. (2019). The correlation between renewable energy knowledge and attitude: a structural equation model with future's educators. *Journal of Baltic Science Education*, 18(6), 866-879. doi:1033225/jbse/19.18.866
- Gökbaşı, H. (2016). Matematik Öğretmen Adaylarının Fonksiyon, Bağıntı Ve İşlem İle İlgili Kavramsal Yapılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, H. ve Gözüm, A. İ. C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerinin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 252-264.
- Güneş, T., Alat, K. ve Gözüm, A. İ. C. (2013). Fen öğretmeni Adaylarına Yönelik Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 269-289.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2017). Pre-service teachers' knowledge and awareness about renewable energy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 80, 663-668.
- Horwich, G. (2018). Energy Policy , Oil Markets, and Middle East War: Did We Learn the Lessons of the 1970s? In *International Issues in Energy Policy, Development, and Economics*. Edts: James P. Dorian ve Fereidun Fesharaki, Roudledge Publishing. New York.
- Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Jho, H., Yoon, H.G. ve Kim, M. (2013). The relationship of science knowledge, attitude and decision making on socio-scientific issues: The case study of students' debates on a nuclear power plant in Korea. *Science & Education*, 23, 1131-1151.
- Ji, Q. ve Zhang, D. (2019). How much does financial development contribute to renewable energy growth and upgrading of energy structure in China?. *Energy Policy*, 128, 114-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2018.12.047>.
- Karabulut, A., Gedik, E., Keçebaşı, A., & Alkan, M. A. (2011). An investigation on renewable energy education at the university level in Turkey. *Renewable Energy*, 36(4), 1293-1297.
- Karakaya Cırt, D. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına İlişkin Bilgileri, *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 21-43.
- Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(11), 1405-1431.
- Kaya, M. F. ve Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: kelime ilişkilendirme testi (kit). *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 803-820.
- Keser, O. F., Özmen, H. ve Akdeniz, F. (2003). Energy, environment, and education relationship, in developing countries' policies: a case study for turkey", *Energy Sources*, 25(2), 123-133.
- Koç, E. ve Şenel, M. C. (2013). Dünyada ve Türkiye'de enerji durumu-genel değerlendirme. *Mühendis ve Makina*, 54(639), 32-44.
- Kostova, Z. ve Radoynovska, B. (2010). Motivating students' learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4(1), 62-98.
- Kurt, Y. Ü. (2013). Lise öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Liarakou, G., Gavrilakis, C. ve Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes towards renewable energy sources, *Journal Of Science Education And Technology*, 18(2), 120-129.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Mutlu, O. (2016). *Fen dersleri (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Özatl, N. S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özatl, N. S. ve Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(1) 97-120.
- Rizaki, A., & Kokkotas, P. (2013). The use of history and philosophy of science as a core for a socioconstructivist teaching approach of the concept of energy in primary education. *Science & Education*, 22(5), 1141-1165.
- Sikumbang, D., Rakhmawati, I. ve Suwandi, T. (2019). Investigating the Cognitive Structure of Biology Preservice Teacher about Central Dogma of Molecular Biology Through Word Association Test. *Journal of Physics: Conference Series*, 1155, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1155/1/012047>
- Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2012). 5E Öğretim modeline dayalı öğretimin öğrencilerin gaz basıncı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 220-264.
- Tiftikçi, H. İ. (2014). *Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan son sınıf üniversite öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tobin, R. G., Crissman, S., Doubler, S., Gallagher, H., Goldstein, G., Lacy, S., Rogers, G. B., Schwartz, J., & Wagoner, P. (2012). Teaching teachers about energy: Lessons from an inquiry-based workshop for K-8 teachers. *Journal of science Education and Technology*, 21(5), 631-639.
- Tongaç, E. (2006). *Farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin fen bilgisi dersi dolaşım sistemi konusundaki bilişsel yapılarına etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tortop, H. S. (2012). Awareness and misconceptions of high school students about renewable energy resources and applications: Turkey case. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3): 1829-1840
- Uçak, N. Ö. ve Güzeldere, Ş. O. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi, *Türk Kütüphaneciliği*, 20(1), 7-28.
- Yıldırım, T., Tanık Önal, N. ve Büyük, U. (2019). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına İlişkin Algılarının Bilim Karikatürleri Aracılığıyla İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 242-268. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.412492>
- Yürümezoğlu, K., Ayaz, S. ve Çökelez, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 52-73.
- Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P., Cronberg, T., & Pelkonen P. (2012). School students' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan. *Renewable Energy*, 45, 78-85.
- Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P., & Pelkonen, P. (2014). Secondary school teachers' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan. *Renewable Energy*, 62, 341-348.

#### **İletişim/Correspondence**

Fen Bilimleri Öğretmeni. Özge Gül Özyurt  
[ozge\\_gul33@hotmail.com](mailto:ozge_gul33@hotmail.com)  
Dr. Öğretim Üyesi. Feride Ercan Yalman  
[feride@mersin.edu.tr](mailto:feride@mersin.edu.tr)

# **The Effect of STEM Practices on Self-Efficacy Pedagogical and Content Knowledge of Pre-Service Teachers**

**Özge Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-1715-8555**  
**Bekir Yıldırım, Muş Alparslan Üniversitesi, 0000-0002-5374-4025**

## **Abstract**

*The purpose of this study is to examine the effects of STEM practices on the self-efficacy, pedagogical and content knowledge of pre-service teachers. Thus, the study group consists of 20 pre-service science teachers. The study is designed in accordance with the convergent parallel design among the mixed research method designs. In this design, qualitative and quantitative data are collected simultaneously. In this present research, the "Pre-service teacher interview form" and "SELF-efficacy belief scale in science teaching" were used as data collection instruments. Whereas the content analysis was conducted in the analysis of qualitative data, SPSS package program was implemented in the analysis of quantitative data. As a result of the analysis of the qualitative and quantitative data obtained, it was concluded that STEM practices positively improved the belief in the self-efficacy of pre-service teachers. In addition, the results indicated that STEM practices had positive effects on the content and pedagogy knowledge of the pre-service teachers. Based on these results, studies that examine the effects of STEM practices on the pedagogical and content knowledge of teachers can be included*

**Keywords:** *STEM, content knowledge, pre-service teacher, self-efficacy*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1339-1355  
DOI: 10.17679/inuefd.789366

Article type:  
Research article

Received : 02.09.2020  
Accepted : 09.10.2020

## **Suggested Citation**

Arslan, Ö. and Yıldırım, B. (2020). The Effect of STEM Practices on Self-Efficacy Pedagogical and Content Knowledge of Pre-Service Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1339-1355. DOI: 10.17679/inuefd.789366

*This study is derived from first author's master thesis.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

As in every other field, the dizzying effect occurring in technology has also changed our perspective on education (Arat and Bakan, 2011). Upon this change, the countries emphasize that the individuals should be equipped with the necessary skills so as to survive in the business world (TUSİAD, 2017). Therefore, the countries focus on the educational approaches that enable the individuals to have critical thinking, problem solving, entrepreneurship, creativity, interdisciplinary, and collaborative skills (WEF, 2017). One of these educational approaches is STEM education approach. Much as there is no clear definition of this educational approach (Langdon et al., 2011), STEM education is an educational approach in which the fields of science, technology, engineering, and mathematics are presented in an integrated way with daily life (Yıldırım, 2016).

In this context, it is important for the teachers to have STEM pedagogical and content knowledge, self-efficacy at the desired level so that they can effectively integrate STEM education into formal and informal education environments. When the literature is reviewed, many studies examining the opinions of teachers about STEM education are observed. However, no study directly examining the effect of STEM education on pedagogy knowledge and content knowledge of teachers has been found in the related literature. Similarly, there are also studies on the self-efficacy of the teachers. However, there are no studies that examined the different variables such as the effect of STEM practices on content knowledge, pedagogy knowledge, and self-efficacy beliefs of the students about science teaching. Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature since this research will be the first study in which these dependent variables and STEM practices are discussed together.

### Purpose

It was purposed to determine the effects of STEM practices on the self-efficacy beliefs of the pre-service teachers about science teaching, pedagogical and content knowledge. The research question "What is the effect of STEM practices on self-efficacy beliefs of the pre-service teachers in science teaching, pedagogical and content knowledge?" was generated for this purpose. Based on this question, three sub-questions were designed.

1. What is the effect of STEM practices on self-efficacy beliefs on pre-service teachers in science teaching?
2. What is the effect of STEM practices on content knowledge?
3. What is the effect of STEM practices on pedagogical knowledge?

### Method

The mixed method was conducted so as to determine the effect of STEM practices on pre-service science teachers on the self-efficacy belief levels in science teaching, pedagogical and content knowledge. In this design, qualitative and quantitative data are collected simultaneously. This method gives equal priority to the collection of qualitative and quantitative data. The analysis of the obtained data is done separately, and the results are combined and associated in the interpretation stage (Creswell and Plano Clark, 2015).

### Findings

*The first finding of the study was related to quantitative data. It was concluded that STEM practices have a positive effect on the self-efficacy beliefs of pre-service teachers. The second finding was related to qualitative data. In this context, it was determined that there was a positive change in the knowledge of pre-service teachers after the practice when compared to the previous situation. Initially, in this context, it was understood that there was an increase in the knowledge of pre-service teachers about energy transformations. Furthermore, as a result of STEM practices, it was determined that the pre-service teachers expanded their knowledge about the place of energy transformations in the science teaching program, and that they felt themselves sufficient to prepare a lesson plan, and that there were positive changes in their knowledge about strategy, method, and technique they would use during their courses. Likewise, it was noted that their knowledge about assessment-evaluation tools increased. In addition, it*

was concluded that pre-service teachers would pay attention to different characteristics such as economics, relevance to the subject, connection with daily life when designing a model.

### **Discussion & Conclusion**

*It was concluded that STEM practices had an effect on science teaching self-efficacy beliefs. When the literature is reviewed, it is observed that although there are many studies in which the effects of STEM practices on different age groups and different dependent variables are examined, there is no study in which the effects of STEM practices on self-efficacy beliefs of pre-service teachers are examined. This result will provide a basis for other studies. Many studies have examined the effects of STEM practices on many different dependent variables such as opinions and attitudes of pre-service teachers (Çetin and Kahyaoğlu, 2018; Timur and İnançlı, 2018; Kızılay, 2016; Yıldırım and Sidekli, 2018). In addition, many studies have examined the effects of STEM education on different dependent variables of teachers and students (Kim and Choi, 2012; Kwon et. al., 2012; Kim et. al., 2014; Gülhan and Şahin, 2016; Sarı et. al., 2018).*



# STEM Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlikleri, Pedagoji ve Alan Bilgisi Üzerine Etkisi

Özge Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-1715-8555  
Bekir Yıldırım, Muş Alparslan Üniversitesi, 0000-0002-5374-4025

## Öz

Bu çalışmanın amacı, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri, pedagoji ve alan bilgileri üzerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma karma araştırma yöntemi desenlerinden yakınsayan paralel desene uygun tasarlanmıştır. Bu desende, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adayı Görüşme Formu" ve "Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanırken nicel verilerin analizinde ise SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri inançlarını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının alan ve pedagoji bilgisi üzerine olumlu etki yaptığını da göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, STEM uygulamaların öğretmenlerin pedagoji ve alan bilgisi üzerine etkisinin incelendiği çalışmalara yer verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, alan bilgisi, öğretmen adayı, öz-yeterlik



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1339-1355  
DOI: 10.17679/inuefd.789366

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 02.09.2020  
Kabul Tarihi : 09.10.2020

## Önerilen Atıf

Arslan, Ö. ve Yıldırım, B. (2020). STEM Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlikleri, Pedagoji ve Alan Bilgisi Üzerine Etkisi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1339-1355. DOI: 10.17679/inuefd.789366

Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Teknolojide meydana gelen baş döndürücü etki sağlıktan ekonomiye kadar birçok alanda hayatımızı değiştirdiği gibi eğitime bakış açımızı da değiştirmiştir (Arat ve Bakan, 2011). Bu değişim ile birlikte ülkelerin ve iş dünyasının bireylerden beklentilerini de değiştirmiştir (Türkiye Sanayi ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD], 2017). Bireylerden beklenen bu beklentiler ülkelerin eğitim sistemlerinde değişikliğe gitmesine neden olmuştur. Ülkeler, bireylerin iş dünyasında ayakta kalabilmesi için gerekli nitelikte olmalarına imkan sağlayan eğitim yaklaşımları üzerinde durmuştur (Bybee, 2010; Morrison, 2006; World Economic Forum [WEF], 2017). Bu eğitim yaklaşımlarından biri de 21. yüzyılın köklü değişim hareketlerinden olan STEM eğitimi yaklaşımıdır (Land, 2013). STEM eğitimi yaklaşımının net bir tanımı bulunmasa da (Langdon, McKittrick, Beede, Khan ve Dom, 2011) farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlardan birincisi bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegre bir şekilde verilmesini kapsarken ikincisi ise, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegrasyonu olarak ifade edilmektedir. STEM eğitiminin farklı tanımları olsa da Amerika, Güney Kore, Avusturya, Türkiye gibi birçok farklı ülkede formal ve informal eğitim ortamlarında uygulanmaktadır (Banks ve Barlex, 2014; Yılmaz, Yiğit-Koyunkaya, Güler ve Güzey, 2017).

Bugün, farklı ülkelerde STEM eğitiminin formal ve informal eğitim ortamlarında uygulanmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Landivar (2013) bu nedenlerden bazılarını, yeni iş alanları ve imkanları oluşturması, toplumların yaşam standartlarını arttırması ve yeni endüstri alanlarının ortaya çıkmasını sağlaması olarak dile getirmiştir. Şahin ve Top (2015) STEM eğitiminin tercih edilme nedenini, 21. yy iş dünyası için gerekli beceri ve donanımların kazandırılması olarak dile getirirken Silver ve Snider (2014) PISA/TIMSS sınavlarında başarıyı sağlamak olarak ifade etmiştir. STEM eğitiminin bu tercih edilme nedenleri, STEM eğitiminin eğitim ortamlarında kullanılmasını sağlamıştır. STEM eğitiminin eğitim ortamlarında kullanılmasında birinci dereceden sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin STEM eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olması önem arz etmektedir. Bu da öğretmenlerin STEM Pedagojik Alan Bilgisi [STEM PAB] konusunda yeterli bilgiye sahip olmasıyla mümkündür (Yıldırım, 2017; Eckman, vd., 2016). STEM PAB STEM konusunda, yeterli bilgi ve donanıma sahip öğretmenlerin STEM eğitimi eğitim ortamlarında rahatlıkla uygulayabilecekleri söylenebilir (Yıldırım, 2017). Bu sebepten, eğitim ortamlarında STEM eğitiminin doğru bir şekilde uygulanmasında pedagoji, alan, bağlam, entegrasyon ve 21. yy beceri bilgisi önemli bir yer kaplamaktadır. Bu bilgilerin bilinmesi öğretimin etkili ve verimli olmasında önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şahin-Topalcengiz, 2018). Çünkü öğretmenlerin öğrencilere öğretecekleri konulara hakim olmaları öğretme-öğrenme sürecinde ki öz-yeterliliklerini etkilemektedir (Stohlman, Moore ve Roehring, 2012).

Öz-yeterlilik, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve donanımlar ile karşılaştıkları durumlarda neleri yapip yapmayacağına ilişkin inançlardır (Bandura, 1997). Öğretimin etkili ve verimli olmasında, öğretmenin sınıf içindeki davranış ve faaliyetleri, sınıf yönetimi ve öğretim ile ilgili kararlarını etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretimsel faaliyetlerinin yeterli olup olmadığına dair güveni yani öz-yeterlilik inancı oluşturmaktadır (Serin ve Bayraktar, 2015). Öz-yeterlilik inancı, bireyleri harekete geçirir ve istedikleri sonuçları almaları için onları güdüler (Bandura, 1986). Bu yüzden, öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci sırasında gösterdiği çabalar, öğretmenlerin sınıfta neler yapabileceklerine olan inançları önemli ölçüde etkilenmektedir (Bandura, 1997). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin düşük olması, etkili öğretimin önünde bir engel teşkil etmektedir. Bu yüzden etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında öğretmenlerin bilgi, beceri ve donanımları ile birlikte öz-yeterlilik inançları önemlidir (Bandura, 1993). Nitekim, Nadelson, Callahan, Pyke, Hay, Dance ve Pfiester (2013) pedagojik alan bilgisi ile öz-yeterlilik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, STEM eğitimiyle öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği birçok çalışmaya rastlanmıştır (Aslan-Tutak, Akaygün ve Tezzezen, 2017; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Özcan ve Koca, 2019; Smith, Rayfield ve McKim, 2015; Stubbs ve Myers, 2016; Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011). Bunun yanında, STEM eğitiminin fen bilimleri ve matematik alan bilgisi üzerine etkisinin incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır (Gülhan ve Şahin, 2018; Tabaru, 2017; Tarkın-Çelikkıran ve Aydın-Günbatır, 2017). Cotabish, Dailey, Robinson ve Hughes (2013) STEM uygulamalarının fen kavramlarının öğretilmesi ve alan bilgisinin artmasına olumlu etki yaptığını dile getirmiştir. Türk, Kalaycı ve Yamak (2018) çalışmasında akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitimiyle ilgili görüşlerine başvurmuştur. Çalışmada öğretmenlerin yeterli STEM eğitimiyle ilgili alan ve pedagoji bilgisine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Hudson, English, Dawes, King ve Baker (2015) STEM eğitiminin öğretme-

öğrenme süreçlerini desteklediğini ifade etmiştir. Ancak STEM Eğitimi uygulamalarının pedagoji ve alan bilgisi üzerine etkisinin birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bunun yanında, farklı yöntem ve teknikler ile öğretmenlerin öz-yeterliklerinin araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır (Tilfarlıoğlu ve Ulusoy, 2012). Ayrıca, alanyazında STEM eğitim uygulamalarının, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları üzerine etkisinin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu değişkenlerin STEM eğitimiyle birlikte kullanıldığı ilk çalışma olması nedeniyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda "STEM uygulamalarının Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, pedagoji ve alan bilgileri üzerine etkisi nedir?" problem durumu ortaya konulmuştur. Bu problem durumundan yola çıkarak üç alt problem tasarlanmıştır.

1. STEM uygulamalarının, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarına etkisi nedir?
2. STEM uygulamalarının, öğretmen adaylarının alan bilgisi üzerine etkisi nedir?
3. STEM uygulamalarının, öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi üzerine etkisi nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışma karma araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı, toplanan verilerin birleştirilip birbiri ile ilişkilendirildiği araştırma sürecidir (Creswell, 2008). Bu kapsamda, çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanan STEM uygulamalarının fen bilimleri öz yeterlik inançları, pedagoji ve alan bilgisi üzerine etkisini tespit etmek amacıyla karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desende elde edilen verilerin analizi, ayrı ayrı yapılır ve sonuçlar yorumlama aşamasında ilişkilendirilerek birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Durum çalışması, bir olayı kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde incelemeye ve bütüncül bir yorum yapmaya imkân veren bir saha çalışması olarak değerlendirilmektedir (Merriam, 2009). Bu çalışma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Birçok farklı deneysel desen türü yer almaktadır. Çalışma kapsamında tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır (Büyükköztürk, 2007). Tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desende çalışma tek grup üzerinden yürütülür. Bu modelde seçkisizlik ve eşleştirme söz konusu değildir. Tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel deseninde deney grubuna deney öncesinde ön test, deney sonrasında da son test uygulanır (Gay ve Airasian, 2000; Creswell, 2008). Creswell (2008) deneysel desenler arasından en zayıf desenlerinden biri olmasına karşın yeni bir eğitim yaklaşımının uygulandığı araştırmalarda bu desenin tercih edilmesi araştırmacının doğasına uygundur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaca yönelik örnekleme yöntemi ve bu örnekleme içinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir. Bu örneklemede, araştırmacılar kimlerin seçileceğine kendileri karar verir ve araştırmanın amacına uygun olarak en uygun örnekleme seçer (Balci, 2016). Bu örnekleme de çalışmanın yapılacağı en uygun grubun seçilmesi için araştırmacılara zaman ve çaba açısından kolaylık sağlar (Platton, 2002). Bu araştırmanın çalışma grubuna öğrencilerin seçilmesinde belli adımlar izlenmiştir. Çalışmaya ilk aşamada 28 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının içinden derslere 10 hafta boyunca katılan 22 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir. İkinci aşamada çalışmaya gönüllü olarak katılmak istemeyen iki öğretmen adayı daha çalışmadan çıkarılmış ve çalışmaya 20 öğretmen adayı ile devam edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

#### Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği

Çalışma kapsamında, Bıkmaz (2002) tarafından geliştirilen Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği 5'li likert tipine uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçek yeterlik inancı ve sonuç beklentisi olmak üzere iki alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yeterlik inancı boyutu için güvenilirlik değeri 0.89 iken sonuç beklentisi boyutu için güvenilirlik değeri 0.69 bulunmuştur. Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin tümü için ise, 0.85 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin uygulandığı gruptan elde edilen veriler üzerinden Cronbach Alpha güvenilirlik

değerine bakılmış ve ölçeğin güvenilirlik değeri 0.71 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer bu ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesini göstermektedir.

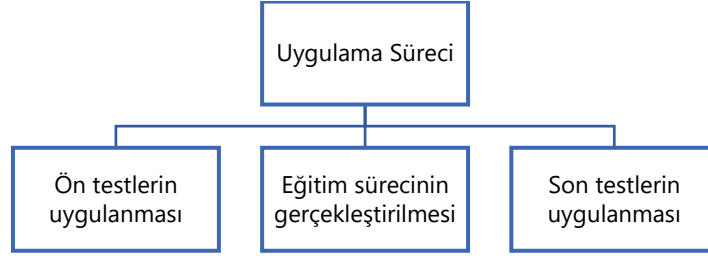
### Öğretmen aday görüşme formu

Araştırmada öğretmen adaylarının pedagoji ve alan bilgilerini ölçmeye yönelik yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlar sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Görüşme Formu (ÖAGF)" formu kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuna yer verilmesinin amacı araştırmacıya görüşmenin gidişatını kendi elinde tutma fırsatı vermesidir (Merriam, 2015). Araştırmada kullanılan ÖAGF araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. ÖAGF formu geliştirilirken aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir. Bunlar:

ÖAGF formunda yer alan soruların anlaşılır, açık uçlu ve sonda sorular sormaya uygun olmasına dikkat edilmiştir. ÖAGF formu 9 sorudan oluşmaktadır. ÖAGF formu iki uzmana gönderilmiştir. Birinci uzman STEM eğitimi alanında çalışmalarını yapmış ve doktorasını bu alanda bitirmiştir. İkinci uzman ise, STEM eğitimi alanında çalışmalar yapmış ve fen bilimleri eğitimi bu alanda bitirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ÖAGF formuna son hali verilmiştir. ÖAGF formunda anlaşılmayan yerlerin tespit edilmesi için öğretmen adaylarına pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ÖAGF formuna son hali verilmiştir. ÖAGF formu öğretmen adaylarının pedagoji ve alan bilgisine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan ÖAGF'de toplamda 9 soru yer almaktadır.

### Uygulama İşlem Basamakları

Çalışma kapsamında ilk olarak çalışma grubunda yer alacak olan öğrencilerin belirlenmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından çalışmaya başlanmıştır. Çalışma on hafta sürmüştür.

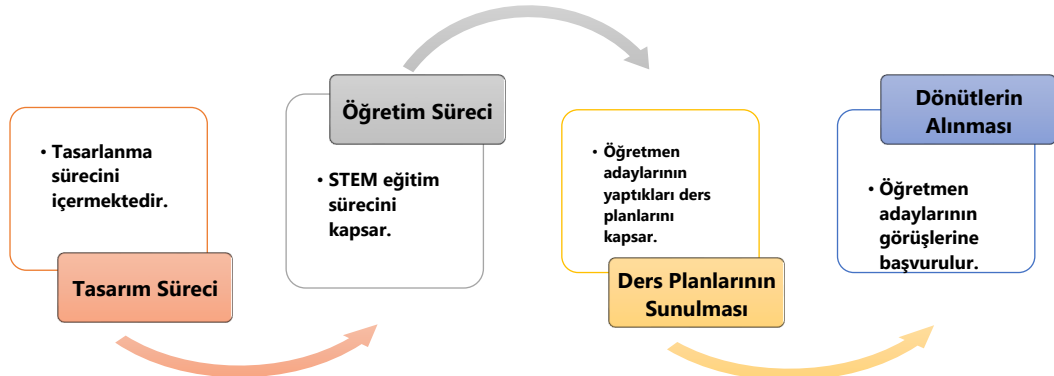


Şekil 1. Uygulama İşlem Basamakları

### Eğitim Süreci

#### Öğretmen adaylarına uygun hazırlanmış STEM eğitim süreci

STEM eğitim süreci (1) tasarım süreci, (2) öğretim süreci, (3) Ders planlarının sunulması ve (4) dönütlerin alınması olmak üzere dört aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. STEM eğitimi sürecine ilişkin görsel Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarına Yönelik STEM Eğitim Süreci

### Tasarım Süreci

Bu süreç, öğretmen adaylarına verilecek olan STEM eğitim sürecinin oluşturulmasını içermektedir.

### Öğretim Süreci

Bu süreç, öğretmen adaylarına verilecek olan eğitimleri kapsamaktadır. Öğretim süreci (1) STEM eğitime ilişkin teorik bilgilerin öğretilmesi, (2) örnek STEM uygulamalarının gösterilmesi (3) örnek ders planı incelemesinin yapılması ve (4) ders planının hazırlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

**Teorik bilgilerin verilmesi:** bu kapsamda öğretmen adaylarına STEM eğitime ilişkin teorik bilgiler öğretilmiştir.

**Örnek STEM uygulamalarının gösterilmesi:** Fen bilimleri derslerinde kullanılan örnek STEM uygulamalarının gösterilmesi gerçekleştirilmiştir. Burada amaç öğretmen adaylarının örnek STEM uygulamalarını görmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda "Astronomi konularına ilişkin örnek STEM uygulamaları" gösterilmiştir.

**Ders planı inceleme:** STEM eğitime uygun ders planı incelemesi gerçekleştirilmiştir. İncelemeler ışığında bir ders planı üzerinde beyin fırtınası yapılmıştır.

**Ders planı hazırlama:** bu aşamada öğretmen adaylarına ders planı hazırlatılır. Bu sayede öğretmen adaylarının ders planı hazırlatmalarına olanak sağlanır.

#### **Ders Planlarının sunulması**

Bu aşamada, öğretmenler öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygularlar. Burada amaç, öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlamaktır.

#### **Dönütlerin alınması**

Bu aşamada öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarına ilişkin dönütler alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma kapsamında toplanan nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. SPSS paket programı yardımı ile Shapiro- Wilk testi ve bağımlı gruplar için t-testi yöntemine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında, Shapiro-Wilk testi, edilen dataların homojen dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, çalışmada Shapiro-Wilk testinin kullanılmasının bir diğer nedeni ise çalışmaya katılan kişi sayısını 30'da az olmasıdır (Büyüköztürk, 2011). Çalışma kapsamında elde edilen dataların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve değerlerin -1 ile +1 değeri arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde, nicel verilerin homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Nitel veriler ÖAGF aracılığıyla toplanmıştır. ÖAGF uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında öğretmen adaylarından 80 sayfalık doküman elde edilmiştir. Toplanan verilerin kodlanmasında dört süreç izlenmiştir. Bu süreçler verilerin 1) transkript hale getirilmesi, 2) kodlamanın yapılması, 3) tema ve kodların oluşturulması ve (4) yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen dokümanlar araştırmacı ve bir uzman yardımıyla ayrı ayrı kodlanmıştır. Elde edilen verilerin kodlanması sonrasında araştırmacıların (birinci araştırmacı, STEM eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir kişi; ikinci uzman yüksek lisansını STEM eğitimi alanında yapmış bir kişi) ayrı ayrı olarak elde ettiği kodların 108 tanesinin benzer olduğu, 30 tanesinin ise benzer olmadığı anlaşılmıştır. Yapılan kodlamanın güvenilirliği [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)\*100] formülü ile hesaplanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışma için ((108/138)\*100) = %78,26 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonrasında fikir ayrılığı olan kodlar üzerinde tartışılmış ve tartışmalar sonucunda 10 kod üzerinde fikir birliğine varılmış ve diğer kodlar ise çalışmadan çıkarılmıştır. Bunun sonucunda, ortak kodlar üzerinde fikir birliğine varılarak çalışmada kullanılan kod sayısının artması sağlanmıştır.

## **BULGULAR**

### **Araştırma Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Birinci alt problem kapsamında, STEM uygulamalarının, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlikleri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular sırayla verilmiştir. Çalışma kapsamında ilk olarak nicel verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Shapiro-wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğine ilişkin Shapiro-wilk testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği'ne İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

	Test	İstatistik	sd	p
Fen öğretiminde öz yeterlik ölçeği	Ön-test	.92	19	.13
	Son-test	.94	19	.34

Tablo 1 incelendiğinde, fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği için elde edilen ön test- son test veri setinin normal dağılım ( $p > .05$ ) gösterdiği tespit edilmiştir. Veri setlerinin normal dağılım göstermesi veri setlerinin analizinde parametrik testlerin uygulanacağını göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ön-test son-test sonuçlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2

*Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnanç Ölçeğine İlişkin İçin T- Testi Sonuçları*

		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Fen öğretiminde öz yeterlik ölçeği	Ön test	19	77.00	7.57	2.67	.015**
	Son test		81.94	6.88		

Tablo 2 incelendiğinde, STEM uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışma grubu öğrencilerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik inancı ölçeği ön test – son test sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık söz konusudur ( $t(18) = 2.67$ ;  $p < .05$ ).

**İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

İkinci ve üçüncü alt problem kapsamında, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının pedagoji ve alan bilgisi üzerine etkisi incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular sırayla verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmen adaylarına “Enerji dönüşümleri hakkında neler biliyorsunuz? Açıklayınız” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

*“Enerji Dönüşümleri Hakkında Neler Biliyorsunuz? Açıklayınız” Sorusuna İlişkin Uygulama Öncesi Verilen Cevaplar*

Uygulama Öncesi		
Tema	Kodlar	f
Enerji dönüşüm bilgisi	Enerjinin bir biçimden diğerine dönüşüdür	9
	Enerji yoktan var vardan yok edilemez	9
Enerji dönüşüm örnekleri	Kinetik enerjinin ısı enerjisine dönüşümü	2
	Potansiyel enerjinin elektrik enerjisine dönüşümü	2
	Jeotermal enerjinin kinetik enerjiye dönüşümü	1
	Işık enerjisinin ısı enerjisine dönüşümü	1
	Doğada gerçekleşen olayların birbirine dönüşümü	1
Yanlış/Eksik cevaplar	Dünyanın dönüşümü için gerekli olan bir olaydır	1
	Geri dönüşümlü ve geri dönüşümsüz olarak ikiye ayrılır	1
	Hücre enerji dönüşümü	1

\* öğretmen adayları birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşleri “Enerji Dönüşüm Bilgisi”, “Enerji Dönüşüm Örnekleri” ve “Yanlış Cevaplar” ve teması olmak üzere üç farklı tema altında sunulmuştur. Öğretmen adaylarından 9 tanesi enerji dönüşümlerinin tanımını yapmıştır. Bunun yanında, öğretmen adayları enerji dönüşüm türlerine ilişkin 6 farklı örnek vermişlerdir. Ancak bazı öğretmen adaylarının enerji dönüşümleri ile ilgili yanlış/eksik bilgiye sahip oldukları ve bazılarının ise bu konuda bilgi sahibi olmadıkları uygulama öncesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 4

*“Enerji Dönüşümleri Hakkında Neler Biliyorsunuz? Açıklayınız” Sorusuna İlişkin Uygulama Sonrası Verilen Cevaplar*

Uygulama Sonrası		
Tema	Kodlar	f
Enerji dönüşüm bilgisi	Enerjilerin birbirine dönüşümü	14
	Enerjinin korunumu yasası	9
Enerji dönüşüm örnekleri	Potansiyel enerjinin kinetik enerjiye dönüşümü	10

Kinetik enerjinin ısı enerjisine dönüşümü	3
Işık enerjisinin ısı enerjisine dönüşümü	3
Kinetik enerjinin elektrik enerjisine dönüşümü	3
Rüzgar enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü	2
Elektrik enerjisinin ışık enerjisine dönüşümü	1
Su dalgalarının hareketiyle elektrik enerjisi elde edilmesi	1
Güneş enerjisinin ısı enerjisine dönüşümü	1
Güneş enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü	1

\*öğretmen adayları birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşleri uygulama sonrasında “Enerji Dönüşüm Bilgisi” ve “Enerji Dönüşüm Örnekleri” olmak üzere iki farklı tema altında sunulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu enerji dönüşümüne ilişkin doğru tanım yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında enerji dönüşüm türlerine örnek olarak 9 farklı örnek verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası görüşleri karşılaştırıldığında ise, uygulama sonrasında enerji dönüşümlerine ilişkin bilgilerinde bir artış olduğu ifade edilebilir. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının son görüşmelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö1: Enerji dönüşümleri enerjilerin birbirine dönüşümü şeklinde yorumlanır. Potansiyel enerjinin kinetik enerjiye, kinetik enerjinin mekanik enerjiye dönüşmesi şeklindedir. Bir bakıma enerjinin korunumu olarak söyleyebilir. Enerji yoktan var edilemez vardan yok edilemez.

Ö3: Enerji yoktan var edilemez vardan yok edilemez. Potansiyel enerji kinetik enerjiye, kinetik enerji potansiyel enerjiye dönüşebilir.

Ö8: Mekanik enerji kinetik enerjiye dönüşür. Örneğin otomobillerde enerji dönüşümleri vardır.

Ö11: Var olan enerji yok edilemez yoktan da var edilemez. Enerjiler birbirine dönüşür. Örneğin ampuldeki elektrik enerjisi ısı ve ışık enerjisine dönüşür.

Ö17: Enerjinin yok olmaz ve bir enerji diğerine dönüşebilir. Örneğin kinetik enerji elektrik enerjisine dönüşür.

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretimi programı hakkındaki görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

“Fen Bilimleri Öğretim Programı Denilince Aklınıza Ne Gelmektedir? Açıklayınız” Sorusuna Verilen Cevaplar

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
	Ders içeriği/Konu öğretimi	12		Kazandırılmak istenen amaç hedef ve kazanımlar	3
Program Bilgisi	Amaç/Hedef kazanımlarının öğretimi	2	Program Bilgisi	Ders planı	1
	Yıllık Plan	1		Yıllık plan	4
	Fen-Teknoloji-Toplum ve Çevre	1		Fen bilimleri konularının öğretilmesi	7
				Fen-Teknoloji-Toplum ve Çevre	1
			Fen okur yazarı birey yetiştirme	1	

\* öğretmen adayları birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 5 incelendiğinde, Öğretmen adaylarının görüşleri “Program Bilgisi” teması altında verilmiştir. Öğretmen adayları en çok program bilgisi altında fen bilimleri konularının öğretilmesi ifadesini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının örnek görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: Fen okuryazar birey yetiştirmeyi kapsamaktadır.

Ö10: Fen bilimleri dersi kapsamında hazırlanan program kazandırılacak hedef ve kazanımlardır.

- Ö12: Bilimin doğa, insan ve çevreyle olan ilişkilerinin etkili bir şekilde ortaya konulmasıdır. Bu programda hangi konu ne zaman, nasıl anlatılacağı programlı bir şekilde açığa çıkar.
- Ö13: bir yıl boyunca öğretilecek olan fen bilimleri konularının bir plan çerçevesinde öğrencilere aktarılmasıdır.
- Ö15: Fen bilimleri dersinin daha kolay ve anlaşılır bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlere yol haritası çizer.

Tablo 6

"Enerji Dönüşümlerini Günlük Yaşamla İlişkilendirerek Bir Model/Tasarım Oluşturabilir Misiniz?" Sorusuna Verilen Cevaplar

Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
Kodlar	f	Kodlar	f
Evet	12	Evet	19
Hayır	8	Hayır	1

Tablo 6 incelendiğinde, STEM eğitim uygulamaları sonrasında öğretmen adaylarının tamamına yakını günlük yaşamla ilişkilendirilerek bir model oluşturabileceklerini ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının son görüşmelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö7: Rüzgar gülü yapabilir. Rüzgar enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü anlatılır.

Ö12: Enerji dönüşümlerine uygun bir model olarak rüzgar gülü yapılabilir.

Ö17: Mancınık materyali yaptırırım. Mancığın kullanılmasında esneklik potansiyel enerji kinetik enerjiye dönüşür. Bu şekilde enerji dönüşümüne örnek verebilir.

Ö19: Hidroelektrik enerjisinin elektrik enerjisine dönüşmesi için hidroelektrik santrali kurulmalıdır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen "Bir model oluştururken nelere dikkat edersiniz?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

"Bir Model/Tasarım Oluştururken Nelere Dikkat Edersiniz" Sorusuna Verilen Cevaplar

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Materyal nitelikleri	Konuya uygunluk	4	Konuya uygunluk		8
	Ekonomiklik	3	Günlük yaşam ile bağlantılı olma		5
	Öğrenci düzeyi	3	Ekonomiklik		3
	Dayanıklılık	2	21. yüzyıl becerilerine uygun		2
	Günlük yaşam ile bağlantılı olma	2	Mühendislik dizayn süreci		2
	Hedefe uygunluk	1	Programa uygunluk		1
	Anlaşılır	1	İhtiyaç		1
			Öğrenci düzeyi		1
			Çevre dostu		1
			Gerçeğe yakınlık		1
		Dayanıklılık		1	



Tablo 7 incelendiğinde, uygulama öncesinden öğretmen adayları bir model tasarlarırken konuya uygunluk, ekonomiklik ve öğrenci düzeyi olmak üzere yedi farklı özelliğe dikkat ederek materyali tasarlayacaklarını ifade etmişlerdir. STEM uygulamaları sonrasında ise öğretmen adayları konuya uygunluk, günlük yaşamla bağlantılı olması ve ekonomiklik cevapları olmak üzere toplamda 11 farklı özelliğe dikkat ederek materyallerini tasarlayacaklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde STEM uygulamaları sonrasında öğretmen adaylarının bir materyal tasarımı yaparken üzerinde durdukları özelliklerin farklılaştığı görülmektedir. Bu STEM uygulamalarının olumlu etki yaptığını göstermektedir. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö3: *Yapacağım modelde 21. Yy becerilerinin günlük yaşamla entegrasyonuna dikkat ederim. Bunun yanında modelin dayanıklı, geri dönüşüm malzemeleri ile yapılmış ve ekonomik olmasına dikkat ederim.*

Ö4: *Mancılık yaptırım. Öğrencinin hareket enerjisini kavraması için yapacağım modelin gerçeğe yakın olmasına dikkat ederim. Model gerçeğe benzer olmalı ki bilgiler kalıcı olsun.*

Ö11: *Mühendislik dizayn sürecine dikkat ederim. Günlük yaşamla bağlantılı ve 21. Yy becerilerini geliştirecek nitelikte olmasına dikkat ederim.*

Ö12: *Bir model oluştururken öğrenci düzeyine uygun olması, müfredata uygun olması ve ekonomik olmasına dikkat ederim.*

Ö13: *Dikkat edeceğim en önemli nokta yaşadığım yer ile doğrudan ilişkili ve bir probleme çözüm üretecek şekilde tasarlarım aynı zamanda maliyetinin düşük olmasına dikkat ederim.*

Öğretmen adaylarına yöneltilen "Bir ders planı hazırlayabilir misiniz?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

*"Bir Ders Planı Hazırlayabilir Misiniz?" Sorusuna İlişkin Bulgular*

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Ders planı hazırlama	Evet	13	Ders planı hazırlama	Evet	20
	Hayır	7		Hayır	0

Tablo 8 incelendiğinde, uygulama öncesine öğretmenlerin çoğunluğu ders planı hazırlayabileceğini ifade ederken STEM uygulamaları sonrasında ise öğretmen adaylarının tamamı ders planı hazırlayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9

*"Ders Planı Hazırlarken Hangi Strateji, Yöntem ve Tekniği Kullanırsınız?" Sorusuna İlişkin Bulgular*

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Strateji	Sunuş yoluyla öğrenme	1	Strateji	Buluş yoluyla öğrenme	9
	Buluş yoluyla öğrenme	2		Sunuş yoluyla öğrenme	8
	Araştırma yoluyla öğrenme	1		Araştırma yoluyla öğrenme	6
Yöntem ve Teknik	Probleme dayalı öğrenme	1	Yöntem ve teknik	Deney	2
	Soru cevap	2		5E	13
ni s ce va	Pragmatist model	1		Bilgisayar destekli öğretim	2

Uygulamalı yaklaşım yöntemi	1	Tartışma	3
		Anlatım	1
		Soru cevap	2
		Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	1
		Beyin fırtınası	1
		Benzetim	1

\* öğretmen adayları birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 9 incelendiğinde, uygulama öncesine öğretmen adayları üç farklı strateji ve iki farklı yöntem ile teknik kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının bazıları kullanacağı strateji, yöntem ve teknik ile ilgili cevap vermediği, bazılarının hangilerini kullanacaklarını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Uygulama sonrasında ise, strateji, yöntem ve teknikleri kullanan öğretmen sayılarının artış olduğu ifade edilir.

Tablo 10

*"Derslerin Değerlendirilmesinde Hangi Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırsınız?" Sorusuna Verilen Cevaplar*

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Alternatif Ölçme Değerlendirme	Proje	1	Alternatif ölçme ve değerlendirme	Portfolyo	4
	Performans	1		Rubrik	5
				Akran değerlendirme	1
				Görüş alma	1
Geleneksel Ölçme Değerlendirme	Sınav (Yazılı/Sözlü)	6	Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Yazılı	7
	Boşluk doldurma	1		Boşluk doldurma	4
				Çoktan seçmeli	5
				Doğru- yanlış	4
				Eşleştirme	1

\* öğretmen adayları birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilebilir. Ancak STEM uygulamaları sonrasında ise öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgilerinde bir artışın olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları, pedagoji ve alan bilgileri üzerine etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda üç alt problem kapsamında çalışma yürütülmüştür. İlk olarak STEM uygulamalarının, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları üzerine etkisi incelenmiştir. İnceleme sonucunda, STEM uygulamalarının

öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları üzerine olumlu yönde etki yaptığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, STEM uygulamalarının farklı yaş grubu ve farklı bağımlı değişkenler üzerine etkisinin incelendiği birçok çalışma olmasına rağmen STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri üzerine etkisinin incelendiği bir çalışma yer almamaktadır. Elde edilen bu sonuç ilk olması nedeniyle diğer çalışmalar için bir temel oluşturması beklenmektedir. STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri, STEM eğitime karşı tutumları gibi birçok farklı bağımlı değişken üzerine etkisinin incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Çetin ve Kahyaoğlu, 2018; Timur ve İnançlı, 2018; Kızılay, 2016; Yıldırım ve Sidekli, 2018). Bunun yanında STEM eğitiminin öğretmen ve öğrencilerin algı, tutum vb. gibi farklı bağımlı değişkenler üzerine etkisinin incelendiği birçok çalışmaya da rastlanmıştır (Kim ve Choi, 2012; Kwon, Park ve Lee, 2012; Kim, Ko ve Han, 2014; Gülhan ve Şahin, 2016; Sarı, Alıcı ve Şen, 2018).

Lee ve Houseal (2003) fen bilimleri öğretmenlerin uygulamada yetersiz kalmasının sebebini alan bilgisinden kaynaklandığını dile getirmiştir. Nitekim, öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin artırılmasında sahip oldukları alan bilgisinin önemli bir etkisi vardır (Fettahlıoğlu, Güven, Aka, Çıbık ve Aydoğdu, 2011). Bu sebepten, çalışma kapsamında STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının alan bilgileri üzerine olan etkisi ikinci alt problem kapsamında incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, öğretmen adaylarının STEM uygulamaları öncesinde enerji dönüşümleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve enerji dönüşümlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek altı farklı örnek verdikleri tespit edilmiştir. STEM uygulamaları sonucunda ise, öğretmen adaylarının enerji dönüşümü konusundaki bilgilerinde artışın meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının enerji dönüşümleri konusunda alan bilgilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, STEM uygulamalarının fen bilimleri, matematik gibi alanlarda bireylerin alan bilgisi üzerine olumlu etki yaptığını dair çalışmalara da rastlanmaktadır (Akar, 2019; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Gülhan ve Şahin, 2018; Salman ve Parlakay, 2017; Tabaru, 2017; Yıldırım, 2016). McDonald (2016) çalışmasında, STEM eğitiminin fen bilimleri, matematik ve mühendislik bilgisi üzerine etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Cotabish vd. (2013) çalışmasında STEM uygulamalarının fen kavramları ve alan bilgisi üzerine olumlu etki yaptığını dile getirmiştir. Elde edilen bu sonuçların alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir. Tarkın-Çelikkıran ve Aydın-Günbatar, (2017) kimya öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada FETEMM uygulamalarının öğretmen adaylarının kimya alan bilgisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Türk (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının fen bilimleri, matematik ve mühendislik alanlarında yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Eckman vd. (2016) çalışmasında STEM eğitiminin öğretilmesinde alan bilgisinin önemli bir yerinin olduğunu vurgulamıştır. Elde edilen bu çalışmaların bu çalışma ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bu sonuçlar alan bilgisinin önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle de öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda alan bilgisinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Elde edilen bir diğer sonuçta ise, STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının pedagoji bilgileri üzerine etkisine ilişkindir. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının çoğunun verdikleri cevaplar incelendiğinde, bir ders sırasında kullanacakları pedagoji bilgilerinin istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. STEM uygulamaları sonrasında ise öğretmen adayların pedagoji bilgilerinde uygulama öncesine göre bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Dahası, öğretmen adayları STEM uygulamaları sonucunda, bir model oluşturabileceklerini ve bu modeli oluştururken ise birden fazla özelliğe dikkat edecekleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar ile alanyazında elde edilen sonuçların paralellik gösterdiği söylenebilir. Hudson vd. (2015) çalışmasında STEM eğitiminin farklı yöntem ve teknikler ile birlikte kullanılmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. McDonald (2016) çalışmasında STEM eğitiminin öğretme ve öğrenme süreçlerini desteklediği ve pedagoji bilgisinin artmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Stohlman vd. (2012) bir öğretmenin sınıfında etkili eğitim verebilmesi için pedagoji bilgisinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Shulman (1986) öğretmenlerin derslerini sınıflarında etkili bir şekilde işlemelerinde pedagoji bilgisinin önemli bir yerinin olduğunu vurgulamıştır.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları ve Öneriler**

Çalışma kapsamında, fen öğretimi öz-yeterlilik inancı, pedagoji ve alan bilgisi bağımlı değişkenleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, STEM uygulamalarının bu bağımlı değişkenler üzerinde olumlu etki

yaptığı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında bu değişkenlerin kullanımının da en önemli sebep bu üç değişkenin birbiriyle etkileşim içerisinde bulunmasıdır. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin alan ve pedagoji bilgisi konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri öğretmenlerin öz-yeterliliklerini olumlu yönde geliştirmektedir (Stohlmann vd., 2012). Ayrıca öğretmenlerin alan bilgisi eksikliği pedagoji bilgisi eksikliğine de neden olacağı gibi öğrencilerin motivasyonu artırma, kavramların öğrenmesini teşvik etme konusunda da öğretmenlerin yetersizlik yaşamalarına sebep olacağını dile getirmiştir (Ma, 1999). Nadelson vd. (2013) çalışmasında, STEM alan bilgisinin STEM eğitimi güvenli bir şekilde öğretme ve öğretmenin kendisini yeterli hissetmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin alan ve pedagoji bilgilerinin artması öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarına olumlu etki yapacaktır. Kısacası, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının artmasında alan ve pedagoji bilgisi konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinin önemli bir etkisinin de olduğu söylenebilir. Ayrıca, çalışma enerji dönüşümleri konusu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında enerji dönüşümleri konusunun kullanılması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Başka çalışmalarda, STEM eğitiminin öğretmen adaylarının alan bilgileri üzerine etkisi incelenebilir.

### KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akar, H. (2019). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin madde ve değişim ünitesindeki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi: Aksaray.
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). Distance education and applications. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Aslan-Tutak, F., Akaygün, S. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 794-816. DOI: 10.16986/HUJE.2017027115
- Balci, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, F., & Barlex, D. (2014). *Teaching STEM in the secondary school: How teachers and schools can meet the challenge*. London: Routledge.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70, 30-35.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cotabish, A., Dailey, D. Robinson, A., & Hughes, G. 2013. The Effects of a STEM intervention on elementary students science knowledge and skills. *School Science and Mathematics*, 113 (5), 215-226
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J., Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Çetin, A., & Kahyaoglu, M. (2018). The Effects of STEM based activities on pre-service science teachers attitudes towards science, mathematics, engineering and technology, and 21. century skills. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(75), 15-28.
- Eckman, E.W., Williams, M.A., & Silver-Thorn, M.B. (2016). An integrated model for STEM teacher preparation: The value of a teaching cooperative educational experience. *Journal of STEM Teacher Education*, 51(1), 71-82.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67. DOI :10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m

- Fettahlıoğlu, P., Güven, E., Aka, E., ıbık, A., & Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi retmen adaylarının fen üretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 159-175. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1409/16882>
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application (6th Edition)*. Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Gülhan, F., & şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf rencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Gülhan, F. ve şahin, F., (2018). STEAM (STEM+Sanat) etkinliklerinin 7. Sınıf rencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699.
- Hudson, P., English, L., Dawes, L., King, D., & Baker, S., (2015). Exploring links between pedagogical knowledge and practices and student out comes in STEM education for primary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (6), 134-151
- Kızılai, E. (2016). pre-service science teachers' opinions about STEM disciplines and education. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 403-417.
- Kim, G.S., & Choi, S.Y. (2012). The Effect of creative problem solving ability and scientific attitude through the science based STEAM program in the elementary gifted students. *Elementary Science Education*, 31(2), 216-226.
- Kim, D.H., Ko, D.G., & Han, M.J. (2014). The Effects of science lessons applying STEAM education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43-54.
- Kwon, H., Park, K. & Lee, H. (2009). Research trends on the integrative efforts in technology education: reviews of the relevant journals. *Secondary Education Research*, 57(1), 245-274.
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.
- Landivar, L. C. (2013). Disparities in STEM employment by sex, race, and hispanic origin. Retrieved from <http://www.ebony.com/wpcontent/uploads/2014/12/acs-24.pdf>
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., & Dom, M. (2011). STEM: Good jobs now and for the future. *U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration*, 3(11), 1-10. Retrieved from [https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s\\_iafis04c01.pdf](https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s_iafis04c01.pdf)
- Lee, C. A., & Houseal, A. (2003). Self-efficacy, standards, and benchmarks as factors in teaching elementary school science. *Journal of Elementary Science Education*, 15(1), 37-55. doi:10.1007/BF03174743
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonald, CV., (2016). STEM education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics. *Science Education International* 27 (4), 530-569.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, ev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TIES.
- Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *Journal of Educational Research*, 106(2), 157-168. doi:10.1080/00220671.2012.667014
- zcan, H., & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basın konusu retiminin ortaokul 7. sınıf rencilerinin akademik başarılarına ve stem'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 201-227.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. Beşirdemir, ev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Salman Parlakay, E. (2017). *FETEMM (STEM) uygulamalarının beşinci sınıf rencilerinin sorgulayıcı renmelerine, motivasyonlarına ve 'canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım' ünitesindeki akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Sarı, U., Alici, M., & şen, . F. (2018). The Effect of STEM instruction on attitude, career perception and career interest in a problem-based learning environment and student opinion. *Electronic Journal of Science Education*, 22(1).
- Serin, M. K., & Bayraktar, ř. (2015). Sınıf retmeni adaylarının denetim odağı durumlarına göre fen retimine yönelik yeterlik inanlarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 51-71.

- Silver, E.A., & Snider, R.B. (2014). Using PISA to stimulate STEM teacher professional learning in the united states: The case of mathematics. *Issues in Teacher Education*, 23(1), 11-30.
- Stohlmann, M., Tamara J.M., & Roehring, G.H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 28-34. <http://dx.doi.org/10.5703/1288284314653>
- Stubbs, E. A. & Myers, B. E. (2016). Part of what we do: Teacher perceptions of STEM integration. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 87-100.
- Smith, K. L., Rayfield, J., & McKim, B. R. (2015). Effective practices in STEM integration: Describing teacher perceptions and instructional method use. *Journal of Agricultural Education*, 56(4), 182-201. doi:10.5032/jae.2015.04183
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand; knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14
- Şahin, A., & Top, N. (2015). STEM students on the stage (SOS): Promoting student voice and choice in STEM education through an interdisciplinary, standards-focus, Project based learning approach. *Journal of STEM Education*, 16(3), 24-33.
- Tabaru, G., (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersinde uygulanan STEM temelli etkinliklerin çeşitli değişkenlere etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Tarkın-Çelikkıran, A. ve Aydın-Günbatır, S. (2017). Kimya öğretmen adaylarının FeTeMM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1624-1656.
- Tılfarlıoğlu, F. Y., & Ulusoy, F. (2012). Teachers' self-efficacy and classroom management skills in efl classrooms. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 37-57.
- Timur, B., & İnançlı, E. (2018). Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Science and Education*, 1(1), 48-66.
- TÜSIAD. (2017). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*. Retrieved from <https://www.tusiadstem.org/images/raporlar>
- World Economic Forum. (2017). *What are the 21st-century skills every student needs?*. Retrieved form <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>
- Wang, H.H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M.S. (2011). STEM Integration: teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2). <https://doi.org/10.5703/1288284314636>
- Yıldırım, B. (2016). *7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Yıldırım, B. (2017). Fen eğitiminde STEM. (Pinar Demerci, M. Ed.), *Fen Bilimleri Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, B., & Şahin-Topalcengiz, E. (2019). STEM pedagogical content knowledge scale (STEMPCK): A validity and reliability study. *Journal of STEM Teacher Education*, 53(2). DOI: <https://doi.org/10.30707/JSTE53.2Yildirim>
- Yıldırım, B., & Sidekli, S. (2018). STEM applications in mathematics education: the effect of STEM applications on different dependent variables. *Journal of Baltic Science Education*, 17(2), 200-214.
- Yıldırım, B., & Türk, C. (2018). Opinions of middle school science and mathematics teachers on STEM education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(1), 70-78.
- Yılmaz, H., Yiğit-Koyunkaya, M., Güler, F., & Güzey, S. (2017). Turkish adaptation of the attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education scale. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1787-1800.

#### **İletişim/Correspondence**

Özge Arslan  
ozgearsan0202@gmail.com  
Doç. Dr. Bekir Yıldırım  
bekir58bekir@gmail.com

# **An Examination of the Relationship Between Perspective Taking and First Order False Belief in Children with Visual Impairments and Sighted Children**

**Seda KARAKASOGLU**, Istanbul Provincial Directorate of National Education, ORCID ID: 0000-0002-3477-2389

**Prof. Dr. Selda OZDEMIR**, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0001-9205-5946

## **Abstract**

*The purpose of this study was to examine the relationship between perspective taking and Theory of Mind, first order false belief in preschool children with visual impairments and sighted children. The study groups consisted of 30 children with visual impairments and 30 sighted children who live in Istanbul and attended to preschools. Children's ages were between 48 and 72 months. Children's language and cognitive developmental ages were matched to each other. Within the scope of the study, the perspective taking tasks and first order false belief tasks were presented to the participants. Between group analysis showed that there were no differences in the first order false belief tasks and perspective taking tasks between children with visual impairments and sighted children. Within group analysis indicated that there were significant relationships between false belief scores and perspective taking scores in both children with visual impairments and sighted children. We found that the higher scores in perspective taking resulted with higher false belief scores in both groups. Research findings were discussed and suggestions for future research were provided.*

**Keywords:** *Theory of Mind, first order false belief task, perspective-taking, visual impairments, early childhood.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1356-1373  
DOI: 10.17679/inuefd.793485

Article type:  
Research article

Received : 10.09.2020  
Accepted : 13.12.2020

## **Suggested Citation**

Karakasoglu, S., & Ozdemir, S., (2020). *An examination of the relationship between perspective taking and first order false belief in children with visual impairments and sighted children*, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(3), 1356-1373. DOI: 10.17679/inuefd.793485

*This paper was presented as an oral presentation in 2nd International Congress On Early Childhood Intervention (ICECI2018) held in Antalya between the dates 29 March-1 April 2018.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Flavell (2004) stated that the development of Theory of Mind is critically important in the development of cognitive processes. With the development of Theory of Mind skills, it has been widely accepted that children gain the ability to represent their intentions and desires in their mind using spoken language (Wimmer & Perner, 1983). Children begin to exhibit false belief understanding (Baron-Cohen, 2001) between 48-72 months of age (Astington, 2003; Wimmer & Perner, 1983). However, many researchers discuss that the Theory of Mind skills of children with visual impairments have been delayed (Brambling & Asbrock, 2010; Green et al., 2004; Minter et al., 1998; Peterson et al., 2000). On the other hand, some studies have shown that there is no difference between the Theory of Mind skills of children with visual impairments and sighted children (Anghel, 2012; Bartoli et al., 2019; Pijnacker et al., 2012). A developmental perspective related to the Theory of Mind development of children with visual impairments is that Theory of Mind is not a permanent area of impairment in children, but rather it appears that there is a developmental delay in children with visual impairments (Pring, Dewart, & Brockbank, 1998; Taylor, Fetkovich, & Day, 2003).

### Purpose

The purpose of this study was to compare the perspective taking and first order false belief task performances of children with visual impairments (children with severe visual impairments and children with low vision) and sighted children and examine the relationship between the perspective taking and first order false belief in children with visual impairments (children with severe visual impairments and children with low vision) and sighted children.

### Method

30 children with visual impairments (19 children with severe visual impairments and 11 children with low vision) who continue their education in primary schools and private special education institutions affiliated to the Turkish Ministry of National Education, located in Istanbul, and 30 sighted children participated in the study. Children's language and cognitive developmental ages were matched to each other. Initially, a demographic Information Form was used in the study. Ankara Development Screening Inventory (ADSI) was also used to assess and match the participating children's cognitive and language levels between groups.

Perspective Taking Tasks: The perspective taking skills of the participating children were evaluated using the tasks prepared in two categories. These tasks were Experiment I (Perspective-taking Level I): What's on your Side / What's on my Side Test is determined as Experiment II (Perspective-taking Level II): Who Knows Test. Three different applications were carried out with children in each task category. Perspective taking tasks measures the ability to know that others can see different things than us, to look from someone else's perspective, to understand and interpret what one feels and thinks, which is the basis of social cognitive skills that emerge from early childhood (Moll & Meltzoff, 2011).

First Order False Belief Tasks: The Theory of Mind of the participating children was evaluated using the tasks prepared in three categories and the responses of the children to the questions were collected. These tasks were Unexpected Location, Unexpected Content, and Appearance-Reality.

### Findings

An initial Mann-Whitney U test results showed that there was no difference ( $p > .05$ ) in the perspective taking, Experiment 1 and Experiment 2, between children with visual impairments and sighted children. A more detailed analysis, the Kruskal-Wallis test analysis also indicated that there was no difference ( $p > .05$ ) in the perspective taking, Experiment 1 and Experiment 2, among three groups, children with severe visual impairment, children with low vision, and sighted children. There was a statistically significant correlation between the perspective taking, Experiment 1 and Appearance Reality and Total First Order False Belief scores ( $p = .000$ ,  $p < .01$ ,  $p = .002$ ,  $p < .05$ ) in children with visual impairments and in sighted children ( $p = .020$ ,  $p < .05$ ,  $p = .017$ ,  $p < .05$ ). Findings also showed a significant relationship between perspective one, Experiment 1, and Unexpected Content ( $p = .003$ ,  $p < .05$ ). In addition, there was also statistically significant correlation between the perspective taking, Experiment 2, and Unexpected Location ( $p = .026$ ,  $p < .05$ ), and Appearance Reality and Total First Order False Belief scores ( $p = .007$ ,  $p < .05$ ,  $p = .001$ ,  $p < .05$ ) in children



with visual impairments and in sighted children ( $p = .000$ ,  $p < .01$ ,  $p = .002$ ,  $p < .05$ ). Findings also showed a significant relationship between perspective one, Experiment 2, and Unexpected Content ( $p = .002$ ,  $p < .05$ ).

### ***Discussion & Conclusion***

In this study, first order false belief and perspective-taking task scores of children with visual impairments and sighted children aged between 48-72 months, were compared to each other and the relationships between first order false belief and perspective taking tasks were examined in each group. The results of the study showed that there were no statistically significant differences between the perspective taking scores of children with the visual impairments and sighted children. Results also showed that perspective taking were highly correlated with first order false belief scores in all groups, children with severe visual impairments, children with low vision, and sighted children. Researchers in general have suggested that having a visual impairment may create differences in perspective taking skills (Bigelow, 1992; Farrenkopf & Davidson, 1992) in children with visual impairments. On the other hand, in this study, we observed that there was no difference in perspective taking between children with visual impairments and sighted children when children's language-cognitive development were match to each other. Many researchers argue the importance of perspective taking skills in the development of Theory of Mind (Flavell, 1999; Flavell & Miller, 1998; Astington, 1993). In some studies, researchers reported that children who display high performance in perspective taking tasks also display high scores in Theory of Mind false belief tasks (Astington, 1993; Flavell, 1999; Flavell & Miller, 1998). Thus, many researchers have suggested that there is a developmental relationship between perspective taking skills and Theory of Mind (Carpendale & Lewis, 2004). Theory of Mind is a developmental process that integrates various cognitive skills with social experiences, and continues throughout the human life (Brüne & Brüne-Cohrs, 2006; Ozdemir, 2016).

# Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Bakış Açısı Alma ve Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Seda KARAKAŞOĞLU, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0002-3477-2389

Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9205-5946

## Öz

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma ve Zihin Kuramı yanlış kanı atfı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde ikamet eden ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarına devam eden görme yetersizliği sergileyen 30 çocuk ve gören 30 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yaşları 48-72 ay aralığındadır. Araştırmada katılımcı görme yetersizliği olan çocuklar ve gören çocukların dil bilişsel gelişim yaşları birebir eşlenmiştir. Çalışma kapsamında katılımcı çocuklara bakış açısı alma ve yanlış kanı atfı görevleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları görme yetersizliği olan ve gören çocukların yanlış kanı atfı ve bakış açısı alma becerilerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Grup içi yapılan analizler ise görme yetersizliği olan ve gören çocukların yanlış kanı atfı puanları ve bakış açısı alma puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu her iki grupta da göstermiştir. Dil-bilişsel yetersizliği olmayan görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma puanları yükseldikçe, yanlış kanı atfı puanlarının da yükseldiği saptanmıştır. Araştırma bulguları tartışılmış, ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Zihin Kuramı, yanlış kanı atfı, bakış açısı alma, görme yetersizliği, erken çocukluk.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1356-1373  
DOI: 10.17679/inuefd.793485

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderilme tarihi: 10.09.2020  
Kabul tarihi: 13.12.2020

## Önerilen Atıf

Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S., (2020). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma ve birinci derece yanlış kanı atfı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1356-1373. DOI: 10.17679/inuefd.793485

Bu makale 29 Mart-1 Nisan tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen Uluslararası Erken Çocuklukta müdahale Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Bebekler doğdukları ilk günden itibaren nesne ve insanlarla farklı iletişim yolları deneyimleyerek bilişsel gelişimlerini insanlarla kurdukları karşılıklı etkileşimler aracılığıyla şekillendirirler. Flavell (2004) bilişsel süreçlerin gelişiminde, Zihin Kuramı gelişiminin kritik ölçüde önemli olduğunu belirtmiştir. Zihin Kuramı becerisi ile çocukların dili kullanarak niyet ve isteklerini zihinde temsil etme becerisini kazandıkları kabul edilmektedir (Wimmer ve Perner, 1983). Araştırmacılar Zihin Kuramı gelişimin ilk adımlarından biri olduğu kabul edilen yanlış kanı anlama ve insanların zihinsel süreçlerine atıfta bulunmanın, çocuklarda ortalama 4 yaşlarından itibaren geliştiğini göstermiş (Flavell, 2004) ve 4 ila 5 yaşları arasında ise çocukların sözel birinci derece yanlış kanı atfı görevlerinde başarılı olduklarını yaygın olarak rapor etmişlerdir (Buttelmann, Carpenter & Tomasello, 2009; Wellman, Cross, & Watson, 2001). Buna karşın pek çok araştırmacı Zihin Kuramı gelişiminde kendisi ve başkalarına ait kanı geliştirme gelişim sürecinin belli aşamalardan geçen uzun bir gelişimsel süreci kapsadığı da belirtmişlerdir (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

Alanyazında pek çok araştırmacının bakış açısı alma becerisini Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nı temel alarak incelediği dikkat çekmektedir (Farrenkopf, Carol, Davidson, & Lain, 1992; Flavell, 2004). Çocuklardaki egosantrik dönem ile bilişsel becerileri yorumlayan Piaget "Üçlü Dağ Deneyi" ile çocuğun karşısındaki kişinin görebildikleri ile ilgili bakış açısını açıklayan ünlü araştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu deneyde Piaget ve Inhelder (1956) çocuk ve bebeği karşılıklı oturarak üç dağın çevresine farklı materyalleri yerleştirmiştir. Çocuklara bebeğin neler görebildiğini önlerine konulan resimli kartlardan seçmelerini istemiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların bu deneyde başarısız olduklarını gösteren Piaget ve Inhelder (1956), çocukların bu dönemde benmerkezci olduklarını ve bu nedenle başkalarına atıfta bulunamayacaklarını iddia etmiştir. Çocuklarda bakış açısını anlamaya yönelik Piaget'in Üçlü Dağ Deneyi'nin ardından başka deney araştırmaları da yapılarak Zihin Kuramı'nın gelişiminde farklı bakış açıları oluşturmaya dair çalışmalara önem verilmiştir (Flavell, 1999). Araştırmacılar, Piaget'in Üçlü Dağ Deneyi'ni temel alarak çeşitli deneyler ile devam etmiş ve çocukların Zihin Kuramı gelişimini incelemişlerdir (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Flavell, 2004). Bakış açısı almaya dair araştırmalar çocukların iki ve üç yaşından itibaren bakış açısı alma görevlerinde başarılı olduklarını göstermiştir (Moll & Meltzoff, 2011; Flavell, 1992). Bu bağlamda bebeklerin bakış açısı alma becerilerinin daha erken başladığı savunulabilir (Rakoczy, 2012). Bu kapsamda küçük çocukların Zihin Kuramı gelişimlerine dair niyet okuma ve anlama becerilerinin değerlendirildiği Üçlü Dağ Deneyi bir sınırlılık oluşturmuş olup ayrıntılı değerlendirme yapılmasına imkân vermemiştir. Ancak Piaget'in Üçlü Dağ Deneyi'nin bilişsel gelişim alanyazınında bir dönüm noktası olduğu, Zihin Kuramı ve gelişimine dair araştırmaları da tetiklediği kabul edilmektedir.

Görsel bakış açısı alma becerisinin birinci seviyesinde çocuklar farklı şeyleri gören bir bireyin farklı olarak isimlendirme yaptığını fark ederken, bakış açısı alma becerisinin ikinci seviyesinde çocuklar aynı şeyi farklı yerde veya şekillerde gören kişinin farklı yorumlar yapabildiklerini fark ederler (Moll & Tomasello, 2006). Birinci seviye bakış açısı alma becerisinde örneğin bir kartın bir tarafına kedi, diğer tarafına ise köpek resmi takılarak çocuğa sorular yöneltilir. Çocuğa kendisinin ve karşı tarafın ne gördüğü sorularak diğer tarafın farklı bir şeyi gördüğünü bilmesi beklenir (Masangkay vd., 1974). İkinci seviye bakış açısı alma becerisinde ise bir hikaye anlatılarak hikayedeki karakterlerin gördüğü nesnelere veya görmediği nesnelere bilme durumuna dair sorular yöneltilir (Flavell, Everett, Croft, & Flavell, 1981).

Aynı durum hakkında farklı kişilerin farklı kanıları olduğunu ve aynı zamanda kanıların gerçeklikten farklı olabileceğini bilme yetisi olan yanlış kanı atfı becerilerini (Baron-Cohen, 2001) çocuklar 48-72 ay arasında sergilemeye başlamaktadırlar (Astington, 2003; Wimmer & Perner, 1983). Ancak görme yetersizliği olan çocukların Zihin Kuramı becerilerinin genel olarak geciktiği alanyazında tartışılmaktadır (Brambling & Asbrock, 2010; Green vd., 2004; Minter vd., 1998; Peterson vd., 2000). Bununla birlikte, bazı araştırmalarda da görme yetersizliği olan çocuklar ile gören çocukların Zihin Kuramı becerileri arasında fark bulunmadığı gösterilmiştir (Anghel, 2012; Bartoli vd., 2019; Pijnacker vd., 2012). Pek çok araştırmacı önemli ölçüde farklılaşan bulguları rapor etmekle birlikte, katılımcı görme yetersizliği olan çocuklarla karşılaştırma grupları arasında dil ve bilişsel becerilerin eşlenip eşlenmediği ve en önemlisi de katılımcı görme yetersizliği olan çocukların ağır görme yetersizliğinden mi etkilendiği yoksa az gören mi olduğu gibi araştırma sonuçlarını etkileyebilecek pek çok faktörün araştırmaların yöntem kısmında yeterince açıklanmadığı görülmektedir.

Bu tartışmalara ek olarak görme yetersizliği olan çocuklarla yapılan pek çok Zihin Kuramı araştırmasında rapor edilen çelişkili bulgular (Begeer vd., 2014; Green vd., 2004; Minter vd., 1998; McAlpine & Moore, 1995; Pijnacker vd., 2012) araştırmalarda kullanılan materyal ve görev özelliklerinin araştırma sonuçlarını etkileyebileceği tartışmasını gündeme getirmektedir (Anghel, 2012; Bartoli vd., 2019; Pijnacker vd., 2012). Nitekim Bartoli vd. (2019) Zihin Kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan görevler için geliştirilen materyallerin görme yetersizliğinden etkilenmiş olan çocuklara uygunluğunun önemine dikkat çekmiştir. Brambling ve Asbrock (2010) görsel bilgi sınırlılığının etkisinden dolayı görsel ağırlıklı materyaller içeren

değerlendirmelerin araştırma sonuçlarını farklılaştırdığını belirtmiştir. Yapılan bir araştırmada McAlpine ve Moore (1995) görme yetersizliği olan çocuklarda Zihin Kuramı becerilerini değerlendirmek amacıyla dokunsal materyaller ile ağır görme yetersizliği ile az gören katılımcı çocukları karşılaştırdığı bir çalışmada, ağır görme yetersizliği olan çocukların düşük puanlar aldıklarını rapor etmiştir. Özetle görme yetersizliği olan çocukların görme kaybı derecesinin Zihin Kuramı ve diğer becerilerinin değerlendirilmesini de etkileyebileceği, diğer bir ifade ile görme yetersizliği olan bireylerin görsel dikkat gerektiren değerlendirmelerde güçlükler yaşayacağı açıktır.

Görme yetersizliği olan çocuklarda Zihin Kuramı alanyazınının en ilgi çekici konusu, çocukların görme yetersizliklerinin neden olabileceği başkalarının kendilerinden farklı şeyler gördüklerini ayırt etme becerilerinde yaşanan sınırlılıkların Zihin Kuramı gelişimleri ile ilişkili olup olmadığıdır. Örneğin Green vd. (2004) görme yetersizliği olan çocuklarda görsel etkileşimin kurulamamasının Zihin Kuramı becerilerinde gecikmelerle ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Ek olarak, görme yetersizliği olan çocukların başkalarının bakışlarını gözlemlene ve niyetin önemli bir göstergesi olan yüz ifadelerini takip edebilme gibi ipuçlarını izleme ile ilgili sınırlılıkları göz önüne alındığında, başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlama ile atıfta bulunma becerisi olan Zihin Kuramı becerilerin de farklılaşabileceği de bir tartışma konusudur. Bu bağlamda görme yetersizliği olan çocukların bakış açısı alma becerilerinde gecikmelerin olduğu (Bigelow, 1992; Farrenkopf & Davidson, 1992; Landau & Gleitman, 1985) ve Zihin Kuramı becerilerinde ise farklılaşan bulguların rapor edildiği araştırma sonuçları olduğu düşünüldüğünde bu becerilerdeki gecikmelerin ve araştırma sonuçlarındaki farklılıklarının bilişsel performans veya gelişimsel gecikmelere bağlı olarak mı ortaya çıktığı, yoksa görme yetersizliğinden etkilenme durumuna bağlı olarak mı değiştiği bu çalışmanın ana tartışma konusudur. Mahoney ve Perales'e (2008) göre Piaget'in özümleme kuramına dayanan var olan gelişimsel becerilerinin kendiliğinden ortaya çıkması çocukların gelişim yaşıyla ilişkilidir. Bu nedenle bu araştırmada da katılımcı çocukların dil-bilişsel gecikmelerinin olmaması koşulu aranmış ve görme yetersizliği olan ve gören çocukların dil bilişsel gelişim yaşları birbirleri ile eşlenmiştir. Görme yetersizliği olan ve gören çocuklar arasındaki farklılıkları inceleyen pek çok araştırmada dil-bilişsel gelişim gibi gruplar arası denklilerin sağlanması gereken değişkenlerin kontrol altına alınmadığı dikkat çekmektedir. Görme yetersizliği olan çocukların dil-bilişsel becerilerinin standart ölçme araçları kullanılarak ölçülmesinde yaşanan pek çok sınırlılık temelde bu problemin ana nedenidir. Daha açık bir ifadeyle standart ölçme araçlarında yer alan pek çok görsel içerikli görevlerle ilişkili araçların görme yetersizliği olan çocuklarla uygulanmasında yaşanan sınırlılıklar araştırmalarda bu değişkenin kontrol altına alınmasını güçleştirmektedir. Nitekim Anghel (2012) sözel zeka puanları eşitlenen 5-7 yaş aralığındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocuklarla yaptığı bir araştırmada yanlış kanı atfı görevlerinde iki grup arasında anlamlı farklılıkların olmadığını belirtmiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak Pijnacker vd.' de (2012) görme yetersizliği olan ve gören çocukların sözel zeka ve takvim yaşları eşleştirildiğinde Zihin Kuramı becerilerinde anlamlı farklılıkların olmadığını rapor etmişlerdir. Alanyazında çok sınırlı sayıda çalışmada görme yetersizliği olan çocukların görsel bakış açısı alma yani diğer kişinin fiziksel bakış açısından bakabilme becerisinin de önemli bir gelişimsel risk alanı olduğunu rapor etmişlerdir (Tadić, Pring, & Dale, 2010).

Görme yetersizliği olan çocuklarla yapılan alanyazın çalışmaları bir diğer sınırlılık ise katılımcı görme yetersizliği olan çocukların görme düzeyleriyle ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilmemesidir. Diğer bir ifadeyle pek çok araştırmada görme yetersizliği olan çocukların kaç tanesinin doğuştan görme yetersizliği olan ağır görme yetersizliği sergileyen çocuklar olduğu ve kaç tanesinin de az gören çocuklar olduğu ile ilgili bilgi ya hiç verilmemektedir ya da son derece sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bununla birlikte alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde az gören çocukların gelişimlerinin genel olarak ağır görme yetersizliği olan çocuklara göre daha çok tek yetersizlik türü sergileme olarak seyrettiği oysaki ağır görme yetersizliği sergileyen çocukların görme yetersizliğinin nedenine bağlı olarak ek nörolojik problemler sergiledikleri bilinmektedir (Brodsky, Fray, & Glasier, 2002; Fazzi, Signorini, Bova, La Piana, & Ondei, 2007).

Özetle alanyazında görme yetersizliği olan çocuklarda okul öncesi dönemde bakış açısı alma ve Zihin Kuramı birinci derece yanlış kanıt atfı problemlerine işaret eden araştırmalar bulunmakla birlikte, çalışmalarda rapor edilen bulguların araştırma sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada yaşları 48-72 ay aralığında olan ve dil-bilişsel gelişim yaşı denkliği sağlanan, görme yetersizliği olan ve gören okul öncesi dönem çocuklarda birinci derece yanlış kanı atfı becerisi ve bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişkiler ve gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın ilk amacı okul öncesi dönemde görme yetersizliği olan (ağır görme yetersizliği olan ve az gören) ve gören çocukların bakış açısı alma görev puanları ve zihin kuramı yanlış kanı atfı görev puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması, araştırmanın ikinci amacı ise görme yetersizliği olan (ağır görme yetersizliği ve az gören) ve gören çocukların yanlış kanı atfı görev puanları ve bakış açısı alma görev puanları arasındaki grup içi ilişkilerin incelenmesi olmuştur.

## YÖNTEM

### ***Katılımcılar***

Araştırmaya İstanbul ilinde ikamet eden Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda eğitimine devam eden görme yetersizliği olan 30 çocuk ile gören 30 çocuk katılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcı görme yetersizliği olan çocukların 19'u az gören 11'i ise ağır görme yetersizliği olan çocuklardır. Araştırmanın çalışma grubunda görme yetersizliği olan katılımcı özellikleri; a) 48-72 ay aralığında olma, b) az gören veya ağır görme yetersizliği resmi tanısı almış olma ve c) herhangi bir ek yetersizlik ve dil ve bilişsel alanda gecikme sergilememe olarak belirlenmiştir. Gören katılımcı özellikleri ise; a) 48-72 ay aralığında olma ve b) herhangi bir yetersizlik ve gelişimsel gecikme sergilememe olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların gelişimsel değerlendirmeleri, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1993) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görme yetersizliği olan çocuklar ile gören çocukların dil bilişsel alanda eşitlemeleri AGTE puanları ile yapılmış olup iki farklı gruptaki katılımcı çocukların eş zamanlı olarak birebir eşlemeleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocukların yaş, cinsiyet, görme düzeyi ve eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Yaş, Cinsiyet, Görme Düzeyi ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Değişken		Görme Yetersizliği		Gören	
		N	%	N	%
Yaş/Ay	48-53 ay	5	16,7	9	30,0
	54-59 ay	6	20,0	7	23,3
	60-66 ay	10	33,3	8	26,7
	67-72 ay	9	30,0	6	20,0
Cinsiyet	Kız	8	26,7	12	40,0
	Erkek	22	73,3	18	60,0
Görme	Ağır Görme Yetersizliği	11	36,7	-	-
	Az Gören	19	63,3	-	-
	Gören	-	-	30	100,00
Eğitim	Anaokulu	-	-	17	56,7
	Destek Eğitim	22	73,7	-	-
	Tersine Kaynaştırma	8	26,7	13	43,3

Tüm aday katılımcıların gelişimsel değerlendirmeleri AGTE uygulanarak belirlenmiş ve gelişimsel yetersizliği veya geriliği olan katılımcılar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu araştırmada AGTE genel gelişim alt basamaklarında gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarının analizinde, görme yetersizliği olan ve gören çocukların Dil-Bilişsel gelişim alanında anlamlı farklılık göstermediği ( $p > .05$ ) saptanmıştır (Bknz. Tablo 2).

**Tablo 2.** Katılımcıların Ankara Gelişim Tarama Envanteri'ne Göre Gelişim Ortalaması Dağılımları

	Görme Yetersizliği (N: 30)	Gören (N: 30)	p (value)
Yaş/Ay	60,97 (r: 48-70)	58,13 (r: 48-71)	,165
Kız/Erkek	8/22	12/18	-
Genel Gelişim	139,27	144,43	,000*
Dil Bilişsel	58,80	59,10	,739
İnce Motor	21,40	24,00	,000*
Kaba Motor	23,63	24,00	,000*
Sosyal Beceri/Öz Bakım	35,30	37,40	,000*

\* $p < .05$

### **Veri Toplama Araçları**

**Demografik Bilgi Formu:** Araştırmada görme yetersizliği olan 30 çocuk katılımcı ve gören 30 çocuk katılımcının ebeveynlerinden takvim yaşı, görme yetersizliği türü ve derecesi, görme yetersizliğinin çocukta ne zaman oluştuğu, ebeveynlerin eğitim durumu gibi bilgiler hazırlanan demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. **Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE):** Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Savaşır, Sezgin ve Erol (1993) tarafından geliştirilen, anne ve babadan alınan bilgilerle çocuğun takvim yaşına göre belirli aşamadan başlanarak doldurulan bir değerlendirme aracıdır. AGTE'nin içeriğinde değerlendirilen çocuğun 0-6 yaş arası gelişimine dair maddeler ve 5 farklı gelişim alanı bulunmaktadır. Bu alanlar; Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor, Sosyal Beceri-Öz bakım ve Genel Gelişimdir.

### **Bakış Açısı Alma Görevleri**

Katılımcı çocukların bakış açısı alma becerileri iki kategoride hazırlanan görevler ve çocukların görevlerde kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile değerlendirilmiştir. Bu görevler; Bakış Açısı Alma 1. Seviye (Perspective-taking Level I): Senin Tarafında Ne var/Benim Tarafında Ne Var Testi, Bakış Açısı Alma 2. Seviye (Perspective-taking Level II): Kim Biliyor Testi olarak belirlenmiştir. Çocuklarla her görev kategorisinde üç farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. Bakış açısı alma becerisi, erken çocukluk döneminden itibaren ortaya çıkan sosyal bilişsel becerilerin temelinde yer alan başkalarının başka şeyler gördüğünü bilme, başkasının bakış açısından bakabilme, ne hissettiğini, ne düşündüğünü anlama ve yorumlama yeteneğini ölçmektedir (Moll & Meltzoff, 2011).

**Bakış Açısı Alma 1. Seviye (Perspective-taking Level I):** *Senin Tarafında Ne var/Benim Tarafında Ne Var Testi:* Bebek-Araba Testi: Bu test içeriğinde örneğin bir tahtanın bir tarafına bebek bir tarafına araba yapıştırılır. Tahta çocuk ile uygulayıcı arasına yerleştirilir. Tahtadaki materyal uygulama yapılan çocuğa gösterildikten/el

ve parmakları ile dokunmasına izin verildikten sonra sorular sorulur. Araştırmacı çocuğa "Ben bebek görüyorum. Sen ne görüyorsun?" sorusunu sorar ve çocuğun yanıtını bekler. Çocuğun yanıtı alındıktan sonra araştırmacı "Sen araba görüyorsun. Peki ben ne görüyorum?" sorusunu sorarak görevi tamamlar. Test sorusunun doğru yanıtı "Bebek" cevabıdır.

*Bakış Açısı Alma 2. Seviye (Perspective-taking Level II): Kim Biliyor Testi:* Sakız Testi: Bu test içeriğinde sakız, poşet, küçük oyuncak kız bebek ve büyük oyuncak kız bebek bulunmaktadır. Materyal gösterildikten/el ve parmakları ile dokunmasına izin verildikten sonra hikaye anlatılır. Araştırmacı nesnelere çocuk ile hareket ettirerek "Anne ile kız çocuk birlikte parka gitmişler. Küçük kız kaydırdıktan kaymaya gitmiş. Annesi kızına sakız almış ve sakızı poşetin içine koymuş. Küçük kız gelmiş. Annesine sakız istemiş. Araştırmacı hikayeyi tamamlar ve "Sakızın nerede olduğunu kim biliyor?" test sorusunu çocuğa sorar. Sorunun doğru yanıtı "Anne" cevabıdır.

### **Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri**

Katılımcı çocukların Zihin Kuramı birinci derece yanlış kanı atfı becerileri üç kategoride hazırlanan görevler ve çocukların hazırlanan görevlerde kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile değerlendirilmiştir. Bu görevler; Beklenmeyen Yer Değiştirme (Unexpected of Location), Beklenmeyen İçerik (Unexpected Contents) ve Görünüm Gerçeklik (Appearance-Reality) olarak belirlenmiştir. Çocuklarla her görev kategorisinde iki farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. Yanlış kanı testleri, bireyin başkasının davranışlarının farkında olma ve başkasının davranışlarını izleyerek bir davranışın görünmeyen diğer davranışları hakkında çıkarım yapma yetisini belirleyen hikayelerden oluşmaktadır (Wimmer & Perner, 1983). Katılımcıların görme yetersizliği nedeniyle Zihin Kuramı görev setleri dokunsal materyaller olarak hazırlanmıştır. Setler araştırma öncesinde tipik gelişim gösteren ve görme yetersizliği olan çocuklarla pilot çalışmalar ile uygulanmış ve görevlerin görme yetersizliği olan çocuklara uygunluğu hakkında uzman görüşleri alınmıştır.

*Beklenmeyen Yer Değiştirme (Unexpected of Location):* Beklenmeyen Yer Değiştirme görevlerinde silgi testi ve peçete testi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Silgi Testi: Bu test içeriğinde silgi, bardak, kutu ve iki bebek bulunmaktadır. Tüm kullanılacak materyaller tanıtıldıktan sonra hikaye anlatılır. Hikaye şöyledir: "Bir gün Nazlıcan silgisini almış kutusunun içine koymuş. Nazlıcan dışarıya çıkmış. Ömer gelmiş kutunun içinden silgiyi almış ve bardağın içine koymuş. Ömer de dışarıya çıkmış. Nazlıcan gelmiş." denir ve hikaye ile ilgili sorular sorulur. Araştırmacı çocuğa "Nazlıcan silgiyi nereye koymuştu?" ve "Şimdi silgi nerede?". Ardından araştırmacı "Nazlıcan silgiyi nerede arayacak?" şeklinde test sorusunu çocuğa yöneltir. Test sorusunun doğru yanıtı "Kutu" yanıtıdır.

*Beklenmeyen İçerik (Unexpected Contents):* Beklenmeyen İçerik görevlerinde lolipop ve sakız testi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Lollipop Test içeriğinde lolipop poşetine sarılmış bir top bulunmaktadır. Kullanılacak materyal gösterildikten/el ve parmakları ile dokunmasına izin verildikten sonra sorular sorulur. Araştırmacı çocuğa "Bu nedir?", "İçinden ne çıktı?" ve "Sen bunun içini açmadan önce içinde ne olduğunu sandın/düşündün?" kontrol sorularını sorar. Ardından araştırmacı "Arkadaşın bunun içinde ne olduğunu görmedi. Arkadaşın gelse, bunu böyle görse içinde ne olduğunu düşünür?" test sorusunu çocuğa sorar. Test sorusunun doğru cevabı "Lolipop" yanıtıdır.

*Görünüm Gerçeklik (Appearance Reality):* Görünüm gerçeklik görevlerinde çiçek testi ve bebek testi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çiçek Testi içeriğinde çiçek ama aslında toka olan bir nesne bulunmaktadır. Kullanılacak materyal gösterildikten/el ve parmakları ile uzaktan dokunmasına izin verildikten sonra sorular sorulur. Araştırmacı çocuğa "Bu nedir?", "İncele bakalım, aslında neymiş?" ve "İncelemeden önce ne olduğunu sandın/düşündün?" kontrol sorularını sorar. Ardından araştırmacı "Arkadaşın bunun ne olduğunu görmedi/dokunmadı. Arkadaşın gelse bunu böyle görse/buna böyle dokunsa bunun ne olduğunu sanır/düşünür?" test sorusunu çocuğa sorar. Test sorusunun doğru cevabı "Çiçek" yanıtıdır.

### **Uygulama**

Bu araştırma uygulamaları pilot uygulama ve ana uygulama olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Araştırmada ilk olarak etik kurul izinleri alınmış ve İstanbul ilinin Üsküdar, Şişli ve Avcılar ilçelerinde eğitim gören 105 katılımcı çocuğun ebeveynleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. MEB'e bağlı özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ve özel özel eğitim kurumları aracılığıyla iletişime geçilen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan görme yetersizliği olan 55 katılımcı ve gören 50 katılımcı çocuğun ebeveynleri ile görüşülmüş, bilgilendirilmiş onam formları ve demografik bilgi formlarının ebeveynler tarafından okunması, doldurulması ve onaylanmasının ardından çocukların AGTE uygulamaları aracılığıyla genel gelişimleri değerlendirilmiştir. Genel gelişimleri değerlendirilen görme yetersizliği olan 22 çocuk ve gören 17 çocuk gelişimsel gecikme sergilemeleri nedeniyle çalışma dışında bırakılmıştır. Kalan görme yetersizliği olan 33 çocuğun 3'ü ile pilot çalışma, 30'u ile ana çalışma, 33 gören çocuğun ise 3'ü ile pilot çalışma ve 30'u ile de ana çalışma yürütülmüştür.

### **Ana Uygulama**

**Bakış Açısı Alma Görevlerinin Uygulanması:** Katılımcı çocukların bakış açısı alma becerileri iki farklı deneyin içinde üç farklı set olarak hazırlanan görevler ve çocukların görevlerde kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile değerlendirilmiştir. Bu görevler; Bakış Açısı Alma 1. Seviye /Senin Tarafında Ne Var?/Benim Tarafımda Ne Var? ve Bakış Açısı Alma 2. Seviye/Kim Biliyor? olarak belirlenmiştir. Bakış açısı alma görevlerine dair sorular sorulurken bazı özel noktalara dikkat edilmiştir. Özellikle görme yetersizliği olan çocuklarda uygulama öncesinde demografik bilgi formunda aileden alınan görme işlevine dair özelliklere göre uygulama sırasında bazı uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin çocuklara materyaller gösterilirken az gören çocuklarda materyalin rengi, materyale doğru gelen ışığın yönü ile çocuğun görme alanı ve görme seviyesine göre materyal araştırmacı tarafından tutularak hikayeler anlatılmış ve çocuğa sorular yöneltilmiştir. Ayrıca iki deney görevi sırasında da bazı durumlara dikkat edilmiştir. Bakış Açısı Alma 1. Seviye'ye dair hikayeler anlatılırken çocuklara tüm materyaller dokundurularak tanıtılmış ardından hikayeler anlatılmıştır. Hikaye anlatıldığı sırada "Çocuk ile annesi parka gitmiş." şeklinde hikaye devam ederken aynı anda oyuncak çocuk ile annesinin yürütülmesi ağır görme yetersizliği olan çocuklarda araştırmacının fiziksel yardımıyla katılımcı çocuğun canlandırması ile gerçekleştirilmiştir. Hikaye ile ilgili sorular sorularak diğer göreve geçilmiştir. Diğer görevler ve Bakış Açısı Alma 2. Seviye'de de aynı uygulama kurallarıyla gerçekleştirilerek hikayelere dair sorular sorulmuş ve katılımcı çocukların cevapları alınarak kaydedilmiştir.

**Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerinin Uygulanması:** Zihin Kuramı birinci derece yanlış kanı atfı becerileri üç kategoride hazırlanan görevler ve çocukların görevlerde kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile değerlendirilmiştir. Bu görevler; Beklenmeyen Yer Değiştirme, Beklenmeyen İçerik ve Görünüm Gerçekliktir. Zihin Kuramı birinci derece yanlış kanı atfı görevleri beklenmeyen yer değiştirme, beklenmeyen içerik ve görünüm gerçeklik hikayelerinin anlatılması ve anlatılan hikayelerle ilgili soruların sorulması ile gerçekleştirilmiştir.

### **Bulguların Analizi**

Araştırmaya katılan katılımcı çocukların bakış açısı alma puanlarının yapılan analizler sonucunda skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin ÇK (+1, -1) (Büyüköztürk, 2017; Liu vd., 2005) sifıra yakın olmaması nedeniyle bakış açısı alma grup puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma grupları arası karşılaştırmalarında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında farklı görme düzeylerinde olan çocukların bakış açısı alma ve Zihin Kuramı becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi de non-parametrik analizlerle gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklükleri hesaplanarak  $\geq 0,10$  ile küçük etki;  $\geq 0,30$  ile orta etki;  $\geq 0,50$  ile yüksek etki ve  $\geq 0,70$  üzeri ile ise çok yüksek etki büyüklüğü olduğuna dair analizler yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

## **BULGULAR**

### **Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Bakış Açısı Alma Puanlarının Karşılaştırması**

Görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma (Bakış Açısı Alma 1. Seviye ve Bakış açısı Alma 2. Seviye) test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarının analizinde iki grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Bakış Açısı Alma Görev Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	SO	ST	u	z	p
Bakış Açısı Alma 1. Seviye/Senin Tarafında Ne Var?/Benim Tarafımda Ne Var?	GYO	30	29,35	880,50	415,500	-,864	,388
	G	30	31,65	949,50			
Bakış açısı Alma 2. Seviye /Kim Biliyor?	GYO	30	28,97	869,00	404,000	-1,011	,312
	G	30	32,03	961,00			
Bakış Açısı Alma Toplam	GYO	30	28,85	865,50	400,500	-1,016	,310
	G	30	32,15	964,50			

\* $p < .05$

Görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma görevlerine ait bulgular Tablo 3'de görüldüğü gibidir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı



alma puanları olan Bakış Açısı Alma 1. Seviye ve Bakış Açısı Alma 2. Seviye ile bakış açısı alma toplam puanları olan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) bulunmadığı görülmektedir.

#### **Farklı Görme Düzeylerine Göre Katılımcıların Bakış Açısı Alma Puanlarının Karşılaştırılması**

Farklı görme düzeylerine göre çocukların bakış açısı alma sıra ortalama puanlarının sonuçları görme yetersizliğinden etkilenme düzeylerine (ağır görme yetersizliği, az gören ve gören) göre farklılaşım farklılaşmadığına dair bulgu sonuçları Tablo 4'de verildiği gibidir.

**Tablo 4.** Farklı Görme Düzeylerine Göre Çocukların Bakış Açısı Alma Görev Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SO	P
Bakış Açısı Alma 1. Seviye/Senin Tarafında Ne Var/Benim Tarafımda Ne Var	AGYO	11	,74	28,68	,664
	AG	19	,81	28,68	
	G	30	,82	31,65	
Bakış açısı Alma 2. Seviye /Kim Biliyor	AGYO	11	1,30	28,16	,530
	AG	19	1,32	30,26	
	G	30	1,40	32,03	
Bakış Açısı Alma Toplam	AGYO	11	1,26	27,76	,492
	AG	19	1,29	30,73	
	G	30	1,35	32,15	

\* $p < .05$

Ağır görme yetersizliği olan, az gören ve gören çocukların bakış açısı alma görevlerine ait bulgular Tablo 4'de görüldüğü gibidir. Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre ağır görme yetersizliği olan az gören ve gören çocukların bakış açısı alma puanları olan Bakış açısı Alma 1. Seviye ve Bakış açısı Alma 2. Seviye ile bakış açısı alma toplam puanları olan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) bulunmadığı görülmektedir.

#### **Görme Yetersizliği Olan Ve Gören Çocukların Zihin Kuramı Becerileri Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Puanları Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılması**

Görme yetersizliği olan ve gören çocukların yanlış kanı atfı test görevlerinin puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarının analizlerine ilişkin istatistiksel olarak bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Puanlarının Mann-Whitney U Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SO	ST	u	z	p
Beklenmeyen Yer Değiştirme	GYO	30	,83	29,90	897,00	432,000	-,284	,777
	G	30	,90	31,10	933,00			
Beklenmeyen İçerik	GYO	30	1,13	28,23	847,00	482,000	-1,132	,258
	G	30	1,40	32,77	983,00			
Görünüm Gerçeklik	GYO	30	1,23	28,17	845,00	380,000	-1,182	,237
	G	30	1,50	32,83	985,00			
Yanlış Kanı Atfı	GYO	30	3,20	27,65	829,50	364,500	-1,285	,199
	G	30	3,80	33,35	1000,50			

\* $p < .05$

Görme yetersizliği olan ve gören çocukların yanlış kanı atfı testi görevlerine ait bulgular Tablo 8'de görüldüğü gibidir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre görme yetersizliği olan ve gören çocukların birinci derece yanlış kanı atfı beklenmeyen yer değiştirme, beklenmeyen içerik ve görünüm gerçeklik ile birinci derece yanlış kanı atfı toplam puanları olan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) bulunmadığı görülmektedir.

#### **Farklı Görme Düzeylerine Göre Katılımcıların Yanlış Kanı Atfı Puanlarının Karşılaştırılması**

Çocukların farklı görme düzeylerine göre yanlış kanı atfı sıra ortalama sonuçları (ağır görme yetersizliği, az gören ve gören) farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) olmadığı görülmektedir.

**Tablo 6.** Farklı Görme Düzeylerine Göre Yanlış Kanı Atfı Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SO	p
Beklenmeyen Yer Değişirme	AGYO	11	,79	29,03	,892
	AG	19	,91	31,41	
	G	30	,92	31,10	
Beklenmeyen İçerik	AGYO	11	1,10	26,29	,351
	AG	19	1,36	31,59	
	G	30	1,40	32,77	
Görünüm Gerçeklik	AGYO	11	1,16	27,18	,447
	AG	19	1,36	29,86	
	G	30	1,50	32,83	
Yanlış Kanı Atfı	AGYO	11	2,95	25,11	,248
	AG	19	3,64	32,05	
	G	30	3,80	33,35	

\* $p < .05$

**Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Bakış Açısı Alma ve Yanlış Kanı Atfı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Görme yetersizliği olan ve gören çocukların yanlış kanı atfı testleri Beklenmeyen Yer Değişirme, Beklenmeyen İçerik ve Görünüm Gerçeklik ile bakış açısı alma testlerinden Bakış açısı Alma 1. Seviye - Senin Tarafında Ne Var/Benim Tarafımda Ne var Testi ve Bakış açısı Alma 2. Seviye -Kim Biliyor Testi performanslarına göre iki beceri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

**Tablo 7.** Görme Yetersizliği Olan ve Gören Çocukların Ayrı Ayrı Yanlış Kanı Atfı Görev Performansları ile Bakış Açısı Alma Görev Performansları Spearman Çarpım Moment Korelasyon Analizi

			Beklenmeyen Yer Değişirme			Beklenmeyen İçerik			Görünüm Gerçeklik			Yanlış Kanı Atfı		
			N	R	p	N	r	P	N	r	p	N	r	p
Bakış Açısı Alma 1. Seviye/Senin Tarafında Ne Var/Benim Tarafında Ne Var	GYO		30	,24	,190	30	,28	,134	30	,59	,000**	30	,54	,002*
	G		30	,22	,231	30	,51	,003*	30	,42	,020*	30	,43	,017*
Bakış Açısı Alma 2. Seviye/Kim Biliyor	GYO		30	,40	,026*	30	,33	,071	30	,48	,007*	30	,58	,001**
	G		30	,30	,104	30	,53	,002*	30	,60	,000**	30	,53	,002*
Bakış Açısı Alma	GYO		30	,44	,013*	30	,29	,116	30	,57	,001*	30	,62	,000**
	G		30	,36	,047*	30	,62	,000**	30	,64	,000**	30	,60	,000**

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

Görme yetersizliği olan çocukların bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 1. Seviye puanları ile görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,000^{**}<\alpha=.01$ ,  $p=,002^{*}<\alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=,59$ ,  $r=,58$ ,  $r=,54$ ) yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Gören çocukların ise bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 1. Seviye puanları ile beklenmeyen içerik, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,003^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,020^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,017^{*}<\alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=,51$ ,  $r=,42$ ,  $r=,43$ ) olarak orta ve yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Görme yetersizliği olan çocukların bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 2. Seviye puanları ile beklenmeyen yer değiştirme, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,026^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,007^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,001^{*}<\alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=,40$ ,  $r=,48$ ,  $r=,58$ ) orta ve yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Gören çocukların ise bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 2. Seviye puanları ile beklenmeyen içerik, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,002^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,000^{**}<\alpha=.01$ ,  $p=,002^{*}<\alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=,53$ ,  $r=,60$ ,  $r=,53$ ) olarak yüksek düzeyli olduğu görülmektedir.

Görme yetersizliği olan çocukların bakış açısı alma toplam puanları ile beklenmeyen yer değiştirme, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,013^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,001^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,000^{**}<\alpha=.01$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=,44$ ,  $r=,57$ ,  $r=,62$ ) olarak orta ve yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Gören çocukların ise bakış açısı alma toplam puanları ile beklenmeyen yer değiştirme, beklenmeyen içerik, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,047^{*}<\alpha=.05$ ,  $p=,000^{**}<\alpha=.01$ ,  $p=,000^{**}<\alpha=.01$ ,  $p=,000^{**}<\alpha=.01$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=,36$ ) olarak düşük ve ( $r=,62$ ,  $r=,64$ ,  $r=,60$ ) olarak yüksek düzeyli olduğu görülmektedir.

#### **Farklı Görme Düzeylerine Göre Katılımcuların Yanlış Kanı Atfı ve Bakış Açısı Alma Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Araştırmada ağır görme yetersizliği olan çocuklar, az gören çocuklar ve gören çocukların Zihin Kuramı birinci derece yanlış kanı atfı ile bakış açısı alma puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı ve istatistiksel açıdan ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Farklı Görme Düzeylerine Göre Çocukların Yanlış Kanı Atfı Görev ve Bakış Açısı Alma Performansları Spearman Çarpım Moment Korelasyon Analizi

		Beklenmeyen Yer Değişirme			Beklenmeyen İçerik			Görünüm Gerçeklik			Yanlış Kanı Atfı		
		N	R	p	N	r	P	N	r	p	N	r	p
Bakış Açısı Alma 1. Seviye/Senin Tarafında Var/Benim Tarafında Var	AGYO	11	,20	,541	11	,55	,079	11	,73	,010*	11	,67	,022*
	AG	19	,26	,273	19	,16	,504	19	,52	,020*	19	,48	,036*
	G	30	,22	,231	30	,51	,003*	30	,42	,020*	30	,43	,017*
Bakış Açısı Alma 2. Seviye/Kim Biliyor	AGYO	11	,23	,483	19	,53	,089	19	,74	,009*	11	,68	,021*
	AG	19	,50	,029*	19	,22	,355	19	,34	,151	19	,52	,021*
	G	30	,30	,104	30	,53	,002*	30	,60	,000**	30	,53	,002*
Bakış Açısı Alma	AGYO	11	,20	,541	11	,55	,079	11	,73	,010*	11	,67	,022*
	AG	19	,58	,009*	19	,15	,524	19	,45	,050*	19	,57	,020*
	G	30	,36	,047	30	,62	,000**	30	,64	,000**	30	,60	,000**

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

Ağır görme yetersizliği olan çocukların bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 1. Seviye 1 puanları ile görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,010^* < \alpha=.05$ ,  $p=,022^* < \alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=73$ ,  $r=67$ ) yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Az gören çocukların bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 1. Seviye puanları ile görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,020^* < \alpha=.05$ ,  $p=,036^* < \alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=52$ ,  $r=48$ ) orta ve yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Gören çocukların ise bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 1. Seviye puanları ile beklenmeyen içerik, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,003^* < \alpha=.05$ ,  $p=,020^* < \alpha=.05$ ,  $p=,017^* < \alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=51$ ,  $r=42$ ,  $r=43$ ) olarak orta ve yüksek düzeyli olduğu görülmektedir.

Ağır görme yetersizliği olan çocukların bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 2. Seviye puanları ile görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,009^* < \alpha=.05$ ,  $p=,021^* < \alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=74$ ,  $r=68$ ) olarak yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Az gören çocukların bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 2. Seviye puanları ile beklenmeyen yer değiştirme ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,009^* < \alpha=.05$ ,  $p=,021^* < \alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=74$ ,  $r=68$ ) olarak yüksek düzeyli olduğu görülmektedir. Gören çocukların ise bakış açısı alma Bakış Açısı Alma 2. Seviye puanları ile beklenmeyen içerik, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $p=,002^* < \alpha=.05$ ,  $p=,000^{**} < \alpha=.01$ ,  $p=,002^* < \alpha=.05$ ) olduğu ve bu ilişkinin şiddetinin sırasıyla ( $r=53$ ,  $r=60$ ,  $r=53$ ) olarak yüksek düzeyli olduğu görülmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada yaşları 48-72 ay arasında değişen, dil-bilişsel gelişim yaşları denkliği sağlanan, görme yetersizliği olan ve gören çocukların yanlış kanı atfı ve bakış açısı alma görev puanları karşılaştırılmış ve her grupta yanlış kanı atfı ve bakış açısı alma görevleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle katılımcı görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma performansları ile Zihin Kuramı yanlış kanı atfı görev performansları karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları görme yetersizliği olan ve gören katılımcı çocukların bakış açısı alma puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde görme yetersizliği olan çocuklarda bakış açısı alma becerisini inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş olma durumunun bakış açısı alma becerisinde farklılaşma oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir (Bigelow, 1992; Farrenkopf & Davidson, 1992; Landau & Gleitman, 1985). Farrenkopf & Davidson (1992) görme yetersizliği olan çocuklarda bakış açısı alma sınırlılıklarını rapor etmiş, ancak araştırmalarında gösterdikleri sınırlılıkların katılımcı çocukların sosyal ve bilişsel gelişim gecikmelerinden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Nitekim yapılan bu çalışmada ise görme yetersizliği olan ve gören çocukların dil -bilişsel gelişim denkliği sağlandığında katılımcı çocukların bakış açısı alma görev performanslarının gruplar arasında farklılaşmadığı görülmüştür.

Görme yetersizliği olan çocuklarda sınırlı sayıda bakış açısı alma çalışması olmasına karşın, alanyazında tipik gelişim gösteren çocuklarda bakış açısı alma ve Zihin Kuramı ile ilişkili çok sayıda araştırma olduğu dikkat çekmektedir (Flavell, 1999; Flavell & Miller, 1998; Astington, 1993). Özellikle Zihin Kuramı araştırmaları incelendiğinde pek çok araştırmacının gelişimsel açıdan benzer zamanlarda gelişen bakış açısı alma, dikkat, yürütücü işlevler, problem çözme becerileri ile gelişimsel açıdan daha ilerleyen yıllarda görülen niyet ve duygu okuma gibi beceriler ile ilişkili incelemeler yaptıkları görülmektedir (Flavell, 1999; Flavell & Miller, 1998; Astington, 1993).

Bu araştırmanın sonuçları görme yetersizliği olan çocuklar ile gören çocuklar arasında Zihin Kuramı, beklenmeyen yer değiştirme, beklenmeyen içerik, görünüm gerçeklik ve yanlış kanı atfı toplam görev puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Alanyazında pek çok araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş olan çocukların gören çocuklarla karşılaştırıldığı Zihin Kuramı araştırmalarında gruplar arası farklılıklar rapor edilmiştir (Anghel, 2012; Bartoli vd., 2019; Pijnacker vd., 2012). Daha ayrıntılı olarak pek çok araştırmacı görme yetersizliği olan çocukların gören çocuklara kıyasla Zihin Kuramı becerilerinde gecikmeler yaşadıklarını göstermişlerdir (Begeer vd., 2014; Green vd., 2004; Hobson, 1990; Minter vd., 1998; McAlpine & Moore, 1995; Roch-Leveq, 2006). Ancak bu araştırmaya benzer biçimde, bilişsel veya gelişimsel performansın gelişimsel becerilere etkisini savunan araştırmalar temelinde takvim yaşı ve sözel zeka yaşı eşitleyerek görme yetersizliği olan gören çocukları karşılaştıran Pijnacker vd. (2012) ile Işıtan ve Özdemir (2019) iki grup arasında Zihin Kuramı becerileri arasında fark olmadığını rapor etmişlerdir. Bartoli vd. de (2019) görme yetersizliği olan ve gören çocukların Zihin Kuramı becerilerini işitsel olarak hazırladıkları hikayelerle karşılaştırdıkları bir çalışmada iki grup arasında anlamlı farklılıklar olmadığını rapor etmişlerdir. Araştırmalardaki birbiri ile çelişkili bulguların, araştırmacılar tarafından rapor edilen farklılıkların, heterojen özelliklerdeki katılımcı grupların bilişsel özelliklerinin, katılımcıların görme yetersizliğinden etkilenme düzeylerinin veya araştırmalarda sunulan görevlerin sunum özelliklerinin kontrol edilmesinde gözlemlenen araştırma sınırlılıklarının açık bir yansıması olabileceği değerlendirilmektedir. Pek çok araştırmacı özellikle ağır görme yetersizliği olan çocukların Zihin Kuramı becerilerindeki gecikmelere daha çok dikkat çekmişlerdir (Green vd., 2004; Peterson vd., 2000). Bu nedenle bu araştırma kapsamında da görme yetersizliği olan ve gören katılımcı çocukların yanlış kanı atfı görev puanları karşılaştırmaları, farklı görme düzeylerine göre ağır görme yetersizliği olan, az gören ve gören çocuklar olmak üzere üç grupta ayrıntılı olarak da incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular üç grup çocuk arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmasa da, az gören ve gören çocukların ağır düzeyde görme yetersizliği olan çocuklara göre yanlış kanı atfı görev puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmalar genel olarak ağır görme yetersizliği olan çocukların Zihin Kuramı becerilerindeki gecikmelere daha çok dikkat çekmişler ve bu grubun az gören çocuklara göre daha fazla risk altında olduğunu belirtmişlerdir (Green vd., 2004; Peterson vd., 2000). Green vd. (2012) Zihin Kuramı gelişiminde görsel bilgi almanın ve kurulan görsel etkileşimin önemli olduğunu vurgulayarak görsel bilgi sınırlılığı yaşayan görme yetersizliği olan çocukların Zihin Kuramı becerilerinde gecikmeler yaşayabileceklerini belirtmiştir. Özellikle doğuştan ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş olan çocukların Zihin Kuramı becerilerinde problemler yaşadıklarını yaptıkları bir araştırma ile rapor etmişlerdir (Green vd., 2012). Bununla birlikte Peterson, Peterson ve Webb, Roch- Leveq (2006) görme yetisi bir etken olsa da, Zihin Kuramı becerilerinin yaş ile ilişkisinin daha çok olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırmada görme yetersizliği olan ve gören çocukların Zihin Kuramı becerilerini değerlendiren araştırmacılar, görme yetersizliği olan çocukların yaş ile birlikte Zihin Kuramı performanslarının arttığını rapor etmişlerdir (Peterson vd., 2006). Benzer olarak Catherine ve Leveq' de (2006) görme yetersizliği olan ve gören çocukların Zihin Kuramı becerilerini karşılaştırdıkları bir araştırmada çocukların yaşları ilerledikçe iki grup arasındaki farkın ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

Alanyazındaki bazı çalışmalarda, görme yetersizliği olan çocuklarla yanlış kanı atfı görev performansları değerlendirmelerinde görsel materyale dayalı olarak hazırlanan materyallerin de araştırma sonuçlarını etkileyebileceği rapor edilmektedir (Brambring & Asbrock, 2010). Yukarıda ele alınan tartışma kapsamında, Bartoli vd. (2019) görme yetersizliğinden etkilenmiş olan çocukların görsel takip gerektiren görevlerde sınırlılık yaşamaları nedeniyle Zihin Kuramı görevlerinde kullanılan materyallerin işitsel özelliklere göre uyarlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Yaptıkları bir çalışmada Zihin Kuramı hikayelerinin sesli versiyonunu geliştirmiş ve görme yetersizliği olan çocuklar ile gören çocukların performanslarını karşılaştırmışlardır. İki grup arasında anlamlı fark olmadığını rapor eden araştırmacılar, Zihin Kuramı görevlerinin değerlendirildiği materyallerin niteliğinin önemine işaret etmişlerdir. Bu tartışma doğrultusunda Zihin Kuramı yanlış kanı atfı görevlerinin uygulama süreçleri, kullanılan materyaller, materyallerin görsel, dokunsal ve işitsel özellikleriyle ilgili alanyazındaki araştırma sonuçları farklılıkları, var olan bulguların değerlendirilmesi açısından önemli bir tartışma odağını oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmadaki uygulama farklılıklarının (canlandırma, gerçek nesne kullanımı, hikaye esnasında nesneye dokundurma ile hikayeyi tamamlama gibi) bu araştırmanın iç geçerliliğini desteklediği savunulmaktadır. Alanyazındaki çalışmalardaki

katılımcı özelliklerini belirleme ve test sorularını yöneltmedeki uygulama farklılıklarının araştırma sonuçlarını etkileme potansiyelinde olduğu ve alanyazındaki araştırma sonuçlarının da bu faktörlerden etkilenecek farklılaşmış olabileceği göz önüne alındığında dil ve bilişsel gelişim alanlarında eşitlenen görme yetersizliği olan ve gören çocukların gruplar arasındaki farklılıkların oluşmaması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan bu çalışmada görme yetersizliği olan ve gören çocuklarda farklılıkların incelenmesinin yanı sıra her iki grubun grup içi performansları temel alınarak yanlış kanı atfı görev performansları ile bakış açısı alma görev performansları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Zihin Kuramı yanlış kanı atfı görevlerinden Beklenmeyen Yer Değiştirme, Beklenmeyen İçerik ve Görünüm Gerçeklik ile bakış açısı alma görevlerinden Bakış Açısı Alma 1. Seviye - Senin Tarafında Ne Var?/Benim Tarafımda Ne var? ve Bakış Açısı Alma 2. Seviye - Kim Biliyor? görevlerinin performanslarına göre iki beceri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Alanyazında da bakış açısı alma görevlerinde yüksek performans gösteren çocukların Zihin Kuramı yanlış kanı atfı görevlerinde de yüksek performans sergiledikleri farklı çalışmalarda rapor edilmektedir (Astington, 1993; Flavell, 1999; Flavell & Miller, 1998). Pek çok araştırmacı bakış açısını alma becerisinin sosyal beceriler ve Zihin Kuramı ile ilişkisine önemli ölçüde vurgu yapmışlardır (Carpendale & Lewis, 2004).

Zihin Kuramı içinde birçok bilişsel ve sosyal beceriyle beraber farklı yaşantıları barındıran, insan yaşamı boyunca devam eden gelişimsel bir süreçtir (Brüne & Brüne-Cohrs, 2006; Özdemir, 2016). Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Zihin Kuramı ile ilişkili gelişimsel süreçlerin, özelden bu araştırma kapsamında incelenen bakış açısı alma performansının, Zihin Kuramı gelişimi ile ilişkisinin görme yetersizliği olan çocuklarda incelenmesinin ileriye dönük araştırmalar için önemli bilgiler sağladığını göstermektedir. Araştırma bulguları özetle alana şu önemli bilgileri sağlamaktadır: Görme yetersizliği olan çocuklar görme sınırlılıkları sergileseler de bakış açısı alma becerileri geliştirmektedirler ve görme yetersizliği olan çocukların bakış açısı alma performansları Zihin Kuramı becerileri ile ilişkilidir.

Bu çalışmada katılımcı iki grubun dil ve bilişsel becerileri eşitlenmiş ve iki grup arasındaki farklılaşmalar incelenmiştir. Araştırmanın sınırlılıklarından birisi katılımcılar arasında dil bilişsel gelişim denkleğinin sağlanmasında bir tarama envanterinin kullanılmasıdır. Ek olarak, çalışmadaki katılımcı çocuk sayısının sınırlı olmasının araştırmanın bulgularının genellenmesini sınırlandırdığı göz önüne alınmalıdır. Ayrıca görme yetersizliğinden etkilenme düzeyi, anne baba tutumları, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey gibi etkenlerin de bulguları etkileyebileceği varsayıldığında, çok daha fazla katılımcı ve geniş örneklem grubuyla ve farklı değişkenlerin kontrol altına alınmasıyla araştırmanın genişletilmesi gerekliliği görülmektedir. Nitekim, Hughes ve Leekam (2004) tipik gelişim gösteren çocuklar ile yaptıkları bir çalışmada, ebeveynleri ile gelişimleri bağlamında nitelikli ve yanıtlayıcı etkileşimler kurulan çocukların Zihin Kuramı performanslarının daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. İleri araştırmalarda görme yetersizliği olan ve gören çocukların Zihin Kuramı ve bakış açısı alma becerileri değerlendirilirken, karmaşık faktörler göz önünde bulundurularak, dil ve bilişsel gelişimin daha ayrıntılı araçlar ile değerlendirilerek araştırma kapsamının genişletilmesi gerektiği önerilmektedir. Bu bulgular ve alanyazındaki araştırmalar ışığında görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların bakış açısı alma ve Zihin Kuramı gelişimiyle ilişkili becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren müdahale programları kapsamına alınması açısından önem taşımaktadır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Anghel, D. (2012). The development of theory of mind in children with congenital. visual impairments. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 4(7), 229-235.
- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind (Vol. 31)*. New York: Harvard University.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13-39). New York: Psychology.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183.
- Bartoli, G., Bulgarelli, D., & Molina, P. (2019). Theory of Mind Development in Children with Visual Impairment: The Contribution of the Adapted Comprehensive Test ToM Storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3494-3503.
- Beeger, S., Dik, M., Wind, M., Asbrock, D., Brambring, M., & Kef, S. (2014). A new look at Theory of Mind in children with ocular and ocular-plus congenital blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(1), 17-27.
- Bigelow, A. E. (1992). Blind children's ability to predict what another sees. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86(4), 181-184.
- Buttelmann, D., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Eighteen-month-old infants show false belief understanding in an active helping paradigm. *Cognition*, 112(2), 337-342.
- Brambring, M., & Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471-1484.
- Brodsky, M. C., Fray, K. J., & Glasier, C. M. (2002). Perinatal cortical and subcortical visual loss: mechanisms of injury and associated ophthalmologic signs. *Ophthalmology*, 109(1), 85-94. doi: 10.1016/S01616420(01)00849-1
- Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of Mind evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Catherine, A., & Levecq, R. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 507-528.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174.
- Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79-96.
- Cohen J, 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Green, S., Pring, L., Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 1-17.
- Hobson, R. P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review*, 97(1), 114-121.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.
- Işıtan, H. D., & Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların Zihin Kuramı becerileri ile çalışma belleğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Farrenkopf, C., & Davidson, I. F. (1992). The development of perspective-taking abilities in young blind children. *RE: view*, 24(1), 7-22.
- Fazzi, E., Signorini, S. G., Bova, S. M., La Piana, R., Ondei, P., Bertone, C., & Bianchi, P. E. (2007). Spectrum of visual disorders in children with cerebral visual impairment. *Journal of child neurology*, 22(3), 294-301. doi: 10.1177/08830738070220030801
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17(1), 99.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking (pp. 107-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 851-898). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.

- Landau, B., & Gleitman, L. R. (1985). Cognitive science series, 8. *Language and experience: Evidence from the blind child*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- LIU, C., MARCHEWKA, J.T., LU, J., YU, C.S. (2005). Beyond concern: a privacy-trust-behavioral intention model of electronic commerce. *Information & Management*, 42, 289- 304.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2008). How relationship focused intervention promotes developmental learning. *Down Syndrome Research & Practice*, 13(3), 47-55.
- Masangkay, Z. S., McCluskey, K. A., McIntyre, C. W., Sims-Knight, J., Vaughn, B. E., & Flavell, J. H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 357-366.
- McAlpine, L. M., & Moore, C. L. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(4), 349-358.
- Minter, M., Hobson, R. P., & Bishop, M. (1998). Congenital visual impairment and 'theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 183-196.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2006). Level 1 perspective-taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 603-613.
- Moll, H., & Meltzoff, A. N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*, 82(2), 661-673.
- Özdemir, S. (2016). *Görme engelli çocuklar ve özellikleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 431-447.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). The child's conception of space. (Langdon, F.J., & Lunzer, J.N. Transl.), London: Routledge & Kegan Paul.
- Pijnacker, J., Vervloed, M. P., & Steenbergen, B. (2012). Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced Theory of Mind understanding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2440-2449.
- Pring, L., Dewart, H., & Brockbank, M. (1998). Social cognition in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(11), 754-768.
- Rakoczy, H. (2012). Do infants have a theory of mind? *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 59-74.
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 507-528.
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1993). Ankara Gelişim Tarama Envanteri [Ankara Developmental Screening Inventory]. *Turkish Psychological Association: Ankara*.
- Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory-of-Mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

#### **İletişim/Correspondence**

Seda Karakaşoğlu

[sedakarakasoglu@gmail.com](mailto:sedakarakasoglu@gmail.com)

Prof. Dr. Selda Özdemir

[seldaozdemir@hacettepe.edu.tr](mailto:seldaozdemir@hacettepe.edu.tr)



# WHAT DOES E-LEARNING MEAN FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES: MIXED METHOD RESEARCH

Hasan Ceyhun Can, Istanbul University-Cerrahpasa, ORCID ID: 0000-0001-7000-9172  
Hamdi ÖZDEMİR, Istanbul University-Cerrahpasa, ORCID ID: 0000-0001-7684-7898  
Ayşe TÜRKSOY IŞİM, Istanbul University-Cerrahpasa, ORCID ID: 0000-0001-9189-9645

## Abstract

*This study aims to evaluate the e-learning status of physical education teacher candidates. To this end, we chose a mixed research method that combines the qualitative and quantitative data. We used "convergent parallel design" as our research design. A total of 111 teacher candidates, 65 men and 46 women, participated in the study. To determine the sample group, we chose purposive cum convenience sampling, which is one of the purposive sampling approaches. We utilized the "personal information form," as well as "Attitude Towards e-Learning Scale" which was developed by Haznedar & Baran (2012) as the quantitative data collection tool. For the collection of the qualitative data we used the interview forms. We analyzed the obtained data through SPSS 22 package program. During the analysis of the data we conducted Kolmogorov-Smirnov test to determine the normal distribution and according to the test results we used parametric statistics methods, which are descriptive statistics, t-test for two different independent variables and One Way Anova test for more than two independent variables. We used the content analysis method in the evaluation of the qualitative data. Evaluating the quantitative findings obtained through research, the study does not find any significant difference between the mean e-learning attitude scale scores of the participants and sexuality, e-learning knowledge level, time of daily using internet, purpose of using internet. Significant difference was found in the variables of age and working out of school. Reviewing of the qualitative findings in order to support the quantitative findings, we identify four sub-themes under the e-learning main theme, which are "information status", "positive aspects", "negative aspects" and "necessity status." According to these themes, the findings demonstrate that most of the participants are informed about e-learning. Participants frequently state freedom of time and place and practicality as the positive aspects of e-learning, while stating the absence of physical class atmosphere and not being able to receive instant feedback as the negative aspects. Additionally, the participants express the necessity of e-learning in terms of enriching the course content, teaching of theoretical lessons and adapting to the age of education and training, whilst also stating that e-learning results in inefficient social interactions, lack of practical lessons and decreasing job opportunities in the field and therefore it is not a necessity during education and training.*

**Keywords:** E-Learning, Physical Education, Mixed Method



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1374-1386  
DOI: 10.17679/inuefd.811165

Article type:  
Research article

Received : 15.10.2020  
Accepted : 23.11.2020

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

E-learning saves time in the theoretical part of education. Moreover, as it removes physical barriers, it promises more diversity and flexibility to its users. With these opportunities it provides, it takes a place in our lives more and more day by day. In the field of education, which is one of the most important elements of digital development, the perspective of students towards e-learning is curious.

### Purpose

This study aims to evaluate the e-learning status of physical education teacher candidates. For this purpose, the answers were sought of following questions.

1. What are the attitudes of physical education teacher candidates to the concept of "e-learning"?
2. What are the views of physical education teacher candidates to the concept of "e-learning" ?
3. What is the relationship between the attitude and views to the concept of "e-learning"?

### Method

Therefore study aims to evaluate the e-learning status of physical education teacher candidates, to this end, we chose a mixed research method that combines the qualitative and quantitative data. We used "convergent parallel design" as our research design. A total of 111 teacher candidates, 65 men and 46 women, participated in the study. To determine the sample group, we chose purposive cum convenience sampling, which is one of the purposive sampling approaches. We utilized the "personal information form," as well as "Attitude Towards e-Learning Scale" which was developed by Haznedar and Baran (2012) as the quantitative data collection tool. For the collection of the qualitative data we used the interview forms. We analyzed the obtained data through SPSS 22 package program. During the analysis of the data we conducted Kolmogorov-Smirnov test to determine the normal distribution and according to the test results we used parametric statistics methods, which are descriptive statistics, t-test for two different independent variables and One Way Anova test for more than two independent variables. We used the content analysis method in the evaluation of the qualitative data.

### Findings

Evaluating the quantitative findings obtained through research, the study does not find any significant difference between the mean e-learning attitude scale scores of the participants and sexuality, e-learning knowledge level, time of daily using internet, purpose of using internet. Significant difference was found in the variables of age and working out of school. Reviewing of the qualitative findings in order to support the quantitative findings, we identify four sub-themes under the e-learning main theme, which are "information status", "positive aspects", "negative aspects" and "necessity status." According to these themes, the findings demonstrate that most of the participants are informed about e-learning. Participants frequently state freedom of time and place and practicality as the positive aspects of e-learning, while stating the absence of physical class atmosphere and not being able to receive instant feedback as the negative aspects. Additionally, the participants express the necessity of e-learning in terms of enriching the course content, teaching of theoretical lessons and adapting to the age of education and training, whilst also stating that e-learning results in inefficient social interactions, lack of practical lessons and decreasing job opportunities in the field and therefore it is not a necessity during education and training.

### Discussion & Conclusion

Considering the research findings, it is seen that the e-learning avoidance scores of the participants were lower. When looking at the total attitude scores towards e-learning, it is seen that the participants have an average attitude. There are various studies supporting the findings (Bağcı 2018; Şentürk, 2016; Behera, 2012). As a result, no significant difference was found between teacher candidates' mean scores from e-learning attitude scale and demographic characteristics. However, it is seen that most of the teacher candidates have information about e-learning and gather this information intensively with video tools. Participants are positive about e-learning as it provides easy access, supports the speed of individual learning, facilitates learning and has diversity; It was determined that they had negative thoughts due to the lack of physical class atmosphere, not being able to receive instant feedback, and lack of face-to-face communication. When the necessity of e-learning is examined, it is seen that the participants have differences of opinion.

# E-ÖĞRENME BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN NE İFADE EDİYOR: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Hasan Ceyhan Can, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0001-7000-9172  
Hamdi ÖZDEMİR, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0001-7684-7898  
Ayşe TÜRKSOY İŞİM, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0001-9189-9645

## Öz

Bu araştırma beden eğitimi öğretmen adaylarının e-öğrenme durumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla nicel ve nitel verilerin toplandığı karma bir araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırma deseni olarak "yakınsayan paralel desen" kullanılmıştır. Araştırmaya 65 erkek 46 kadın olmak üzere toplam 111 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Örneklem grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yaklaşımı olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, nicel bölümde araştırmacılar tarafından oluşturulan "kişisel bilgi formu" yanısıra Haznedar & Baran (2012) tarafından geliştirilen, "e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır. Nitel bölümde görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde normal dağılımı belirleyebilmek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve test sonucuna göre parametrik istatistik yöntemlerden yararlanılmıştır. Kullanılan yöntemler, betimsel istatistikler, iki farklı bağımsız değişkenler için t-testi ve ikiden fazla bağımsız değişkenler için tek yönlü (One way) Anova testidir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara göre katılımcıların e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile cinsiyet, e-öğrenme bilgi seviyeleri, internet kullanım amacı ve günlük internet kullanımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların yaş ve okul dışında çalışma anlamlı farklılık saptanmıştır. Nicel bulguları desteklemesi adına elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, e-öğrenme ana teması altında; "bilgi durumu", "olumlu yönleri", "olumsuz yönleri" ve "gereklilik durumu" olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalar altında katılımcıların çoğunluğunun e-öğrenme hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Katılımcılar sıklıkla, e-öğrenmenin zaman ve mekan özgürlüğü ile pratiklik konusunda olumlu yönleri olduğunu, fiziki sınıf atmosferi ve anlık dönüt alamama durumlarında ise olumsuz yönleri barındırdığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar sıklıkla, e-öğrenmenin ders içeriğini zenginleştirme, teorik derslerin işlenmesi ve eğitim-öğretim çağına ayak uydurabilmek adına gerekli olduğunu, diğer taraftan sosyal ilişki yetersizliği yaratması, uygulama dersleri eksikliği ve iş imkanlarının alanda azalması e-öğrenmenin eğitim-öğretim esnasında gerekli olmadığını ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** E-Öğrenme, Beden Eğitimi, Karma Yöntem



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1374-1386  
DOI: 10.17679/inuefd.811165

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 15.10.2020  
Kabul Tarihi : 23.11.2020

## Önerilen Atıf

Can, H. C., Özdemir, H. ve İşim, A. T. (2020). E-Öğrenme Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İçin Ne İfade Ediyor: Karma Yöntem Araştırması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1374-1386. DOI: 10.17679/inuefd.811165

## GİRİŞ

İnternet, çağımızın hızlı gelişim ve değişim gösteren en kritik unsurlarından birisidir. İnternet ile birlikte bireyler bilgiye daha hızlı ulaşabilmekte dahası zamandan ve ekonomiden tasarruf etmektedirler (Can & Tozoğlu, 2019). İnternet ile çeşitli teknolojilerin gelişimi son yıllarda eğitimde değişikliklere neden olmaktadır (Hewitt, 2018). Yaşamımıza dâhil olan yeni teknolojik ürünler öğrenmenin gelişmesine ve gerçekleşmesine katkı sağlamış bununla birlikte öğrenenlerde değişime yol açmıştır.

Son zamanlarda bilim ve teknoloji temel ihtiyaçlarımız kadar gereklidir. Günümüz teknolojisi, üretkenliğe giden yolu açmakta olup, çeşitli alanlar gibi eğitim kurumları için de tercih edilen bir araç haline gelmiştir (Behera, 2012). Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitim ve öğretimin mekân ve zaman ile sınırlandırılması eleştirilmeye başlanmış ve alternatif yöntem ve yaklaşımlar tartışılmaya açılmıştır (Şentürk, 2016). Bilgi teknolojisinin hızla gelişmesiyle birlikte ise giderek daha fazla insan en son bilgileri internette öğrenmeye başlamıştır (Griff & Matter, 2013). Bilginin elektronik ortam aracılığıyla eş zamanlı ya da eş zamansız olarak zamana ve mekâna bağlı kalmadan yapılandırılması e-öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Garrison, 2011). Literatürde çevrim içi öğrenme, teknoloji destekli öğrenme, öğrenme teknolojisi olarak da adlandırılan e-öğrenme; öğretmen ve öğrencilere öğrenme materyallerinin elektronik ortamda sunulduğu öğrenme türüdür (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005; Bayne, 2015).

E-öğrenme, eğitimin teorik olan kısmında zamandan ve mekândan tasarruf sağlamaktadır. Dahası fiziksel engelleri ortadan kaldırdığı için kullanıcılarına daha çok çeşitlilik ve esneklik vadetmektedir. Sağladığı bu imkânlar dâhilinde günden güne daha çok yaşamımızda yer edinmektedir. Behera (2012) göre e-öğrenme, eğitimde değişen trend haline gelmiştir. Modern teknolojilerle birlikte eğitim artık sınıfın dört duvarı ile sınırlı kalmamaktadır. E-öğrenme sistemi, öğrencileri merkeze alan aynı zamanda bilgilerini zenginleştirmeleri için olanak sağlayan yeni bir yaklaşım haline gelmiştir (Griff & Matter, 2013). Hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojisi, öğretme-öğrenme sürecinin yenilikçi yollarıyla birleştirilmektedir (Chan, Chan & Fong, 2019). Bir başka deyişle öğrenme teknolojisi kullanımı ile niteliksel bir değişikliğin yaşandığını bu değişimin öğrenme ve uygulamada daha çok katılımı teşvik ettiği söylenebilir (Kirkwood & Price, 2014). Üniversite düzeyinde meydana gelen teknolojik gelişmelerle, düşüncelerini dile getirmekten çekinen en sessiz öğrenciye bile imkan verilerek, öğrenci ve öğretmenler bir ekran aracılığıyla bir araya gelebiliyorlar (Danielson, 2004). Ayrıca, e-öğrenme etkinliği sadece teknoloji desteğine değil, aynı zamanda içeriğe ve hepsinden önemlisi öğrencilerin memnuniyeti ve tatminine dayanmaktadır (Davies, 2010). E-öğrenme, geleneksel bir sınıf ortamına göre %40-60 daha az öğrenme zamanı gerektirir. Çünkü öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilir, geri dönüp yeniden okuyabilir, atlayabilir veya kavramları seçtikçe hızlandırabilir (World Economic Forum, 2020). Diğer taraftan bakıldığında, bilginin doğruluğunu ele alma ihtiyacı, çevrimiçi öğretimde anlamlı etkileşimin eksik olma potansiyeli ve sosyal izolasyon olasılığı bu teknolojilerin meydana getirebileceği zorluklardır (Gredler, 2017). E-öğrenmenin avantaj ve dezavantajları bulunmakta ve tartışma konusu olmaktadır.

Ülkemizde internet kullanım oranı 2020 yılı itibarıyla 16-74 yaş grubundaki bireylerde %79'dur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020). Yaygın kullanım görülmesine rağmen, uluslararası saygın bir kuruluşun yapmış olduğu Dijital Rekabet Sıralaması endeksine göre Türkiye, dijital rekabet gücü açısından 63 ülke arasından 52. Sırada yer almıştır (International Institute for Management Development, 2019). Bu değerlendirme sonucu ışığında, ülkemizin mevcut gücünü artırabilmek adına çeşitli alanlarda araştırmalar yapılması gerektiği söylenilebilir. Dijital gelişim ve rekabet ortamının en önemli unsurlarından olan eğitim alanında, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik bakış açısının ne olduğu merak uyandırmaktadır. Bu araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum ve görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Beden eğitimi öğretmen adaylarının "e- öğrenme" kavramına ilişkin tutumları nelerdir?
2. Beden eğitimi öğretmen adaylarının "e- öğrenme" kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Elde edilecek olan "e-öğrenme" kavramına ilişkin tutum ve görüş bulguları arasındaki ilişki nedir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı "karma yöntem araştırması" tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmaları farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması ve bu şekilde sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma deseni olarak "yakınsayan paralel desen" kullanılmıştır. Bu desende, eşit öneme sahip olan nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve son aşamada nicel ve nitel bulgular aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından kıyaslanıp yorumlanarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda daha iyi bir kavrayışa ulaşılmaya çalışılır (Creswell & Plano Clark, 2014).

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme olası olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılması (Büyükoztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018) iken kolay ulaşılabılır durum örnekleme yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir örnekleme grubu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Sayı (N)	Yüzde (%)	Toplam Yüzde (%)
Cinsiyetiniz Nedir?	Erkek	65	58,6
	Kadın	46	41,4
E-öğrenme bilgi seviyesi	Yetersiz	25	22,5
	Orta düzey	36	32,4
	Yeterli	50	45,0
Okul Dışında Çalışıyor Musunuz?	Evet	51	45,9
	Hayır	60	54,1
Yaşınız Nedir?	18 yaş	36	32,4
	19-21 yaş arası	56	50,5
	22 yaş ve üzeri	19	17,1
İnternet Kullanım Amacınız Nedir?	Eğitim/Araştırma	21	18,9
	Sosyal medya/İletişim	29	26,1
	Birden Fazla Amaç	61	55,0
Günlük İnternet Kullanımınız Nedir?	3 saate kadar	39	35,1
	3-5 saat arası	43	38,7
	5 saat ve üzeri	29	26,1

Demografik özelliklerine ilişkin tablo incelendiğinde, 65 erkek (%58,6) 46 kadın (%41,4) olmak üzere toplam 111 kişinin katılım sağladığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu e-öğrenmeye yönelik bilgi seviyelerinin yeterli düzeyde (%45,0) olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan 51 kişi (%45,9) okul dışında çalışırken, 60 kişi (%54,1) okul dışında bir işte çalışmamaktadır. Yaş durumlarına bakıldığında, katılımcılardan 18 yaşında (%32,4) 36 kişinin, 19-21 yaş arasında (%50,5) 56 kişinin, 22 yaş ve üzerinde (%17,1) ise 19 kişinin olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 21 kişi eğitim/araştırma (%18,9), 29 kişi sosyal medya/iletişim (%26,1) ve 61 kişi birden fazla amaçla (%55,0) internet kullanımını gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Günlük olarak katılımcılardan 39 kişi 3 saate kadar (%35,1), 43 kişi 3-5 saat arasında (%38,7) ve 29 kişi 5 saat ve üzerinde (%26,1) internet kullanımı gerçekleştirmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, nicel bölümde araştırmacılar tarafından oluşturulan "kişisel bilgi formu" yanı sıra Haznedar & Baran (2012) tarafından geliştirilen "e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır. E-öğrenmeye yönelik genel tutum ölçeği, 20 maddeden oluşmakta olup 5'li likert tipindedir. Ölçek tek veya iki faktörlü olarak kullanılabilir. Araştırmacılar ölçeğin alfa katsayısını, 10 olumlu madde için 0,93 ve 10 olumsuz madde için 0,84 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki toplam 20 madde için alfa 0,93 olarak bulunmuştur (Haznedar & Baran, 2012). İki faktörlü olarak araştırma sürecinde kullanılan ölçek için

Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı alt boyutlardan E-Öğrenmeye Yatkınlık için 0,95, E-Öğrenmeden Kaçma için 0,88, ölçek toplam güvenilirlik katsayısı ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Nitel veriler toplanırken ise nicel bölümünü destekleyen, araştırmacıya konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi elde etme fırsatı sunan araştırmacılar tarafından oluşturulan "görüşme formları" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış olarak düzenlenen formlar hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Form içerisinde; "Daha önce e-öğrenmeyi kullandınız mı? (cevabınız evet ise lütfen ne şekilde olduğunu belirtiniz), E-öğrenme sizce öğrenmeyi daha kullanışlı bir hale getirir mi? Niçin?, E-öğrenmenin sizce avantajları ve dezavantajları nelerdir?, Beden eğitimi ve spor öğretiminde e-öğrenme mümkün olabilir mi? Ne düşünüyorsunuz?, Beden eğitimi ve spor öğretiminde e-öğrenme ortamlarını neden tercih ederdiniz? Açıklayınız, Beden eğitimi ve spor da e-öğrenmenin gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?" gibi temel sorular yer almış bu sorulara ek olarak alan dışına çıkılmaması kaydıyla ek sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan veri elde etme süreci, gönüllülük esasına dayanılarak, örneklem grubu içerisinde seçilen 11 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Nicel veriler analiz edilirken öncelikle, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve bu testten elde edilen p değerleri incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Test sonucuna göre parametrik istatistik yöntemlerden yararlanılmıştır. Kullanılan yöntemler, betimsel istatistikler, iki farklı bağımsız değişkenler için *t-testi* ve ikiden fazla bağımsız değişkenler için *tek yönlü Anova* testidir. Tek yönlü varyans analizi sonunda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe ve LCD testi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz yapılırken öncelikle mülakat kayıtları metin haline dönüştürülmüştür. Yapılan analizler neticesinde kodlara ulaşılmış bu kodlar kategorize edildikten sonra temalar altında toplanmıştır. Bununla birlikte, toplanan veriler frekanslarına göre sıralanarak tablo oluşturulmuştur. Nitel kısmın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak adına, araştırmacıların ayrı ayrı elde ettikleri sonuçlar karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır [Güvenilirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100]. Bu formül sonucuna göre çalışmanın ortalama güvenilirliği .85 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre % 70'in üzerindeki güvenilirlik hesaplamalarının sonuçları güvenilir olarak kabul edildiğinden dolayı veri analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Nicel Bulgular

Araştırma kapsamında, beden eğitimi öğretmen adaylarının e-öğrenme tutumlarını belirleyebilmek adına tercih edilen tutum ölçeği, katılımcıların cinsiyet, yaş, e-öğrenme bilgi seviyesi, okul dışında çalışma, günlük internet kullanımı ve internet kullanım amacı durumlarına göre incelenmiş olup toplanan nicel verilere ait tablolar ve açıklamalarına bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 2. E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

E- Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği	N	X	Ss
E-Öğrenmeye Yatkınlık	111	3,57	.962
E-Öğrenmeden Kaçma	111	3,14	1.11
Toplam Puan	111	3,34	.996

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların e-öğrenmeye yatkınlık puanlarının e-öğrenmeden kaçma puanlarından yüksek olduğu gözlemlenmektedir. E-Öğrenmeye yönelik toplam tutum puanlarına bakıldığında, katılımcıların orta düzeyde tutum sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri ile E-öğrenme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t Değerleri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
E-Öğrenmeye Yatkınlık	Erkek	65	37,2154	10,95801	1,680	,096
	Kadın	46	33,6304	11,23558		
E-Öğrenmeden Kaçma	Erkek	65	31,6308	10,48298	,611	,542
	Kadın	46	30,3913	10,57351		

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Dışında Çalışma Durumları ile E-öğrenme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t Değerleri

Alt Boyutlar	Çalışma Durumu	N	X	Ss	t	P
E-Öğrenmeye Yatkınlık	Evet	51	33,0980	11,60733	-2,335	,021*
	Hayır	60	37,9667	10,35140		
E-Öğrenmeden Kaçma	Evet	51	29,4706	10,16337	-1,534	,128
	Hayır	60	32,5167	10,64447		

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında çalışma durumları ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında E-Öğrenmeye Yatkınlık boyutunda, okul dışında bir işte çalışmayan bireylerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer taraftan E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin E-öğrenme Bilgi Seviyeleri ile E-öğrenme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Anova Değerleri

Alt Boyutlar	Bilgi Seviyesi	N	X	Ss	F	P	Fark
E-Öğrenmeye Yatkınlık	Yetersiz	25	35,6800	11,11201	,007	,993	--
	Orta düzey	36	35,5833	11,45519			
	Yeterli	50	35,8600	11,20679			
E-Öğrenmeden Kaçma	Yetersiz	25	31,5600	10,27570	,028	,972	--
	Orta düzey	36	31,0000	10,52616			
	Yeterli	50	30,9800	10,77315			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme bilgi seviyeleri ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları ile E-öğrenme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Anova Değerleri

Alt Boyutlar	Yaş	N	X	Ss	F	P	Fark
E-Öğrenmeye Yatkınlık	18 yaş	36	39,9444	9,87043	4,004	,021*	1>2,3
	19-21 yaş arası	56	33,6964	11,46524			
	22 yaş ve üzeri	19	33,7368	10,86709			
E-Öğrenmeden Kaçma	18 yaş	36	31,8889	11,02148	,142	,868	--
	19-21 yaş arası	56	30,7321	10,55288			
	22 yaş ve üzeri	19	30,7895	9,71013			

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında, E-Öğrenmeye Yatkınlık boyutunda 18 yaşındaki katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanımları ile E-öğrenme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Anova Değerleri

Alt Boyutlar	Günlük İnternet Kullanımı	N	X	Ss	F	P	Fark
--------------	---------------------------	---	---	----	---	---	------

E-Öğrenmeye Yatkınlık	3 saate kadar	39	36,4615	10,98766	,744	,478	--
	3-5 saat arası	43	36,5349	9,88589			
	5 saat ve üzeri	29	33,5517	13,13824			
E-Öğrenmeden Kaçma	3 saate kadar	39	33,3846	10,00425	2,368	,098	--
	3-5 saat arası	43	31,2558	9,73480			
	5 saat ve üzeri	29	27,8621	11,67024			

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin günlük internet kullanımları ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık elde edilmemiş olmasına rağmen E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda, 3 saate kadar internet kullanan katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternet Kullanım Amaçları ile E-öğrenme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Anova Değerleri

Alt Boyutlar	İnternet Kullanım Amaç	N	X	Ss	F	P	Fark
E-Öğrenmeye Yatkınlık	Eğitim/Araştırma	21	37,3810	10,84655	,639	,530	--
	Sosyal medya/İletişim	29	36,7931	10,26568			
	Birden Fazla Amaç	61	34,6557	11,72445			
E-Öğrenmeden Kaçma	Eğitim/Araştırma	21	31,8095	9,88240	1,271	,285	--
	Sosyal medya/İletişim	29	33,4483	9,52285			
	Birden Fazla Amaç	61	29,7705	11,05651			

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım amaçları ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık görülmemiş olmasına rağmen, E-Öğrenmeye Yatkınlık boyutunda Eğitim/Araştırma amaçlı internet kullanan, E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda ise Sosyal medya/İletişim amaçlı internet kullanan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### Nitel Bulgular

Katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyebilmek için toplanan nicel verileri desteklemesi adına, araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçme aracının katılımcılara uygulanması sonucunda elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulmasıyla e-öğrenme ana teması altında; "bilgi durumu", "olumlu yönleri", "olumsuz yönleri" ve "gereklilik durumu" olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Tema ve alt temalar ile kod ve frekans bilgisi aşağıda yer alan tabloda verilmiştir. Ek olarak örnek katılımcı görüşlerine de açıklamalarda yer verilmiştir. Görüşlere yer verilirken, katılımcılar "Ö" koduyla kodlanmış ve yanlarında cinsiyet (erkek için 'E', kadın için 'K') ile yaş bilgisi verilmiştir. Görüşlerinin sonunda ise parantez içinde en yoğun olarak belirttikleri koda yer verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcı E-öğrenme Durumlarına İlişkin Tema, Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
E- Öğrenme	Bilgi Edinme Durumu	Video araçları	4
		Hobi amaçlı	2
		Eğitim gereçleri	1
		Bilgim yok	5
	Olumlu Yönleri	Zaman ve mekân özgürlüğü	10
		Pratiklik	9
		Kolay erişim/ulaşılabilirlik	6
		Bireysel öğrenme hızı	4
		Öğrenmeyi kolaylaştırma	3
		Çeşitlilik olanağı	3
		Fiziki sınıf atmosferi	9
	Olumsuz Yönleri	Anlık dönüt alamama	6
		Yüz yüze iletişim eksikliği	4
		Alışagelmemiş dışı/benimsiyememe	4
		Motivasyon sorunu	3
Uygulama yetersizliği		2	
Gereklilik Durumu	Gerekli	Ders içeriği zenginleştirme	9
		Teorik dersler	8
		Çağa ayak uydurmak	7



	Ekonomiklik	4
	Kişiselleştirme olanağı	4
	Sosyal ilişki yetersizliği	4
Gerekli değil	Uygulama dersleri eksikliği	3
	İş imkanının azalması	1

E-öğrenme teması altında, ilk alt tema olan bilgi durumu teması incelendiğinde, e-öğrenme hakkında bilgi sahibi olan kişilerin bu bilgiyi video araçları, hobi amaçları ve eğitim gereçlerinden elde ettikleri görülmektedir.

Katılımcılara göre e-öğrenmenin birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Bunların başında zaman-mekân özgürlüğü sunması ve pratik olması gelmektedir. Bunları takiben; kolay erişim sağlanabilmesi, bireysel öğrenme hızını desteklemesi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikleri ve çeşitlilik olanağı sunması e-öğrenmenin katılımcılar tarafından ifade edilen olumlu yönlerindedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2 (E, 19): *"...günümüzün en sık yaşanan problemi zaman yönetimidir bu sebepten en ihtiyaç olan şey hızdır. Bilgiye bu kadar kolay ulaşmak herkes için daha uygun olacaktır."* (Zaman ve mekân özgürlüğü)

Ö5 (K,18): *"...bilgi paylaşımını, kendi istediğimiz zaman ve ortamda dilediğimizce öğrenebilecek olmak, büyük bir avantajdır..."* (Zaman ve mekân özgürlüğü)

Ö7 (E,20): *"Belli bir açıdan daha kullanışlı bir görünüm kazandırabilir. Eğitim kurumlarına ulaşım noktasında yaşanan zorluklar ve eğitim kurumlarının sağlayabildiği konfor alanının her yerde eşit düzeyde olamaması sonucunda günümüz çağında merkezi görev gören teknolojinin de dahilinde e-öğrenme ucuz ve sorunsal düşük avantajlar getirebilir."* (Kolay erişim/ulaşılabilirlik)

Ö8 (E,21): *"Öğrenme yolunu daha pratik hale getirir. Bilgiye hemen ulaşılmasından kaynaklı kullanışlı olduğu da söylenebilir..."* (Pratiklik)

E-öğrenmenin katılımcılar tarafından ifade edilen olumsuz yönlerine bakıldığında katılımcılar en fazla fiziki sınıf atmosferi eksikliğine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte anlık dönüt alamama, yüz yüze iletişim eksikliği, kolay benimsenemeyecek olması, yaşanılacak motivasyon sorunları ve uygulama ders içeriklerinin e-öğrenme kapsamında yetersizlik yaşatacağını vurgulamışlardır. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4 (K,19): *"Sınıf içi kaynaşmayı engeller. Sosyallik azalır. Dolayısıyla okul ortamında fazla bulunulamadığı için okulla ilişkili olayların takibi zorlaşır. Bireyler fiziksel iletişim ve ortamlardan uzaklaşırlar..."* (Fiziki sınıf atmosferi)

Ö8 (E,21): *"...öğrencilerin anlamadıkları bir konuyu bizzat öğretmene sormalarının ve geri bildirim anında almalarının daha sağlıklı olacağı kanaatindeyim..."* (Anlık dönüt alamama)

Ö9 (K,20): *"Beden eğitimi ve spor dersi uygulama isteyen ve disiplin gerektiren derstir. E- öğrenme üstünden uygulama dersi gerçekleştiremeyeceği için mümkün olamayacağını düşünüyorum sadece yazı üstünden anlatılması bu dersin amacını etkiler, aktifliğini yitirir."* (Uygulama yetersizliği)

Ö11(K,21): *"...e-öğrenme ile eğitime daha rahat erişip, zamandan tasarruf sağlayabiliriz. Fakat öğrenme sırasında alışlagelmiş sınıf ortamı güvenliğini vermesi zaman alabilir."* (Alışlagelmiş dışı/benimsememe)

E-öğrenmenin gereklilik durumu incelendiğinde, katılımcıların e-öğrenmenin beden eğitimi alanında gerekli olup olmadığı ile ilgili fikir ayrılıkları yaşadıkları görülmektedir. E-öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen katılımcılar neden olarak; ders içeriğinin zenginleşecek olması, teorik dersler için kullanılabilir olması, eğitim-öğretim çağına ayak uydurabilmek, birçok açıdan ekonomiklik sağlaması ve kişiselleştirme olanağı sunmasını göstermektedirler. Diğer taraftan sosyal ilişki yetersizliği yaratması, uygulama dersleri eksikliği ve iş imkanlarının alanda azalması e-öğrenmenin eğitim-öğretim esnasında gerekli olmadığını vurgulayan katılımcıların sundukları sebeplerdir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3 (E,20): *"...çok fazla teorik bilgi üretiliyoruz. Bu öğrenimin kuvvetlenebilmesi için teorik derslerde öğrencilerin daha fazla dikkatini çekmeliyiz. Asıl işimiz beden eğitiminin uygulama kısmında gerçekleşmekte..."* (Teorik dersler)

Ö5 (K,18): *"Beden eğitimi özelinde bir gerekliliği olduğunu düşünmüyorum, daha çok dersin anlamını yitirmesine sebep olur. Buna sebep olarak uygulama derslerinin çevrimiçi ortamda karşılanamayacak olması gösterilebilir."* (Uygulama dersleri eksikliği)

Ö7 (E,20): *"İnsanın davranışlarını yaşadığı koşullar belirler ve buna istinaden günümüzün bize getirdiği teknoloji çağının gerektiği gelişimin temel yapı taşlarından olan eğitimin içine teknolojinin çok daha büyük etkiyle entegre olmasını zorunlu kılar."* (Çağa ayak uydurmak)

Ö8 (E,21): *"Bazen tek öğretmen bütün öğrenciler için yetersiz kalabilir ve öğrenci dilediği takdirde e-öğrenme yoluyla bilgilere rahatça ulaşabilir bu açıdan verimli bir sistem olurdu."* (Ekonomiklik)

Ö10 (E,21): *"...spor sektörü için işlerin azalmasına neden olur. Çünkü daha az öğretmen, daha az antrenör birden çok kişinin yapacağı işi bir platform aracılığıyla yapabilir."* (İş imkanının azalması)

Ö11 (K,21): *"...sosyal yönü ağır olan beden eğitiminin bu yönü eksik kalabilir."* (Sosyal ilişki yetersizliği)

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma beden eğitimi öğretmen adaylarının e-öğrenme durumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla nicel ve nitel verilerin toplandığı karma bir araştırma modeli tercih edilmiştir. E-öğrenme bilgi seviyelerinin yeterli düzeyde çoğunluk gösterdiği belirlenen, 65 erkek 46 kadın olmak üzere toplam 111 kişinin katılım sağlamıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcıların e-öğrenmeye yatkınlık puanlarının e-öğrenmeden kaçma puanlarından yüksek olduğu gözlemlenmektedir. E-Öğrenmeye yönelik toplam tutum puanlarına bakıldığında ise katılımcıların orta düzeyde tutum sergiledikleri görülmektedir. Bulguları destekler nitelikte, Bağcı (2018) öğretmen adaylarının, Şentürk (2016) ve Behera (2012) ise öğretmenlerin e-öğrenme yönelik orta düzeyde bir tutum sergilediklerini ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile e-öğrenme tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kadın öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonuçları dikkat çekmektedir (Aras, 2019; Şentürk, 2016; Zabadi & Al-Alawi, 2016; Tekinarslan, 2008; Işıksar & Akşar, 2003; Orhan & Akkoyunlu, 2003).

Öğrencilerin okul dışında çalışma durumları ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında E-Öğrenmeye Yatkınlık boyutunda, okul dışında bir işte çalışmayan bireylerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgunun sebebi olarak, çalışmayan bireylerin daha fazla serbest zamana sahip olduklarından dolayı teknolojiyi yakından takip edecek ve deneyecek zamanı bulabildikleri düşünülebilir. E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. E-öğrenme öğretim tasarımı etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan bir çalışmada, çalışma süresinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (Bayraktar, 2014).

Araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme bilgi seviyeleri ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yaş düzeylerine bakıldığında, E-Öğrenmeye Yatkınlık boyutunda 18 yaşındaki katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Daha genç olan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık oluşması, giderek yeni neslin teknolojik gelişmelerin içerisinde kendisini bulmasıyla açıklanabilir. E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazında yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı çalışmalar mevcuttur (Aras 2020; Rhema & Miliszewska, 2014).

Öğrencilerin günlük internet kullanımları ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak, öğretmen adaylarının internet kullanım süreleri ile e-öğrenme tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmayan çalışmalar mevcuttur (Bağcı, 2018; Korucu & Ertekin, 2020). Anlamlı farklılık elde edilmemiş olmasına rağmen E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda, 3 saate kadar internet kullanan katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. E-öğrenmeden daha düşük kaçma tutumu gösteren internet kullanımı yüksek bireylerin aşına oldukları bu sistem üzerinden eğitimlerini de sürdürmek isteyebilecekleri sebep olarak düşünülebilir.

Son nicel araştırma bulgusu olarak öğrencilerin internet kullanım amaçları ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık elde

edilmemesine rağmen, E-Öğrenmeye Yatkınlık boyutunda Eğitim/Araştırma amaçlı internet kullanan, E-Öğrenmeden Kaçma boyutunda ise Sosyal medya/iletişim amaçlı internet kullanan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer olarak, Soydan (2015) ve Özdemir (2016) çalışmalarında üniversite öğrencilerinden büyük çoğunluğunun interneti en çok sosyal medya için kullandığını ifade etmiştir.

Nicel bulguları desteklemesi adına elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, e-öğrenme ana teması altında; "bilgi durumu", "olumlu yönleri", "olumsuz yönleri" ve "gereklilik durumu" olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır.

E-öğrenme teması altında, ilk alt tema olan bilgi durumu teması incelendiğinde, e-öğrenme hakkında bilgi sahibi olan kişilerin bu bilgiyi video araçları, hobi amaçları ve eğitim gereçlerinden elde ettikleri görülmektedir. Katılımcılara göre e-öğrenmenin birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Bunların başında zaman-mekân özgürlüğü sunması ve pratik olması gelmektedir. Bunları takiben; kolay erişim sağlanabilmesi, bireysel öğrenme hızını desteklemesi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikleri ve çeşitlilik olanağı sunması e-öğrenmenin katılımcılar tarafından ifade edilen olumlu yönlerindedir.

E-öğrenmenin olumsuz yönlerine bakıldığında katılımcılar en fazla fiziki sınıf atmosferi eksikliğine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte anlık dönüt alamama, yüz yüze iletişim eksikliği, katılımcıları tarafından kolay benimsenemeyecek olması, yaşanılacak motivasyon sorunları ve uygulama ders içeriklerinin e-öğrenme kapsamında yetersizlik yaşatacağını vurgulamışlardır. Bir çalışma bulgusunda çevrimiçi derslere öğrencilerin yeterli ilgiyi göstermedikleri; rehberlik eksikliği veya hayal kırıklığına neden olan koşullardan ötürü e-öğrenmeyi dikkate almadıkları ortaya konulmuştur (Erarslan & Topkaya, 2017). Öğretmen adaylarının derslere yönelik memnuniyet düzeylerini etkileyen etmenlere bakıldığında cinsiyetlerinin, kullanılan materyallerin ve iletişim araçlarının etkilediği görülmektedir (Bağcı, 2018). Algılanan en önemli engeller arasında öğrencilerin zayıf internet erişimi ve e-öğrenme konusunda eğitim ve e-öğrenme için öğretim tasarımı eksikliği olduğu ifade edilmiştir (Panda & Mishra, 2007).

E-öğrenmenin gereklilik durumu incelendiğinde, katılımcıların fikir ayrılıkları yaşadıkları görülmektedir. E-öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen katılımcılar neden olarak; ders içeriğinin zenginleşecek olması, teorik dersler için kullanılabilir olması, eğitim-öğretim çağına ayak uydurabilmek, birçok açıdan ekonomiklik sağlaması ve kişiselleştirme olanağı sunmasını göstermektedirler. Fırat & Güney (2020), açık öğretim sisteminde uzaktan eğitim gören öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin yaklaşık %81'inin kendi kendine öğrenme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %74'ü bu sayede teknoloji kullanım becerilerini arttırdıklarını ve bunun toplumda dijital dönüşüme katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bu çalışma bulguları ışığında uzaktan sağlanacak eğitimlerin dijital okuryazarlık seviyesinin gelişimine ve toplumsal hayat içerisindeki meydana gelen dijital değişimlere daha kolay uyum sağlamayı sağladığı söylenebilir.

E-öğrenmenin sosyal ilişki yetersizliği yaratması, uygulama dersleri eksikliği ve iş imkanlarının alanda azalması e-öğrenmenin eğitim-öğretim esnasında gerekli olmadığını vurgulayan katılımcıların sundukları sebeplerdir. Öğrencilerin teknolojik kaygıları, kendi hızına uygun olma, öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumları, multimedya destekli öğretim fayda ve kolaylıkları gibi durumlar öğrencilerin etkili bir öğrenme aracı olarak e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen başlıca faktörlerdir (Liaw, Huang & Chen, 2007; Sun ve arkadaşları 2008). Nitekim Yıldız (2020) çalışmasında, çevrimiçi öğrenme toplulukları kurulurken davranış ve iletişim kurallarının net olmasının ve eğitimcilerin bu kuralları uygulamalarının gerektiğine vurgu yapmıştır. Buna ek olarak çevrimiçi gerçekleşen eğitimlerde ders boyunca materyallerin var olması ve uygulamalara geri bildirim verilmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Bu tür problemler yaşanması veya yaşanabilecek olması katılımcıların e-öğrenmeyi gerekli bulmamasına sebep olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının e- öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile demografik özellikler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarından çoğunluğun e-öğrenme hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu bilgileri video araçları ile yoğunluklu olarak topladıkları görülmektedir. E-öğrenme hakkında katılımcılar, kolay erişim sağlaması, bireysel öğrenme hızını desteklemesi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikleri ve çeşitlilik olanağına sahip olmasından dolayı olumlu; fiziki sınıf atmosferi eksikliği, anlık dönüt alamama, yüz yüze iletişim eksikliği gibi sebeplerden ötürü ise olumsuz

düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. E-öğrenmenin gereklilik durumu incelendiğinde, katılımcıların fikir ayrılıkları yaşadıkları görülmektedir.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçları ele alındığında, ölçülmesi amaçlanan durum ve alt amaçların daha geniş gruplarda çalışılması önerilebilir. Bununla birlikte e-öğrenmenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü derslerinde kullanıldığında ne tür çıktıları olacağına incelenmesi, öğrencilerde ortaya çıkaracağı etkilerin dönemsel olarak incelenmesi de önerilebilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa kurumdan (2020-111) etik izin alınmıştır.

## **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Aras, E. (2019). *Spor Eğitimi Kurumlarında Görev Yapan Akademik Personel ve Spor Eğitimi Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bağcı, H. (2018). Investigation of the Satisfaction Levels of Teacher Candidates towards E-Courses. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(3), 65-72.
- Bayne, S. (2015). What's the Matter with 'Technology-Enhanced Learning'? *Learning, Media and Technology* 40 (1): 5–20.
- Bayraktar, O. (2014). E-Öğrenme Öğretim Tasarımını Etkileyen Faktörler ve Tasarım Algısıyla İlgisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (31), 47-67. DOI: 10.31795/baunsobed.663900
- Behera, S. K. (2012). An Investigation Into the Attitude of College Teachers Towards E-Learning in Purulia District of West Bengal, India. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13 (3), 152-160.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, H.C. & Tozoğlu, E. (2019). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Spor ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Spor Eğitim Dergisi*, 3 (3), 102-118.
- Chan, C.S., Chan, Y. T. & Fong A. H (2019): Gamebased E-Learning for Urban Tourism Education Through An Online Scenario Game. *International Research in Geographical and Environmental Education*, DOI: 10.1080/10382046.2019.1698834
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2014). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online Learning: Concepts, Strategies, And Application*. Prentice Hall.
- Danielson, M. M. (2004). A Theory of Continuous Socialization for Organizational Renewal. *Human Resource Development Review*, 3(4), 354–384.
- Davies, S. (2010). *Effective Assessment in A Digital Age A Guide to Technology-Enhanced Assessment and Feedback* (JISC e-Learning Programme). United Kingdom: Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Joint Information Systems Committee (JISC) e-Learning Programme.
- Erarslan, A. & Topkaya, E. Z. (2017). EFL Students' Attitudes Towards E-Learning and Effect of an Online Course on Students' Success in English. *Literacy*, 3(2).
- Fırat, M. & Güney, Y. (2020). Açıköğretim'in toplumda dijital dönüşüm işlevi. *AUAd*, 6(1), 53-62.
- Gredler, M. (2017). *Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya* (Çev. Ed. Polat, Ö.). Ankara: Nobel.

- Griff E.R., Matter S.F. (2013) Evaluation of an Adaptive Online Learning System. *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, no. 1, pp. 170-176. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01300.x>
- Haznedar, Ö. & Baran, B. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Hewitt T.W. (2018). Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğretiyoruz (S. Arslan Çev.Edt.). Ankara: Nobel.
- International Institute for Management Development [IMD], (2019). *World Competitiveness ranking 2019 One Year Change*. <https://www.imd.org/contentassets/6b85960f0d1b42a0a07ba59c49e828fb/one-year-changevertical.pdf> adresinden 5 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Işıksal, M. & Aşkar, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri için Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 109-118.
- Kirkwood, A., & L. Price. 2014. Technology-Enhanced Learning and Teaching in Higher Education: What is 'Enhanced' and How Do We Know? A Critical Literature Review. *Learning, Media and Technology*, 39 (1): 6-36.
- Korucu, A. T. & Ertekin, H. (2020). Kpss Kursunda Eğitim Gören Aday Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 100-113.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying Instructor and Learner Attitudes Toward E-Learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (3), 11. 145.
- Özdemir, G. (2016). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Depresyon Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Panda, S. & Mishra, S. (2007). E-Learning in a Mega Open University: Faculty attitude, barriers and motivators, *Educational Media International*, 44:4, 323-338, DOI: [10.1080/09523980701680854](https://doi.org/10.1080/09523980701680854)
- Rhema, A. & Miliszewska, I. (2014). Analysis of student attitudes towards e-learning: The case of engineering students in Libya. *Informing Science and Information Technology*, 11, 169-190. Retrieved from <http://iisit.org/Vol11/IISITv11p169-190Rhema0471.pdf>
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. & Yeh, D. (2008). What Drives A Successful E-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183-1202.
- Soydan, Z. M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı İle Depresyon ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Tekinaraslan E. (2008). Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlilikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(26): 186-205.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33679> adresinden 29 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.
- World Economic Forum, 2020. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning> adresinden 4 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180-205. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m
- Zabadi, A.M. & Al-Alawi, A.H. (2016). University Students' Attitudes towards E-Learning: University of Business & Technology (UBT)-Saudi Arabia-Jeddah: A Case Study. *International Journal of Biometrics*, 11, 286.

#### **İletişim/Correspondence**

Arş. Gör. H. Ceyhan CAN  
[ceyhuncan@istanbul.edu.tr](mailto:ceyhuncan@istanbul.edu.tr)

Arş. Gör. Hamdi ÖZDEMİR  
[hamdiozdemir@istanbul.edu.tr](mailto:hamdiozdemir@istanbul.edu.tr)

Prof. Dr. Ayşe TÜRKSOY İŞİM  
[ayse.turksoy@istanbul.edu.tr](mailto:ayse.turksoy@istanbul.edu.tr)

# Counseling Self-Efficacy As A Predictor Of Psychological Counselors' Occupational Commitment

Hacı Arif DOĞANÜLKÜ, Çukurova University, 0000-0003-2055-7511  
Oğuzhan KIRDÖK, Çukurova University, 0000-0003-4076-2619

## Abstract

This study aimed to reveal whether counseling self-efficacy of psychological counselors predicted their occupational commitment. The study used the correlational survey model, which is one of the quantitative research approaches. The study group consisted of a total of 246 psychological counselors, including 143 females and 103 males, working in public schools and Guidance and Research Centers in Niğde, Adana, and Gaziantep provinces. Participants' ages ranged from 21 to 44. The study data were collected using the "Psychological Counseling Self-Efficacy Scale", the "Occupational Commitment Scale", and a "Personal Information Form". Pearson's product-moment correlation and regression analysis were employed to analyze the study data. The result of the regression analysis indicated that psychological counseling self-efficacy had a significant predictive effect on occupational commitment, affective commitment, normative commitment, accumulated costs, and limited alternatives. Increasing the counseling self-efficacy of psychological counselors will also contribute to enhancing their occupational commitment. The findings will contribute to the psychological counseling literature, which is an important assistance service in the field of mental health. The findings of the study were discussed together with the related theoretical framework and other research results in the literature, and some recommendations were made to the related parties in the field.

**Keywords:** Occupational commitment, psychological counseling, self-efficacy, counseling self-efficacy.



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 3, 2020  
pp. 1387-1401  
DOI: 10.17679/inuefd.812605

Article type:  
Research article

Received :19.10.2020  
Accepted : 23.11.2020

## Suggested Citation

Doğanülkü, H. A. and Kırdök, O. (2020). Counseling Self-Efficacy As A Predictor Of Psychological Counselors' Occupational Commitment, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1387-1401. DOI: 10.17679/inuefd.812605

This article was produced from a master's thesis accepted by Çukurova University, Institute of Social Sciences in April, 2019.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

The psychological attachment between the individual and their occupation is expressed as occupational commitment (Lee et al., 2000). Occupational commitment has an impact on individuals' job performance (Sungu et al., 2019) and occupational success (Günlük et al., 2017). In today's world, it is known that many problems affect mental health of individuals negatively (Thern et al., 2017). These problems made occupational commitment, which increased job performance and occupational success, more important in the psychological counseling profession. Occupational commitment is a structure related to many areas of human life, such as the turnover intention, psychological problems, health problems, job satisfaction, organizational commitment, stress, and burnout (Asakura et al., 2020; Aydın, 2010). However, it is also known that factors, such as the turnover intention, psychological problems, health problems, job satisfaction, organizational commitment, stress, and burnout, have significant relationships with self-efficacy (Herman et al., 2018; Simone et al., 2018). Therefore, there may be a relationship between occupational commitment and self-efficacy, which has strong effects on individuals in many areas of life, such as health, career, and education. Indeed, the review of the literature has shown that there are limited studies that reveal the relationship between self-efficacy and occupational commitment (Ahmad et al., 2014; Dalahmetoğlu, 2019; Ergen, 2016). Self-efficacy is the belief of an individual about how successfully they can do what needs to be done regarding the situations they have faced (Bandura, 1982). Self-efficacy, which is an important predictor of performance outcomes, is defined similarly to general self-efficacy in the field of psychological counseling (Ooi vd, 2018; Usher ve Pajares, 2008). Psychological counseling self-efficacy is defined as the belief of a person in their own capacity regarding whether they will be able to provide beneficial counseling services to their clients in future counseling (Lent et al., 2003). While psychological counselors with high counseling self-efficacy beliefs consider their capacity for successful counseling as high, psychological counselors with low self-efficacy beliefs do not have confidence in their capacities (Ooi et al., 2018). Factors, such as self-esteem, confidence in the client's problem-solving skills, ability to raise awareness, empathy, and anxiety management that predict general help skills, are concepts associated with counseling self-efficacy (Greason and Cashwell, 2009). When the literature is examined, it is possible to reach studies on different occupational groups that examine the relationship between self-efficacy and occupational commitment (Dalahmetoğlu, 2019; Park and Jung, 2015). However, there are no studies that investigate occupational commitment and self-efficacy together regarding the psychological counseling profession, which provides professional guidance and career counseling in addition to mental health services. Therefore, this study is important in that it is a pioneering study that examines the counseling self-efficacy and occupational commitment of psychological counselors together. Occupational commitment and self-efficacy are two important concepts associated with the success and quality of the profession offered by the individual (Özteke, 2011). For this reason, the investigation of the occupational commitment and self-efficacy of psychological counselors, who help individuals to gain problem-solving skills and to be psychologically healthy and robust, is another important point in this respect.

### **Purpose**

This study aimed to reveal whether the counseling self-efficacy of psychological counselors affected their occupational commitment.

### **Method**

The study used a correlational survey model, one of the quantitative research approaches. The predicted variable of the study was occupational commitment, and the predictor variable was counseling self-efficacy. The study was conducted on 246 psychological counselors. The ages of the participants varied between 21 and 44. Also, 143 of the participants were female and 103 were male. The "Occupational Commitment Scale" and the "Psychological Counseling Self-Efficacy Scale" were used together with a "Personal Information Form" created by the researcher to collect data suitable for the study. Pearson's product-moment correlation and simple linear regression analysis were used to analyze the data.

### **Findings**

It was found that there were significant positive relationships between the scores of the psychological counseling self-efficacy scale and the overall score of the occupational commitment scale, the affective commitment sub-dimension score, the normative commitment sub-dimension score, the accumulated costs sub-dimension score, and the limited alternatives sub-dimension score. Besides, psychological counseling self-efficacy was found to have a predictor effect on occupational commitment and its sub-dimensions. Psychological counseling self-efficacy explained 35% of the change in occupational commitment, 37% of the change in the affective commitment sub-dimension, 17% of the change in the normative commitment sub-dimension, 16% of the change in the accumulated costs sub-dimension, and 9% of the change in the limited alternatives sub-dimension.

### ***Discussion & Conclusion***

This study aimed to investigate the extent to which counseling self-efficacy of psychological counselors predicted occupational commitment and its sub-dimensions. According to the results of the study, it was found that counseling self-efficacy of psychological counselors had a significant predictive effect on occupational commitment and its sub-dimensions. As the counseling self-efficacy of psychological counselors increased, their occupational commitment increased, as well. In previous studies, occupational commitment was found to be associated with job satisfaction (Aydın, 2010), stress (Pai et al., 2012), and burnout (Çiftçioğlu, 2011). The review of the literature indicated that job satisfaction, which is one of the basic concepts of career domain, (Guarnaccia et al., 2018), stress (Herman et al., 2018), and burnout (Herman et al., 2018) were also strongly associated with self-efficacy. Therefore, career-specific factors, such as job satisfaction, stress, and burnout may be effective in the prediction of the occupational commitment of psychological counselors by their self-efficacy. Psychological counseling is a profession in which emotions have an important function, and counseling self-efficacy is closely related to emotional intelligence (Çapri and Demiröz, 2016). However, it is known that emotional intelligence level is also effective on employees' affective commitment (Clarke and Mahadi, 2017). For this reason, emotional intelligence levels of psychological counselors may be effective in the fact that affective commitment is the most predicted dimension of counseling self-efficacy.



# Psikolojik Danışmanların Mesleki Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Psikolojik Danışma Öz-Yeterliliği

Hacı Arif DOĞANÜLKÜ, Çukurova Üniversitesi, 0000-0003-2055-7511  
Oğuzhan KIRDÖK, Çukurova Üniversitesi, 0000-0003-4076-2619

## Öz

Bu araştırmanın amacı psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterliklerinin mesleki bağlılıklarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel model ile kurgulanmıştır. Araştırma grubu Niğde, Adana ve Gaziantep illerinde devlet okullarında ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapmakta olan 143 kadın ve 103 erkek olmak üzere 246 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 44 arasında değişmektedir. Araştırmada veriler "Psikolojik Danışma Öz-Yeterliliği Ölçeği", "Mesleki Bağlılık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, psikolojik danışma öz-yeterliliğinin mesleki bağlılık, duygusal bağlılık, normatif bağlılık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı üzerinde anlamlı şekilde yordayıcı güce sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterliklerini arttırmak, mesleki bağlılıklarının artmasına da katkıda bulunacaktır. Ulaşılan bulgular ruh sağlığı alanında önemli bir yardım hizmeti olan psikolojik danışmanın ilgili alanyazınına katkıda bulunacaktır. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili kuramsal çerçeve ve alanyazında yapılan diğer araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmış, psikolojik danışma alanındaki araştırmacılara, psikolojik danışmanların çalıştıkları kurumlara ve psikolojik danışman yetiştiren üniversitelere önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki bağlılık, Psikolojik danışma, Öz-yeterlik, Psikolojik danışma öz-yeterliliği.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 3, 2020  
ss. 1387-1401  
DOI: 10.17679/inuefd.812605

Makale türü:  
Araştırmamakalesi

Gönderim Tarihi :19.10.2020  
Kabul Tarihi :23.11.2020

## Önerilen Atf

Doğanülkü, H. A. ve Kırdök, O. (2020). Psikolojik Danışmanların Mesleki Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Psikolojik Danışma Öz-Yeterliliği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1387-1401. DOI: 10.17679/inuefd.812605

Bu makale Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Nisan, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Birey ile mesleği arasındaki psikolojik bağlantı mesleki bağlılık olarak ifade edilmektedir (Lee vd., 2000). Son yıllardaki ekonomik değişimler ve meslek hayatının devam etmesi yönündeki gereklilikler, mesleki bağlılığı önemli bir konu haline getirmiştir (Kırdök ve Doğanülkü, 2018; Tsoumbri ve Xenikou, 2010). Aynı zamanda personel güçlendirmeye yönelik çalışmalar ve meslek mensubu bireylerin iş yerlerini güvensiz algılamaları gibi örgütsel dinamikler de mesleki bağlılığa yönelik ilgileri arttırmıştır (Hall ve Moss, 1998). Mesleki bağlılığa yönelik artan bu ilgi, meslek mensubu bireylerin sahip oldukları mesleklerine yönelik bağlılıklarının sıkça incelenmesine neden olmuştur (Simola, 2011; Weng vd., 2018).

Mesleki bağlılık belirli bir kariyer rolüne bağlanma ve çalışma arzusu olarak da tanımlanmaktadır (Hackett vd., 2001). Bireylerin sahip olduğu mesleğine yönelik davranış ve tutumlarıyla ilişkili olan mesleki bağlılık, meslek mensubu çalışanların davranışları üzerinde etkili bir faktördür (Greenfield vd., 2008). Bireyin mesleği ile özdeşleşme derecesini ortaya koyan mesleki bağlılık (Lee vd., 2000), duygusal bağlılık, normatif bağlılık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı olmak üzere dört alt boyuta sahiptir (Blau, 2003). Duygusal bağlılık bireyin sahip olduğu mesleğini sevmesi, mesleğiyle özdeşleşmesi, mesleğini yaşamının merkezinde görmesi ve mesleğini geliştirmek adına emek harcamasını ifade eder (Blau, 2003; Meyer vd., 1993). Normatif bağlılık mesleğe devam etme yönünde zorunluluk ve sorumluluk hissedilmesi durumudur (Blau, 2003; Hall vd., 2005; Meyer vd., 1993). Birikmiş maliyetler, mesleğe sahip olabilmek adına alınan eğitim hizmetleri, verilen ücretler, harcanan zaman ve bireyin vermiş olduğu emekleri ifade eder (Blau, 2003). Alternatiflerin sınırlılığı ise bireyin yeni bir meslek seçmek için yeterince uygun seçenek ve fırsatlarının olmaması durumudur (Blau, 2003).

Kariyer alanının temel kavramlarından birisi kabul edilen mesleki bağlılık, bireylerin iş performansı üzerinde etkili bir yapıdır (Lee vd., 2000; Sungu vd., 2019). Ayrıca mesleki bağlılığın, mesleki başarı ile de ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bakan vd., 2014; Günlük vd., 2017; Tak ve Çiftçioğlu, 2009). Diğer yandan günümüz dünyasında yaşanan ekonomik krizler, iş hayatından kaynaklı aile içi çatışmalar, iş hayatına ilişkin zorluklar, geleceğe yönelik kaygılar gibi birçok sorunun bireylerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği de bilinmektedir (Mark ve Smith, 2011; Thern vd., 2017). Bu sorunların çözümünde bireylere yardımcı olan en önemli meslek çalışanlarından birisi psikolojik danışmanlardır. Psikolojik danışmanlar, sundukları psikolojik danışma hizmeti ile danışanların ruhsal açıdan sağlıklı ve güçlü olmalarına yardımcı olurlar (Arıcıoğlu ve Tagay, 2008; Korkut, 2004). Ayrıca danışanların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi de psikolojik danışma hizmetinin önemli işlevlerindedir (Çapri ve Gökçakan, 2008). Yaşanabilecek birçok ruhsal sorun ve psikolojik danışma hizmetinin önemi, psikolojik danışmanlık mesleğinde mesleki bağlılığı, psikolojik danışmanların mesleklerini başarılı bir şekilde icra etmesi ve yüksek düzeyde iş performansı sergilemesi bakımından önemli bir hale getirmektedir.

Mesleki bağlılık yalnızca psikolojik danışmanlar değil, bütün meslek çalışanları üzerinde önemli bir role sahiptir. Çünkü mesleki bağlılık, birçok kişisel ve mesleki faktör üzerinde etkili olabilmektedir. Bireylerin, işini devam ettirme ya da bırakma niyeti üzerinde mesleki bağlılık güçlü bir etkiye sahiptir (Asakura vd., 2020; Merida Lopez ve Extreöera, 2020; Meyer vd., 2004). Yaşanan psikolojik sorunlar ve sağlık sorunları mesleki bağlılık ile ilişkilidir (Asakura vd., 2020). İş doyumunu, işe katılım, örgütsel bağlılık (Aydın, 2010), stres, genel doyum, ücret doyumunu (Pai vd., 2012) ve tükenmişlik (Çiftçioğlu, 2011; Sawada, 2009) gibi faktörlerin mesleki bağlılık ile ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bununla birlikte işe devam etme ya da bırakma niyeti (Simone vd., 2018), psikolojik sorunlar (Kim ve Park, 2012), sağlık sorunları (Guarnaccia vd., 2018), iş doyumunu (Guarnaccia vd., 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2017), örgütsel bağlılık (Liu ve Huang, 2019), stres (Herman vd., 2018) ve tükenmişlik (Herman vd., 2018) gibi faktörlerin öz-yeterlik ile de önemli ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sağlık, kariyer ve eğitim gibi hayatın birçok alanında bireyler üzerinde güçlü etkileri olan mesleki bağlılık ile öz-yeterlik arasında bir ilişki olabileceğinden bahsedilebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde, öz-yeterlik ile mesleki bağlılık ilişkisini ortaya koyan sınırlı çalışmalar mevcuttur (Ahmad vd., 2014; Bogler ve Somech, 2004; Çetin vd., 2016; Dalahmetoğlu, 2019; Ergen, 2016; Klassen ve Chiu, 2011; Turhan vd., 2012).

Öz-yeterlik, bireyin karşısına çıkan durumlara ilişkin yapılması gerekenleri ne kadar başarılı yapabileceğine dair olan inancıdır (Bandura, 1982). Algısal bir kavram olan öz-yeterlik öznel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, psikolojik ve fizyolojik durum olmak üzere dört kaynaktan beslenir (Bandura, 2001). Öz-yeterlik, gerçekte olan yeterlik düzeyinden daha çok, kişinin yeterlik düzeyi hakkındaki inancıyla ilgilidir (Kurbanoğlu, 2004; Pajares, 2002). Öz-yeterlik bireylerin performans sonuçlarının önemli bir yordayıcısıdır (Usher ve Pajares, 2008). Birçok alanda olduğu gibi bireylerin mesleki hayatında da öz-yeterlik etkili bir faktördür

(Bandura, 1997; Kafkas, Çoban ve Karademir, 2010). Çalışanların işlerini yapabilmeleri için gerekli olan bireysel yetenekleri üzerinde öz-yeterlikleri etkilidir (Jungert vd., 2013).

Öz-yeterlik, psikolojik danışma alanında da genel öz-yeterliğe benzer şekilde ifade edilmektedir (Ooi vd., 2018). Psikolojik danışma öz-yeterliği kişinin ileride yapacağı danışmalarda, danışanlarına faydalı bir psikolojik danışma hizmeti sunup sunamayacağına ilişkin kendi kapasitesine yönelik sahip olduğu inancı olarak tanımlanmıştır (Lent vd., 2003). Psikolojik danışma öz-yeterlik inancı fazla olan psikolojik danışmanlar başarılı psikolojik danışma yapma konusunda kapasitelerini yüksek değerlendirirken, psikolojik danışma öz-yeterlik inancı düşük olan psikolojik danışmanlar ise kapasitelerine güvenmemektedirler (Ooi vd., 2018; Özteke, 2011). Psikolojik danışma öz-yeterliği de genel öz yeterlik inancı gibi öznel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, psikolojik ve fizyolojik durumlardan etkilenmektedir (Ooi vd., 2018). Bireylerin duygusal zeka düzeyleri (Çapri ve Demiröz, 2016), çalışma süreleri, geçmiş eğitim yaşantıları, kaygı düzeyleri ve kişilik özellikleri (Yam ve İlhan, 2016) psikolojik danışma öz-yeterlikleri üzerinde etkilidir. Psikolojik danışma deneyimi (Seay, 2015), etkili psikolojik danışma nitelikleri (Yayla ve İkiz, 2017), yaşam doyumu ve umut (Aydın vd., 2017) psikolojik danışma öz yeterliği ile ilişkili diğer kavramlardır. Diğer yandan psikolojik danışma öz-yeterliği öz saygı, danışanın problem çözme becerilerine güven, farkındalık sağlayabilme, empati kurma ve kaygıyı yönetme gibi genel yardım becerileri üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Barbee vd., 2003; Greason ve Cashwell, 2009).

Öz-yeterlik, çalışanların yaptıkları işe karşı olumlu duygular geliştirmelerinde etkili bir yapıdır (Luszczynska vd., 2005). Ayrıca öz-yeterliği yüksek bireyler yaptıkları işe yönelik yüksek ilgiye sahiptir (Bandura, 2001). Diğer yandan çalışanların işine yönelik olumlu duyguları (Weng ve McElroy, 2012) ve ilgisi (Meyer vd., 1993) mesleki bağlılığı arttırıcı bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla psikolojik danışma öz-yeterliğinin, mesleki bağlılık üzerinde de etkili olabileceği düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde farklı meslek gruplarında, öz-yeterliğin mesleki bağlılık ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Çetin vd., 2016; Dalahmetoğlu, 2019; Park ve Jung, 2015; Klassen ve Chiu, 2011). Ancak ruh sağlığı hizmetleri yanında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı gibi önemli hizmetler sunan psikolojik danışmanların, mesleki bağlılık ve psikolojik danışma öz-yeterliğinin birlikte incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Oysaki psikolojik danışma öz-yeterliğinin mesleki bağlılık ile yakından ilişkili, iş doyumu (Aliyev ve Tunç, 2015) ve tükenmişlik (Gündüz, 2012) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu da bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışma psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterlik ve mesleki bağlılıklarını bir arada inceleyen öncü çalışma olması bakımından önemlidir. Mesleki bağlılık ve öz-yeterliğin bireyin sunduğu mesleğin başarısı ve kalitesi ile ilişkili önemli iki kavram olduğu bilinmektedir (Lee vd., 2000; Ooi vd., 2018; Özteke, 2011; Sungu vd., 2019). Bundan dolayı bireylere problem çözme becerileri kazandıran, psikolojik olarak sağlıklı ve güçlü olmalarına yardımcı olan psikolojik danışmanların mesleki bağlılıklarının ve öz-yeterliklerinin incelenmesi bu açıdan da önemli bir diğer noktadır. Bu araştırmanın amacı psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterliklerinin mesleki bağlılıkları üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlikleri ile mesleki bağlılık ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlikleri, mesleki bağlılık ve alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki, yordayıcı korelasyonel araştırma çerçevesinde incelenmiştir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar bir veya daha fazla bağımsız değişkene bağlı olarak bağımlı değişkendeki değişikliklerin açıklanmaya çalışıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın yordanan değişkeni mesleki bağlılık, yordayıcı değişkeni ise psikolojik danışma öz-yeterliğidir.

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Niğde, Adana ve Gaziantep illeri merkez ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışmakta 246 psikolojik danışman üzerinde gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışmanların yaşları 21 ile 44 arasında değişmektedir

(Ort= 29.88 Ss= 4.84). Katılımcıların 143'ü (%58.1) kadın, 103'ü (%41.9) erkektir. Katılımcılar bu illerden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaya alınmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1  
*Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Grup	N	%
Öğrenim düzeyi	Lisans	216	87.8
	Lisansüstü	30	12.2
Çalışılan kurum	İlkokul	62	25.2
	Ortaokul	103	41.9
	Lise	66	26.8
	RAM	15	6.1
Toplam		246	100

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 216'sının (%87.8) lisans mezunu, 30'unun (%12.2) ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların 62'sinin (%25.2) ilkokul, 103'ünün (%41.9) ortaokul, 66'sının (%26.8) lise ve 15'inin (%6.1) de RAM'da çalıştığı görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amacına uygun veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile birlikte "Mesleki Bağlılık Ölçeği" ve "Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve çalıştıkları kurum gibi bilgilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

### **Mesleki Bağlılık Ölçeği**

Blau (2003) tarafından geliştirilmiş olup duygusal bağlılık, normatif bağlılık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Mesleki bağlılık ölçeği 5'li Likert tipinde olup, "1" (hiç katılmıyorum) ile "5" (tamamen katılıyorum) arasında seçenekler sunmaktadır. Mesleki bağlılık ölçeğinden alınan puanların yüksekliği mesleki bağlılığın fazlalığına işaret eder. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Utkan ve Kırdök (2018) tarafından yapılmıştır. Orijinal formunda 24 madde bulunan ölçek yapı geçerliği kapsamında yapılan analizler ile 2 maddesi çıkarılarak 22 maddeye düşürülmüş ve ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi dört boyutlu yapıya ulaşılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin yapılan iç tutarlık katsayıları duygusal bağlılık için .95, normatif bağlılık için .85, birikmiş maliyetler için .86 ve alternatiflerin sınırlılığı için .89 olarak bulunmuştur. Psikolojik danışmanlarla yürütülen bu çalışmada ölçeğin toplam puanına ilişkin iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuş olup alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları duygusal bağlılık için .95, normatif bağlılık için .88, birikmiş maliyetler için .88 ve alternatiflerin sınırlılığı için de .89 olarak bulunmuştur.

### **Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği**

Psikolojik danışmanların mesleklerine ilişkin öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla Lent vd. tarafından (2003) geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör sayısı 3 tür ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi bir ölçek olup "0" (hiç güvenmiyorum) ile "9" (tamamen güveniyorum) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar psikolojik danışmanların yüksek düzeyde psikolojik danışma öz-yeterliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Pamukçu ve Demir (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin toplam puan iç tutarlık katsayısı .98 olarak bulunmuştur (Pamukçu ve Demir, 2013). Psikolojik danışmanlarda yürütülen bu çalışmada ise ölçeğin toplam puanına ait iç tutarlık katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

## Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri gönüllü psikolojik danışmanlardan çevrimiçi (Google Formlar) olarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarının katılımcılar tarafından doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Cevaplar alınırken katılımcılardan herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiştir. Uygulamadan önce yapılacak olan araştırmanın amacı, ölçme araçlarının yaklaşık uygulama süresi ve ölçme araçlarına ilişkin bilgilerin olduğu bilgilendirilmiş onam formu katılımcılara sunulmuştur. Bu formu onaylayan katılımcılar araştırmaya dahil olmuştur.

## Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan verilerin analizi SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği puanları ile mesleki bağlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu katsayısına bakılmıştır. Psikolojik danışmanlarının sahip oldukları psikolojik danışma öz-yeterliklerinin mesleki bağlılıkları ve alt boyutlarını ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize geçmeden önce regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Regresyon analizinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Normallik ölçütünün sağlanıp sağlanmadığını test etmek amacıyla değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek normal dağılım özelliğine uygun olup olmadıklarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması normal dağılıma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Regresyon analizinin temel varsayımlarından birisi de hata terimleri arasında ilişki olmamasıdır. Hata terimleri arasında ilişkinin olması otokorelasyonun varlığını ortaya çıkarır. Otokorelasyonu test etmede Durbin-Watson katsayısı kullanılmıştır. Yapılan tüm regresyon analizlerinde Durbin-Watson değerleri 1.70 ile 2.02 arasında bulunmuştur. Bu değer 0 ile 4 arasında puan alır. İstatistik değerinin 2 civarında olması otokorelasyon sorunu olmadığı şeklinde yorumlanır (Kalaycı, 2006). Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterlikleri ve mesleki bağlılıklarına ilişkin elde edilen tanımlayıcı bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

### *Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişkenler	N	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal bağlılık	246	4.08	.93	-.96	.05
Normatif bağlılık	246	3.34	1.04	-.37	-.64
Birikmiş maliyetler	246	3.24	.89	-.14	-.53
Alternatiflerin sınırlılığı	246	3.34	.91	-.52	-.25
Mesleki bağlılık toplam	246	3.51	.70	-.26	-.74
Öz-yeterlik	246	6.54	1.10	-.34	-.73

Tablo 2'de görüldüğü üzere psikolojik danışmanların ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralandığında psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği puanlarının ortalaması 6.54, duygusal mesleki bağlılık alt boyut puanlarının ortalaması 4.08, mesleki bağlılık ölçeği toplam puanlarının ortalaması 3.51, normatif mesleki bağlılık ve alternatiflerin sınırlılığı mesleki bağlılık alt boyut puanlarının ortalaması 3.34 ve birikmiş maliyetler mesleki bağlılık alt boyut puanlarının ortalaması 3.24 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara tablolar eşliğinde yer verilmiştir. Psikolojik danışmanların, mesleki bağlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları ile psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

*Psikolojik Danışmanların PDÖYÖ Puanları ile MBÖ Toplam Puan ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1-PDÖYÖ	1					
2-DB	.61**	1				
3-NB	.41**	.52**	1			
4-BM	.40**	.28**	.72**	1		
5-AS	.30**	.27**	.18**	.24**	1	
6-MB	.59**	.72**	.86**	.81**	.49**	1

\*\*p<.01 PDÖYÖ: psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği, DB: duygusal bağlılık, NM: normatif bağlılık, BM: birikmiş maliyetler, AS: alternatiflerin sınırlılığı, MB: mesleki bağlılık

Tablo 3'de görüldüğü üzere psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği puanları ile mesleki bağlılık ölçeği toplam puanı ( $r = .59$ ;  $p < .01$ ), duygusal bağlılık alt boyutu puanı ( $r = .61$ ;  $p < .01$ ), normatif bağlılık alt boyutu puanı ( $r = .41$ ;  $p < .01$ ), birikmiş maliyetler alt boyutu puanı ( $r = .40$ ;  $p < .01$ ) ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu puanı ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Psikolojik danışma öz-yeterliğinin mesleki bağlılık ve alt boyut puanlarını yordayıcı gücü regresyon analizi ile incelenmiştir ve sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

*Psikolojik Danışmanların MBÖ Toplam Puanı, Duygusal Bağlılık Alt Boyut Puanı, Normatif Bağlılık Alt Boyut Puanı, Birikmiş Maliyetler Alt Boyut Puanı ve Alternatiflerin Sınırlılığı Alt Boyut Puanının PDÖYÖ Puanları İle Regresyon Değerleri*

		B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	P	R <sup>2</sup>	F
MB	Sabit	1.044	.218		4.795	.000	.35	131.859**
	Psikolojik danışma öz-yeterliği	.377	.033	.592	11.483	.000		
DB	Sabit	.710	.286		2.485	.014	.37	143.106**
	Psikolojik danışma öz-yeterliği	.515	.043	.608	11.963	.000		
NB	Sabit	.773	.366		2.113	.036	.17	50.545**
	Psikolojik danışma öz-yeterliği	.392	.055	.414	7.110	.000		
BM	Sabit	1.142	.317		3.600	.000	.16	45.101**
	Psikolojik danışma öz-yeterliği	.321	.048	.395	6.716	.000		
AS	Sabit	1.712	.338		5.070	.000	.09	23.732**
	Psikolojik danışma öz-yeterliği	.248	.051	.298	4.872	.000		

\*\*p<.01 MB: mesleki bağlılık toplam puanı, DB: duygusal bağlılık, NM: normatif bağlılık, BM: birikmiş maliyetler, AS: alternatiflerin sınırlılığı,

Tablo 4 incelendiğinde psikolojik danışma öz-yeterliğinin mesleki bağlılık ile anlamlı bir ilişki ( $R = .59$ ,  $R^2 = .35$ ) gösterdiği gözlenmiştir ( $F = 131.859$ ,  $p < .01$ ). Psikolojik danışma öz-yeterliği mesleki bağlılıktaki değişimin %35'ini açıklamaktadır. Psikolojik danışma öz-yeterliğinin duygusal bağlılık alt boyutu ile anlamlı bir ilişki ( $R = .61$ ,  $R^2 = .37$ ) gösterdiği gözlenmiştir ( $F = 143.106$ ,  $p < .01$ ). Psikolojik danışma öz-yeterliği duygusal bağlılık alt boyutundaki değişimin %37'sini açıklamaktadır. Psikolojik danışma öz-yeterliğinin

normatif bağıllık alt boyutu ile anlamlı bir ilişki ( $R = .41$ ,  $R^2 = .17$ ) gösterdiği gözlenmiştir ( $F = 50.545$ ,  $p < .01$ ). Psikolojik danışma öz-yeterliği normatif bağıllık alt boyutundaki değişimin %17'sini açıklamaktadır. Psikolojik danışma öz-yeterliğinin birikmiş maliyetler alt boyutu ile anlamlı bir ilişki ( $R = .40$ ,  $R^2 = .16$ ) gösterdiği gözlenmiştir ( $F = 45.101$ ,  $p < .01$ ). Psikolojik danışma öz-yeterliği birikmiş maliyetler alt boyutundaki değişimin %16'sını açıklamaktadır. Psikolojik danışma öz-yeterliğinin alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu ile anlamlı bir ilişki ( $R = .30$ ,  $R^2 = .09$ ) gösterdiği gözlenmiştir ( $F = 23.732$ ,  $p < .01$ ). Psikolojik danışma öz-yeterliği alternatiflerin sınırlılığı alt boyutundaki değişimin %9'unu açıklamaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterliklerinin mesleki bağıllık ve alt boyutlarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterliklerinin mesleki bağıllık ve alt boyutlar olan duygusal bağıllık, normatif bağıllık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu bulunmuştur. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlikleri arttıkça mesleki bağıllıkları da artmaktadır.

Araştırmada psikolojik danışma öz-yeterliğinin, mesleki bağıllığı anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında mesleki bağıllık ve öz-yeterlik arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda eğitim ve sağlık alanlarında öz-yeterlik ile mesleki bağıllık arasında önemli ilişkilere ve yordayıcılıklara ilişkin bulgular elde edilmiştir (Ahmad vd., 2014; Bogler ve Somech, 2004; Çetin vd., 2016; Dalahmetoğlu, 2019; Ergen, 2016; Klassen ve Chiu, 2011; Turhan vd., 2012). Ancak psikolojik danışmanlık alanında yapılan benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, diğer meslek alanlarında ulaşılan bulgularla psikolojik danışma alanında elde edilen bulgunun tutarlı olduğunu göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda mesleki bağıllığın iş doyumu (Aydın, 2010), stres (Pai vd., 2012) ve tükenmişlik (Çiftçioğlu, 2011; Sawada, 2009) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde ise kariyer alanının temel kavramlarından olan iş doyumu (Guarnaccia vd., 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2017), stres (Herman vd., 2018) ve tükenmişliğin (Herman vd., 2018) öz-yeterlik ile de güçlü şekilde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanların mesleki bağıllıklarının öz-yeterlikleri tarafından yordanmasında iş doyumu, stres ve tükenmişlik gibi kariyer alanına özgü temel faktörler etkili olabilir.

Araştırma öz-yeterliği psikolojik danışma alanında önemli bir yapı olarak görülmektedir (Bishop ve Bieschke, 1998). Diğer yandan bir alandaki öz-yeterlik düzeyinin başka alanlardaki öz-yeterlik düzeyi üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Bandura, 2001). Bu durum psikolojik danışma öz-yeterliği yüksek psikolojik danışmanların araştırma öz-yeterliğinin de yüksek olmasına etki edebilir. Ayrıca araştırma öz-yeterliğinin mesleki bağıllık ile de ilişkili olduğu bilinmektedir (Rawls, 2008). Dolayısıyla psikolojik danışma öz-yeterliğinin mesleki bağıllığı yordamasında psikolojik danışmanların araştırma öz-yeterliği de etkili olabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu psikolojik danışmanların duygusal mesleki bağıllıklarının, psikolojik danışma öz-yeterlikleri tarafından yordanmasıdır. Öz-yeterlik bireyin duyguları üzerinde etkili bir yapıdır. İşle ilgili yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, işlerine karşı olumlu duygular geliştirirler (Luszczynska vd., 2005). Diğer yandan mesleğe yönelik gönülden bağıllığı ifade eden duygusal bağıllık da bireylerin mesleğine yönelik olumlu duygularından etkilenmektedir (Weng ve McElroy, 2012). Bu nedenle psikolojik danışmanların duygusal bağıllıklarının öz-yeterlikleri tarafından yordanmasında, yapılan işe yönelik sahip olunan olumlu duygular etkili olabilir. Psikolojik danışmanlık, duyguların önemli işleve sahip olduğu bir meslektir ve psikolojik danışma öz-yeterliği, duygusal zeka ile yakından ilişkilidir (Çapri ve Demiröz, 2016). Bununla birlikte duygusal zeka düzeyinin, çalışanların duygusal bağıllıkları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Clarke ve Mahadi, 2017). Dolayısıyla psikolojik danışma öz-yeterliğinin duygusal bağıllık üzerinde yordayıcı olmasında psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeyleri de etkili olabilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç alanyazındaki benzer araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir (Ahmad vd., 2014; Canrinus vd., 2012; Ergen, 2016).

Araştırmada elde edilen bulgulardan birisi de psikolojik danışma öz-yeterliğinin normatif bağıllığı yordamasıdır. Normatif bağıllık, bireyin meslekte kalma yükümlülüğü hissetmesi durumudur (Blau, 2001). Kurumların ödüllendirme gibi pekiştirici uygulamaları ile bireylerin normatif bağıllıkları artmaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Diğer yandan bireylerin aldığı ödül ya da olumlu geribildirim gibi pekiştiriciler öz-yeterlik algıları ile de yakından ilişkilidir (Morris ve Usher, 2011). Dolayısıyla psikolojik danışmanların yüksek öz-yeterliğe bağlı olarak yaptıkları başarılı danışmalar sonucunda okullarda idareci ve öğretmenlerden olumlu

geri bildirimler alabileceği ve alınan olumlu geri bildirimlerin de psikolojik danışmanların normatif bağlılıklarını arttırabileceği söylenebilir. Çalışanları psikolojik olarak güçlendirmenin, normatif bağlılık üzerinde olumlu etkiye yol açtığı bilinmektedir (Jha, 2011). Ruh sağlığı çalışanı olan psikolojik danışmanlar eğitimleri sırasında psikolojik olarak güçlü olmalarına katkı sunacak, bireysel ve grupla psikolojik danışma süreçlerinden geçmektedir. Ayrıca psikolojik açıdan güçlü olma öz-yeterlikle de yakından ilişkilidir (İşcan ve Çakır, 2016). Dolayısıyla psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterliklerinin normatif bağlılıkları üzerinde etkili olmasında psikolojik olarak güçlü olmaları da etkili olabilir.

Araştırmada aynı zamanda birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarının psikolojik danışma öz-yeterliği tarafından yordandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı bireyin mesleğine devam etme bağlılığını ifade eder (Blau, 2003). Mesleki devam bağlılığı ise bireyin mesleğinde bu zamana kadar harcadığı emek, zaman, para gibi kaynakların boşa gitmesi ve mesleki seçeneklerin az olmasından kaynaklı meslekte kalma ihtiyacı olarak ifade edilir (Blau, 2001). Mesleki devam bağlılığı düşük bireyler mesleğini sevdiği ve mesleğe kendisini ait hissettiği için değil zorunluluktan dolayı mesleğinde kalır. Bu bireyler mesleki faaliyetlere az katılma eğilimindedir ve mesleklerine yönelik ilgileri zayıftır. Aksine mesleki devam bağlılığı yüksek bireyler ise mesleğine karşı ilgi sahibidir (Meyer vd., 1993). Diğer yandan öz-yeterlik ise bireyin ilgili olduğu alanlar ve severek yaptığı işler ile ilişkili bir yapıdır (Bandura, 2001). Dolayısıyla psikolojik danışmanların devam bağlılığını ifade eden birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığının, psikolojik danışman öz-yeterlikleri tarafından yordanmasında yapılan işe duyulan ilgi etkili olabilir. Psikolojik danışmanların öz yeterlikleri eğitim yaşantıları ile ilişkilidir (Yam ve İlhan, 2016). Psikolojik danışmanlar, üniversite eğitimi yanında mesleki gelişim amacıyla aile danışmanlığı, çift danışmanlığı, kariyer danışmanlığı, kriz danışmanlığı gibi özel eğitimler alabilmektedir. Bu eğitim yaşantıları birey için harcanan zaman, para, emek gibi birikmiş maliyetlerini ifade eder (Blau, 2003). Bu durum psikolojik danışma öz-yeterliğinin, birikmiş maliyetler üzerinde yordayıcı olmasında mesleki eğitim yaşantılarının etkili olabileceğini gösterir. Psikolojik danışmanların çalışabileceği çeşitli birçok farklı kurum ve kuruluşlar mevcuttur. Çalışma alanlarının çeşitliliği alternatiflerin sınırlılığı boyutunu ifade etmektedir (Blau, 2003). Diğer yandan öz-yeterlik ise farklı çalışma alanlarına genellenebilir bir durumdur (Bandura, 2001). Bireylerin öz-yeterliği yüksek ise çalışma alanları değişse bile mesleki performansları bu durumdan etkilenemeyebilir. Psikolojik danışma öz-yeterliğinin en düşük düzeyde yordadığı alt boyutun alternatiflerin sınırlılığı olmasında, psikolojik danışmanların çalışma alanı seçeneklerinin fazla olması ve öz-yeterliğin farklı çalışma alanlarına genellenebilir olması etkili olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ilerde yapılacak araştırmalar ve uygulamalara ilişkin bazı öneriler ifade edilmiştir. Mesleki bağlılık, mesleki başarı ile ilişkili bir faktördür (Bakan vd., 2014; Günlük vd., 2017). Bu araştırma sonucunda psikolojik danışma öz-yeterlik inancı yüksek olan psikolojik danışmanların mesleki bağlılıklarının da artacağı görülmüştür. Dolayısıyla psikolojik danışmanların çalıştığı kurumlarda, psikolojik danışmanların mesleki bağlılıklarını arttırmaya yönelik yapılacak hizmet içi çalışmalar da öz-yeterlik inançlarına yer verebilir. Diğer yandan psikolojik danışmanların öz-yeterlik algılarının eğitim yaşantıları ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Yam ve İlhan, 2016). Dolayısıyla psikolojik danışmanları mesleki eğitim ve kurslar ile lisansüstü eğitim almaya teşvik edecek uygulamalar yapılabilir. Böylece psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile birlikte mesleki bağlılıkları da artarak, sundukları hizmetler daha başarılı hale getirilebilir. Üniversitelerde psikolojik danışman adaylarına, mesleki bağlılığı arttırıcı grup çalışmaları düzenlenebilir. Diğer yandan psikolojik danışman adaylarının mesleki bağlılıklarını arttırmak amacıyla, üniversitelerin Kariyer Merkezlerinden destek alınarak eğitimler gerçekleştirilebilir. Mesleki bağlılığı arttırmaya yönelik yapılacak olan bu grup çalışmaları ve eğitimlerde öz-yeterlik inançlarına da yer verilebilir. Bu durum gelecekte mesleğini başarılı bir şekilde icra edecek psikolojik danışmanlar yetiştirilmesine katkı sunabilir. Bu araştırma bulgularında psikolojik danışma öz yeterliğinin en fazla yordadığı bağlılığın, duygusal bağlılık olduğu görülmüştür. Mesleğe aidiyeti ifade eden duygusal bağlılık, bireyin işini severek yapması ve işinden memnuniyeti üzerinde etkilidir (Blau, 2003). Diğer yandan psikolojik danışmanların süpervizyon almalarının psikolojik danışma öz-yeterlikleri üzerinde etkili olduğu da bilinmektedir. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarına, öz-yeterliklerini arttırmak amacıyla belirli periyotlarda süpervizyon hizmeti sağlanabilir. Böylece artan öz-yeterlik psikolojik danışmanların duygusal mesleki bağlılığını da arttırarak psikolojik danışmanların mesleğini severek icra etmesi ve yaptığı işten memnun olmasına katkı sağlayabilir. Araştırma kapsamına alınmamış ancak alanyazında farklı meslekler üzerinde yapılan çalışmalarda iş stresi, ücret doyumu (Pai vd., 2012), idealizm (Smith, 2014), mesleki kıdem ve iş doyumu (McCarthy, Lambert ve Reiser 2014) gibi değişkenlerin mesleki bağlılığı yordadığı bulunmuştur. Gelecekte psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalarda bu değişkenlerin etkisi de incelenebilir. Psikolojik danışma öz-yeterliği ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkide aracı veya düzenleyici rollere sahip olabilecek çalışma ortamına ilişkin örgüt iklimi, çalışanlar arası iletişim, yönetici geri bildirimleri



gibi faktörler araştırma kapsamına alınarak yeni çalışmalar planlanabilir. Deneysel desende psikolojik danışma öz-yeterliğini arttırmaya yönelik çalışmalar düzenlenerek, mesleki bağlılığa etkisi incelenebilir. Ayrıca derinlemesine bilgi sağlayan nitel araştırma yöntemlerini kullanarak, psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile meslek bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik detaylı bilgiler elde edilebilir. İfade edilen bu araştırmalar ile psikolojik danışmanların, psikolojik danışma öz-yeterlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki daha açık bir şekilde ortaya konulabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma Niğde, Adana ve Gaziantep illerinde çalışan psikolojik danışmanlarla yürütülmüştür. Araştırmanın genellenebilirliği açısından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile farklı illerde çalışan psikolojik danışmanlarla benzer araştırmalar yapılması faydalı olabilir. Bu araştırmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlardır. Başka kurumlarda çalışan, dolayısıyla mesleki bağlılığa etki edebilecek deneyim, gelir durumu, yıllık tatil süresi ve özlük hakları farklılık gösteren psikolojik danışmanlar ile benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanlar daha çok genç yetişkin bireylerdir. Bu nedenle çalışma ile ilgili genelleme yapılırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırmanın verileri 2017 yılında toplanmıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Ahmad, M. S., Malik, M. I., Sajjad, M., Hyder, S., Hussain, S., & Ahmed, J. (2014). Linking teacher empowerment with organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior. *Life Science Journal*, 11(4), 105-108.
- Aliyev, R., & Tunc, E. (2015). Self-efficacy in counseling: The role of organizational psychological capital, job satisfaction, and burnout. *Procedia -Socialand Behavioral Sciences*, 190, 97-105.
- Arcıoğlu, A., & Tagay, Ö. (2008). Okullarda ruh sağlığı hizmetleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 76-83.
- Asakura, K., Asakura, T., Satoh, M., Watanabe, I., & Hara, Y. (2020). Health indicators as moderators of occupational commitment and nurses' intention to leave. *Japan Journal of Nursing Science*, 17(1). <https://doi.org/10.1111/jjns.12277>
- Aydın, A. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aydın, F., Odacı, H., & Kahveci, H.(2017). Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterliği: Yaşam doyumu ve umut açısından bir değerlendirme. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4607-4627.
- Bakan, I., Büyükbese, T., Serahan, B., & Sezer, B. (2014). Effects of job satisfaction on job performance and occupational commitment. *International Journal of Management & Information Technology*, 9(1), 1472-1480.
- Bandura, A. (1997). *Self-self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 21-41.
- Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43, 108-119.
- Bishop, R. M., & Bieschke, K. J. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral students: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45,182-188.
- Blau, G. (2001). On Assessing the construct validity of two multidimensional constructs occupational commitment and occupational entrenchment. *Human Resources Management Review*, 11(3), 279-298.

- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(4), 469-488.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Büyükköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç-Çakmak E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Çapri, B., & Demiröz, Z. (2016). Duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1037-1048.
- Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 135-154.
- Çetin, A., Erenler Tekmen, E., & Şentürk, M. (2016). Mesleki bağlılık ve mesleki öz-yeterlik algısının bilgi paylaşma davranışına etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 25-51.
- Çiftçiöğlü, A. (2011). Investigating occupational commitment and turnover intention relationship with burnout syndrome. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 109-119.
- Dalahmetoğlu, Ö. (2019). *Çalışanların öz yeterlilik algılarının mesleki bağlılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Greason, P. B., & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counselling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counsellor Education and Supervision*, 49, 2-19.
- Greenfield, A. C., Norman, C. S., & Wier, B. (2008). The effect of ethical orientation and Professional commitment on earnings management behavior. *Journal of Business Ethics*, 83(3), 419-434.
- Guarnaccia, C., Scrima, F., Civilleri, A., & Salerno, L. (2018). The role of occupational self-efficacy in mediating the effect of job insecurity on work engagement, satisfaction and general health. *Current Psychology*, 37, 488-497. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9525-0>.
- Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 1761-1767.
- Günlük, M., Özer, G., & Özcan, M. (2017). Meslek memnuniyeti ve bireysel iş performansı ilişkisinde mesleki bağlılığın ara değişken etkisi: muhasebe meslek mensupları üzerinde bir çalışma. *International Review of Economics and Management*, 5(4), 1-22.
- Hackett, D. R., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 392-413.
- Hall, D. T., & Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 26(3), 22-37.
- Hall, M., Smith, D., & Smith, K. L. (2005). Accountants' commitment to their profession: multiple dimensions of professional commitment and opportunities for future research. *Behavioral Research in Accounting*, 17(1), 89-109.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, 90-100. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300717732066>.
- İşcan, Ö. F., & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Jha, S. (2011). Influence of psychological empowerment on affective, normative and continuance commitment: A study in Indian IT industry. *International Journal of Organizational Behavior*, 15(1), 53-72.
- Jungert, T., Koestner, R., Houliort, N., & Schattke, K. (2013). Distinguishing source of autonomy support in relation to workers motivation, self-efficacy, and commitment. *Journal of Social Psychology*, 153, 651-666.
- Kafkas, M. E., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (2.Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kırdök, O., & Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1163-1175.
- Kim, J. H., & Park, E. (2012). The effect of job-stress and self-efficacy on depression of clinical nurses. *Korean Journal of Occupational Health Nursing*, 21(2), 134-144.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.01.002.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97-108.
- Liu, E., & Huang, J. (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(8), 1-7.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89. doi:10.1080/00207590444000041.
- Mark, G. M., & Smith, A.P. (2011). Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety, Stress and Coping*, 25, 1-16.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: Stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51(2), 59-74.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters! *Revista de Psicodidactica*, 25(1), 52-58.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007.
- Ooi, P. N., WanJaafar, W. M. B., & Baba, M. B. (2018). Relationship between sources of counseling self-efficacy and counseling self efficacy among Malaysian school counselors. *Social Science Journal*, 55, 369-376.
- Özteke, H. İ. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışma öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Pai, F. Y., Yeh, T. M., & Huang, K. I. (2012). Professional commitment of information technology employees under depression environments. *International Journal of Electronic Business Management*, 10(1), 17-29.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 212-221.
- Park, I. J., & Jung, H. (2015). Relationships among future time perspective, career and organizational commitment, occupational self-efficacy, and turnover intention. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43, 1547-1561. doi:10.2224/sbp.2015.43.9.1547.
- Rawls, G. J. (2008). Research self-efficacy and research mentoring experiences as predictors of occupational commitment in counselor education doctoral students. (Western Michigan University). ProQuest Dissertations and Theses.
- Sawada, T. (2009). The relationship of occupational and organizational commitments with professional activities and burnout tendencies in nurses. *The Japanese Journal of Psychology*, 80(2), 131-137.
- Seay, L. F. (2015). *Counselor trainer personal growth factors and self-efficacy: 'walking the walk' using social cognitive theory and Bowen theory* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas City: Missouri-Kansas City University.
- Simola, S. (2011). Relationship between occupational commitment and ascribed importance of organisational characteristics. *Education Training*, 53(1), 67-81.

- Simone, S. D., Planta, A., & Cicotto, G. (2018). The role of job satisfaction, work engagement, self-efficacy, and agentic capacities on nurses' turnover intention and patient satisfaction. *Applied Nursing Research*, 39, 130–140. doi:10.1016/j.apnr.2017.11.004.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.
- Smith, K. D. (2014). *Public secondary school teachers in North Carolina: Levels of idealism and relativism, and their impact on occupational commitment* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University/Adult & Community College Education, North Carolina.
- Sungu, L. J., Weng, Q., & Xu, X. (2019). Organizational commitment and job performance: Examining the moderating roles of occupational commitment and transformational leadership. *The International Journal of Selection and Assessment*, 27, 280–290. doi:10.1111/ijsa.12256
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tak, B., & Çiftçioğlu, B. A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 35-54.
- Thern, E., de Munter, J., Hemmingsson, T., & Rasmussen, F. (2017). Long-term effects of youth unemployment on mental health: Does an economic crisis make a difference? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 71, 344–349.
- Tsoumbri, P., & Xenikou, A. (2010). Commitment profiles: The configural effect of the forms and foci of commitment on work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 401-411.
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796.
- Utkan, Ç., & Kırdök, O. (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244
- Weng, Q., & McElroy, J. C. (2012). Organizational career growth, affective occupational commitment and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 256-265.
- Weng, Q. D., Wu, S., McElroy, J. C., & Chen, L. (2018). Place attachment, intent to relocate and intent to quit: the moderating role of occupational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 78-91.
- Yam, F. C., & İlhan, T. (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: Kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *The Journal of International Social Research*, 9, 1304–1313.
- Yayla, E., & İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 31-34.

#### **İletişim/Correspondence**

Öğr. Gör. Hacı Arif DOĞANÜLKÜ  
adoganulku@gmail.com  
Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK  
okirdok@gmail.com