

NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY JOURNAL OF EREĞLİ FACULTY OF EDUCATION
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EREĞLİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
HAKEMLİ DERGİ / REFEREEED JOURNAL
Volume / Cilt: 2, Issue / Sayı: 2, December / Aralık 2020
e-ISSN: 2687-1831

| | |
|--|--|
| Owner On Behalf of Necmettin Erbakan University Of Ereğli Faculty Of Education Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ (Dean) | Sahibi Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ (Dekan) |
| Editor-In Chief Dr. Mustafa SARITEPECİ Dr. Gökhan IZGAR Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ | Editörler Dr. Mustafa SARITEPECİ Dr. Gökhan IZGAR Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ |
| Production Editor Dr. Kemal İZCİ | Yayın Editörü Dr. Kemal İZCİ |
| Editorial Board Dr. Abdulkadir HAKTANIR Dr. Ahmet UZUN Dr. Ali KARABABA Dr. Bekir GÜLER Dr. Deniz GÜLMEZ Dr. Emel TOPBAŞ TAT Dr. Filiz KİREMİT Dr. Gül ÖZÜDOĞRU Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN Dr. Hatice YILDIZ DURAK Dr. Kemal İZCİ Dr. Mehmet Ali GENÇ Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN Dr. Mustafa YILDIZ Dr. Onur Alp KAYABAŞI Dr. Sehran DİLMAÇ Dr. Yakup YILMAZ | Alan Editörleri Dr. Abdulkadir HAKTANIR Dr. Ahmet UZUN Dr. Ali KARABABA Dr. Bekir GÜLER Dr. Deniz GÜLMEZ Dr. Emel TOPBAŞ TAT Dr. Filiz KİREMİT Dr. Gül ÖZÜDOĞRU Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN Dr. Hatice YILDIZ DURAK Dr. Kemal İZCİ Dr. Mehmet Ali GENÇ Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN Dr. Mustafa YILDIZ Dr. Onur Alp KAYABAŞI Dr. Sehran DİLMAÇ Dr. Yakup YILMAZ |
| Secretariat Gürbüz ÇALIŞKAN Talat Tarık DEMİR Zeynep ŞİMŞİR | Sekretarya Gürbüz ÇALIŞKAN Talat Tarık DEMİR Zeynep ŞİMŞİR |
| Puplishing Preparation & Layout Editors Talat Tarık DEMİR | Yayıma Hazırlık & Mizanpaj Editörleri Talat Tarık DEMİR |
| Contact Necmettin Erbakan University Journal of Ereğli Faculty of Education 42310 EREĞLİ/KONYA – TURKEY eegitim@erbakan.edu.tr Tel: 0332 221 00 01 | İletişim Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 42310 EREĞLİ/KONYA – TÜRKİYE eegitim@erbakan.edu.tr Tel: 0332 221 00 01 |
| Necmettin Erbakan University Journal of Ereğli Faculty of Education is an online, open-access, free of charge, and refereed journal which is published by Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education Journal. | Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (NEÜFAD) Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından çevrimiçi yayımlanan, açık erişime sahip, ücretsiz, hakemli bir dergidir. |
| Abstracting & Indexing ASOS İndeks, ESJI, Google Scholar, Index Copernicus, TEİ. | Taranan dizinler ASOS İndeks, ESJI, Google Scholar, Index Copernicus, TEİ. |

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

Dr. Adnan BAKİ Karadeniz Teknik University, Turkey
Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU Biruni University, Turkey
Dr. Bülent DİLMAÇ Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Emine ERKTİN Boğaziçi University, Turkey
Dr. Erhan ERTEKİN Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hasan BACANLI Fatih Sultan Mehmet University, Turkey
Dr. Mehmet AK Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Mustafa BALOĞLU Hacettepe University, Turkey
Dr. Mustafa YAVUZ Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Soner DURMUŞ Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Süleyman SOLAK Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Şahin KESİCİ Necmettin Erbakan University, Turkey

SCIENCE BOARD / BİLİM KURULU

Dr. Abdulkadir HAKTANIR, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Abdullah SÜRÜCÜ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Agâh Tuğrul KORUCU, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ahmet UZUN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ali Fuat YALÇIN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Bilal ÖZÇAKIR, Ahi Evran University, Turkey
Dr. Bülent DİLMAÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Canan SEVİNÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Deniz GÜLMEZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Emel TOPBAŞ TAT, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Emine GÜMÜŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Erhan ERTEKİN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Gökhan IZGAR, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU, Kırşehir Ahi Evran University, Turkey
Dr. Hafize GÜMÜŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hakan KURT, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hasan Hüseyin GÜLEÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hatice DURAK-YILDIZ, Bartın University, Turkey
Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hatice YILDIZ DURAK, Bartın University, Turkey

Dr. İbrahim ÇETİN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Kemal İZCİ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Melihan ÜNLÜ, Aksaray University, Turkey
Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Mustafa SARITEPECİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi University, Turkey
Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ömer BEYHAN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Rahime Filiz AĞMAZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Sedat GÜMÜŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Sehran DİLMAÇ, İzmir Katip Çelebi University, Turkey
Dr. Selçuk PEKER, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Süleyman SOLAK, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Şahin KESİCİ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Tuğba HORZUM, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Vesile ALBAYRAK, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Yahya ÇIKILI, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Yakup YILMAZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Zeliha TRAŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey

REVIEWERS OF THE ISSUE / SAYI HAKEMLERİ

Dr. Abdulkadir HAKTANIR

Dr. Celalettin ÇELEBİ

Dr. Deniz GÜLMEZ

Dr. Elçin AYAZ

Dr. Emel TOPBAŞ TAT

Dr. Hayri KOÇ

Dr. Levent AKGÜN

Dr. Melihan ÜNLÜ

Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN

Dr. Neşe BÖRÜ

Dr. Seval KIZILDAG SAHİN

Dr. Rahime Filiz KİREMİT

Dr. Tuncay ORAL

Dr. Tolga SEKİ

Dr. Yakup YILMAZ

Dr. Yılmaz ZENGİN

Dr. Zekiye MORKOYUNLU

Dr. Zeynep Bahar ERŞEN

CONTENT / İÇİNDEKİLER

| | |
|---|---------|
| Serap YILMAZ ÖZELÇİ | |
| Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Niteliğine İlişkin Resmi Belgelerde Eleştirel Düşünme ve Öğretiminin Yeri (Araştırma Makalesi) The Place of Critical Thinking and Teaching in Official Documents Regarding Teacher Training and Teacher Qualifications (Research Article) | 124-135 |
| Yurdagül ÇEVİK, Ahmet CİHARGİR | |
| Tam Sayıların Modellenmesine İlişkin Durum Çalışması (Araştırma Makalesi) Case Study of Modelling of Integers (Research Article) | 136-151 |
| Atiye AYYILDIZ | |
| Geogebra Destekli Öğretimin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Akademik Performanslarına ve Motivasyonlarına Etkisi: Diziler Örneği (Araştırma Makalesi) The Effect of Geogebra Assisted Instruction On Preservice Elementary Mathematics Teachers' Academic Performance And Motivation: A Sample Of Sequences (Research Article) | 152-174 |
| Ayşe KOÇ, Bülent DİLMAÇ | |
| Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Okula Karşı Tutumları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler (Araştırma Makalesi) Predictive Relationships Between Adolescents' Values and Attitudes Towards School and School Burnout (Research Article) | 175-185 |
| Berru ULUSOY | |
| 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'na İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi (Araştırma Makalesi) An Investigation of 8th Grade Student's Perceptions of High School Entrance Exam Through Metaphors (Research Article) | 186-202 |
| Ümmü Gülsüm ARSLAN, Fatih USLU | |
| Türkiye'de Ortaöğretim Düzeyinde Eğitim-Öğretim Gören Göçmen Öğrencilerin Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar (Araştırma Makalesi) The Difficulties of Immigrant Students Who Studying in High School in Turkey (Research Article) | 203-216 |
| Enes GÜNEY, Süleyman Barbaros YALÇIN | |
| Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış Ergenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri (Derleme Makalesi) The Resilience Levels and Perceived Social Support Levels of Adolescents whose Parents Are Divorced and Not Divorced (Review Article) | 217-229 |
| Sema YAZICI-KABADAYI, Hümeysra ÖZTÜRK | |
| Bir Öz Düzenleme Becerisi Olan Dikkat Kontrolü ile Öznel İyi Oluş ve Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Araştırma Makalesi) Investigation of the Relationship Between Control Dimension of Self-Regulation and Subjective Well-being Rumination (Research Article) | 230-242 |

Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Niteliğine İlişkin Resmi Belgelerde Eleştirel Düşünme ve Öğretiminin Yeri

Serap YILMAZ ÖZELÇİ 

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 04.10.2020
Kabul: 16.11.2020
Yayın: 29.12.2020
Anahtar Kelimeler:
Öğretmen Yetiştirme
Öğretmen Niteliği
Eleştirel Düşünme
Eleştirel Düşünmenin
Öğretimi

Bir mesleğin profesyonelliği mesleği icra eden bireylerde bulunması gereken özelliklerin tanımlanabilmesiyle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü, mesleğin doğası ile ilişkili özellikleri vardır. Öğretmen yeterlikleri olarak kanun, kararname ve resmi belgelerde yer bulan bu özellikler, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden ayrıldığı yönleri oluşturmaktadır. Zaten öğretmenlik mesleği de değişen koşullardan doğrudan etkilenmekte, sürekli güncelleme ve gelişme barındırmaktadır. Gelişim ve değişimin doğal bir sonucu olarak eğitimin hedefleri, dolayısıyla da öğretmenlerden beklenenler değişmektedir. Genç kuşaklara 21.yy. becerilerinin kazandırılması, onların milli kültürel değerlere bağlı, dünya vatandaşı bireyler olarak yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerinin en temel görevleri haline gelişmiştir. Eleştirel düşünme becerisi de genç kuşaklara mutlaka aktarılması gereken beceriler arasındadır. Okulöncesinden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde eleştirel düşünmenin kazandırılmasına ilişkin etkinlikler programlarda yer almaktadır. Eğitim programlarında yapılan güncellemelerde, eğitim yöneticilerinin yayınladıkları belgelerde tüm üst-düzey düşünme becerileri ile birlikte eleştirel düşünme becerilerine de yer verilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı da öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliğinin artırılması adına çalışan kurumların yayınladığı resmi belgelerde, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretiminin varlığını incelemektir. Araştırma kapsamında MEB ve YÖK tarafından yayımlanan öğretmen yetiştirme ve öğretmen nitelikleri konulu belgeler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel yolla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre söz konusu belgelerde genel olarak güncel eğitim politikalarına ve öğretmen istihdamı konularına yer verilmiştir. İncelenen üç belgenin ikisinde açık / doğrudan biçimde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretime dair ifadeler yer almaktadır. Bu sayı yeterli olmamakla birlikte belgelerin odağının temelde öğretmen yetiştirme olmadığı, bu nedenle eleştirel düşünmeden sınırlı bahsedildiği düşünülmektedir.

The Place of Critical Thinking and Teaching in Official Documents Regarding Teacher Training and Teacher Qualifications

Article Info

Article History
Received: 04.10.2020
Accepted: 16.11.2020
Published: 29.12.2020

Keywords:

Teacher Training
Teacher
Qualification
Critical Thinking
Teaching Critical
Thinking

ABSTRACT

The professionalism of a profession, related to defining the characteristics that should be found in individuals who perform the profession. The teaching profession has its own characteristics related to the nature of the profession. These features, which are included in laws, decrees and official documents as teacher competencies, constitute the aspects that distinguish the teaching profession from other professions. Anyway, the teaching profession is directly affected by the changing conditions, and it contains continuous updating and development. As a natural result of development the goals of education systems, and accordingly, the expectations from teachers change. Critical thinking is one of skills that must be transferred to young generations by teachers. Activities related to gaining critical thinking at all levels of education are included in the programs. Critical thinking skills are included in the updates made in the education programs and in the documents published by the education administrators. The main purpose of this study is to examine the existence of teaching critical thinking and critical thinking in the official documents published by institutions working to teacher training and increase teacher qualifications. The obtained data were analyzed in a descriptive way. According to the findings, current education policies and teacher employment issues are generally included in these documents. In two of the three documents examined, there are statements on teaching critical thinking in an explicit / direct form. Although this number isn't sufficient, it's thought that the focus of the documents is not mainly teacher training, so critical thinking is limited.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atf/Citation: ÖZELÇİ, S. A. (2020). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Niteliğine İlişkin Resmi Belgelerde Eleştirel Düşünme ve Öğretiminin Yeri, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 124-135.

GİRİŞ

Ülkeler eğitim sistemleri aracılığıyla nitelikli insan gücü yetiştirme ve toplumsal gelişimi sağlamayı hedeflemektedir. Bu hedefler doğrultusunda eğitim programları geliştirilir. Öğretmenler de geliştirilen bu programları sınıflarda uygulayarak ülkenin hedeflerini hayata geçirmek için yoğun çaba gösterir. Bu bağlamda, hedefe giden yolda en temel öğelerden birisinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Tarihi uzun yıllar öncesine dayanan, ilk dönemlerinde meslek olarak tanımlayan öğretmenlik; günümüzde profesyonel bir meslektir (Aydm, 2018; Boncuk, 2020; Dönmez ve Özkul, 2020; Ersoy, 2018; Güven, 2010). Türkiye’de öğretmenliğin meslek olarak kabulü iki aşamalı olmuştur. Mart 1924’te “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” şeklinde tanımlanan öğretmenlik, daha sonra Haziran 1973’te (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Eğitim Kanunu) uzmanlık gerektiren bir meslek olarak ele alınmış ve “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak yeniden tanımlanmıştır (Akyüz, 2008). Profesyonel meslek tanımında o meslekle uğraşanlarda bulunması gereken özellikleri de yer almaktadır. Öğretmen olabilmek için, belirli bir süreyi kapsayan yoğun içerikli bir (alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür) eğitim gerekmektedir. Ayrıca daha iyi öğretmen olabilmek için de daha fazla bilgi, beceri ve tutuma (Pieper, 1999, akt: Dönmez ve Özkul, 2020; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) sahip olmak gerekmektedir. Öğretmen yeterlikleri olarak tanımlanan bu bilgi, beceri ve tutumlar; kanun, kararname ve resmi belgelerde yer almaktadır. Bu yeterlikler hem öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayırmakta hem de mesleğin sürekli güncellenmesi ve gelişmesini gerekli kılmaktadır (Özdemir, 2016). Öğretmen, baskın politik felsefenin genç nesillere aktarılmasında rol oynar. Toplumsal norm ve değerlerin, bu toplumu oluşturacak yeni bireylere öğretilmesinde önemli bir yerdedir (Karataş, 2020). Bu anlamda eğitim felsefesinin ve toplumun öğretmene yüklediği anlam, görev ve sorumluluk son derece büyüktür. Öğretmenlik mesleği; öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesi gerektiğine ilişkin beklentinin sürekli değiştiği dinamik özelliği olan bir meslektir. Eğitim yöneticileri de bu dinamizmin ışığında zaman zaman öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarına ilişkin güncellemeler, yeni tanımlamalar yapmaktadır.

Günümüzde toplumlar karmaşık, öngörülemeyen ve buna bağlı olarak planlanamayan bir dönüşüm süreci geçirmektedir (örn. 2019 sonlarında başlayan ve etkisini sürdüren pandemi tüm dünyada eğitim, sağlık ve ekonomi alanlarını doğrudan etkilemiş, köklü değişikliklere sebep olmuştur). Bu dönüşüm insanların nasıl çalıştığını, nasıl iletişim kurduklarını, sosyal ilişkilerini nasıl yürüttüklerini, nasıl yaşadıklarını ve en önemlisi nasıl öğrendiklerini de değiştirmektedir (TED, 2009). Bireylerin öğrenme tercihleri değişmekte; buna bağlı olarak öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerileri de değişmektedir. Son dönemde dünya genelinde hakim olan bakış açısı yeni nesle 21.yy becerilerinin kazandırılması, milli ve kültürel değerlere bağlı, dünya vatandaşı bireylerin yetiştirilmesidir (Anagün, Alatay, Kılıç ve Yaşar, 2016; MEB, 2017, MEB, 2018, Tekerek, Karakaya, Tekerek, 2018). Eleştirel düşünme becerisi de bu temel beceriler arasında yer almaktadır. Okulöncesinden yükseköğretime eğitimin her kademesinde vurgulanması amaçlanan temel beceriler arasındadır. Çünkü küresel ölçekte yaşanan değişimlere ayak uydurabilmenin en temel yollu üst düzey düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmaktır (Fisher, 2001). Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi bir şeyi yapmadan ya da bir şeye inanmadan önce nedenleri doğru değerlendirme, sorgulama, yoğun düşünme ve sonrasında karar verme olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda özellikle henüz hizmet öncesi dönemde olan ve eksikliklerinin tamamlanması ve geliştirilmesi aşamasında olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi kazanarak mezun olmaları önemlidir. Çünkü ancak bu biçimde öğrencilerine bu konuda rol model olabileceklerdir.

2005 yılından bu yana ilk olarak ilköğretim programlarında daha sonra da diğer tüm eğitim kademelerinin öğretim programlarında yaşanan paradigma dönüşümü, öğretmen ve öğretmen adaylarının da değişip dönüşmesini zorunlu kılmıştır. Önce öğrenmeye bakış açısında başlayan, daha sonra da eğitim sistemlerini etkileyen bu dönüşüm yeni nesil öğrenenlerin karşına çıkacak öğretmen modelini de değiştirmiştir. Düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen, tartışmaya ve fikir paylaşımına açık, karşısındakini etkin dinleyebilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünen, yaşadıkları olayların sorumluluğunu alabilen bireylerden oluşan bir toplum için öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri tutum ve davranışlar son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlerin öğretim sürecinde verdiği mesajlar, yaşama ilişkin alguları, bilime yönelik tutumları ve düşünme biçimleri, sınıf içindeki davranışlarına etki edebilmektedir (Yılmaz-Özelci, 2012). Öte yandan eleştirel düşünen, soran, sorgulayan bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Kazancı, 1989; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu nedenle eğitim yöneticileri sıklıkla yayınladıkları belgelerde tüm üst düzey düşünme becerileriyle birlikte eleştirel düşünmeye de yer vermektedirler. Bilimsel komisyonlar tarafından hazırlanan bu belgelerin içeriğinin hayata geçirilebilmesi ise, politik bakış açısından uzak, eleştirel gözle irdelenmesi ile mümkün

olacaktır. Bu bağlamda öncelikle metinlerde nelerin vurgulandığının bilimsel düzlemde tartışılması önemlidir. Tüm bu gerekçelerle araştırmanın amacı öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliğini geliştirme adına hizmet eden iki temel kurum olan Yükseköğretim Kurumu (hizmet öncesi) ve Milli Eğitim Bakanlığı (hizmet içi) tarafından yayınlanan belgeleri eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimi bağlamında incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında eleştirel düşünmenin yeri nedir?
2. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında eleştirel düşünme öğretiminin yeri nedir?
3. Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'te eleştirel düşünmenin yeri nedir?
4. Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'te eleştirel düşünme öğretiminin yeri nedir?
5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi'nde eleştirel düşünmenin ve yeri nedir?
6. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi'nde eleştirel düşünme öğretiminin yeri nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın temel amacı öğretmen niteliğinin arttırılması adına çalışan kurumların yayınladığı resmi belgelerde, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretiminin varlığını incelemektir. Araştırma kapsamında MEB ve YÖK tarafından yayımlanan öğretmen yetiştirme ve öğretmen nitelikleri konulu belgeler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Büyüköztürk ve diğ., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Burada veri kaynağı geçmişteki bir resim, plak, ses kayıtları, kitap, ansiklopedi, tutanak vb. dokümanlar olabilir. Bu veriler diğer araştırma yöntemleri içinde kullanılabilirdiği gibi başlı başına bir araştırmanın veri setini de oluşturabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmanın veri toplama aracını YÖK tarafından Mayıs, 20018'de yayınlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2017 yılında MEB tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 ve yine 2017 yılında MEB tarafından güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Belgesi metni oluşturmaktadır. Tüm bu metinler araştırma amacı (eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimi ne yapılan vurgu) kapsamında incelenmiş ve analiz edilmiştir. Veri kaynakları 2017-2018 yıllarında söz konusu kurumlar tarafından yeni yayınlanan ya da güncellenen 3 belge ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır. Veriler önce mantıklı ve anlaşılır bir şekilde betimlenir, sonra bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Amaç bulguların okuyucuya belirli bir çerçevede düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eldeki araştırmada da veri kaynağı olarak kullanılan metinlerde aranacak tema / temalar araştırma amacı doğrultusunda önceden belirlenmiştir. Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimi, temaları doğrultusunda metinler taranmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırma bulgularının ve yapılan yorumların doğruluğu yansıtıp yansıtmadığını, katılımcı ve araştırmacının süreçteki bakış açısının nasıl olduğunun ortaya konmasıdır. Bulgu ve yorumlar araştırmacının kişisel beklentilerinden arınık olarak sunulmalıdır (Creswell, 2016; Frankel ve Wallen, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada veri analizi için öncelikle metinler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar tekrar okunup kodlanmış, daha sonra bu kodlar karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan

kodlamaların uygunluğu Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalından iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Verilerde sayısallaştırma yapılmadığından uyuşum katsayısı hesaplanmamıştır.

Etik

Araştırmada etik kurul onayı gerektiren türde veri kullanılmamıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular ele alınan metindeki eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimi başlıkları birleştirilerek sunulmuştur.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Araştırma kapsamında 2018 yılında güncellenen 25 öğretmen yetiştirme lisans programı incelenmiştir. YÖK tarafından yayımlanan metin güncellenmenin gerekçesi, yapı ve getirilen yenilikler ve 25 öğretmen yetiştirme lisans programına ait ders içerikleri bölümlerinden oluşmaktadır. Genel olarak bakıldığında metnin paydaşları bilgilendirme amacı taşıdığı söylenebilir. Öğretmen niteliklerine açık bir dille vurgu yapılmamakla birlikte daha önceden yayımlanmış ulusal ve uluslararası metinler referans gösterilmiştir. Değişen öğretmen nitelikleri ve mevcut programlarda görülen eksiklikler açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak metinde doğrudan eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretiminden söz edilmemektedir. Güncellenmenin gerekçesi başlığı altında öğretmen yeterliliklerinden kapalı bir ifade içinde söz edilmekle birlikte araştırma kapsamında ele alınan diğer belgelere atıfta bulunulmuştur. Metinde geçen ifade aşağıda verilmiştir:

“...Bu bağlamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yeniden hazırlanarak 2017 yılında yayımlanmıştır. Ayrıca 2017 yılında Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmıştır. Söz konusu belgelerde, öğretmenlikle ilgili yeni yeterlikler yanında yeni hedeflere ve beklentilere yer verilmiştir.”

Yine “Güncellenmenin Gerekçesi” başlığı altında öğretmen adayının taşıması gereken kimi özelliklere değinilmiştir. İçerik bağlamında ele alındığında bu özelliklerin eleştirel düşünen birey özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Söz konusu açıklama şöyledir:

“...yeni lisans programlarında öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanımına sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlaki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu nedenle programlardan mezun olacak öğretmen adayının; (i) evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıması; (ii) kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olması, (iii) teknoloji okuryazarı, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olması beklenmektedir.”

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, lisans bazında tek tek ele alındığında eleştirel düşünme ve öğretimine ilişkin en dikkat çekici vurgu tüm programlarda kendine yer bulan “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersinde görülmektedir. Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri arasında yer alan dersin içeriği programda şöyle açıklanmıştır:

“Temel kavramlar ve tanımlar; düşünme organı olarak beyin, düşünme biçimleri ve düşünmenin gruplandırılması; istemsiz düşünme ve özellikleri; istemli düşünme ve özellikleri; istemli düşünmenin yöntemleri; eleştirel ve analitik düşünme; eleştirel ve analitik düşünmenin temel özellikleri ve kriterleri, eleştirel ve analitik düşünmenin aşamaları; eleştirel ve analitik düşünmeyi etkileyen faktörler; eleştirel ve analitik düşünmenin kapsamı; eleştirel ve analitik okuma; eleştirel ve analitik dinleme; eleştirel ve analitik yazma.”

Tüm programlar incelendiğinde, eleştirel düşünmeye vurgu yapan dersler genel olarak dil öğretimi (Arapça, İngilizce, Japonca ve Türkçe öğretmenliği) görülmektedir. Alan Eğitimi ve Alan Eğitimi Seçmeli Dersler

arasında yer alan derslere ve ders içeriğindeki ifadelerle ilişkin detaylı bilgi tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde yalnızca 2 programda (Felsefe Grubu Öğretmenliği / Düşünme Eğitimi ve Türkçe Öğretmenliği / Eleştirel Okuma) doğrudan ders adı ve içerik tanımlaması olarak eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmektedir. Diğer programlarda ise ders içeriklerinin içinde kazanım olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1.*Eleştirel Düşünme ve Öğretimine İlişkin İfadeler, Derslerin Adı ve Bulunduğu Programlar*

| Program Adı | Türü | Dersin Adı | İçerikte Yer Alan İfade |
|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|---|
| Almanca Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Okuma Becerileri 1 | ...analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. |
| Arapça Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Okuma Becerileri 1 | ...bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. |
| | Alan Eğitimi | Arap Edebiyatı 1 | ...eleştirel okuma ve değerlendirme becerileri. |
| | Alan Eğitimi | İleri Okuma Becerileri 1 | ...eleştirel okuma... |
| Biyoloji Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Biyoloji Öğretimi 1 | ...bilimsel süreç becerileri, üst düzey düşünme becerileri (eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı) ve yaşam becerileri, |
| Felsefe Grubu Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Düşünme Eğitimi | Düşünmenin mahiyeti; düşünme üzerine çeşitli düşünürlerin görüşleri; çeşitli düşünme biçimleri; düşünme eğitimi programları, çocuklar için felsefe programları ile çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesi; eleştirel ve analitik düşünme. |
| Fransızca Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Okuma Becerileri I | ...bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. |
| İngilizce Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Okuma Becerileri I | ...bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. |
| | Alan Eğitimi | Eleştirel Okuma ve Yazma | İçerikte eleştirel düşünmeye ilişkin özel bir vurgu yer almamaktadır. |
| Japonca Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Okuma Becerileri I | ...bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. |
| | Alan Eğitimi | İleri Okuma Becerileri II | Bilginin birleştirilmesi, problemin çözümlenmesi ve değerlendirme sonucu tepki verme gibi ileri düzey eleştirel düşünme becerileri |
| Özel Eğitim Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi | ...eleştirel okuma; yaratıcı yazma; okuma metni analiz yöntemleri; |
| Resim-İş Öğretmenliği | Alan Eğitimi Seçmeli Dersler | Sanat Eleştirisi | ...sanat eserlerini inceleyerek eleştirel düşünmeyi geliştirme... |

| | | | |
|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| Sınıf Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Türkçe Öğretimi | ...okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi... |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | Alan Eğitimi | Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi | ...medyaya yönelik eleştirel bakış açısı..., ... medyayı eleştirel okuma... |
| Türkçe Öğretmenliği | Alan Eğitimi Seçmeli Dersler | Eleştirel Okuma | Eleştirel düşünme tanımı ve kapsamı, eleştirel düşünme stratejileri; okuma ve anlama; okuma yaklaşımları; metin türlerini ve retorik özelliklerini tanıma, akıl yürütme stratejilerini belirleme, uygulama çalışmaları. |
| | Alan Eğitimi Seçmeli Dersler | Medya Okuryazarlığı | ...eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve izleme; |

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi'nde Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

2006 yılından bu yana güncellenerek yayınlanmaya devam eden öğretmen yeterlikleri belgesinde öğretmen yeterlikleri; “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır. Mesleki Bilgi (Alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi), Mesleki Beceri (eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme) ve Tutum ve Değerler (Milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) başlıklarında sunulan bu yeterliklere ait göstergeler de metinde belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimine dair açık ya da örtük bir mesaja rastlanmamıştır. Yalnızca *Mesleki Bilgi* yeterlik alanı altında yer alan Alan Bilgisi alt alan yeterliğinin tanımlamasında eleştirel düşünme becerisi ile ilişkilendirilebilecek ifadeler rastlanmaktadır. Yine Mesleki Beceri yeterli alanı altında yer alan Ortamı Oluşturma alt alan yeterliğine ve Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme alt alan yeterliğine ilişkin göstergelerde eleştirel düşünme becerisine ait ifadeler rastlanmaktadır. Söz konusu alanlar ve göstergeler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Eleştirel Düşünme ve Öğretimine İlişkin İfadeler

| Yeterlik Alanı | Yeterlikler | Yeterlik Göstergesi |
|----------------|---|--|
| Mesleki Bilgi | A1. Alan Bilgisi | A1. Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir (<i>ifade gösterge olarak değil yeterliğin açıklaması olarak verilmiştir</i>). |
| Mesleki Beceri | B2. Öğrenme Ortamı Oluşturma | B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur |
| | B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme | B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar |

Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'te Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Öğretmen yetiştirme ve niteliğinin geliştirilmesinde “yol haritası” olmayı amaçlayan 2017–2023 Strateji Belgesi'nde 3 temel amaç ve bu amaçlara ilişkin hedefler belirlenmiştir. 1. Amaç Yüksek Nitelikli, İyi Yetişmiş ve Mesleğe Uygun Bireylerin Öğretmen Olarak İstihdamını Sağlamak, 2. Amaç Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak ve 3. Amaç Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıyı İyileştirmek ve Mesleğin Statüsünü Güçlendirmek olarak tanımlanmış ve hedeflere ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmen niteliği bağlamında daha çok hizmet öncesi uygulamanın arttırılmasına dikkat

çekilmiş ve eğitimin tamamlayan adaylar arasında en nitelikli olanlarının belirlenmesine yönelik bir sistemin kurulmasına değinilmiştir. Ancak, 32 sayfalık metinde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin açık ya da örtük bir mesaja rastlanmamıştır. Yalnızca metnin “sunuş” ve “giriş” kısımlarındaki genel ifadeler arasında eleştirel düşünmeye yer verilmiştir.

“Eğitim sistemlerinin nihai amacı; topluma faydalı, toplumsal değerleri gözetken, etkili iletişim becerilerini edinmiş, değişime uyum sağlayabilen, öğrenme kaynaklarına erişme ve bunlardan etkin bir şekilde yararlanma becerilerini kazanmış, bilgi iletişim teknolojilerini verimli kullanabilen, kendisiyle ve toplumla barışık, inisiyatif alan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip özgür bireyler yetiştirebilmektir...” (Sunuş bölümünde)

“Günümüz dünyasında öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma ve eleştirel düşünme ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliği öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler olarak ön plana çıkmıştır...” (Giriş bölümünde)

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Tartışma ve Yorum

Öğretmen yetiştiren ve öğretmen istihdam eden kurumların öğretmen niteliklerini geliştirme amacıyla yayınladıkları resmi belgelerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimi bağlamında incelendiği bu araştırmada MEB (2) ve YÖK tarafından 2017-2018 yıllarında yayımlanan toplam 3 belge ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme lisans programları (YÖK, 2018), öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2018) ve öğretmen strateji belgesi 2017-2023 (MEB, 2017) belgelerinin içeriği eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin ifade ve açıklama içerip içermemesi bakımından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre söz konusu belgelerde genel olarak eğitim politikalarına yer verilmiştir. Öğretmen niteliğine ilişkin tanımlamalarda eleştirel düşünme tanımına doğrudan yer verilmemiştir. Her üç metinde de eleştirel düşünen birey özellikleri vurgulanmıştır. Metinlerde öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri konularında temel vurgu nitelikli öğretmen istihdamıdır. Öğretmen adayları arasından en niteliklerinin belirlenmesi ya da mevcut öğretmenlerde en iyi performansın değerlendirilmesiyle eğitimde kalitenin yakalanabileceği öne sürülmektedir (MEB, 2018). Elbette ki bu belgelerin öğretmenlik mesleğinin statüsü, özlük hakları ve diğer beklentileri noktasında da bilgi ve açıklama içermesi gerekmektedir. Ancak çok özellik bakımından çok boyutluluğa sahip, duyuşsal yönleri yoğunlukta olan öğretmenlik mesleğinde ihtiyaçların bunlardan (en iyiyi seçme, en iyiyi ödüllendirme) ibaret olmadığı bilinmektedir. Ayrıca bu belgeler değişen ve dönüşen eğitim paradigması karşısında kendini yetersiz ya da geri kalmış hissetmemesi için öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yol gösterici nitelikte olmalıdır. Öğretmen, öğretmen adayı, eğitim yöneticisi, akademisyen gibi eğitimin tüm paydaşlarının ilgi ve merakla takip ettiği bu bilgilendirme belgelerinde öğretmenin niteliğine ilişkin daha somut beyanlara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre iki farklı belgede açık ifadelerle eleştirel düşünmeye yer verilmiştir. Bunlardan birisi eleştirel düşünmeye diğeri ise eleştirel düşünmenin öğretimine değinmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan, Meslek bilgisi seçmeli derslerinden “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersi içeriği bakımından ele alındığında, dersin öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisini ve farkındalığını geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Dersin kazanımlarının amacına ulaşması hem öğretmen adayının kişisel gelişimi adına hem de öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması adına önemlidir. Yine Öğretmen yetiştirme lisans programlarında düşünme eğitimi, eleştirel okuma gibi dersler alan eğitim dersleri arasında görülmektedir. Eleştirel düşünme, temel üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. İlköğretim programlarında “eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içermektedir (MEB, 2004, 734)” biçiminde

tanımlanan eleştirel düşünme öğretmen yetiştirme programlarında bağımsız bir ders olarak yerini 2018 yılında alabilmiştir. İlköğretim programlarında öğrenciye kazandırılması gereken temel becerilerden biri olarak tanımlanan eleştirel düşünme; öğrencilere içerik aracılığıyla aktarılabilir. Ancak bu becerinin kazandırılmasında daha etkili olacağı düşünülen diğer yol ise öğretmen davranışdır. Çünkü öğretmenlerin düşünme ve yorumlama gerektiren aktivitelerde öğrenciye rol model olması, öğrencilerinin düşüncelerini geliştirici tutum ve davranış sergilemeleri en az içerik kadar etkilidir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin öğretmenleri akademik donanımına eriştirmanın yanında; onların bilime bakış açılarını, düşünme kapasitelerini ve bu kapasitelerini kullanabilme yeterliklerini de geliştirmeyi amaçlamaları gerekmektedir. Çünkü eleştirel düşünme öğrenilen bir beceridir ve eleştirel düşünme eğitiminin bireylerde bu becerinin gelişmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Kökdemir, 2003). Lisans düzeyinde öğretmenlere sunulacak eleştirel düşünme eğitiminin, eleştirel düşünür öğretmen yetiştirme; eleştirel düşünür öğretmenin de eleştirel düşünür öğrenci yetiştirme söz konusudur. Değişen eğitim paradigmasında da öğretmenin temel özellikleri olaylar karşısında önyargısız olma, kendi yeterliklerinin bilincinde olma, nesnel ve bilişsel değerlendirme yapabilme olarak tanımlanmaktadır (Atalay, 2005; Tezer, 1998). Söz konusu özellikler aynı zamanda eleştirel düşünen birey özellikleridir. Bu niteliklere sahip öğretmenler onları kendilerine rol model alan öğrenciler için oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerinde düşünmeye ilişkin olumlu tutum ve beceri geliştirebilmek, olaylara bakış açılarını bilimsellik ölçütüne dayandırabilmek, bilimsel tutum geliştirebilmek adına çabalaması beklenen öğretmenlerin söz konusu özelliklere yeterli düzeyde sahip olmadıkları görülmektedir (Kazancı, 1989; OECD, 1994). Bu nedenle “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersinin öğretmen niteliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eldeki araştırma bulgularına göre eleştirel düşünmenin öğretime ilişkin ifadeler daha çok Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde yer almaktadır. Öğretmen yeterliklerinin ve yeterlik göstergelerinin maddeler halinde sunulduğu belgede, “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur” ve “Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar” göstergeleri eleştirel düşünmenin öğretimi ile doğrudan ilişkilidir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Beceri temelli yaklaşım, içerik temelli yaklaşım ve bütüncül yaklaşım (Aybek, 2007; Kurnaz, 2007; Vural ve Kutlu, 2005). Söz konusu göstergelerden ilkinin beceri temelli yaklaşımı, ikincisinin ise içerik temelli yaklaşımı barındırdığı söylenebilir. Eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğrenme ortamını oluşturan unsurlar; sınıf düzeni, öğrenci davranışları, öğretmenin davranışları, öğrenme etkinlikleri ve eğitim materyalleridir (Beyer, 1991; akt. Polat, 2014). Tok’a (2008) göre, eleştirel düşünme öğretiminde ilk basamak eleştirel düşünmeyi geliştirici öğrenme ortamlarının oluşturmasıdır. Bu ortamlarda öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımlarını desteklemelidir. Önemli olan öğretmenlerin bu ortamı oluştururken öncelikle kendilerinin çok iyi bir model olmalarının gerekliliğidir. Ancak unutulmamalıdır ki öğretmenlerin öğretimsel becerileri de bu süreçte etkilidir. Eleştirel düşünmenin öğretimini amaçlayan öğretmen; sınıf içinde açık, etkileşimli ve demokratik bir atmosfer oluşturup, hoşgörülü davranmalıdır. Ders kitaplarının ve ders programlarının ötesinde, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda içerik belirleyebilmeli, etkinliklerini anlamsal bütünlük içinde sunabilmelidir. Öğrenciyi bir birey olarak kabul ettiğini ve onun düşüncelerine saygı duyduğunu hissettirmelidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003). Tüm bunları da eğitim aldığı süreç boyunca eğitim fakültesinde önce kendisi tecrübe etmelidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının ortak hedeflerine bakıldığında “edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir” ve “eleştirilere açıktır, eleştirilerini kırmadan yapar” ifadeleri sıklıkla tekrarlanmaktadır (MEB, 2018; Türk Eğitim Derneği [TED], 2009; YÖK, 2011). Eleştirel düşünme hem beceri hem de davranış olarak vurgulanmıştır. Öğretmen adayları okulda kaldıkları süre içerisinde bu hedeflere yönelik öğretimsel etkinliklere katılmaktadırlar. Bu da yukarıda da vurgulandığı gibi, öğrencilerine öğretebilmek için eleştirel düşünme becerisine önce kendilerinin sahip olması gerektiğine ilişkin farkındalık olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliklerini konu alan resmi belgelerde öğretimsel içerikten daha çok eğitim politikaları ve istihdama ilişkin açıklamalara yer verildiğini göstermiştir. Metinlerin sunuş bölümlerinde artık dillere pelesenk olan ifadelerle yetiştirilmek insan modeli tanımlansa da, ilerleyen bölümlerde genel olarak eğitim politikalarından söz edilmekte, hizmet içi eğitimler ve performansa dayalı ödüllendirme sisteminin öğretmen niteliğini arttırmaya katkı sağlayabileceği öne sürülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen üç belgenin ikisinde açık / doğrudan eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretime dair ifade yer almaktadır. Bu sayı yeterli görülmemektedir. Belgelerin odağının ise eğitimde politikalarının paydaşlarla paylaşılması olduğu, bu nedenle de öğretmen niteliklerine ilişkin detaylı açıklamalara gidilmediği düşünülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi ve hizmet içi gelişim adına çaba gösteren kurumlar, yayınladıkları belge içeriklerinde eğitim sisteminin tüm paydaşlarını düşünerek politik dilden uzak, açık ve detaylı anlatımlar kullanılabilir.
- Öğretmen niteliklerinden söz edilirken öğretmen olan bireyde bulunması gereken temel kişilik özelliklerine de yer verilebilir. Burada olayları üst düşünme becerileri ve bilimsel tutum içinde değerlendirme bir kişilik özelliği olarak tanımlanabilir.
- Eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasının önemi düşünüldüğünde öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında yer alan Eleştirel ve Analitik Düşünme dersi “zorunlu” statüye getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008) [Turkish education history (1000 BC-2008 AD)]*. Ankara: Pegem Academic Publishing.
- Anagün, S. Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The development of a 21st century skills and competences scale directed at teaching candidates: Validity and reliability study], *Pamukkale University Journal of Education*, 40 (2) 55-63.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler [Relationships between personality traits and attitudes towards the teaching profession of students in teacher high schools]*, (Unpublished master thesis), Selçuk University Social Sciences Institute: Konya.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi [The effect of subject and skill-based critical thinking instruction on pre-service teachers' critical thinking disposition and level], (Unpublished Doctoral Dissertation), Çukurova University Social Sciences Institute: Adana.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi [Teaching Career Stages and Professional Development of Teachers], *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi:10.14687/jhs.v15i4.5450
- Boncuk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde öğretmenlik mesleğine ilişkin politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of policies related to teaching profession in 2023 educational vision document according to teachers' opinions], *Anatolian Turk Education Journal-2020*, 2(1), 55-73
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dönmez, B., Özkul, R. (2020). Öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına katkısı [Contribution of teacher's oath to gaining teaching professional values], *Journal of National Education*,49 (227), 345-370.
- Ennis, R. (1985), *Goals for Critical Thinking Curriculum*, Wadsworth Publishing Company, Belmont (ERIC no:16476)
- Ersoy, F. (2018).Öğretmenlik ve ahlak [teaching and etichs], In Erdoğan, N., Torlak, Ö., Tiryaki, B. K. (Ed.) *Temelleri ve uygulamalarıyla iş ahlakı [Business ethics with its fundamentals and practices]* p (378-400), İstanbul: Turkey Venture Economics and Business Ethics Association Publications.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*, Cambridge Universty Press
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme [Critical thinking]*. İstanbul: Istanbul Policy Center Education Reform Initiative Publication.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik [As a professional teaching profession in Turkey]. *Boğaziçi University Journal of Education*, 27(2), 13-21.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış [A theoretical view of the teaching profession], *Electronic Journal of Education Science*, 9 (17), 39-56. Retrieved form www.ejedus.org
- Kazancı O. (1989), *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi [Critical thinking and teaching in education]*, İstanbul: Kazancı Book I.C.
- Kökdemir, D. (2003), *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme [Decision making and problem solving in situations of uncertainty]*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Ankara University: Ankara.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi [The effect of skill and content-based critical thinking instruction on students' critical thinking skills, achievement and attitudes in the fifth grade social studies course]*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Selçuk University Scocial Sciences Institue: Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2004), *Tebliğler Dergisi [Journal of Announcements]*, 67(2563), 734.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017), *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GEN_EL_YETERLYKLERY.pdf.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (1994). Economic Studies No. 22, Spring 1994, URL: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34117_33840116_1_1_1_1,00.html
- Özdemir, M. S. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim [Continuous professional development as an indicator of teacher quality], *Gazi Journal of Education Sciences*, 2 (3), 233-244
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi [Multi-faceted examination of critical thinking skills teaching]*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Necmettin Erbakan University Educational Sciences Institue: Konya.
- Resmi Gazete (1973) *Milli Eğitim Temel Kanunu [National Education Basic Law]*, Yasa No: 1739. (24.6.1973 date & 14574 no)
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, [Critical thinking and teaching], *Hacettepe University Journal of Education*, 30 (1), 193-200.
- Tekerek, B., Karakaya, F. & Tekerek, M. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: ilköğretim matematik ve fen bilgisi örneği [An investigation on undergraduate programs of teacher training regarding 21th century skills: Example of elementary mathematics and science], *Ankara University, journal Faculty of Educational Sciences*, 27 (1), 71-85.
- Tezer, F. (1998). *İdeal öğretmenin kişilik özellikleri: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*

öğretmen adaylarının ideal öğretmenin kişilik özelliklerini algılamaları üzerine bir çalışma [Personality traits of the ideal teacher: A study on the perception of the personality traits of the ideal teacher by Marmara University Atatürk Education Faculty pre-service teachers], (Unpublished master thesis) Marmara University Social Sciences Institute: İstanbul.

Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Examining the effect of thinking skills training program on pre-school teacher candidates' critical, creative thinking and problem solving skills], (Unpublished Doctoral Dissertation), Marmara University Educational Sciences Institute: İstanbul.

Türk Eğitim Derneği, (2009). *Türk Eğitim Derneği öğretmen yeterlikleri* [Turkish Education Association teacher qualifications] Ankara: Adım Okan Publication.

Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması [Critical thinking: Examination of measurement tools and a reliability study], *Journal of Çukurova University Social Sciences Institute*, 13 (12), 189-200.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* [Research methods in social sciences], Ankara: Seçkin Publishing.

Yılmaz Özelci, S. (2012). Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma [Factors affecting critical thinking attitude: A study on classroom teacher candidates], (Unpublished Doctoral Dissertation), Adnan Menderes University Social Sciences Institute:, Aydın.

Yükseköğretim Kurumu, (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi temel alan yeterlilikleri / öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri, temel alan kodu: 14*, Retrieved from <http://tyyc.yok.gov.tr>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Teaching, which dates back many years and defined it as a profession at first, is a professional profession today. The definition of a professional profession brings along the features that should be found in those who are engaged in that profession. These characteristics, which are included in laws, decrees and official documents as teacher competencies, constitute the aspects that distinguish the teaching profession from other professions, and require continuous updating and development as it is directly affected by changing conditions. The perspective that has dominated the world in recent years is the acquisition of 21st century skills to the new generation and the training of world citizens who are bound by national cultural values. Critical thinking skill is also among these basic skills, and is seen as one of the basic skills that should be emphasized at all levels of education from preschool to higher education. Decision makers of educational policies often felt the need to include critical thinking along with all high-level thinking skills in the documents they published.

Materials and Methods: The aim of the study is to examine the documents published by the Higher Education Institution (pre-service) and the Ministry of National Education (in-service), which are the two main institutions serving in the name of teacher training and teacher qualification, in the context of teaching critical thinking and critical thinking. The research is designed as document analysis, one of the qualitative research methods. The data collection tool of the research consists of Teacher Training Undergraduate Programs published by YÖK in May, 2008, Teacher Strategy Document 2017-2023 issued by MEB in 2017 and Teacher Competencies Document text updated by MEB in 2017. All these texts have been examined and analyzed within the scope of the research objective (emphasis on teaching critical thinking and critical thinking). Descriptive analysis method was used to analyze the data.

Findings: Within the scope of the research, 25 teacher training language programs updated in 2018 were examined. The text, which includes the rationale of the update, the structure and innovations, and the content of the 25 teacher training undergraduate programs, does not directly mention the teaching of critical thinking and critical thinking. Under the title of the rationale for the update, teacher competencies are mentioned in a closed statement, and other documents discussed within the scope of the research are referred. Again, under the same heading, some features that prospective teachers should have are mentioned. Although it is thought that these features can be combined with the characteristics of the critical thinking individual when considered in the context of the content, there are no statements directly related to the teaching of critical thinking and critical thinking in the text. When the Teacher Training Undergraduate Programs are considered one by one, it is seen

that critical thinking, critical reading or writing are included in some field education course contents. These expressions, which are included in language teaching-oriented programs (German, Arabic, Turkish teaching, etc.), appear in reading / advanced reading skills, literature classes, which are among the elective courses of field education. The clearest move regarding the teaching of critical thinking and critical thinking is seen as the inclusion of the “Critical and Analytical Thinking” course among the vocational knowledge electives.

Teacher competencies in the document of teacher competencies, which has been updated and published since 2006; It is defined as “the knowledge, skills and attitudes that must be possessed in order to fulfill the teaching profession effectively and efficiently”. No explicit or implicit message about teaching critical thinking and critical thinking discussed within the scope of the study was encountered. In the definition of the Field Knowledge sub-field competence under the Professional Knowledge competency field, it is referred to the critical thinking skill by saying that "he has an advanced level of theoretical, methodological and factual knowledge that includes the questioning perspective in his field". B2.6 of the Learning Environment Creation sub-field competency under the Professional Skills competency area. “Creates learning environments that improve students' high-level cognitive skills” and the sub-field competency of Managing Teaching and Learning Process B3.7. Emphasis is placed on critical thinking with the expressions "It prepares activities for students to think analytically in lessons" in the indicator numbered.

In the 2017-2023 Strategy Document, which aims to be a "roadmap" in teacher training and improvement of their qualifications, 3 main objectives and targets related to these goals are determined. 1. Purpose is to Ensure Employment of Highly Qualified, Well-educated and Professional Individuals as Teachers, 2. Purpose is to Make Teachers' Personal and Professional Development Continuous, and 3. Purpose is to Improve Perception of the Teaching Profession and Strengthen the Status of the Profession, and explanations regarding the objectives are made. In the context of teacher qualification, attention was paid to increasing pre-service practice and the establishment of a system for determining the most qualified candidates among the candidates who completed the training was mentioned. However, in the 32-page text, there was no explicit or implicit message about critical thinking and teaching critical thinking. Critical thinking is included only among the general expressions in the "presentation" and "introduction" parts of the text.

Discussion: In this study, The content of teacher training undergraduate programs (YÖK, 2018), teacher competencies (MEB, 2018) and teacher strategy document 2017-2023 (MEB, 2018) are discussed in terms of whether they contain expressions and explanations regarding the teaching of critical thinking and critical thinking. According to the research findings, these documents generally include education policies. In terms of teacher competencies and qualifications, the focus is on teacher employment. It is suggested that quality in education can be achieved by determining the best qualifications among the candidates or by evaluating the performance of existing teachers (MEB, 2018). Of course, these documents are expected to contain information and explanations about the status, personal rights and other expectations of the teaching profession. However, it is known that the needs in the teaching profession, which has multidimensionality and its affective aspects are inevitable, do not consist of these. These documents should contain guiding content for teacher candidates and teachers in order not to feel inadequate or underdeveloped in the face of the changing and transforming education paradigm. In addition, it is thought that more concrete statements about the quality of the teacher are needed in these informative documents, which are followed with interest and curiosity by all stakeholders such as teachers, teacher candidates, education administrators and academicians.

Conclusion and Suggestions: In the light of the findings, the following suggestions have been made:

- Institutions that strive for pre service and in-service development in teacher training, can use clear and detailed expressions that are far from political language, considering all the stakeholders of the education system in the document contents they publish.
- Considering the importance of gaining critical thinking skills to individuals, the Critical and Analytical Thinking course, which is among the vocational knowledge elective courses in teacher training programs, can be brought into "compulsory" status.

Tam Sayıların Modellenmesine İlişkin Durum Çalışması

Yurdağül ÇEVİK¹ , Ahmet CİHANGİR² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Afyonkarahisar, Türkiye, yrdglcvk03@gmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, acihangir@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

Makale Geçmişi

Geliş: 30.03.2020

Kabul: 19.09.2020

Yayın: 29.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Tam Sayılar

Modelleme

Durum Çalışması

ÖZ

Bu çalışmada, tam sayılar konusunun modellenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Afyonkarahisar ilinin Emirdağ ilçesinde görev yapmakta olan toplam 17 İlköğretim Matematik Öğretmeni oluşturmuştur. 17 öğretmeninden 15 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmacı ve iki öğretim üyesi tarafından hazırlanan, açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin; modellemenin faydalarının farkında oldukları, eksik yönleri olduğunu düşünmedikleri ve farklı modelleme yöntemleri arayışı içinde olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Case Study of Modelling of Integers

Article Info

Article History

Received: 30.03.2020

Accepted: 19.09.2020

Published: 29.12.2020

Keywords:

Integers

Modelling

Case Study

ABSTRACT

In this research, it was tried to reveal the opinions of the teachers about modeling of the integers. In the research, a screening model of qualitative research methods was used to reveal existing situation. The population of the study consisted of 17 primary school mathematics teachers working in Emirdağ district of Afyonkarahisar province in 2014-2015 academic year. 15 teachers were reached from 17 teachers. An interview form was prepared by the researcher and two faculty members with open-ended questions. Semi-structured interviews were conducted with the teachers. The descriptive analysis method used in qualitative research was used in the analysis of the data obtained from the interviews with teachers. In this study, the results were that mathematics teachers were aware of the benefits of modeling, did not think they were missing, and were not looking for different modeling methods. Suggestions have been developed in the direction of the obtained results.



“This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)”

Atf/Citation: Çevik, Y. & Cihangir, A. (2020). Tam Sayıların Modellenmesine İlişkin Durum Çalışması, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 136-151.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumunun internet sitesinde Matematik; “Aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca matematik kelimesi Yunanca da “ben bilirim” anlamına da gelmektedir. Bu tanıma göre matematik bilmek insana özgüven aşılacaktır.

Matematikle ilgilenenlerin, bilgi ve ilgi düzeylerinin farklı olmasından dolayı farklı anlayışlar ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Reyse ve Ark. (1988) matematiği; yapıların ve ilişkilerin bir çalışması olarak tanımlamışlardır. Yani matematikte bir önceki kavram anlaşılmadığı sürece ondan sonra gelecek kavramın anlaşılması zor olacaktır. Çünkü konular arasında müfredat bütünlüğü sağlayan ilişkiler mevcuttur. Matematikteki yapılar arasındaki ilişkiler, soyutlamaların ön şart ilişkileridir (Akt.; Güneş, 2010: 5). Dolayısıyla matematik yığılmalı olarak ilerleyen bir bilimdir.

Matematik, tanımlanmış olan terim ve sembolleri dikkatli bir şekilde kullanan, öğrencinin zamanla daha iyi anlayabildiği yeni bir dildir (Güneş, 2010: 5). Ayrıca matematik bir düşünme yoludur. Sonuca ulaşılması kadar o sonuca giden yolda önemlidir. Hedefe ancak doğru yollar kullanılırsa ulaşılabilir.

Matematik, insanların ihtiyaçlarından ortaya çıkmış, insanların hayatının her anında yer alan, hayatını kolaylaştıran bir yapıdır. Herkese göre farklı bir anlam taşıyan matematik, genel anlamda insanların yaşamını kolaylaştıran, sayı ve sembollerden oluşan evrensel bir dildir.

Matematik öğrenme bireye sadece bilgi kazandırmaz. Matematik öğrenmek bireye çok yönlü düşünme becerisi kazandırır. Bunun yanı sıra bireyin daha hızlı ve mantıksal bir çerçevede düşünmesini sağlar. Matematik öğrenmenin bireye kazandırdıkları göz önüne alınırsa matematik eğitimi ve öğretimi önemlidir.

Eğitimin amacı geçmişte, bireye sadece bilgi ve beceri kazandırmak iken; günümüzde ise bu bilgi ve beceriyi nerede ve nasıl kazanabileceğini bireye öğretmek, sürekli değişen toplum koşullarına uyum sağlayabilecek her türlü soruna yeni çözümler getirebilecek bireyler yetiştirmektir (Koroğlu ve Yeşildere, 2004: 38). Başka bir deyişle günümüz eğitiminde; bilgiyi sadece öğrenen değil, öğrendiği bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Eğitimin amacının değişmesinden ve genişlemesinden dolayı, matematik eğitiminin kazandırdıkları da farklılaşmaktadır. MEB’da (2006), Matematik eğitiminin bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağladığını belirtmektedir. Matematik eğitiminin bireylere; çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunabilecekleri ve problem çözebilecekleri sistematik bir dil kazandıracığı belirtilmektedir. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırdığı ve estetik gelişimi sağladığı ifade edilmektedir. Ek olarak çeşitli matematiksel durumlarının incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırdığı da belirtilmektedir (MEB 2006; Akt.; Ertuğrul, 2009: 9-10).

Van de Walle’ye (1989) göre matematiğin yapısına uygun bir eğitim; öğrencilerin matematikle ilgili kavramları, işlemleri ve kavramlar ile işlemler arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmaya yönelik olmalıdır (Akt.; Ertuğrul, 2009: 9). Yani matematik eğitimi, matematikte bilgiyi ezberlemekten ziyade matematiğin mantığını kavramaya yönelik olmalıdır. Günlük hayatta kullanılabilir bilgiler verebilmelidir.

Matematiğin yapısına uygun bir eğitim verilebilmesi için, programının da bu yapıya uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, Kaya (2007); ilköğretim yıllarının çocukların fiziksel ve zihinsel yönden çok hızlı geliştikleri bir döneme rastladığını ifade etmektedir. Çocukların gelişimlerindeki bu değişim ilköğretim matematiğinin; içerik, yöntem, araç-gereç yönünden titizlikle düzenlenmesini zorunlu hale getirmektedir (Akt.; Ertuğrul, 2009: 9).

Olkun ve Toluk (2003) daha önceki matematik programında (MEB, 1998); sezgisel ve informal bilgilere yer

verilmeden, ivedilikle formal tanımların verilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Ayrıca öğrencinin katılımı, kendi çözüm yollarını ve stratejilerini oluşturma ve paylaşma fırsatlarının hemen hemen hiç olmadığı da belirtilmektedir. Ek olarak, matematik öğretimi ve matematik kavramlarının ele alınışının içerikten ve somut deneyimlerden yoksun olduğunu vurgulamaktadır (Ertuğrul, 2009: 7).

Bu bağlamda 2005 yılı Matematik Programı ele alınmış ve köklü değişiklikler yapılmıştır. “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesi temel alınarak, matematiksel kavramların verilmiş sırası çocukların gelişim düzeyine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu yeniden düzenlenen matematik programında amaç; kişiye günlük yaşamın gerektirdiği matematik bilgi ve beceriyi kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Çiltaş ve Işık, 2013: 1181).

Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümleri

Matematik öğretimi alanında yapılan araştırmalar; birçok öğrenci ve öğretmen adayının matematiksel kavram ve süreçleri anlamlandırmada sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Cankoy, 2005: 63). Ortaya çıkan bu sorunları çözebilmek için öncelikle sorunun kaynağı belirlenmelidir. Soruna temel oluşturan etmenler ortadan kaldırıldığında sorunda direkt olarak çözülmüş olacaktır.

Bunlardan ilki, matematiğin soyut yapısıdır. Öğrenciler, sınıf ortamında öğrendikleri matematiği günlük hayatta nerede ve nasıl kullanacakları konusunda güçlükler yaşamaktadırlar. Bu yüzden matematik öğretiminde kavramların daha anlamlı ve anlaşılır hale gelebilmesi için günlük hayattan örnekler verilerek veya günlük hayatla bağdaşacak şekilde modellemeler yapılarak anlatılması gerekmektedir.

Matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birisi de öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumu ve ön yargısıdır. Öğrenci; daha okula başlamadan matematiğin zor bir ders olduğuna ve herkesin başarılı olamayacağına inandırılmaktadır. Öğrencinin aklına yerleşen bu düşünce, onun matematikten korkmasına neden olur ve onu matematikten uzaklaştırır. Bu ön yargı giderilmezse öğrenilmiş çaresizlik gerçekleşir. Bu noktada öğrencilerimize, matematiğin günlük hayatla ilişkisinden bahsedilmelidir. Ayrıca konular sınıf seviyesine uygun olarak anlatılmalıdır. Öğretmenler; öğrencilerine seviyelerine uygun ve yapabilecekleri sorular sormalıdır. Bu da öğrencilerin kendilerine güvenlerini sağlamalıdır.

Günlük hayatla bu kadar iç içe olan ve etkinliklerle eğlenceli hale getirmenin mümkün olduğu matematik dersinin; sevilmeyen ders olmasında konuların anlatımlarında kullanılan yanlış öğretim yöntem ve tekniklerinin de etkisi vardır. Bu yüzden öğretim faaliyeti planlanırken; öğrencilerin bireysel farklılıkları, bireysel ihtiyaçları, ilgileri, kültürleri ve sosyo-ekonomik durumları dikkate alınmalı ve öğrenci mümkün olduğunca aktif olmalıdır

Tam Sayılar

Öğrenciler okul öncesinden başlayarak öğrenimleri boyunca sayılarla iç içedir. Matematiğin temelini sayılar oluşturur. Sayıların insanların ihtiyaçlarından dolayı ortaya çıktığı açıktır.

Her geçen gün insanların ihtiyaçları farklılaşmaktadır. İlk önce sayma ihtiyacından, sayma sayıları ortaya çıkmıştır. Daha sonra sayma sayıları kümesine yokluğu ifade etmek için kullanılan 0 (Sıfır) eklenerek (genişleyerek), doğal sayılar kümesi oluşturulmuştur. Zamanla günlük yaşantımızda, ihtiyaçların giderilmesinde ve problemlerin çözümlenmesinde doğal sayılar yetersiz kalmaya başlamıştır. Sürecin sonunda da tam sayılar kümesine ulaşılmıştır.

Tam sayılar kümesi; pozitif tam sayılar (sayma sayıları) kümesi, sıfır elemanından ibaret küme ve negatif tam sayılar kümesi biçiminde üç ayrı kümenin birleşimi olarak da ifade edilebilir. Pozitif tam sayıları öğrenmede öğrenciler, daha önceden hakkında bilgi sahibi oldukları “sayma sayıları” kavramından yararlanmaktadırlar. Sıfırı ise doğal sayıların şemasıyla öğrenilmektedir. Ancak “negatif tam sayı” kavramının anlaşılabilmesi için daha önceki öğretimden yararlanabilecek bir ön öğrenme yoktur.

Tam Sayıların Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

MEB tarafından 2018 yılında yenilenen İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programına göre, öğrenciler tam sayılarla ilk olarak altıncı sınıfta karşılaşacaktır. Konunun en zor anlaşılan kısmı olan “tam sayılarda dört işlem konusu” yedinci sınıfa aktarılarak öğrencinin soyut kavramları daha net anladığı döneme denk getirilmeye çalışılmıştır.

Tam sayıların kavranması ve tam sayılarla yapılan işlemlerin anlamlandırılması, daha sonraki matematik işlemlerinde öğrencilere yol göstermesi bakımından üzerinde durulması gereken bir konudur. Matematikğin yığılmalı bir bilim olması da bunu gerektirmektedir. Tam sayılar konusunun öğretilmesinde soyut kavramların somutlaştırılarak, kavramların anlamlı olarak yapılandırılmasının sağlanması ayrıca önem taşımaktadır.

Yenilenen 2018 Matematik dersi öğretim programında tam sayıların öğretiminde günlük hayattan örnekler verilmesi önerilerek; kar-zarar, bütçe hazırlama, borç-alacak, termometre, asansör vb. örnekler üzerinde durulmuştur. Bunlara ek olarak tam sayılar ve tam sayılarda işlemlerin modellenmesi için sayı doğrusu ve sayma pullarının kullanılmasının da uygun olacağı belirtilmiştir (Bozkurt ve Polat, 2011: 788).

Yeni konu ya da yeni bir sayı türü söz konusu olduğunda öğrencilerin aşına oldukları bağlamları kullanmak önemlidir. Böylece öğrenciler önceki bilgilerini kullanarak yeni anlamlar oluştururlar. Öğrenciler karşılaştırmayı ve işlem yapmayı öğrenirken düşüncelerini bir yere oturtmak ve cevaplarını temellendirmek için bağlamlar kullanılabilir. Tam sayılarda bağlamların bazıları nicelik içerirken bazıları da doğrusaldır (Van de Walle, 2018: 479).

Van de Walle (2018) nicelik içeren bağlamları golf puanları, borç ve alacaklar; doğrusal bağlamları sıcaklık, yükseklik, zaman çizelgesi olarak belirlemiştir. (Van de Walle, 2018: 479-480). Ülkemizde öğrencilerin yaşadıkları çevreye göre bu bağlamlardan uygun olanın seçilmesi doğru olacaktır.

Ayrıca Van de Walle’ye (2018) göre tam sayıların öğretiminde iki farklı model kullanılabilir. Bunlar sayı doğrusu ve sayma pullarıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme ile verilerin toplanması, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma modeli; “... araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi” dir (Selltiz vd., 1959. Akt.; Karasar, 2014: 76).

Araştırma modeli; nicel, nitel ve her iki yönteminde bir arada kullanıldığı karma model olmak üzere üçe ayrılır. Nicel çalışmalarda “Ne” ve “Ne Kadar” türünden kapalı uçlu ve durum tespitini amaçlayan sorulara yanıt aranır. Nitel çalışmalarda ise temel amaç sayısal veriler üzerinden “Ne” ve “Ne Kadar” sorularına cevap üretmekten ziyade olgu ve olayları doğal yapısı içerisinde ve daha derinlemesine incelemektir. “Nitel çalışma yapan araştırmacılar, üzerinde çalıştığı kitlenin ayrıntılı bir betimlemesini yapmayı ve üzerinde çalışılan konuyu katılımcıların bakış açısıyla incelemeyi hedefler” (Kuş, 2009. Akt. Koç Şanlı, 2018: 63). Araştırmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada; öğretmenlerin tam sayılar konusunu nasıl anlattığı, model kullanıp kullanmadığı, kullandığı modellerin faydaları ve eksik yönleri, farklı modeller hakkındaki bilgileri hakkında derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Bu yüzden tam sayılar konusunun modellenmesi ilişkin öğretmen görüşlerini elde etmek adına nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay (durum çalışması) çalışması yapılmıştır.

Örnek olay, araştırmacıların olaylar üzerindeki kontrolünün yetersiz olduğu ve çıkış noktasının gerçek hayat ile ilişkili olduğu durumlarda tercih edilen, daha çok neden ve nasıl sorularının cevaplarının arandığı

derinlemesine araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yin, 2003: Akt.; Dündar, Akyol, 2014: 365).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; aynı bölgede görev yapan, hizmet yılları, cinsiyetleri ve çalıştıkları kurumlar gözetilerek belirlenen Ortaokul Matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda Afyonkarahisar İli, Emirdağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim kurumlarında görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini; Afyonkarahisar İli, Emirdağ ilçesinde 6. ve 7. Sınıflara matematik dersi veren toplam 17 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmaya çalışılsa da 17 öğretmenden 15 tanesine ulaşılarak araştırma yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular, araştırma sorusuna aranan cevapları elde etme amacı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılarak, soruların geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formundaki araştırma problemi ve alt problemlerle ilgili olarak açık uçlu toplam 5 soru yer almaktadır.

Uygulanacak görüşme formu, açık uçlu sorulardan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlama aşamasında, araştırmanın amacı ve alt problemler göz önüne alınmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği için gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama için hazırlanmış olan görüşme formu, çoğaltılarak Emirdağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan kurumlarda matematik öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu araştırmada ulaşılan 15 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, “araştırmacı tarafından önceden belirlenen ya da görüşme esnasında ortaya çıkan konulara göre yeni sorularında sorulabildiği görüşme yöntemi” olarak ifade edilmektedir (Güler; Halıcıoğlu & Taşgın, 2013; Akt. Koç Şanlı, 2018: 72). Araştırmada görüşme yapılacak öğretmenlere sorulacak sorular önceden belirlenmiş ve görüş formuna yazılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre öğretmenlere yeni sorular sorulmuş ve verdikleri cevap yetersiz ise biraz daha açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler yorumlanarak, bir nüshası İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne üst yazı ile gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizi için iki yöntem önerilebilir. Bunlardan ilki betimsel, ikincisi de içerik analizidir.

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Tam Sayılar Konusunun Modellenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenip ve yorumlandığı için araştırmada “Betimsel Analiz Yöntemi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenip görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulmuştur.

Bu noktada elde edilen veriler gerekli tedbirler alınarak araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma nitel olması nedeniyle, görüşme formundaki soruların geçerliliği ve güvenilirliğini tespit etmek için çalışılacak gruptan farklı bir gruba görüşme formu uygulanmıştır. Bu uygulamanın incelenmesi sonucunda görüşme formundaki sorular tekrar düzenlenmiştir.

Araştırmanın kapsam geçerliliğini arttırmak amacıyla anket soruları İlköğretim Matematik Eğitimi Alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenerek görüşme formundaki sorular tekrar düzenlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılırken daha güvenilir bilgi ve bulgular elde edebilmek için görüşmeler uzun tutulmaya çalışılmıştır. Toplam 15 öğretmenle yapılan görüşmelerde not tutulmuştur. Veri kaybını önlemek adına bazı kısaltmalar kullanıp görüşmelerde alınan notlar, aynı gün yeniden düzenlenmiştir.

Ayrıca görüşmelerde yöneltilen sorulara öğretmenlerimizin bu cevapları verirken ki davranışları da gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Etik

Bu çalışmada çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz.

BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda, Afyonkarahisar ili Emirdağ ilçesinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerine 5 sorudan oluşan bir görüşme formu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunda yer alan 5 soruya verilen cevaplar ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

Soru 1: Tam sayılar konusunu nasıl anlatıyorsunuz? Kısaca açıklayınız.

Öğretmenlerimize yöneltilen bu soru ile tam sayılar konunun nasıl anlatıldığına dair veri elde etmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerimizin cevapları aşağıda vermiştir.

Ö-1 “Sayma pullarıyla modelleme yaparak”

Ö-2 “Tam sayıları tanımladıktan sonra işlemleri sayma pulları ile modelleyerek anlatıyorum. Ayrıca işaretleri teke düşürüp aynı işaretleri toplatıp ters işaretleri çıkartarak konuyu birleştirmeye çalışıyorum.”

Ö-3 “Kar – zarar”, “Borç – alacak”, “sıcaklık sıfırın, üstünde – altında”, “deniz seviyesinden, yüksek – alçak” gibi günlük hayattan örneklerle anlatıyorum.”

Ö-4 “Somut örnekler vererek anlatıyorum”

Ö-5 “Öncelikle günlük hayattan örnekler vererek; tam sayı kavramını, pozitif ve negatif sayıyı öğrencilerin kavramasını sağlıyorum. Daha sonra konuya giriş yapıyorum”

Ö-6 “Somutlaştırarak ve güncel hayatla bağlantılar kurarak öğrencilerin zihninde kalıcı öğrenmeler yaratmaya çalışıyorum”

Ö-7 “Tam sayılar konusunu genellikle etkinlik yaparak anlatmaya çalışıyorum. Kitaptaki etkinlikleri sınıfın katılanlarıyla yaptırmaya çalışıyorum. Sınıfı birkaç guruba ayırıp her bir guruba farklı etkinlik yaptırıyorum.”

Ö-8 “Tam sayılarda; toplama ve çıkarma işlemini anlatırken önce sayı doğrusu üzerinde sonra da sayma pullarıyla modelleyerek mantığını anlatmaya çalışıyorum. Mutlak değer konusunda ise mutlak değeri çamaşır

makinesi gibi düşüncelerini istiyorum. + ları temiz, – leri kirli olarak düşünüyorlar. Sonuç her zaman temiz olur diye buluyorlar. “Çarpma ve bölmeyi” ise dost düşman mantığıyla çözüyorlar.”

Ö-9 “Öncelikle $a - b$ ve $a+(-b)$ işlemlerini karşılaştırarak işlemin aynı olduğunu öğrenciye göstererek farkındalık kazanmasını sağlıyorum, işlemleri yaparken “+ cebimdeki para”, “- borç” olarak modelleyerek alıştırmalar yapıyorum. İşlem çıkarma işlemi ise önce toplama işlemine çevirip daha sonra borç ve cebimdeki para olarak hesaplamalarını sağlıyorum. ”

Ö-10 “Düz anlatım ve soru-cevap şeklinde konuyu anlatıyorum.”

Ö-11 “Tam sayılar konusuna giriş yapmadan önce sayma sayılarını ve doğal sayıları hatırlatıyorum. Daha sonra ihtiyaçtan doğduğunu fark ettirerek tam sayılar konusuna giriş yapıyorum. Tam sayılarda toplama ve çıkarma işlemleri için, içerisinde işlem gerektiren adımlar olan yönergeli bir oyun oynatıyorum.”

Ö-12 “Toplama ve çıkarma işlemlerini modelleyerek, çarpma ve bölme işlemlerini modelleme kullanmadan anlatıyorum.”

Ö-13 “İlk olarak (-) ve (+) nın nerelerde kullanıldığı bilgilerini verip, farkı kavratıyorum. Sonra; toplama – çıkarma durumlarında yan yana geldiklerinde ortak çıkacak sonuçları bulduruyorum, Dost – Düşman ilişkisine vererek kalıcılığı sağlamaya çalışıyorum”

Ö-14 “Tam sayı ismini söylemeden; “Hayatta negatif sayılara neden ihtiyaç duyulmuştur?” Sorusunun cevabını öğrencilere buldurmaya çalışmakla derse başlıyorum. Doğal sayılar kümesinden hareketle tam sayılara geçiş yapıyorum, tam sayılar öğrencilerin akıllarında olmaya başladıktan sonra gündelik hayat örneklerini vermeye başlıyoruz, sonrasında bu örnekle işlem içeren örneklerle devam ediyoruz. Öğrencilerde tam sayılar algısı oluştuktan sonra ders kitabına geçiyoruz ve ders kitabıyla beraber tam sayıları modelliyoruz”

Ö-15 “Tam sayılar konusunun anlatımında olabildiğince günlük hayattan örnekler kullanıyorum. Konuya ilk geçişte; alacak, verecek, borç, hava sıcaklığı, binalarda kat numaraları gibi, günlük hayattan toplama ve çıkarma işleminde farklı, çarpma ve bölme işleminde farklı modellemeler kullanıyorum.”

Öğretmenlerimizin cevapları doğrultusunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 1.

Tam Sayılar Konusunun Anlatımında Kullanılan Yöntemler

| Tam Sayılar Konusunun Anlatımı | Frekans | Yüzde |
|-----------------------------------|---------|-------|
| Model-Bağlam kullanarak anlatıyor | 15 | % 100 |
| Toplam | 15 | % 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin %100'ünün, yani tamamının konuyu model veya bağlamları kullanarak öğrencilere aktardıkları görülmüştür.

Soru 2: Tam sayılar konusunun öğretiminde ne tür modellerden-bağlamlardan yararlanıyorsunuz?

Ankete katılan öğretmenlerimizin çoğunluğu 1.Soruda tam sayılar konusunu modelleme yaparak anlattıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle 2.soruda tam sayılar konusunu anlatırken hangi modellerden ve bağlamlardan yararlandıkları sorulmaktadır. Bu soruya öğretmenlerimiz aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

Ö-1 “Sayma pullarından yararlanıyoruz”

Ö-2 “Sayma pulları ile modelleme, sayı doğrusunda gösterme veya alacak borç ilişkisi kurma.”

Ö-3 “İnternette örnekler ve sayma pulları.”

Ö-4 “Sayma pulları yöntemini kullanıyorum.”

Ö-5 “Sayı doğrusu, termometre, bina maketi, eşit kollu terazi, vb. modellemeler kullanıyorum.”

Ö-6 “Sayı doğrusu, termometre, bina maketi, eşit kollu terazi, vb. modellemelerden yararlanmaya çalışıyorum.”

Ö-7 “Genellikle sayma pulları ile modelleme yapıyorum. Sayı doğrusu modeli kullanıyorum.”

Ö-8 “Sayma pulları yardımıyla.”

Ö-9 “Modelleme olarak; işlem toplama olduğu sürece borç ve cebimdeki para ile öğrenciye işlem yaptırıyorum, çıkarma işleminde ise önce toplamaya çevirip daha sonra aynı işlem üzerinden işlem yapmalarını sağlıyorum, sözlü ifadelerle ve görsel çizimlerle de destekliyorum.”

Ö-10 “Negatif ve pozitif tam sayı kartlarından yararlanıyorum.”

Ö-11 “Gerçek yaşam olaylarından yararlanıyorum. Negatif sayılar için sarı fon kartonundan kesilmiş kağıtlardan, pozitif sayılar için mor fon kartonundan kesilmiş kağıtlardan yararlanıyorum.”

Ö-12 “Sayma pulları.”

Ö-13 “(-) ve (+) birim kodlarını kullanıyorum.”

Ö-14 “Sayma pulları, sayı doğrusu, termometre, deniz seviyesi, alacak – borç, kar – zarar.”

Ö-15 “Sayma pulları çizerek anlatıyorum.”

Öğretmenlerimizin verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Tam Sayıların Anlatımında Kullanılan Model ve Bağlamlar

| Kullanılan Modellemeler | Frekans | Yüzde |
|--------------------------------|----------------|--------------|
| Sayma Pulları(M) | 12 | %80 |
| Sayı Doğrusu(M) | 5 | %33 |
| Alacak – borç(B) | 3 | %20 |
| Kar – Zarar(B) | 1 | %6 |
| Termometre(B) | 3 | %20 |
| Bina Maketi(B) | 2 | %13 |
| Eşit Kollu Terazi(B) | 2 | %13 |
| Deniz Seviyesi(B) | 1 | %6 |
| Toplam | 15 | %100 |

Öğretmenlerimizin “Tam sayılar konusunun öğretiminde ne tür modellemelerden yararlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan; öğretmenlerin % 80’inin sayma pullarını kullandığı görülmektedir. Sayma pullarından sonra öğretmenlerin % 33’ünün sayı doğrusu kullandığı tablodan görülmektedir. Ayrıca verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin tek bir model kullanmadıkları da fark edilmektedir. Yani öğretmenlerin verdikleri cevaplardan konuyu anlatmak için birden fazla model ve bağlam kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %20’si alacak-borç ve termometre bağlamlarını, % 13’ü bina maketi ve eşit kollu terazi bağlamlarını, %6’sı kar-zarar ve deniz seviyesi bağlamlarını kullandıkları görülmektedir. Konuyu daha çok model kullanarak anlatmaktadırlar.

Soru 3 : Tam sayılar konusunun öğretiminde modelleme yapılmasının yararları nelerdir?

Görüşme yapılan öğretmenlerimize modellemenin faydaları sorulduğunda aşağıdaki cevaplar elde edilmiştir.

Ö-1 “Görsel açıdan daha iyi anlaşılacaktır, özellikle tam sayılarda çıkarma işlemi yapılırken modelleme yapılarak daha iyi anlaşılır.”

Ö-2 “Konunun anlaşılması açısından öncelikle görsel öğrencilerde daha etkili ve akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum.”

Ö-3 “Görsel olduğu için daha iyi anlıyorlar.”

Ö-4 “Somut olduğu için, görerek - yaparak öğrenmek uzun süre kalıcı öğrenme yaşıyor.”

Ö-5 “Öğrencilerin konuyu daha somut biçimde öğrendiklerinden modellemenin faydası oluyor, özellikle negatif sayı kavramında modelleme yapmak faydalı oluyor.”

Ö-6 “Öğrencilerin konuyu daha somut biçimde algılamaları ile kalıcı şemalar oluşturmaları sağlanıyor.”

Ö-7 “Matematik soyut bir kavram olduğu için öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğrenme sürecinde zorluk çekiyor. Modellemeler yaparak konuyu somutlaştırıp öğrencilerin konuyu daha rahat anlamalarını sağlamış oluyor.”

Ö-8 “Soyut bir konuyu somutlaştırmış oluyoruz.”

Ö-9 “Gündelik hayattan örnekler vermek ve bunların yaşama yakın olması kalıcılığı arttırıyor. Uzun süreli öğrenmelerde etkili bir yöntemdir, yaşama yakınlık.”

Ö-10 “Öğrencilerin mantığını kullanarak konuyu daha iyi anlamalarını sağlar.”

Ö-11 “Konunun somutlaştırılarak akılda kalıcı hale gelmesine yardımcı oluyor.”

Ö-12 “Kalıcı olmasını sağlıyor. Somut hale getirilmesinden dolayı öğrenmeyi kolaylaştırır.”

Ö-13 “Çocuklar; (-) ve (+) birbirini sıfırladığını yani ortadan kaldırdığını daha rahat görüyor.”

Ö-14 “Matematikte modellemeler, matematiğin günlük hayatta kullanışlılığını arttırdıkça faydalı olduğunu düşünüyorum. Sadece cebirsel olarak işlem yapmak çok daha az öğrenciye hitap ediyor ve kalıcılığı daha az. Modelleme ile konunun ulaştığı öğrenci sayısı artıyor ve kalıcılık da daha fazla. Tam sayıları düşündüğümüzde sadece bir yönteme bağlı kalarak anlatılmaktan ziyade birkaç yöntem ile modelleme yapılırsa öğrenme oranının daha fazla olacağını düşünüyorum.”

Ö-15 “Modelleme kullanıldığında daha anlaşılır ve somutlaştırılmış bir ders anlatımı oluyor.”

Elde edilen veriler doğrultusunda modellemenin faydalarının daha net anlaşılması açısından aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3.

Modellemenin Faydaları

| Modellemenin Faydaları | Frekans | Yüzde |
|------------------------|---------|-------|
| Görselleştirme | 2 | %13 |
| Kalıcı hale getirme | 7 | %46 |
| Somitlaştırma | 9 | %60 |
| Daha iyi anlama | 5 | %33 |
| Toplam | 15 | %100 |

Öğretmenlerimizin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin %60'ı modelleme yapılmasının konuyu somutlaştırdığı görüşündedir. Öğretmenlerin %46'sı modelleme yapılmasının konuyu kalıcı hale getirdiğini, %33'ü konunun daha iyi anlaşıldığını, %13'ü ise konuyu görselleştirdiğini ifade etmektedir.

Araştırmada bu soru ile elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerimizin çoğunluğu modellerin ve bağlamların konuyu somutlaştırmada faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerimizin kayda değer bir kısmı da modelleme yapılarak anlatılan konunun öğrencilerin zihninde daha kalıcı hale geldiğini ifade etmektedirler.

Diğer yandan az sayıda öğretmenlerimiz de model kullanımının ve bağlamlardan yararlanmanın konuyu görselleştirdiğini dolayısıyla konunun somutlaştırıldığı görüşüne sahiptirler.

Soru 4 : Tam sayıları anlatırken uyguladığımız modellemenin eksik yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız, bu eksiklikler nelerdir?

Öğretmenlerimizin bu soruya verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö-1 “Hayır.”

Ö-2 “Pullar ile modellemede; birinci sayı negatif iken çarpmanın modellenmesi, ikinci sayı negatif iken bölmenin modellenmesi sıkıntılı. Sayı doğrusunda gösterimde ise yine birinci sayı negatif iken modelleme sıkıntılı.”

Ö-3 “Evet, daha çok günlük hayattan örnekler verilmelidir.”

Ö-4 “Eksik yönleri olduğunu düşünmüyorum.”

Ö-5 “Modelleme yaparken çocuklara sayma pullarını öğretmekte bir problem çıkmıyor. Ancak özellikle çıkarma işlemi yaparken öğrenciler işlemi yapamıyor. Günlük hayattan “borç – alacak” olarak verilen örnekler çıkarmayı kavratmada daha etkili oluyor.”

Ö-6 “Modelleme tam anlamıyla konuyu ifade etmiyor. Ancak henüz soyut işlemler dönemine girmeyen öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmakla beraber zaman zaman yanlış algılamalara neden oluyor.”

Ö-7 Mutlaka dört dörtlük olmuyor. Bazen çocuklar gösterdiğimiz modellemeyi tam olarak kavrayamayabiliyor. Bunun için çocukların o modellemeyi kendileri veya grup halinde etkinlik olarak yapmaları gerekiyor. Bir de derste zorlandıkları yerlerde materyal kullanımı biraz daha bu güçlükleri aşmada iş yarıyor.”

Ö-8 “Sayma pulları kullanırken bazı öğrenciler somutlaştırmada zorluk çekiyorlar. Çarpma işleminin işareti konusunda, “neden öyle olduğunu?” anlamıyorlar. Dolayısıyla biraz da ezber yapmış oluyorlar.”

Ö-9 “Düşünmüyorum.”

Ö-10 “Modellemenin eksik yönleri olduğunu düşünmüyorum.”

Ö-11 “Tam sayılar konusunda, eşit kollu teraziyi kullanmak daha yararlı olacaktır. Fakat materyal eksikliği nedeniyle eldekiler yetmiyor. Öğrencilere eşitlik kavramını kavratamıyorum. O nedenle de büyük-küçük kavramı çok oturmuyor.”

Ö-12 “Toplama ve çıkarma işlemlerinin modellenmesinde sıkıntı yaşanmıyor. Yalnız çarpma ve bölme işlemleri modellenemiyor(Kısıtlı). Modellenebilen ise kalıcı olmuyor. Anlaşılması da zor.”

Ö-13 “Düşünmüyorum.”

Ö-14 “Sayma pulları ile modelleme yönteminde; negatif sayıların bölümü, negatif sayıların çarpımı gibi işlemlerde anlamayı kolaylaştırmaktan çok zorlaştırdığını düşünüyorum. Bu yüzden modelleme yapmak için modelleme yapmaktan çok, faydalı olup olmadığına bakılarak tam sayıları kolaylaştırdığı sürece kullanılmalı, akıl karışıklığı yapacağı yerlerde ise diğer yöntemler ile modellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Matematiğin epistemolojisi gereği her konuda modelleme yapılarak matematiğin kolaylaştırılabileceğini pek düşünmüyorum. Bazen cebirsel olarak anlatılması kanaatimce daha uygun.”

Ö-15 “Düşünmüyorum. Çünkü öğrenciler bu yöntemlerle konuyu anlıyor ve soruları çözebiliyorlar.”

Öğretmenlerimizce bu soruya verilen cevaplar aşağıdaki tabloda daha açık ve bütüncül bir şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4.

Modellemenin Eksik Yönleri

| Modellemenin Eksik Yönleri | Frekans | Yüzde |
|-----------------------------------|----------------|--------------|
| Düşünmüyor | 6 | % 40 |
| Konuyu tam ifade etmiyor | 2 | % 13 |
| Bazı konularda yetersiz | 6 | % 40 |

| | | |
|----------------------|----|-------|
| Günlük hayattan uzak | 1 | % 7 |
| Toplam | 15 | % 100 |

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin %40'ı kullandıkları modellerin ve bağlamların eksik yönleri olduğunu düşünmemektedir. Aynı şekilde yine öğretmenlerimizin % 40'ı, konunun bazı alt konularının modellenmesinde kullanılagelen modellerin ve bağlamların yetersiz kaldığını düşünmektedir. Öğretmenlerin %13'ü ise kullandıkları modelleme yöntemlerinin konuyu tam olarak temsil etmediğini düşünmektedir.

Mevcut modellerin ve bağlamların bazı konuların ifade edilmesinde yetersiz olduğunu, yani anlatılmak isteneni tam olarak temsil etmediğini düşünmektedir. Öğretmenler, tam sayılarda özellikle çarpma ve bölme işlemlerinin modellenmesinin zor olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerimizden birisi (Ö-6) modellerin bazen yanlış algılamalara neden olduğunu belirtirken, bir diğer öğretmenimiz (Ö-14) ise modellerin her zaman kullanışlı olmadığını, bazen konunun cebirsel olarak anlatımının daha uygun olacağını ifade etmektedir.

Soru 5: Tam sayılar konusunu anlatırken yararlandığınız modellerin ve bağlamların dışında tam sayılarda kullanılabilecek farklı modelleme yöntemleri ilgili bilgi sahibi misiniz? Eğer farklı modelleme yöntemleri hakkında bilgi sahibi iseniz, bu modeller hakkında bilgi verir misiniz?

Bu soru, öğretmenlerimizce kullanılan modellerin ve bağlamların çeşitliliği hakkında bilgi toplamak ve bilgi sahibi olmak amacıyla sorulmuştur. Öğretmenlerimizin cevapları aşağıdaki gibidir.

Ö-1 “Farklı modellemeler hakkında bilgi sahibi değilim.”

Ö-2 “Bunların dışında farklı bir modelleme kullanmıyorum.”

Ö-3 “Hayır.”

Ö-4 “Öğrencilere materyal olarak sayı doğrusu çizdirilebilir. Adım atma yöntemi kullanılabilir.”

Ö-5 “Yok.”

Ö-6 “Yok.”

Ö-7 “Yok.”

Ö-8 “Bilgi sahibi değilim.”

Ö-9 “Benim anlattığım yöntemle öğrencinin kafası karışmadığı ve anladığı için başka yöntem düşünme ihtiyacı duymuyorum.”

Ö-10 “Yok.”

Ö-11 “Dört kollu terazi ile ilgili okuduğum modellemeye göre bu yöntem oldukça etkili görünüyor. Özellikle negatif ve pozitif tam sayıların karşılaştırılmasında oldukça etkili olduğunu biliyorum.”

Ö-12 “Yok.”

Ö-13 “Bilgi sahibi değilim.”

Ö-14 “Tam sayıların modellenmesi konusunda belirttiğim modellemeler dışında şu an için aklıma gelen ve kullanmadığım bir modelleme yok. Tam sayılar için yaklaşık 4-5 modelleme yaparak konuyu anlatmaya çalışıyorum. Bunların kullanılması bile zaman açısından sıkıntılara sebebiyet veriyor. Bir derste abartılı bir şekilde modelleme kullanılmasına taraftar değilim. Modellemenin konunun anlaşılması kısmında etkili olduğunu düşünüyorum. Sınav sistemimizde kullanılan test soruları için sadece modelleme ile yetinmek bana kalırsa yetersiz olabilir.”

Ö-15 “Ders kitaplarındaki etkinliklerde verilen örnekleri ve oyunları kullanıyorum.”

Öğretmenlerimiz tarafından son soruya verilen cevaplar aşağıdaki tabloda daha açık ve bütüncül bir şekilde

ifade edilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Farklı Modellemeler Hakkındaki Bilgisi

| Farklı Modellemeler | Frekans | Yüzde |
|--------------------------------------|---------|--------|
| Bilgi sahibi değil | 12 | % 80.0 |
| Sayı doğrusu | 1 | % 6.6 |
| Dört kollu terazi | 1 | % 6.6 |
| Ders kitabındaki etkinlik ve oyunlar | 1 | % 6.6 |
| Toplam | 15 | % 100 |

Beşinci soruya verilen cevaplara ilişkin tablo incelendiğinde; öğretmenlerimizin % 80'i konuyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ö-4 sayı doğrusunun materyal olarak çizdirilip adım atma yöntemini, Ö-11 dört kollu teraziyi, Ö-15 ise ders kitabındaki etkinlikleri ve oyunları farklı birer model olarak sunmuştur.

Bu soruya verilen cevaplardan öğretmenlerimizin farklı modelleme yöntemleri hakkında pek fazla bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerden de öğretmenlerimizin farklı modeller hakkında araştırma yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Görüşme ile ilgili genel bir sonuç ve yorum çıkarmak için yapılan görüşmenin bütününe bakmamız gerekmektedir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin tamamı incelendiğinde öğretmenlerin tamamının tam sayı konusunu model ve bağlam kullanarak işledikleri görülmektedir. Öğretmenlerimizin modelleme yaparken en çok kullandıkları model sayma pullarıdır. Ayrıca sayma pullarının yanı sıra; sayı doğrusu, alacak-borç, kar-zarar, termometre, deniz seviyesi, bina maketi gibi model ve bağlamlarla konuyu günlük hayata uygun hale getirmeye çalışmaktadırlar.

Modellemenin konuyu somutlaştırdığı ve anlatımı da görsel olarak desteklediği için kalıcılığı sağladığı görüşündedirler. Bazen model ve bağlamların konuyu tam anlamıyla ifade edemediğini ayrıca belirtmişlerdir. Farklı model ve bağlamlar hakkında pek bilgi sahibi olmadıklarını da beyan etmişlerdir.

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerimizin konuyu anlatmak için kullanılacak modeller hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerimizin bu konuda kendilerini geliştirmek için bir çaba harcamadıkları izlenimine ulaşılmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden birisi olarak, konuya ayrılan sürenin yetersiz olması gösterilmektedir. Öğretmenlerimizin çoğu kısa sürede istenilen kazanımın modelleme yaparak öğrenciye aktarılmasının mümkün olmayacağı fikrine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerimiz yeni modelleme yöntemleri araştırıp dersi daha etkin ve eğlenceli hale getirmekten ziyade, daha hızlı ve doğru soru çözme teknikleri araştırmaktadırlar. Bu şekilde işlenen bir matematik dersinde üst düzey düşünme becerilere sahip öğrenciler konu ile ilgili hedeflenen kazanıma sahip olurken, diğer öğrenciler istenilen kazanıma ulaşamamaktadırlar. Dolayısıyla oluşan bu başarısızlıktan dolayı öğrencide matematiğe karşı, matematik dersinin başarılamayacak kadar zor bir ders olduğu kanaati ve ön yargısı oluşmaktadır.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu araştırma, tam sayılar konusunun modellenmesine ilişkin öğretmen görüşlerini elde etmek amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle, Afyonkarahisar ili Emirdağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda görev yapan matematik öğretmenlerine önceden hazırlanan ve beş tane açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu; aynı bölgede görev yapan Ortaokul Matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda; Afyonkarahisar İli, Emirdağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim kurumlarında görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle, bu bulgular doğrultusunda aşağıda sonuçlar çıkarılmıştır.

- 1) *Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tam sayılar konusunu daha çok modelleyerek anlattığı görüşüne varılmıştır.*

Bu sonuç; Zengin (2014)'in, tam sayılar konusunun tarihsel gelişimi ve günümüze kadar olan sürecin incelenmesinde ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmasındaki, “öğretmenlerin tam sayılar konusunda modellenmeden yararlandıkları” sonucu ile örtüşmektedir.

- 2) *Konunun modellenerek anlatılmasında öğretmenlerimizin en çok sayma pullarını kullandığı görülmüştür. Ayrıca sayma pullarının yanı sıra konuyu günlük hayattan örneklerle anlattıklarını belirtmişlerdir. Bunlara örnek olarak; kar-zarar, alacak-borç, termometre gibi modellemeler verilmiştir.*

Hayes 1996'da yaptığı “Negatif Sayılar Kavramının ve İşlemlerinin Öğretilmesi” başlıklı çalışmasında öğrencilere negatif sayıları ve negatif sayılarla işlemleri öğretmede en çok kullanılan yöntemlerin etkililiği araştırılmıştır. Bu en çok kullanılan yöntemi +1, -1 ve 0 yazan materyal olarak tanımlamıştır ki bu materyalin sayma pulu olduğu anlaşılmaktadır.

- 3) *Kullanılan modellemelerin görsel olarak öğrencinin ilgisini çektiği, konuyu somutlaştırıp daha anlaşılır ve kalıcı hale getirdiği sonucuna varılmıştır.*

Araştırmada elde edilen bu sonuç; Çetin (2017) tarafından “Çoklu Temsil Destekli Tasarlanan Manipulatiflerin Tam Sayı Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli araştırmasında ulaşılan, “uygulanan çoklu temsil destekli manipulatifler ile tasarlanmış öğretimin, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu” sonucu ile örtüşmektedir.

Ayrıca Bahadır ve Özdemir (2013) yaptıkları çalışmada; “canlandırma yönteminin kullanıldığı deney grubuna düz anlatımın kullanıldığı, kontrol grubuna göre tam sayılarla işlem yapma ve hatırlamada daha yüksek başarıya sahip oldukları” sonucunu araştırmamızın sonuçları da destekler niteliktedir.

Araştırmamızı destekleyen başka bir çalışmada, Hayes (1996)'in negatif sayılarla ilgili yaptığı bir araştırmadır. Bu araştırmada negatif sayılar; deney grubuna model kullanılarak anlatılırken kontrol grubuna düz anlatım yöntemiyle verilmemiş ve sonuçta, deney grubundaki orta düzey öğrencilerin başarılarında bir artış görülmektedir. Araştırmamızda modellerin faydaları hakkında elde ettiğimiz sonuç, bu sonucu desteklemektedir.

Benzer şekilde Mc Corkle'de (2001) hazırladığı tezinde; yedinci sınıf öğrencilerine pozitif ve negatif tamsayıların farklı metotlar kullanılarak nasıl toplama ve çıkarma yapacakları öğretilmiştir. Deney grubu; termometre ölçüsünün kullanıldığı “sıcak ve soğuk küpleri” kullanarak ilişkisel yaklaşımla öğrenim görürken, kontrol grubu kitap kurallarının ezberlenmesini gerektiren kurallı yaklaşımla öğrenim görmüştür. Araştırma sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin testlerden daha yüksek sonuç aldığı ve bilgileri hatırlamada daha iyi olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile araştırmamızda modellerin faydaları ile ilgili elde edilen sonuç aynı şeyi ifade etmekte yani örtüşmektedir.

Hackbarth'in (2000) araştırmasında amaç; yedinci sınıflara öğretilen tam sayılarla toplama ve çıkarma yöntemlerinin öğrencilerin matematik başarıları ve hatırlama düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek olmuştur. Bu araştırmada farklı metotların kullanıldığı üç farklı grup oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda; tam sayılarda toplama ve çıkarma öğretiminin, kullanılan metotlara dayalı olarak ayrıştığı, ancak bu üç grup arasında hiçbir istatistiksel farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçla araştırmamızın sonucu farklılık göstermektedir.

- 4) *Kullanılan modellemelerin tam sayılar konusunda anlatılmak isteneni tam anlamıyla temsil etmediği, bazı noktalarda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.*

Cankoy (2005) araştırmasında öğretmen adaylarının iki negatif tam sayının modellerle ifade etmekte zorlandıkları sonucu ile bu araştırmadaki modellerin konu ifade etmekte yetersiz kalması ve konuyu tam ifade

edememesi sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Ayrıca Hayes ve Stacey'de (1999) tam sayılarda kullanılan modellerden sayma pulları ile sayı doğrusunun karşılaştırılmasıyla ilgili yaptıkları araştırmanın sonucu ile araştırmamızın sonucu örtüşmektedir. Hayes ve Stacey'nin (1999) araştırmalarına göre toplama işleminin sayma pulları ve sayı doğrusunda modellenmesinde herhangi bir sorun yaşanmazken çıkarma işleminin modellenmesinde işlem ile sayının işaretinin karıştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuç araştırmamızın modellerin bazı noktalarda yetersiz kaldığı sonucunu destekler mahiyettedir.

Bu sonuçtan hareketle, tam sayıları tam anlamıyla ifade etmeyen bir modelin eksiklikleri ve bu eksikliklerin giderilmesiyle ilgili bir araştırma yapılabilir.

- 5) Öğretmenlerimizin belirttikleri modellemeler dışında farklı modellemeler hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Bahadır, E. & Özdemir A. Ş. (2013). Tam sayılar konusunun canlandırma tekniği ile öğretiminin öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *International Journal Social Science Research*, 2(2), 114-136.
- Bozkurt, A. & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerinde öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 787-801.
- Cankoy, O. (2005). Negatif ve pozitif işaretli sayıların çarpımının öğretime öğretmen adaylarının önerdiği yöntemlerdeki benzetimler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 63-68.
- Çetin, H. (2017). Çoklu temsil destekli tasarlanan manipulatiflerin "tam sayı" öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 55-69.
- Çiltaş, A. & Işık, A. (2013). Matematiksel modelleme yoluyla öğretimin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının modelleme becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1177-1194.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ertuğrul, G. (2009). *Yeni ilköğretim matematik dersi 6. sınıf öğretim programında yer alan tam sayılarla ilgili etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, G. (2010). *İlköğretim ikinci kademe matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Hackbarth, M. C. (2000). *A comparison of the effectiveness in teaching the addition and subtraction of integers using manipulatives versus rules to seventh grade students*. Master Thesis, California State University Domingue Hills, USA.
- Hayes, B. (1996). *Teaching for understanding of negative concepts and operations*. Master Thesis, University of Melbourne, Department of Science and Mathematics Education, Australia. www.aare.edu.au/data/publication/1996/hayeb96054.pdf
- Hayes, B. & Stacey, K. (1999). *Teaching negative numbers using integer tiles*. In 22nd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia. <https://www.researchgate.net/publication/238721666>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç Şanlı, K. (2018). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tam sayıların öğretim sürecinde model kullanma becerileri ve model kullanımına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Koroğlu, H. & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Mc Corkle, K. L. (2001). *Relational and instrumental learning when teaching the addition and subtraction of positive and negative integers*. California State University, Dominguez Hills, CA.

- Olkun, S. & Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van de Walle, J. A. (2018). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, Ş. (2014). *Tam sayıların tarihçesi ve tam sayılar konusunun öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

EXTENDED ABSTRACT

Research Purpose: The aim of this study is to use teachers' views on the modeling of the subject of integers, to investigate which models are used by teachers in explaining four operations with integers and integers, and how effective these models are in students' comprehension of the subject.

Research Questions: Which models are used to explain the subject of integers? What are the benefits of using a model to explain the subject of integers? What are the drawbacks of using a model to explain the subject of integers? Are there different models that can be used to explain the issue of integers?

Literature Review: After the research question was created, a literature search was conducted with integers and modeling keywords. In the study, it was revealed that learning mathematics does not only provide information to the individual, but also gives the individual multi-directional thinking skill. In addition, it enables the individual to think faster and in a logical framework. Considering the benefits of learning mathematics to the individual, mathematics education and teaching is important. The subject of integers starts to be explained in the 6th grade. This period is the period when students are between the ages of 11-14. In other words, it is the period when they begin to pass the period of abstract operations. In addition, it is seen that primary school years coincide with a period in which children develop very rapidly in terms of physical and mental aspects. This change in the development of children in primary education mathematics; it makes it necessary to be meticulously organized in terms of content, method, and equipment. The fact that mathematics teaching and the handling of mathematical concepts lack content and concrete experience makes it difficult to learn. For this, the mathematics program was renewed in 2005. The aim of the mathematics program, which was rearranged in 2005; It is to give the person the mathematical knowledge and skills required by daily life, to teach him to solve problems and to give him a way of thinking that handles events in a problem approach. Profit-loss, budget preparation, debt-credit, thermometer, elevator etc. examples are emphasized. As can be understood from here, it was emphasized that the student should be active in learning. In the renewed Mathematics lesson curriculum, it is suggested to give examples from daily life in the teaching of integers.

Methodology: In the research; An in-depth investigation was made about how teachers explain the issue of integers, whether they use models, the benefits and shortcomings of the models they use, and their knowledge about different models. For this reason, a case study (case study), which is one of the qualitative research methods, was conducted in order to obtain teachers' views on modeling the integer issue. The study group of the research; It consists of Secondary School Mathematics teachers working in the same region, determined by taking into account their years of service, gender and the institutions they work in. An interview form consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. The application started after the necessary studies for its validity and reliability were completed. Semi-structured interviews were conducted with the teachers reached in the study. The "Descriptive Analysis Method" was used in the study because the obtained data were summarized and interpreted according to the previously determined conceptual framework or themes.

Results and Conclusions: The results of the research are similar to the information obtained in the literature review. With the information obtained, all of the research questions created were answered.

It was seen that the teachers explained the subject of integers by modeling. The models used are generally the same. The most used model is number stamps and the profit and loss context. It has been observed that the models used are useful in understanding the subject. It is emphasized that modeling embodies learning and makes it permanent. In addition, it is mentioned that misconceptions are prevented by modeling. It is mentioned that modeling is insufficient in some subjects. In particular, difficulty is encountered when modeling the extraction and division process. It was stated that this situation stems from the nature of the subject. It was stated that some models are

more useful in explaining different parts of the subject. For example, it is more convenient to use counting stamps for addition and subtraction. It was observed that the teachers did not have information about different models. In short, modeling is useful in lecture. However, the models used are insufficient in modeling the whole subject.

Geogebra Destekli Öğretimin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Akademik Performanslarına ve Motivasyonlarına Etkisi: Diziler Örneği

Atiye AYYILDIZ¹ 

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, atiyea42@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi Geliş:

Kabul:

Yayın:

Anahtar Kelimeler:

GeoGebra destekli

öğretim

Analiz

Motivasyon

Diziler

Bu araştırmanın amacı, analiz dersinin, anlamlı öğrenmeyi sağlamak üzere GeoGebra yazılımından yararlanılarak geliştirilen materyallerle öğretiminin, öğretmen adaylarının akademik performanslarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında İç Anadolu bölgesindeki bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 58 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubundaki deney ve kontrol grubundan oluşan iki gruba öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, diziler konusunda yer alan aritmetik dizi, geometrik dizi, yakınsaklık, iraksaklık, monotonluk, en büyük alt sınır ve en küçük üst sınır kavramlarıyla ilgili GeoGebra yazılımından yararlanarak geliştirilen görsel materyaller kullanılmıştır. Araştırmada veriler; öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını belirlemek için Vallerand ve ark., (1992) tarafından geliştirilen, Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Analiz Performans Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ve bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar testi, Mann Whitney U testi analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubundaki ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının akademik performansları arasında GeoGebra destekli öğretim uygulanan deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının akademik performanslarındaki anlamlı farklılaşmanın geometrik performanslarındaki artıştan kaynaklandığı ancak deney grubu ile kontrol grubunun cebirsel performansları ve akademik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen materyallerin öğretmen adaylarının öğrenme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

The Effect Of Geogebra Assisted Instruction On Preservice Elementary Mathematics Teachers’ Academic Performance And Motivation: A Sample Of Sequences

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received:

Accepted:

Published:

Keywords:

Geogebra assisted

instruction

Analysis

Motivation

Sequences

This study was conducted to investigate the effect of GeoGebra assisted in order to improve materials for meaningful learning that used analysis instruction, on pre-service elementary mathematics teachers’ academic performance and motivation. The sample consists of 58 third grade preservice elementary mathematics teachers who were registered to an Educational Faculty of Central Anatolia Region in 2019-2020 academic year. In research, pretest-posttest control group experimental design was applied. In the application process, visual materials developed by GeoGebra, connected with concepts of arithmetic sequence, geometric sequence convergence, divergence, monotone sequence, infimum, supremum. In research to determine academic performance of pre-service elementary mathematics teachers’, Performance Test of Analysis has been prepared by researcher and to determine academic motivation, Academic Motivation Scale has been prepared by Vallerand et al. (1992) and has been adapted by Karagüven (2012). In order to analyze obtained data, descriptive statistics, dependent samples t-test, independent Samples t-test, Wilcoxon Signed Rank test, Mann Whitney U test were used. The result of study, significant difference were found between groups’ academic performances in favor of experimental group however, there is no significant difference between the experiment and control groups with respect to algebraic performance and academic motivation. The significant difference on academic performance of pre-service elementary mathematics teachers in experimental group stemmed from increasing their geometric performance. Accordingly, it is thought that materials, developed by researcher will contribute to the learning process of pre-service teachers.



“This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)”

Atıf/Citation: Ayyıldız, A. (2020). Geogebra destekli öğretimin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının akademik performanslarına ve motivasyonlarına etkisi: Diziler örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 152-174.

GİRİŞ

Analiz dersi, disiplin içinde, disiplinler arası alanda ve günlük hayatta geniş uygulama alanına sahip, üniversitelerin matematik, mühendislik, fizik gibi bölümlerinin ilk yıllarında verilen temel disiplinlerden biridir (Girard, 2002; Hughes-Hallet, Gleason ve McCallum, 2008). Bununla birlikte lisans düzeyinde, analiz dersine kayıtlı olan öğrencilerin birçoğu öğrenmede zorluklar yaşamaktadır (Hughes-Hallet, 1991). Analiz dersini alan öğrencilerin işlemsel algoritmaları rahatlıkla yapabildikleri ancak temel tanım ve yorum bilgilerinde eksikleri olduğu, kavramsal anlama ve kavramlar arası ilişkilendirmede zorluklar yaşadığı ortaya konmaktadır (Chappell ve Kilpatrick, 2003). Öğrencilerin zorlandığı ve çeşitli yanlışlara sahip olduğu (Özmantar ve Yeşildere, 2008), ileri düzey matematiksel düşünme gerektiren (Cornu, 1991) süreklilik, türev, integral, seri kavramlarıyla ilişkili ve matematiksel düşünmeyi geliştirmede etkili olan (Tall, 1992) en temel kavramlardan biri limit kavramıdır. Dolayısıyla matematik eğitiminde önemli bir yeri olan limit kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar eski yıllara dayanmakla birlikte (Tall ve Schwarzenberger, 1978; Tall ve Vinner, 1981; Davis ve Vinner, 1986; Williams, 1991; Monaghan, 1991; Bezuidenhout, 2001; Przenioslo, 2004; Roh, 2005; Özmantar ve Yeşildere, 2008; Moru, 2009) fonksiyon özel bir hali olan dizilerin limitini konu alan çalışmaların ise daha çok son yıllarda sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir (Mamona-Downs, 2001; Burn, 2005; Roh, 2008; Roh, 2010). Limit kavramına ilişkin yapılan bu çalışmalarda; kavram imajının belirlenmesi, kavramın öğretimi, kavram yanlışlarının ve yaşanan zorlukların belirlenmesi ve giderilmesi üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Gerek genel anlamda fonksiyonlarda limiti gerekse dizilerde limiti konu alan çalışmalar öğrencilerin limit kavramının formal tanımını anlamakta zorlandığını (Bezuidenhout, 2001; Mamona-Downs, 2001; Roh, 2008) ve limitin formal tanımının anlaşılması için ileri düzey matematik bilgisi gerektiğini (Kepçeoğlu, 2010) göstermektedir. Ayrıca limit kavramına ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlardan biri de bu zorlukları ortadan kaldırmak için formal tanımla birlikte kavram imajının geliştirilmesi gerektiğidir (Cottrill ve ark., 1996). Öğretim sürecinin zenginleştirilmesi kavram imajlarını geliştirebilmektedir. Nitekim öğretim sürecinde geleneksel öğretim dışında tercih edilen bir tekniğin kavram imajını zenginleştirdiğini ve tanımla uyuşan kavram imajına sahip öğrencilerin daha başarılı olduklarını gösteren çalışma bulunmaktadır (Öner, 2013).

Diğer taraftan, geleneksel öğretim sürecinde, kavramlar arası ilişkilendirme, soyutlama ve genelleme gibi becerilerden daha çok işlemsel becerilerin gelişmesinden (Hughes-Hallet, 1991) ve bu becerilerin limitin formal tanımını anlamak için yetersiz olmasından dolayı geleneksel öğretimden farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılan çalışmalar bulunmaktadır (Cottrill ve ark., 1996; Mamona-Downs, 2001). Ancak yapılan bu çalışmalarda duyuşsal becerilerden çok bilişsel beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen (İnan, 2017); probleme dayalı öğrenme (Ersoy, 2012), proje tabanlı öğrenme (Yıldız, 2008), 5E modeli (Hiçcan, B. 2008; Hülya, 2019) gibi yöntem, teknik ve modeller bilişsel becerilerin yanı sıra ilgi, tutum, öz güven öz yeterlilik, motivasyon gibi duyuşsal becerilerin de gelişimini sağlamaktadır. Duyuşsal becerilerden derse karşı ilgiyi (Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2014), öz güveni (Zengin, 2017), tutumu (Doğan, 2010) olumlu yönde etkileyen, kaygıyı azaltan (Barçın, 2019) ve bununla birlikte kavramsal anlama düzeyini geliştiren (kabaca, 2006; Ocal, 2017), matematiksel kavramların farklı temsillerini ilişkilendirmeyi (Kan, 2014) ve anlamlı öğrenmeyi (Ocal, 2017) sağlayan, kavramlara ilişkin bakış açısını olumlu yönde etkileyen (Kepçeoğlu, 2010), kavram imajını zenginleştiren (Öner, 2013) öğrencinin sürece aktif katıldığı (Kepçeoğlu, 2010) tekniklerden biri de teknoloji destekli öğretimdir.

Teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda teknolojinin sağladığı imkânlarla birçok yazılım matematik öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yazılımlardan Derive, Mathematica, Maple, Matlab veya Mupad vb. gibi bilgisayar cebiri sistemleri; sayısal, cebirsel, grafiksel ve istatistiksel gösterimleri sunan matematik öğreniminde kullanılabilecek etkili bir yazılım (Pierce ve Stacey, 2002) iken Cabri Geometry, Geometer's Sketchpad vb. gibi dinamik geometri yazılımları; yapı içerisindeki sabit ilişkileri görme, değişken değiştirerek yeni durumlar elde etme, bunları analiz etme ve böylece deneyimlerden yararlanarak çıkarımda

bulunabilme gibi imkânlar sağlamaktadır (Kağızmanlı ve Tatar, 2012; Güven ve Karataş, 2003). GeoGebra ise bilgisayar cebiri sistemlerinin ve dinamik geometri yazılımlarının özelliklerini bir arada bulunduran geometriyi ve cebiri bir arada görme imkânı sağlayan (Edwards ve Jones, 2006; Hohenwarter ve Jones, 2007), keşfetme, genelleme, akıl yürütme gibi matematiksel becerileri destekleyen (Ceylan, 2012) etkileşimli, dinamik bir matematik yazılımıdır (Preiner, 2008; Dikovic, 2009). İlköğretimden itibaren öğrenim-öğretim sürecinin her kademesinde (Hohenwarter ve Jones, 2007) kullanılan, öğrenmeyi kolaylaştıran (Taş, 2010) bu yazılım öğrenim-öğretim sürecinde öğrenciye kavramları somutlaştırma, çıkarımda bulunma (Kağızmanlı ve Tatar, 2012), görselleştirme (Lu, 2008; Dikovic, 2009; Kağızmanlı ve Tatar, 2012), kavramsal öğrenme, kavramları ilişkilendirme, kalıcı öğrenme imkânı sunmasının yanı sıra öz güveni geliştirmekte ve öğrenme ortamını ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmektedir (Zengin, 2017). Öğretim sürecinin verimli olması için öğrencinin derse ilgi duymasıyla birlikte sürece aktif katılımı beklenmektedir. Aktif katılım ve dolayısıyla anlamlı öğrenme imkânı elde etmek için öğrencinin istekli olması (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011) ve isteklilik halini sürdürmesi gerekmektedir. Bireyi harekete geçirecek nedenlerin olması ve isteklilik halini sürdürebilmesi motivasyonu ile ilgilidir.

Davranış; bireyin biyolojik, psikolojik gelişimi ve sosyal çevresiyle etkileşimi gibi birtakım etkenlere bağlı olarak oluşmaktadır (Danış, 2006). Bireylerin motivasyonunda ve dolayısıyla davranış oluşumunda etkili olan değişkenler bireyden bireye değişmekle birlikte bireysel farklılıklara sahip bireyleri başarılı olmaları yönünde motive edecek etkili unsurların bilinmesi gerekmektedir. Bireylerin bazıları istekleri doğrultusunda motive olurken bazıları ise dışsal kaynaklardan etkilendiği için motive olmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bireyi öğrenmeye teşvik eden sebeplerin kaynağına göre motivasyon; iç motivasyon, dış motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç motivasyon, bir hareketi amaç olarak görerek zevk almak için sürdürme dürtüsü, dış motivasyon ise bir hareketi amaca ulaşmada araç olarak sürdürme dürtüsüdür (Karagüven, 2012). Merak, kendini geliştirme isteği, bilme ihtiyacı içsel motivasyon; not, ödül veya övgü alma, cezadan kurtulma, rekabet etme gibi olumlu ya da olumsuz pekiştireçler dışsal motivasyon kaynaklarıdır (Akbaba, 2006). Bir aktiviteyi gerçekleştirmek için herhangi bir isteğin, nedenin veya gücün olmaması ise motivasyonsuzluk (Ryan ve Deci, 2000) olarak değerlendirilmektedir. İçsel motivasyonda isteklilik; kişinin ilgisini çekmesi, merak uyandırması gibi iç etkenlere bağlıyken, dışsal motivasyonda isteklilik; başkasının övgüsünü veya ödülünü almak gibi dış etkenlere bağlıdır (Ryan ve Deci, 2000). Psikoloji ve eğitimde motivasyonla ilgili teorilerde, başarı ile arasında pozitif bir ilişki olan içsel motivasyon (Lepper, Corpus ve Iyengar, 2005) ve içsel motivasyon ile arasında negatif bir ilişki olan dışsal motivasyona (Lepper, Corpus ve Iyengar, 2005) ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada akademik motivasyonu ölçmek için kullanılan ölçek ise içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk alt boyutlarını içeren kapsamlı bir ölçektir.

Literatür incelendiğinde; dizileri (Burn, 2005; Roh, 2008; Roh, 2010; Mamona-Downs, 2001) GeoGebra destekli öğretimi (Kepçeoğlu, 2010; Gómez-Chacón ve Escribano, 2011; Zengin, Furkan ve Kutluca, 2012; Aydos, 2015; Kepçeoğlu ve Yavuz, 2017; Çirişoğlu ve Kaçar, 2019), fonksiyonlarda limitin teknoloji destekli öğretimini (Parks, 1996; Büyükkoroğlu ve ark., 2006; Kabaca, 2006; Çetin, 2009), GeoGebra destekli öğretim ve motivasyonu (Gunçaga, 2011; Wah, 2015) ve ilköğretim düzeyinde GeoGebra destekli öğretimin akademik performans ve motivasyona etkisini (Wah, 2015, Ünlütürk-Akçakın, 2016) inceleyen birçok çalışma bulunmakla birlikte ulaşılan alan yazında lisans düzeyinde diziler kavramının GeoGebra destekli öğretiminin akademik performans ve motivasyona etkisini inceleyen bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının disiplin içinde temel alanlardan biri olan analiz dersindeki (Girard, 2002; Hughes-Hallet, Gleason ve McCallum, 2008) özellikle limit kavramına ilişkin kavram yanlışlarının, süreklilik (Bezuidenhout, 2001), seri (Sierpinski, 1987) gibi kavramları öğrenmelerini ve lisans öğrenimi boyunca aldıkları diğer derslerde akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yakınsaklığın tanımında geçen $\varepsilon - N(\varepsilon - n_\varepsilon)$ değişkenlerini anlamlandırmada zorlandıklarını

(Roh, 2008) ve öğretim sürecinde yararlanılan görselleştirmelerin bu formal tanımı anlamlandırmada ve kavram imajı geliştirmede (Parks, 1996; Navarro ve Carreras, 2006; Kidron ve Zehavi, 2002; Öner, 2013) etkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, geleneksel öğretim haricinde uygulanan yöntem ve tekniklerin, duyuşsal özelliklerden, akademik performans üzerinde önemli ölçüde etkili olan akademik motivasyonu (Elliot ve Thrash, 2001; Matuga, 2009) etkileyebileceği hususu akla gelmektedir. Bundan dolayı analiz dersindeki kavramların öğrenimi ve öğretiminde önemli bir rolü olan görselleştirmenin (Pinto ve Tall, 2002) sağlanabileceği tekniklerden biri olan Geogebra destekli öğretimin (Kağızmanlı ve Tatar, 2012) geleneksel öğretime göre daha zengin uygulamalar yapma imkânı sunması açısından, bilişsel ve duyuşsal becerilere etkisinin araştırılması önemlidir. Bu çalışmada, analiz dersinde uygulanan GeoGebra destekli öğretimin öğretmen adaylarının, akademik performanslarına ve motivasyonlarına etkisinin tespitiyle analiz eğitimcilerine yol göstermesi bakımından matematik eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda “Analiz dersinde GeoGebra destekli öğretimin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının akademik performanslarına ve motivasyonlarına etkisi nedir?” problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Analiz dersinde GeoGebra destekli öğretimin uygulandığı deney grubundaki ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının; Analiz Performans Testinden ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Analiz dersinde geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının; Analiz Performans Testinden ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Analiz dersinde, GeoGebra destekli öğretimin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının; Analiz Performans Testinden ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Üniversitede sınıflar üniversite yönetimi tarafından oluşturulduğundan öğretmen adaylarının sınıflarını değiştirme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atama yapılamayacağından, üniversitede gerçekleştirilen eğitim araştırmalarında gerçek deneysel modelin kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda, yönetim tarafından daha önceden oluşturulmuş gruplardan bir veya birkaçının deney grubu ve kontrol grubu olarak rastgele belirlendiği model yarı deneysel model olarak adlandırılmaktadır (Özmen, 2016). Bu çalışmada; GeoGebra destekli öğretimin, öğretmen adaylarının akademik performanslarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesinde ön test son test eşitlenmemiş kontrol grubu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubu üzerinde etkisine bakılacak bağımsız değişken, GeoGebra destekli öğretimdir. Bu nedenle deney grubunda GeoGebra destekli öğretim tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubuna analiz dersinin öğretimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

Ön Test-Son Test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model

| G_1 | $O_{1.1}$ | X_1 | $O_{1.2}$ |
|---|-----------|---|-----------|
| G_2 | $O_{2.1}$ | X_2 | $O_{2.2}$ |
| G_1 : GeoGebra destekli öğretim uygulanan grup | | G_2 : Geleneksel öğretim uygulanan grup. | |
| $O_{1.1}, O_{2.1}$: Ön Test Puanları | | $O_{1.2}, O_{2.2}$: Son Test Puanları | |
| X_1 :Deney grubunda uygulanan GeoGebra destekli öğretim | | X_2 :Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim. | |

Araştırmada ölçme aracı olarak Analiz Performans Testi ve Akademik Motivasyon Ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Analiz Performans Testi cebirsel ve geometrik temsil sorularından oluşmaktadır. Bu çalışmada cebirsel temsilden, cebirsel temsille ifade edilen sorular ve geometrik temsilden, geometrik temsille ifade edilen sorular kastedilmektedir. Çalışmada cebirsel performans deyince cebirsel temsille verilen soruları çözme performansı ve geometrik performans deyince geometrik temsille verilen soruları çözme performansı anlaşılacaktır.

Deneysel Uygulama

Deney ve kontrol grubuna haftalık 3 ders saati olarak işlenen analiz dersinde dizi, aritmetik dizi, geometrik dizi, en büyük alt sınır, en küçük üst sınır, yakınsaklık, ıraksaklık, monotonluk kavramlarını içeren diziler konusunun öğrenimi ve öğretimi eş zamanlı olarak 15 ders saatinde (5 hafta) gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarına, dizi, dizinin limiti, aritmetik dizi, geometrik dizi, en büyük alt sınır, en küçük üst sınır gibi bazı kavramlar ortaöğretimde öğrendikleri bilgileriyle ilişkilendirilerek yapılandırılmasıyla birlikte, ilk defa gördükleri tanım ve teoremler hazır bir şekilde sunulmuştur. Her iki gruba kavramların öğretiminin ardından soru çözümü yapılmıştır. Geleneksel öğretimim uygulandığı kontrol grubunda dersler doğrudan anlatım, soru cevap teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda uygulamaya başlamadan önce GeoGebra yazılımından yararlanarak gerçekleştirilecek olan dersler ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları lisans öğrenimlerinde daha önce aldıkları bir derste GeoGebra yazılımının kullanımını öğrendiklerinden bununla ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ancak uygulamaya başlamadan önce GeoGebra yazılımı ile ilgili örnek uygulamalar gösterilmiştir ve uygulama sürecinde kullanılmayacak bir uygulama, örnek olması açısından öğretmen adaylarına yaptırılmıştır.

Teknoloji destekli öğretimin uygulandığı deneysel süreç

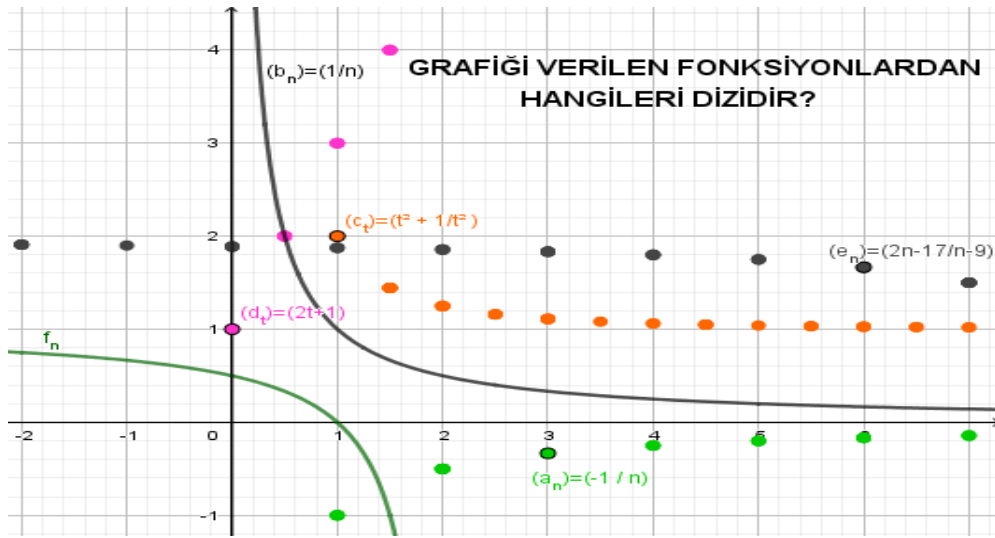
Kavramların farklı temsillerini bir arada sunmanın yanı sıra işlemsel algoritmaların sonucunu hazır bir şekilde elde etme avantajı sağlaması ve bununla birlikte öğrenme sürecinde işlemlerle vakit harcamak yerine, zamanın verimli bir şekilde kullanılması sonucu istenilen amaçlar için uğraşılmasına daha çok imkân tanınmasından (Aktümen, Yıldız, Horzum ve Ceylan, 2011) dolayı öğretmen adaylarına kavramların formal yapısı üzerinde düşünceleri için imkân sunabileceği düşüncesiyle deneysel süreçteki örnekler ve görsellerin tamamı GeoGebra yazılımı kullanılarak oluşturulmuştur. Dizi, aritmetik dizi-geometrik dizi, en büyük alt sınır-en küçük üst sınır, yakınsaklık, ıraksaklık, monotonluk kavramlarını somut ve görsel hale getirmeye yönelik toplam 6 materyal hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan materyaller temelinde deney grubunda öğretim süreci, kontrol grubundan farklı olarak öğretmen adaylarının keşfederek öğrenmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinde

öğretmen adaylarına öncelikle materyaller üzerinde düşünme ve deneyim geçirme imkânı verilmiştir. Daha sonra materyalle ilgili deneyimlerini ve edindikleri bilgileri aktarmaları için öğretmen adaylarından çalışma kağıdındaki sorulara sınıftan bağımsız bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Çalışma kağıtları toplandıktan sonra öğretmen adaylarına bilgilerini paylaşma ve tartışma imkânı verilmiştir. Bu sürecin ardından öğretmen adaylarına geri bildirimde bulunulmuştur. Öğretim süreci boyunca araştırmacı, öğretmen adaylarına eksik bilgilerini fark etmeleri ve tamamlamaları için rehberlik etmiştir.

Hazırlanan materyallerden örnekler; Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3' te verilmektedir. Dizi kavramının tanımı ile ilgili materyal Şekil 1' de verilmektedir.

Şekil 1.

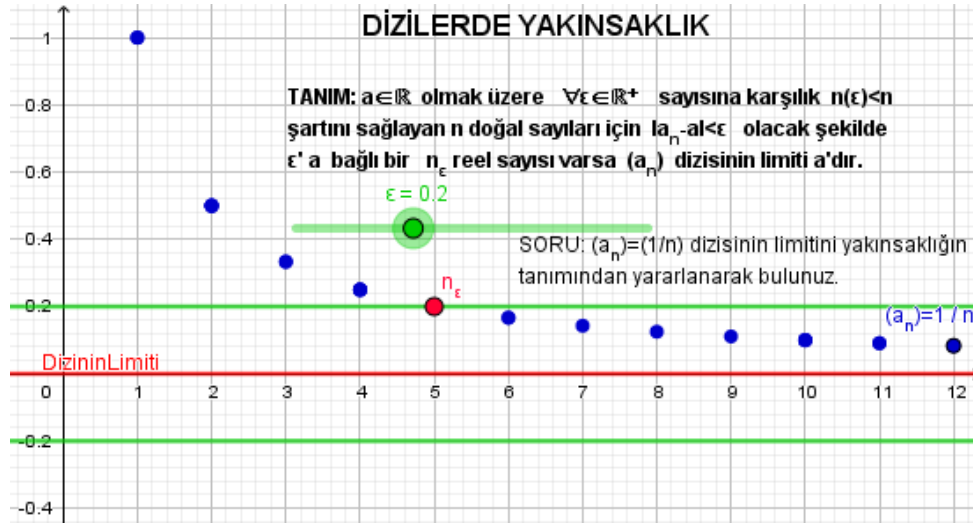
Dizi kavramının tanımına ilişkin materyal



Bu materyal; fonksiyonların cebirsel ifadesini, tanımlı olduğu kümeyi ve grafiğini; cebir ve grafik penceresinde aynı ara yüzde görebilme ve dizilerin tamamının fonksiyon olmasına rağmen, her fonksiyonun bir dizi belirtmeyeceği çıkarımında bulunabilme imkânı sunmaktadır. Ayrıca, materyal dizilerin tanım kümesi doğal sayılardan oluşan bir fonksiyon olmasından dolayı sürekli olmadığını ve bu durumun dizinin grafiğine yansımaları değerlendirme ve ilişkilendirme olanağı sağlamaktadır. Nitekim literatürde; fonksiyonun tanım kümesine (Özmantar ve Yeşildere, 2008), fonksiyonların yalnızca sürekli eğrilerden oluştuğuna (Bayazit ve Aksoy, 2013) ve ayrıık noktalardan oluşan grafiklerin fonksiyon belirtmediğine (Dubinsky ve Harel, 1992) ilişkin yanılgılara rastlanmaktadır. Bu materyalin, öğretmen adaylarının yanılgılarını ortadan kaldırayabileceği ve bu açıdan öğrenme sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dizilerde yakınsaklık kavramı ile ilgili materyal, Şekil 2' de gösterilmektedir.

Şekil 2.

Dizilerde yakınsaklık kavramına ilişkin materyal

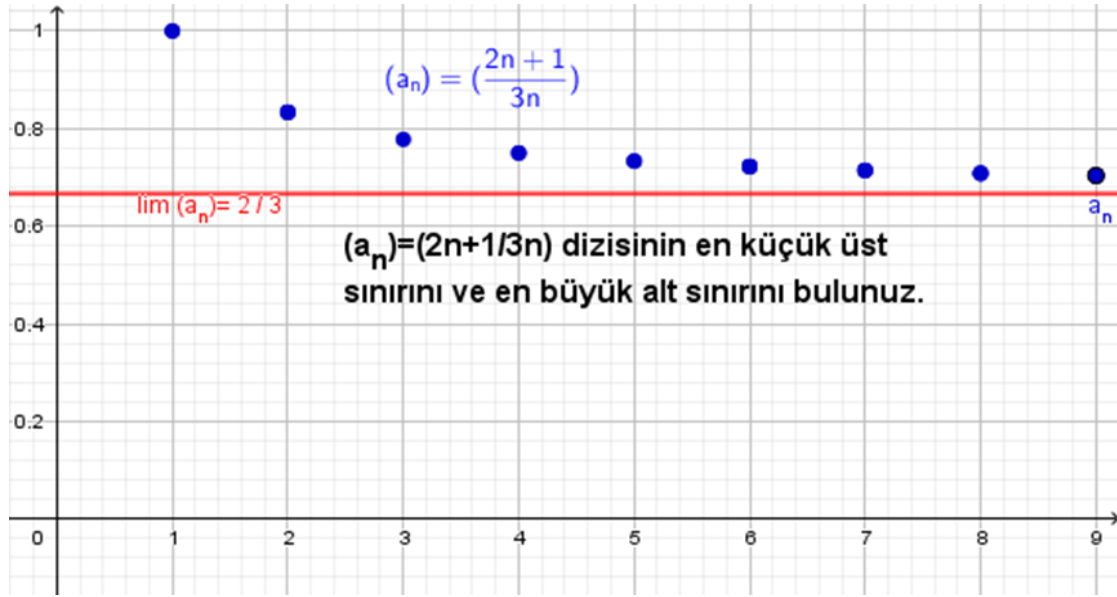


Bu materyal; GeoGebra yazılımının sürgü özelliğinden yararlanarak değiştirilebilen ϵ değerlerine karşılık n_ϵ değerinin değişimini izi aç özelliğini kullanarak grafik üzerinde anında görme, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi keşfetme ve dolayısıyla yakınsaklığın tanımını içselleştirme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca materyal, yazılımın izi açma özelliğinden dolayı yakınsak bir dizinin sonlu sayıda elemanın, limit değerinin komşuluğu dışında, ıraksak dizilerin ise sonlu sayıda elemanın, limit değerinin komşuluğu içinde yer aldığını somut bir şekilde sunmaktadır.

Dizilerin limiti kavramının öğretimi sürecinde öncelikle öğretmen adayından önceki bilgilerini kullanarak fonksiyonun limitinin özel bir hali olan (tanım kümesi doğal sayılardan oluşan) dizilerin limitini, limit alınan noktanın sonsuza gitmesi durumunu dikkate alarak belirlemeleri beklenmiştir. Öğretmen adaylarından daha çok işlemsel süreçler uygulayarak belirledikleri limit değerini bu materyali kullanarak ve çalışma kağıdındaki sorularla; limitin formal tanımıyla ilişkilendirmeleri, formal tanımda geçen ϵ , n_ϵ değişkenlerinin ve $|a_n - a| < \epsilon$ eşitsizliğinin taşıdığı anlamı sorgulamaları istenmiştir. Dizilerde limitin tanımında geçen ϵ değerlerine karşılık n_ϵ değerinin ters orantılı olarak değiştiğini ancak yakınsak bir dizinin tek bir limitinin olduğunu (materyaldeki kırmızı çizgi) ve $|a_n - a| < \epsilon$ eşitsizliğinin (a_n) dizisinin limiti olan a değerinin ϵ komşuluğu (materyaldeki yeşil çizgilerle gösterilen aralık) içinde kalan elemanlarını $(a_n \in (a - \epsilon, a + \epsilon))$ ifade ettiğini keşfetmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte yakınsak bir dizide sonlu sayıda elemanın (dizinin $n < n_\epsilon$ şartını sağlayan a_n elemanlarının) a 'nın ϵ komşuluğu dışında ve sonsuz sayıda elemanın a 'nın ϵ komşuluğu içinde kaldığını belirtmek için tanımda ϵ ve n_ϵ değişkenlerinden yararlanıldığı vurgulanmıştır. Dizilerde en küçük üst sınırı ve en büyük alt sınırı bulmaya ilişkin bir materyal örnek olarak Şekil 3' te gösterilmektedir.

Şekil 3.

Dizilerde en küçük üst sınır ve en büyük alt sınıra ilişkin bir materyal



Bu materyal; yazılımın işlemsel algoritmaları hesaplama özelliğinden yararlanarak dizilerin limitini hazır bir şekilde elde etme, grafik penceresinde yakınsak dizilerin en küçük üst ve en büyük alt sınırını belirleme ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi görme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca materyal; öğretmen adaylarının sınırlı dizilerin her birinin yakınsak olmadığı yani ıraksak dizilerin de sınırlı olabileceği çıkarımında bulunmalarına imkân tanımaktadır. Öğretmen adayları, ortaöğretimde ve lisansta önceki yıllarda limit, en küçük üst sınır, en büyük alt sınır ve monotonluk kavramlarını görmüş olsa da bu kavramlarla ilgili anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediği uygulamaya başlamadan önce ön testlerin değerlendirme sürecinde tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunun en küçük üst ve en büyük alt sınırın dizinin elemanı olması gerektiği yanılıgına sahip olduğu görülmüştür. Bu materyalin bu yanılıgıları ortadan kaldırayabileceği ve anlamlı öğrenmeyi sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının birçok örnek üzerinden değerlendirme yapabilmeleri ve çıkarımda bulunabilmeleri için GeoGebra yazılımı ile benzer uygulamalar hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesindeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan iki şubeden oluşan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 4'e göre ölçümlerin normallik analizi sonucunda, grupların bazılarının Analiz Performans Testinden aldıkları cebirsel, geometrik ve genel performans puanlarının parametrik testleri uygulamak için ön koşullardan biri olan normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu durumda iki grubun; cebirsel, geometrik ve genel performans ön test puanlarının, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Analiz Performans Testi Cebirsel, Geometrik ve Genel Performans Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Performans Türü | Grup | n | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U | p |
|----------------------|---------|----|--------------|-----------------|-----|-----|
| Cebirsel performans | Deney | 30 | 984 | 32.80 | 321 | .12 |
| | Kontrol | 28 | 727 | 25.96 | | |
| Geometrik performans | Deney | 30 | 936 | 31.20 | 369 | .42 |
| | Kontrol | 28 | 775 | 27.68 | | |
| Genel performans | Deney | 30 | 965 | 32.17 | 340 | .21 |
| | Kontrol | 28 | 746 | 26.64 | | |

Tablo 2' e göre deney ve kontrol gruplarının Analiz Performans testinden aldıkları cebirsel, geometrik ve genel performans ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 4'de görüldüğü gibi ölçümlerin normallik analizi sonucunda, grupların Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar normal dağılım göstermektedir. Bu durumda iki grubun Akademik Motivasyon Ölçeği ön test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testinden yararlanılmış ve ilgili istatistikler tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{x} | S_x | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|-----|
| Deney | 30 | 115.9 | 24.24 | 56 | 1.03 | .30 |
| Kontrol | 28 | 118.7 | 18.74 | | | |

Tablo 3'e göre deney gruplarının ve kontrol grubunun Akademik Motivasyon Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Bu bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, akademik performans ve motivasyon bağlamında gruplar homojen olduğundan araştırmanın GeoGebra destekli öğretim yapılacak deney grubunu, ilköğretim matematik öğretmenliği 3. sınıflardan A şubesinde öğrenim gören 30, geleneksel öğretim yapılacak kontrol grubunu ise B şubesinde öğrenim gören 28 ilköğretim matematik öğretmen adayını oluşturmaktadır. Bu çalışma için deneysel çalışmalarda grupların her birinde en az 15 kişi bulunması şartı sağlanmaktadır (Akarsu, 2016).

Veri Toplama Araçları

Alanında uzman öğretim üyelerinden alınan görüş doğrultusunda, Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan 2019-2020 eğitim-öğretim yılı lisans programında belirtilen analiz dersine ilişkin içerik ve Ortaöğretim Matematik (12.sınıflar) Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB, 2018]) dikkate alınarak Analiz Performans Testinin kavram bazında soru dağılımı belirlenmiştir. Analiz Performans Testi, diziler ve limit kavramına ilişkin daha önceki yıllarda ilköğretim matematik öğretmenliği alan bilgisi ve üniversiteye giriş sınavlarında sorulmuş sorulara paralel olarak hazırlanmıştır. Analiz Performans Testi; dizinin tanımı, aritmetik dizi, geometrik dizi, en küçük üst sınır (sup), en büyük alt sınır (inf), yakınsaklık, ıraksaklık ve monotonluk kavramlarına ilişkin 14 olmak üzere testin alt boyutlarıyla birlikte toplam 23 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan 11'i cebirsel temsil performansını, 12' si geometrik temsil performansını ölçmek için hazırlanmıştır. Analiz Performans Testinde, farklı yöntem ve tekniklerle öğrenim göreceği olan gruplardaki öğretmen adaylarının özellikle geometrik ve cebirsel

performanslarını karşılaştırmak için kavramların her biriyle ilgili cebirsel temsil performansını ölçen soru ile birlikte geometrik temsil performansını ölçen soru bulunmaktadır. Analiz Performans Testinde yer alan monotonluk kavramına ilişkin cebirsel temsil ve geometrik temsil performansını ölçmek için hazırlanan sorulardan örnekler Şekil 4’te gösterilmektedir.

Şekil 4.

Analiz Performans Testindeki monotonluk kavramına ilişkin örnek sorular

| Geometrik temsille ifade edilen soru | Cebirsel temsille ifade edilen soru |
|--|--|
| <p>9) Grafik temsili aşağıda verilen reel sayı dizilerinin monoton olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.</p> <p>c)</p> | <p>14) Genel terimi</p> $a_n = 1 + \frac{1}{1.2} + \frac{1}{2.3} + \dots + \frac{1}{n(n+1)}$ <p>olan (a_n) dizisinin monoton olup olmadığını inceleyiniz.</p> |

Analiz alanında uzman 1, matematik eğitimi alanında uzman 1 öğretim üyesinden görüş alınarak 2 sorunun ifadesinde ve 1 sorunun grafiğinde değişiklikler yapılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda Analiz Performans Testinin kapsam geçerliliğine sahip olduğu kararlaştırılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından son halini alan Analiz Performans Testi’nin Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı 0,849 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, Analiz Performans Testinin güvenilirlik analizinde gözlemciler arası uyumda dikkate alınmıştır. Bunun için öğretmen adaylarının cevap kağıtlarından 10 tanesi seçilmiş ve bu cevap kağıtlarını daha önce analiz dersine girmiş 1 öğretim üyesinin, araştırmacı tarafından hazırlanan rubriği dikkate alarak değerlendirmesi sağlanmıştır. Öğretim üyesinin ve araştırmacının verdiği puanlara ilişkin korelasyon katsayısı 0,743 olarak hesaplanmış ve Analiz Performans Testi’nin güvenilir olduğu karar verilmiştir.

Akademik motivasyon; öğrenimi ve öğretimi büyük ölçüde etkileyen bir kavram olduğundan diğer duyuşsal özellikler gibi ölçülmek istenen ve bunun için farklı boyutlar dikkate alınarak ölçeklerin hazırlandığı önemli bir kavramdır. Araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyonu, Vallerand ve ark. (1992), tarafından geliştirilen, Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracındaki maddelerin değerlendirilmesi “Hiç uyuşmuyor=1” ile “tam olarak uyuşuyor=7” arasında değişen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Duyuşsal boyuttaki özellikleri ölçen ölçek, içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarıma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon düzenleme, dışsal motivasyon kendini ispat, dışsal motivasyon tanınma, motivasyonsuzluk alt boyutlarının her biri ile ilgili likert tipi 4 madde olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Akademik Motivasyon Ölçeği’ nin geliştirilmesi (Vallerand ve ark.,1992) ve Türkçeye uyarlanması (Karagüven, 2011) aşamalarında yapılan çalışmalarda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirlendiğinden ve Türkçeye uyarlama çalışmalarında tercih edilen çalışma grubu, bu çalışmadaki ile aynı kademedeki öğrenim gören öğretmen adaylarından olduğundan güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının tekrarlanmasına gerek görülmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarına, Analiz Performans Testi ve Akademik Motivasyon Ölçeği deneysel uygulamaya başlamadan ve uygulamanın tamamlanmasının ardından, ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Kullanılacak olan istatistiksel analizleri belirlemek için, öncelikle yapılan ölçümlerde grupların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Gruptaki gözlem sayısı 30 ve üzerinde olduğu durumda Kolmogorov-Smirnov; gruptaki gözlem sayısı 30'un altında olduğu durumda Shapiro-Wilk testlerinin kullanılması uygundur (Can, 2016; s.89). Uygun olan istatistiksel analiz için deney grubundaki kişi sayısı 30 olduğundan Kolmogorov Smirnov ve kontrol grubundaki kişi sayısı 28 olduğundan Shapiro Wilks testleri ile incelenen normallik analizleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Normallik Analizleri

| Ölçüm | Grup | n | \bar{x} | S_x | İstatistik | p |
|-------------------------------------|---------------|----|-----------|-------|------------|-----|
| Cebirsel performans-ön test | Deney Grubu | 30 | 20.77 | 5.79 | .12 | .20 |
| | Kontrol grubu | 28 | 18.75 | 4.54 | .89 | .00 |
| Cebirsel performans-son test | Deney Grubu | 30 | 24.96 | 4.80 | .14 | .02 |
| | Kontrol grubu | 28 | 24.18 | 4.38 | .94 | .11 |
| Geometrik performans -ön test | Deney Grubu | 30 | 22.83 | 10.22 | .16 | .04 |
| | Kontrol grubu | 28 | 19.18 | 13.12 | .88 | .00 |
| Geometrik performans-son test | Deney Grubu | 30 | 28.39 | 7.89 | .29 | .00 |
| | Kontrol grubu | 28 | 22.21 | 10.34 | .84 | .00 |
| Genel performans -ön test | Deney Grubu | 30 | 43.60 | 14.75 | .18 | .01 |
| | Kontrol grubu | 28 | 37.93 | 15.64 | .94 | .15 |
| Genel performans-son test | Deney Grubu | 30 | 53.43 | 10.96 | .19 | .00 |
| | Kontrol grubu | 28 | 46.39 | 12.43 | .83 | .00 |
| Akademik Motivasyon Ölçeği- ön test | Deney Grubu | 30 | 115.90 | 24.24 | .13 | .20 |
| | Kontrol grubu | 28 | 110.00 | 18.74 | .93 | .08 |
| Akademik Motivasyon Ölçeği-son test | Deney Grubu | 30 | 118.70 | 29.35 | .07 | .20 |
| | Kontrol grubu | 28 | 110.80 | 17.49 | .95 | .23 |

Analiz Performans Testinin değerlendirilmesinde Analiz Performans Testi Rubriği kullanılmıştır.

Tablo 5.

Analiz Performans Testi Rubriği

| Cevap türü | Ölçütler |
|-----------------------|---|
| Doğru cevap (3 puan) | işlem basamaklarının doğru uygulanması ve sonucun doğru bulunması ya da grafik yorumunun doğru yapılması |
| Kısmi cevap (2 puan) | işlem basamaklarında, sonucun bulunmasında veya grafik yorumlamada doğru, yanlış ve eksik kısımların bulunması |
| Yanlış cevap (1 puan) | işlem basamaklarının yanlış uygulanması, sonucun bulunmaması ya da yanlış bulunması veya grafik yorumlamanın yanlış yapılması |
| Cevap yok (0 puan) | sorunun cevap olarak yazılması ya da boş bırakılması |

Analiz Performans Testinden elde edilen cebirsel, geometrik ve genel performans verileri grupların en az birinde normal dağılım göstermediğinden; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U ve grupların her birinin ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır.

Normallik testlerin yapılmasıyla deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan Akademik Motivasyon Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve iki grubun varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Böylece parametrik testlerin şartları sağlandığından, deney ile kontrol grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puan

ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testinden ve grupların her birinin ön test–son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Etik

“GeoGebra Destekli Öğretimin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Akademik Performanslarına ve Motivasyonlarına Etkisi: Diziler Örneği (The Effect of GeoGebra Assisted Instruction on Preservice Elementary Mathematics Teachers’ Academic Performance and Motivation: A Sample of Sequences)” başlıklı çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulduğunu herhangi bir etik ihlalle karşılaşılması durumunda Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi’nin hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun yazara ait olduğunu taahhüt ederim.

BULGULAR

1. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Analiz dersinde GeoGebra destekli öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının, Analiz Performans Testinden ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde olup bu probleme cevap bulmak için sırasıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden ve bağımlı gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının Analiz Performans Testinden aldıkları cebirsel, geometrik ve genel performans ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile yapılan analizlerine ilişkin istatistikler tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Deney Grubundaki Öğretmen adaylarının Cebirsel, Geometrik ve Genel Performans Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Deney grubu | Sontest-Öntest Ölçümü | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------------|-----------------------|----|-----------------|--------------|-------|-----|
| Cebirsel performans | Negatif Sıralar | 3 | 9.50 | 28.50 | -3.62 | .00 |
| | Pozitif Sıralar | 22 | 13.48 | 296.50 | | |
| | Fark Olmayan | 5 | | | | |
| Geometrik performans | Negatif Sıralar | 5 | 11.60 | 58 | -2.81 | .00 |
| | Pozitif Sıralar | 20 | 13.35 | 267 | | |
| | Fark Olmayan | 5 | | | | |
| Genel performans | Negatif Sıralar | 2 | 17.75 | 35.50 | -3.55 | .00 |
| | Pozitif Sıralar | 24 | 13.15 | 315.50 | | |
| | Fark Olmayan | 4 | | | | |

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubundaki öğretmen adaylarının Analiz Performans Testinden aldıkları cebirsel, geometrik ve genel performans ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında sergilenen performansın anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($z=-3.62$; $z=-2.81$; $z=-3.55$; $p<.05$). Bu durum GeoGebra destekli öğretim ile gerçekleştirilen analiz derslerinin öğretmen adaylarının cebirsel, geometrik ve genel performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanlarının bağımlı gruplar t-testi ile yapılan analizlerine ilişkin istatistikler tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Ölçüm | n | \bar{x} | S_x | t | p |
|---------|----|-----------|-------|-------|-----|
| Öntest | 30 | 115.9 | 24.24 | -0.81 | .42 |
| Sontest | 30 | 118.7 | 29.35 | | |

Tablo 7 incelendiğinde; deney grubundaki öğretmen adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t=-0.81$; $p>.05$). Bu durum, GeoGebra destekli öğretim ile gerçekleştirilen analiz derslerinin öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkilemediğini göstermektedir.

2. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer bir sorusu “Analiz dersinde geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, Analiz Performans Testinden ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde olup bu probleme cevap bulmak için sırasıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden ve bağımlı gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Analiz Performans Testinden aldıkları ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile yapılan analizlerine ilişkin istatistikler tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cebirsel, Geometrik ve Genel Performans Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Kontrol grubu | Sontest-Öntest Ölçümü | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|----------------------|-----------------------|----|-----------------|--------------|-------|-----|
| Cebirsel performans | Negatif Sıralar | 2 | 7.5 | 15 | -3.74 | .00 |
| | Pozitif Sıralar | 21 | 12.43 | 261 | | |
| | Fark Olmayan | 5 | | | | |
| Geometrik performans | Negatif Sıralar | 10 | 8.65 | 86.50 | -1.00 | .31 |
| | Pozitif Sıralar | 11 | 13.14 | 144.50 | | |
| | Fark Olmayan | 7 | | | | |
| Genel performans | Negatif Sıralar | 5 | 10.60 | 53.00 | -2.58 | .10 |
| | Pozitif Sıralar | 18 | 12.39 | 223.00 | | |
| | Fark Olmayan | 5 | | | | |

Tablo 8 incelendiğinde; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Analiz Performans Testinden aldıkları geometrik performans ve genel performans ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($z=-1.00$; $z=-2.58$; $p>.05$) ancak cebirsel performans ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında sergilenen performansın istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($z=-3.74$; $p<.05$) görülmektedir. Bu durum geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen analiz derslerinin geometrik performansı etkilemediğini ancak cebirsel performansı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanlarının bağımlı gruplar t-testi ile yapılan analizlerine ilişkin istatistikler tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

| Ölçüm | n | \bar{x} | S_x | t | p |
|---------|----|-----------|-------|-------|-----|
| Öntest | 28 | 110 | 18.74 | -0.44 | .65 |
| Sontest | 28 | 110.8 | 17.49 | | |

Tablo 9 incelendiğinde; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t=-0.44$; $p>.05$) görülmüştür. Bu durum geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen analiz derslerinin akademik motivasyonu etkilemediğini göstermektedir.

3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer bir sorusu “Analiz dersinde GeoGebra destekli öğretimin uygulandığı deney ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, Analiz performans Testinden ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde olup bu probleme cevap bulmak için Mann Whitney U testinden ve bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının Analiz Performans Testinden aldıkları son test puan ortalamalarının Mann Whitney U testi ile yapılan analizlerine ilişkin istatistikler tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Cebirsel, Geometrik ve Genel Performans Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Ölçümler | Grup | n | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U | p |
|----------------------|---------|----|--------------|-----------------|-----|-----|
| Cebirsel performans | Deney | 30 | 924 | 30.80 | 381 | .54 |
| | Kontrol | 28 | 787 | 28.11 | | |
| Geometrik performans | Deney | 30 | 1097 | 36.57 | 208 | .00 |
| | Kontrol | 28 | 614 | 21.93 | | |
| Genel performans | Deney | 30 | 1063.5 | 35.45 | 241 | .00 |
| | Kontrol | 28 | 647.5 | 23.13 | | |

Tablo 10 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının cebirsel performans son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($U=381$; $p>.05$) ancak geometrik ve genel performans son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($U=208$; $U= 241$; $p<.05$) görülmektedir. Bu durum GeoGebra destekli öğretim ile gerçekleştirilen analiz derslerinin öğretmen adaylarının geometrik ve genel performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında cebirsel performans bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Bu durum GeoGebra destekli öğretim ya da geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen analiz derslerinin öğretmen adaylarının cebirsel performansına ilişkin bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeğinden aldıkları son test puanlarının bağımsız gruplar t testi ile yapılan analizlerine ilişkin istatistikler tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| Grup | n | \bar{x} | S_x | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|-----|
| Deney | 30 | 118.7 | 29.35 | 56 | 1.23 | .22 |
| Kontrol | 28 | 110.8 | 17.49 | | | |

Tablo 11 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının Akademik Motivasyon Ölçeği son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t=1.23$; $p>.05$). Bu durum, GeoGebra destekli öğretim ya da geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen analiz derslerinin öğretmen adaylarının akademik motivasyonları açısından bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, analiz dersinde uygulanan GeoGebra destekli öğretimin, öğretmen adaylarının akademik performanslarına ve motivasyonlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, diziler konusunun öğretiminin tamamlanmasının ardından uygulanan Analiz Performans Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, GeoGebra destekli öğretimin öğretmen adaylarının akademik performanslarını geleneksel öğretime göre daha fazla geliştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Literatürde geleneksel öğretimle gerçekleştirilen matematik öğretimin yeterli olmadığını GeoGebra destekli öğretimin öğrenme sürecine olumlu etkilerinin olduğunu (Dikovic, 2009; Shadaan ve Leong, 2013), akademik performans düzeyini artırdığını (Saha, Ayub ve Tarmizi, 2010; Gómez-Chacón ve Escribano, 2011; Zengin, Furkan ve Kutluca, 2012; Güven ve Yılmaz, 2012; Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2014; Kan, 2014; Aydos, 2015; Acar, 2015; Bhagat ve Chang, 2015; Ünlütürk-Akçakın, 2016; Kepçeoğlu ve Yavuz, 2017; Ocal, 2017; Çekmez ve Baki, 2018) ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını (Taş, 2010; Reis ve Özdemir, 2010) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmanın bulguları, GeoGebra destekli öğretimin cebirsel performans bağlamında gruplar arasında bir farklılık oluşturmadığını ancak geometrik performansı ve genel performansı artırdığını göstermektedir. Bu durumun, öğretmen adaylarının pasif olduğu geleneksel öğretimin daha çok cebirsel temsil temelinde gerçekleşmesinden, öğretim sürecinde kavramların farklı temsillerinin, materyallerin çok fazla kullanılmamasından, kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, GeoGebra destekli öğretim, zamanın verimli bir şekilde kullanılmasından dolayı istenilen amaçlar için uğraşılmasına daha çok imkân tanımakta (Aktümen, Yıldız, Horzum ve Ceylan, 2011) ve kavramların temsilleri arasında ilişkilendirme imkânı sağlamaktadır (Kan, 2014). Bundan dolayı öğretmen adayları, kavramların cebirsel ifadeleriyle birlikte grafik yorumlarını anlamlandırmış olabilir. Ayrıca yapılan analizlerde geleneksel öğretim ve GeoGebra destekli öğretim sürecinin cebirsel performansı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Nitekim, lisans düzeyinde, farklı çözüm yollarını kullanma eğiliminin incelendiği bir araştırmada, cebirsel yorumlama yapılması beklenen sorularda, geometrik yorumlama yapılması beklenen sorulara göre daha yüksek düzeyde performans sergilendiği sonucuna varılmıştır (Delice, Aydın ve Kardeş-Birinci, 2014). Bu durumun, öğretmen adaylarının, öğrenim hayatları boyunca ölçme ve değerlendirmelerde daha çok işleme dayalı tekniklerle çözümü bulabilecekleri sorularla değerlendirilmesinden (Aydın ve Delice, 2008) ve grafik temsiline göre cebirsel temsille ifade edilen sorulara daha çok aşına olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, uygulanan Akademik Motivasyon Ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre deney grubunun son test puan ortalamalarının, kontrol grubunun son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ancak bu ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, her iki gruptaki öğretmen adaylarının motivasyon ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, analiz dersinde uygulanan GeoGebra destekli öğretimin ve

geleneksel öğretimin öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkilemediği sonucunu ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde, GeoGebra destekli öğretimin duyuşsal becerilerden kaygıyı (Sümen- Özçakır, 2013), tutumu (Şataf, 2010; Zengin, 2011) ve akademik motivasyonu (Ünlütürk-Akçakın, 2016) değiştirmede etkili olmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Diğer taraftan teknoloji destekli öğretimin motivasyonu olumlu yönde desteklediğini gösteren (Papastergiou, 2009; Choi, 2010; Akçayır, 2011; Wah, 2015; Kutluca ve Zengin, 2011) nicel ve nitel araştırmalar bulunmaktadır. Duyuşsal özellikleri ölçen ölçekler, bireylerin anlık duygularını, düşüncelerini ve hislerini değerlendirmeye yönelik (Karagüven, 2012) olduğundan ve çalışmalarda kullanılan ölçekler birbirinden farklı alt boyutlardan oluştuğundan farklı sonuçlar elde edilmiş olabilir. Bireyin duyuşsal alandaki öğrenmeleri; yetenekleri ve çevresi arasındaki etkileşimin ürünü olsa da inanç, tutum gibi duyuşsal özellikler kalıplaşmış, değiştirilmesi zor, bazı durumlarda öğretim üyesinin ya da öğretim sürecinin olumlu etkilerini aşabilen özelliklerdir (Tekin, 2003). Bununla birlikte, duyuşsal alana ilişkin öğrenmeler bilişsel öğrenmelere göre daha uzun zamanda oluşmaktadır ve bazen öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ise uzun olarak nitelendirilemeyecek bir zaman aralığında gerçekleştiğinden, duyuşsal alanda değişim olsa da bunun belirlenmesi zordur (Balaban-Salı, 2006). Eldeki çalışmada, uygulama sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik performanslarının olumlu yönde farklılaşmasına ve motivasyon değişkeni ile akademik performans arasında güçlü bir ilişki olmasına (Neisi ve Yamini, 2010) rağmen, akademik anlamda davranışı ortaya çıkarmak için harekete geçiren isteklilik halinin yansıması olan akademik motivasyon düzeylerinin değişmemesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum ayrıca araştırılması gereken bir husus olmakla birlikte, bu sonucun cinsiyet, sınıf düzeyi, aktif katılım, tutum (Williams ve Williams, 2011), öğretim üyesi gibi öğretim sürecindeki motivasyonu etkileyen diğer değişkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Motivasyon üzerinde son derece etkili değişkenlerden biri de öz yeterlilik (Gürten, 2011). Öz yeterliliği yüksek olan bireylerin herhangi bir düşüncelerini denemekten korkmadıkları belirlenmiştir (Senemoğlu, 2015). Böylece öz yeterliliği düşük olan bireylerde davranışı ortaya koymak için isteklilik hali oluşmayabilir. GeoGebra destekli öğretim sürecinde, duyuşsal özelliklerden biri olan, akademik motivasyonun bu nedenlerden dolayı farklılaşmamış olabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Literatürde limit değerinin fonksiyonda yerine koyarak elde edildiğine, limit değerine asla ulaşamayacağına ve fonksiyonun tanım kümesine (Özmantar ve Yeşildere, 2008) ilişkin yanlışlara rastlanmaktadır. Dizilerle ilgili araştırmalarda benzer yanlışlara rastlanmakla birlikte bu yanlışların sonsuzluk kavramının anlaşılmasından (Roh, 2008) kaynaklandığı ve bu durumun limit kavramının, fonksiyon ya da dizinin değeri ile karıştırılmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Cottrill ve ark., 1996). Öğrencilerin; düzeltilmesi zor olan bu kavram yanlışlarını (Williams, 1991) ortadan kaldırmak, kavram imajlarını zenginleştirmek ve formal tanımları anlamlandırmalarını sağlamak için görselleştirmede, kavramları ilişkilendirmede, soyut yapıyı somutlaştırmada etkili olan geleneksel öğretimden farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.

GeoGebra destekli uygulamalar, öğretmen adaylarının tanımla uyumlu imajlar geliştirmesini, tamamlanmamış imajlarını tamamlamalarını ve bununla birlikte tanımla örtüşen imajlarını kullanarak doğru cevabı bulmalarını sağlamaktadır (Öner, 2013). GeoGebra yazılımından yararlanarak geliştirilen materyallerin, limit kavramına ilişkin kavram imajına etkilerinin araştırılması önerilebilir.

Kavramların cebirsel ifadesini, grafiğini; cebir ve grafik penceresinde aynı ara yüzde görebilme imkânı sunan GeoGebra yazılımından yararlanarak öğrenciler, kavramların sembolik ve görsel temsilleri arasında ilişki kurmakta ve böylece daha iyi performans göstermektedir (Dikovic, 2009). Bununla birlikte bu araştırmada öğretim sürecine olumlu yansımaları tespit edilen GeoGebra destekli öğretimin daha etkili olabilmesi için, yapılacak çalışmalarda araştırma süresinin daha uzun tutulması ve analiz dersinin yanı sıra diğer alan derslerinde bu yazılımdan yararlanılması önerilebilir.

Lisans düzeyindeki alan derslerinin içeriğinin yoğun ve anlaşılması zor bilgilerden oluşmasından ve bu bilgilerin öğretmenlik mesleğini yürütürken kullanılmayacağından dolayı öğrenim sürecinde kazanılması beklenen beceriler gereksiz (Kaymakçı, Keskin ve Çimen, 2018) ve ulaşılması zor olarak nitelendirilmektedir. Öğretim sürecindeki bu olumsuz düşünceleri ortadan kaldırmak, bilişsel becerilerle birlikte duyuşsal beceri düzeylerini geliştirmek için bu değişkenleri etkileyen değişkenler ve aralarındaki ilişki araştırılabilir. Bu çalışmada, GeoGebra destekli öğretiminin akademik performansı olumlu yönde etkilediği ancak motivasyon düzeyini geliştiremediği tespit edilmiştir. Nitekim literatürde sınıf seviyesi arttıkça motivasyonun azaldığına ilişkin çalışmalar (Sıcak ve Başören, 2015; Çakır, 2006) bulunmaktadır. Bu durumun nedenlerinin ve öğrenim sürecinde geliştirilmek istenen en önemli değişkenlerden biri olan motivasyona (Williams ve Williams, 2011) etki eden diğer değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2015). *Üstel ve logaritmik fonksiyonlar konusunun dinamik geometri yazılımı Geogebra ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Akarsu, B. (2016). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı, s.21-43). Pegem Akademi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçayır, M. (2011). *Akıllı tahta kullanılarak işlenen matematik dersinin sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktümen, M., Yıldız, A., Horzum, T. ve Ceylan, T. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin GeoGebra yazılımının derslerde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Aydın, E. ve Delice, A. (2008). Ölçme ve değerlendirmeye kavram yanılgıları perspektifinden bir bakış M.F. Özmantar, E. Bingölbalı ve H. Akkoç (Ed). *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. Pegem Yayıncılık
- Aydos, M. (2015). *The impact of teaching mathematics with geogebra on the conceptual understanding of limits and continuity: The case of Turkish gifted and talented students*. Doctoral dissertation, Bilkent University, Ankara .
- Bacanlı, H. ve Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.
- Balaban Salı, J. (2006). Tutumların Öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* (ss. 133-162). Nobel Yayın Dağıtım.
- Barçın, H (2019). *Matematik dersi dönüşüm geometrisi konusunun GeoGebra yazılımı ile anlatımının öğrencilerin matematik başarısına, kaygısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayazit, İ., ve Aksoy, Y. (2013). Fonksiyon kavramı: epistemolojisi, algı türleri ve zihinsel gelişimi. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 29(1), 1-9.
- Bezuidenhout, J. (2001). Limits and continuity: some conceptions of first-year students. *International journal of mathematical education in science and technology*, 32(4), 487-500.
- Bhagat, K. K., & Chang, C. Y. (2015). Incorporating GeoGebra into Geometry learning-A lesson from India. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 77-86.
- Burn, B. (2005). The vice: Some historically inspired and proof-generated steps to limits of sequences. *Educational Studies in Mathematics*, 60(3), 269-295.
- Büyükköroğlu, T., Düzce, S. A., Çetin, N., Mahir, N., Deniz, A. & Üreyen, M. (2006). The Effect of Computers on Teaching the Limit Concept, *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*(May 2006).
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi.

- Ceylan, T. (2012). *Geogebra yazılımı ortamında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik ispat biçimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chappell, K. K., & Kilpatrick, K. (2003). Effects of concept-based instruction on students' conceptual understanding and procedural knowledge of calculus. *Primus* 13(1), 17-37.
- Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 25-41). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Cottrill, J., Dubinsky, E., Nichols, D., Schwingendorf, K., Thomas, K., & Vidakovic, D. (1996). Understanding the limit concept: Beginning with a coordinated process scheme. *Journal of Mathematical Behavior*, 15(2), 167-192.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çekmez, E. ve Baki, A. (2018). Dinamik Matematik Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Türev Kavramının Geometrik Boyutuna Yönelik Anlamalarına Etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 30-58.
- Çetin, N. (2009). The performance of undergraduate students in the limit concept. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 323-330.
- Choi, K. S. (2010). Motivating students in learning mathematics with GeoGebra. *Annals Computer Science Series*, 8(2), 65-76
- Çirişoğlu, İ. İ. ve Kaçar, A. (2019). Rn Uzayındaki Temel Topolojik Kavramların Öğretiminde Geogebra Kullanımının Etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 313-327.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 45-54.
- Davis, R.B., & Vinner, S., (1986). The Notion of Limit: Some Seemingly Unavoidable Misconception Stages. *Journal of Mathematical Behavior*, 5(3), 281-303.
- Delice, A., Aydın, E., & Birinci, D. K. (2014). An Investigation of Pre-Services Mathematics Teachers' Performances on Systems of Linear Equations within the Context of Self-Efficacy Levels. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 1(2), 19-33.
- Dikovic, L. (2009). Applications GeoGebra into teaching some topics of mathematics at the college level. *Computer Science and Information Systems*, 6(2), 191-203.
- Doğan, N. (2010). Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 3-16.
- Dubinsky, E., & Harel, G. (1992). The nature of the process conception of function. *The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy*, 25, 85-106.
- Edwards, J. A., & Jones, K. (2006). Linking geometry and algebra with GeoGebra. *Mathematics Teaching*, 194, 28-30.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Ersoy, E. (2012). *Probleme dayalı öğrenme sürecinde üst düzey bilişsel düşünme becerileri ve duyuşsal kazanımlardaki değişim*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Girard, N. R. (2002). *Students' representational approaches to solving calculus problems: Examining the role of graphing calculators*. Unpublished EdD Thesis, University of Pittsburg, USA.
- Gómez-Chacón, I. M., & Escribano, J. (2011). Teaching geometric locus using GeoGebra. An experience with pre-service teachers. *GeoGebra International Journal of Romania (GGIJRO)*, *GeoGebra The New Language For The Third Millennium*, 2(1), 209-224.
- Gunçaga, J. (2011). GeoGebra in Mathematical Educational Motivation. *Annals: Computer Science Series*, 9, 75-84.
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerilerine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232.
- Güven, B. ve Karatas, I. (2003). Dinamik geometri yazılımı cabri ile geometri öğrenme: Öğrenci görüşleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 67-78.

- Güven, B. ve Yılmaz, G. K. (2012). Dinamik geometri yazılımı kullanımının sınıf öğretmeni adaylarının dönüşümler konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Education Sciences*, 7(1), 442-452.
- Hallet, D. H. (1991). Visualization and calculus reform. In *Visualization in teaching and learning mathematics* (pp. 121-126). Mathematical Association of America.
- Hiçcan, B. (2008). *5E öğrenme döngüsü modeline dayalı öğretim etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusundaki akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hohenwarter, M., & Jones, K. (2007). Ways of linking geometry and algebra, the case of GeoGebra. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27(3), 126-131.
- Hughes-Hallett, D., Gleason, A. M., McCallum, W. G. et al. (2008). *Calculus: Single variable* (5th Edition). New York: Wiley.
- Hülya, D. (2019). An Investigation of the Effects of 5E Model Based on Context-Based Instruction Approach on the Attitudes and Perception of Self-Efficacy of Pre-Service Teachers towards the Assessment and Evaluation Course. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2547-2558.
- Kabaca, T. (2006). Limit kavramının öğretiminde bilgisayar cebiri sistemlerinin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kağızmanlı, T. B., ve Tatar, E. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli öğretim hakkındaki görüşleri: Türevin uygulamaları örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 897-912.
- Kan, O. (2014). *GeoGebra destekli öğretimin lineer cebir dersine ait bazı konularda akademik başarı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karagüven, M. (2012). The Adaptation of Academic Motivation Scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2611-2618.
- Kaymakçı, K., Keskin, E. ve Çimen, E. E. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lisans dersleri üzerine görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-41.
- Kepçeoğlu, İ. (2010). *GeoGebra yazılımıyla limit ve süreklilik öğretiminin öğretmen adaylarının başarısına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kepçeoğlu, İ. ve Yavuz, İ. (2017). GeoGebra yazılımıyla limit ve süreklilik öğretiminin öğretmen adaylarının başarısına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 21-47.
- Kutluca, T. ve Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde GeoGebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 160-172.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lu, Y. W. A. (2008). English and Taiwanese upper secondary teachers' approaches to the use of GeoGebra. *Acta Scientiae*, 10(2), 38-56.
- Mamona-Downs, J. (2001). Letting the intuitive bear on the formal; a didactical approach for the understanding of the limit of a sequence. *Educational Studies in Mathematics*, 48(2-3), 259-288.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- Özmen, H. (2016). Nicel Araştırma Yaklaşımına Dayalı Yöntemler. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı, s.44-76). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Ortaöğretim Matematik (9-12.sınıflar) Dersi Öğretim Programı, Ankara. 12.03.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821102727101-OGM%20MATEMAT%20C4%B0K%20PRG%2020.01.2018.pdf> adresinden erişildi.
- Monaghan, J. (1991). Problems with the language of limits. *For The Learning Of Mathematics*, 11(3), 20-24.
- Moru, E. K. (2009). Epistemological obstacles in coming to understand the limit of a function at

- undergraduate level: A case from the National University of Lesotho. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(3), 431-454.
- Navarro, M., & Carreras, P. (2006). Constructing a concept image of convergence of sequences in the van Hiele framework. *Research in Collegiate Mathematics Education*, VI, 61-98.
- Neisi, S., & Yamini, M. (2010). Relationship between self-esteem, achievement motivation, flca, and efl learners' academic performance. *Journal of Education and Psychology*, 4(2), 153-166.
- Ocal, M. F. (2017). The effect of geogebra on students' conceptual and procedural knowledge: The case of applications of derivative. *Higher Education Studies*, 7(2), 67-78.
- Öner, A. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının trigonometrik fonksiyonların periyotlarıyla ilgili kavram imajlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özmantar, F. ve Yeşildere, S. (2008). Limit ve Süreklilik Konularında Kavram Yanılgıları ve Çözüm Arayışları. M.F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Ed). *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. Pegem Yayıncılık.
- Sümen, Ö. Ö. (2013). *GeoGebra yazılımı ile simetri konusunun öğretiminin matematik başarısı ve kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Parks, V. W. (1996). Impact of a laboratory approach supported by Mathematica on the conceptualization of limit in a first calculus course (computer algebra system). (Georgia State University, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 56(10), 3872.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Pierce, R. U., & Stacey, K. C. (2002). Algebraic insight: the algebra needed to use computer algebra systems. *The Mathematics Teacher*, 95(8), 622.
- Pinto, M., & Tall, D. (2002). Building formal mathematics on visual imagery: A case study and a theory. *For The Learning of Mathematics*, 22(1), 2-10.
- Preiner, J. (2008). *Introducing dynamics mathematics software to mathematics teacher: The case of GeoGebra*. Dissertation in Mathematics Education, University of Salzburg, Austria.
- Przenioslo, M. (2004). Images of the limit of function formed in the course of mathematical studies at the university. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1-3), 103-132.
- Roh, K. H. (2005). *College students' intuitive understanding of the concept of limit and their level of reverse thinking*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Roh, K. H. (2008). Students' images and their understanding of definitions of the limit of a sequence. *Educational Studies in Mathematics*, 69(3), 217-233.
- Roh, K. H. (2010). An empirical study of students' understanding of a logical structure in the definition of limit via the ϵ -strip activity. *Educational Studies in Mathematics*, 73(3), 263-279.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Reis, Z. A., & Ozdemir, S. (2010). Using GeoGebra as an information technology tool: parabola teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 565-572.
- Saha, R. A., Ayub, A. F. M., & Tarmizi, R. A. (2010). The effects of GeoGebra on mathematics achievement: enlightening coordinate geometry learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 686-693.
- Shadaan, P., & Leong, K. E. (2013). Effectiveness of Using GeoGebra on Students' Understanding in Learning Circles. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 1-11.
- Sıcak, A., & Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.
- Sierpińska, A. (1987). Humanities students and epistemological obstacles related to limits. *Educational Studies in Mathematics*, 18, 371-397.
- Şataf, H. A. (2009). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi ve üçgenler alt öğrenme alanındaki başarısı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tall, D., & Schwarzenberger, R. L. E. (1978). Conflicts in the learning of real numbers and limits. *Mathematics Teaching*, 82,44-49.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.
- Tall, D. (1992). The transition to advanced mathematical thinking: functions, limits, infinity, and proof. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching And Learning* (pp. 495–511). Macmillan.
- Taş, M. (2010). *Dinamik matematik yazılımı GeoGebra ile eğrisel integrallerin görselleştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T., and Akkaya, A. (2014). The effect of a dynamic software on the success of analytical analysis of the circle and prospective mathematics teachers opinions. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education* Vol. 8, Issue 1, June 2014, pp. 153-177.
- Ünlütürk Akçakın, H. (2016). *GeoGebra destekli matematik öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénéchal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Wah, L. K. (2015). The effects of instruction using the arcs model and geogebra on Upper secondary students' motivation and achievement in learning combined transformation. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 141-158.
- Williams, S. R. (1991). Models of limit held by college calculus students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 219–236.
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*. 10.03.2020 tarihinde <http://www.aabri.comwww.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>. adresinden erişildi.
- Yıldız, F. (2008). “Oran, orantı ve yüzdelere” ünitesinin proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zengin, Y. (2011). *Dinamik matematik yazılımı geogebra'nın öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic mathematics software GeoGebra on student achievement in teaching of trigonometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 183-187.
- Zengin, Y. (2017). The potential of geogebra software for providing mathematical communication in the light of pre-service teachers' views, *Necatibey Faculty of Education Electronic Science and Mathematics Education Journal*. 11(1), 101-127.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the analysis course, it is revealed that students can easily perform operational algorithms, but they lack basic definition and interpretation information, and they have difficulties in conceptual understanding and association between concepts (Chappell & Kilpatrick, 2003). One of the most basic concepts, that students have difficulties and various misconceptions (Özmantar & Yeşildere, 2008) is limit that is related to the concepts of continuity, derivative, integral, series. Additionally, this concept is effective in developing mathematical thinking (Tall, 1992) and requires advanced mathematical thinking (Cornu, 1991). It is thought that preservice teachers' misconceptions about the concept of limit may negatively affect their learning about concepts such as continuity (Bezuidenhout, 2001), serial (Sierpinski, 1987) and their academic performance in other courses they took during their undergraduate education. Additionally, studies show that the majority of preservice teachers have difficulty

interpretation of the ε -N(ε -n_ ε) variables in the definition of convergence (Roh, 2008). Visualizations used in the teaching process is effective to interpretation of this formal definition and developing the concept image (Parks, 1996; Navarro & Carreras, 2006; Kidron & Zehavi, 2002; Öner, 2013). In addition, it comes to mind that methods and techniques, applied outside of traditional instruction can affect academic motivation which is one of the affective characteristics that has a significant effect on academic performance (Elliot & Thrash, 2001; Matuga, 2009). The software GeoGebra is one of the techniques regarding visualization (Kağızmanlı & Tatar, 2012) which has an important role in the learning and teaching of the concepts in the analysis course (Pinto & Tall, 2002) and can provide richer applications, in order to compared to traditional instruction. Therefore, it is important to investigate the effect of GeoGebra-supported instruction to cognitive and affective skills

Materials and Methods: In this study, pre test-post test control group experimental design was applied to investigate the effect of GeoGebra, on preservice elementary mathematics teachers' academic performance and motivation. In this study to determine academic performance of preservice elementary mathematics teachers, Performance Test of Analysis, prepared by researcher was used. At the same time, Academic Motivation Scale, prepared by Vallerand et al. (1992) and adapted by Karagüven (2012) was used to determine academic motivation. In the application process, visual materials developed by GeoGebra, connected with concepts of arithmetic sequence, geometric sequence convergence, divergence, monotone sequence, infimum, supremum, were exploited. Materials were developed by the researcher using GeoGebra software with the idea that preservice teachers can contribute to the learning process. Performance Test of Analysis and Academic Motivation Scale were applied as pre-test and post-test before and after the application process. In order to analyze obtained data, descriptive istatistics, dependent samples t-test, independent samples t-test, Wilcoxon Signed Rank test, Mann Whitney U test were used.

Findings: As a result of study, the mean post test scores of experimental group related geometric and general performances showed statistically significant difference from mean post test scores of control group ($U=208$; $U=241$; $p<.05$) however, there is no significant difference between the experimental and control groups with respect to algebraic performance ($U=381$; $p>.05$). In this case, it can be said that analysis courses conducted with GeoGebra assisted instruction positively affect the geometric performance and consequently overall performance of preservice teachers. As a result of independent samples t-test, there was no significant difference between experimental and control groups' academic motivations towards Academic Motivation Scale post test scores ($t=1.23$; $p>.05$). This indicates that analysis courses conducted with GeoGebra-supported instruction and traditional instruction do not create difference in the academic motivations of preservice teachers.

Discussion: The result of study, significant difference were found between groups' academic performances in favor of experimental group. In the literature, there are studies, regarding traditional instruction is not enough and GeoGebra-assisted instruction is positive impact on the learning process (Dikovic, 2009; Shadaan & Leong, 2013) increases the level of academic performance (Saha, Ayub & Tarmizi, 2010; Gómez-Chacón & Escibano, 2011; Zengin, Furkan & Kutluca, 2012; Güven & Yılmaz, 2012; Tatar, Kağızmanlı & Akkaya, 2014; Kan, 2014; Aydos, 2015; Acar, 2015; Bhagat & Chang, 2015; Ünlütürk-Akçakın, 2016; Kepçeoğlu & Yavuz, 2017; Ocal, 2017; Çekmez & Baki, 2018) and makes learning easier (Taş, 2010; Reis & Özdemir, 2010). In this study, significant difference were found between groups' geometric and overall performances in favor of experimental group however there is no significant difference between the experimental and control groups with respect to algebraic performance. In this case, it can be said that the significant difference on academic performance of preservice elementary mathematics teachers in experimental group stemmed from increasing their geometric performance. GeoGebra- assisted instruction, due to the efficient use of time it allows more opportunities to deal with the desired goals (Aktümen, Yıldız, Horzum & Ceylan, 2011) and provides the opportunity to associate the representations of concepts (Kan, 2014). Therefore preservice teachers may have interpreted graphics with algebraic expressions of the concepts. In addition, although there is no significant difference between the experimental and control groups with respect to algebraic performance it was determined that traditional instruction and GeoGebra-supported instruction process similarly positive affected algebraic performance. It is thought that this may be due to the fact that the preservice teachers were more familiar with the questions expressed with algebraic representation than the graphical representation.

Otherwise, there is no significant difference between the experimental and control groups with respect to academic motivation. Although a person's affective learning is the product of the interaction between their

abilities and their environment, affective characteristics such as faith, attitude are stereotypes, difficult to change, and in some cases can overcome the positive effects of the lecturer or the teaching process (Tekin, 2003). However, affective field learning occurs longer than cognitive learning and sometimes occurs after the completion of the teaching process. Since this study takes place over a period of time that cannot be characterized as long, it is difficult to determine, although there may be a change in affective dimension (Balaban-Salı, 2006). As a result of this study, despite of the academic performance of preservice teachers in the experimental groups' differentiation in the positive direction and there is a strong relationship between academic performance and motivation (Neisi & Yamini, 2010), it is remarkable result that the levels of academic motivation, that means in the state of willingness to act in an academic sense to reveal behavior, did not change. Although this situation is an issue that needs to be investigated, it is thought that this result may be caused by other variables that affect motivation in the teaching process such as gender, class level, active participation, attitude (Williams & Williams, 2011) and lecturer.

Conclusion and Suggestions: In the light of the findings, suggestions have been made as:

- Different methods and techniques from traditional teaching should be used too to eliminate students' misconceptions about the concept of limit to enrich their concept image and to make them understand the formal definition.
- In order to ensure the preservice teachers' develop images that are compatible with the definition and complete their incomplete images, GeoGebra software, found to have positive reflections on the teaching process in this study, can be used.
- More studies can be conducted to determine the variables that affect motivation, which is one of the important affective characteristics that are effective in the teaching process

Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Okula Karşı Tutumları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

Ayşe KOÇ¹ , Bülent DİLMAÇ² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir, Türkiye, ayse_bkn33@hotmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, bulentdilmac@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 04.11.2020

Kabul: 22.12.2020

Yayın: 29.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Değer

Tükenmişlik

Okul Tükenmişliği

Okula İlişkin Tutum

Araştırmanın amacı ergenlerin sahip oldukları değerler, okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmektir. Araştırmada genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul il merkezinde farklı liselerde ve farklı sınıflar seviyelerinde eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma grubunun, 318' si kız, 281'si erkek olmak üzere toplam 599 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ), Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Aypay (2011) tarafından geliştirilen okul tükenmişlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verileri "Yapısal Eşitlik Modeli"ne göre AMOS 19 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, değerlerin ergenlerin okul tükenmişlikleri ve okula ilişkin tutumlarını etkileyen en önemli değişken olduğu ve ergenlerin okul tükenmişliklerini etkileyen diğer değişkenin okula yönelik tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Predictive Relationships Between Adolescents' Values And Attitudes Towards School And School Burnout

Article Info

Article History

Received: 04.11.2020

Accepted: 22.12.2020

Published: 29.12.2020

Keywords:

Value

Burnout

School Burnout

Attitude Toward

School.

ABSTRACT

The aim of the research is to reveal the predictive relationships between adolescents' values, attitudes towards school and school burnout and to test the model created by this relationship. The relational screening model, which is a sub-type of the general screening model, was used in the study. The study group was selected randomly from the students who were studying in different high schools and at different levels in the city center of İstanbul in the academic year of 2016-2017. The study group consisted of 599 students, 318 of whom were girls and 281 were boys. In the study, the Human Values Scale developed by Dilmaç (2007), the Attitude Scale for School developed by Adıgüzel (2012) and the school burnout scale developed by Aypay (2011) were applied. In this study, according to analyze Structural Equation Model, it was analyzed by using AMOS 19 Program. According to the findings obtained from the study, it was concluded that the values were the most important variable affecting school burnout and attitudes towards school and adolescents' attitudes towards school burnout were the most important variables affecting school burnout.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atf/Citation: Koç, A. & Dilmaç, B. (2020). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 175-185.

GİRİŞ

Gelişen ve değişen toplum düzeni beraberinde değer yargılarımızı da değiştirmektedir. Değişen değer yargıları ise insanları ve toplumları farklı bir yaşam tarzına sürüklemekte ve bireyselleşmeyi merkeze almaktadır. Toplumda hızla yayılan temel ahlaki değerlerde erozyon, yıpranma söz konusudur. Özellikle son yıllarda meydana gelen şok edici bozulma ve değişimler toplumdaki değerleri hızla değiştirmekte ve bu da bir çözülmeyi getirmektedir.

İnsan anlamlarla yaşayan bir varlıktır bu nedenle değerlerin olmadığı bir yaşam düşünmek olanaksızdır. Dolayısıyla değer kavramından kurtulma imkânı yoktur. Değer kavramı insanla beraber anıldığı zaman anlam kazanır. İnsan, değerleri bu dünyaya sokan ve ona anlam veren bir aktördür. Bir değer atfedici var olduğu için değer vardır. Bu yönüyle insan diğer canlılardan ayrılır (Poyraz, 2007: 84).

Sahip olduğumuz değerlerimiz ve ilkelerimiz şahsi yaşamımıza yön vermekle beraber toplumun yapısını şekillendirerek toplumun huzurunu sağlamak için ana öğeler haline gelmelidir. (Akıncı, 2005). İnanılacak şeylerin eksikliği, ahlaksızlık, köksüzlük, umutsuzluk, uğruna adanılacak şeylerin olmaması ve uygulamaya geçirilmiş bir insani değerler sisteminin olmaması değerlerden yoksun oluş olarak ifade edilebilir (Maslow, 1996).

İnsanların hayatında tehlikeli durumlarda birer işaret levhası görevi yapan değerler kişiler için zor zamanlarında yol gösterme işlevine sahiptirler. Ayrıca kişinin var olma sebebinin farkında olarak çevresinde gelişen olayları durumları anlamlandırmasına ve değerlendirmelerini yaparken kriter oluşturmasını sağlar. Toplumda insanlarda aidiyet duygusunun oluşması ve birlikte hareket etmeleri değerler ile olur. Bir toplumda değerlerin aktarımı ve değerlerin hayatta etkinliği ne kadar fazlaysa hedeflere ulaşma ihtimali o kadar fazladır. Değerlerin etkin olmaması ve göz ardı edilmesi halinde ise sorunların meydana gelmesi kaçınılmaz olur (Aydın ve Güler,2012).

Günümüzde değerlerin tanımı, değerlerin değişkenliği ve mutlaklığı, önemi, nasıl korunacağı, birey için ve toplum için önemi, bireylere nasıl öğretileceği, benimsetileceği ve bu amaçlar doğrultusunda hangi yöntemlerin kullanılacağı gibi konularda tartışmalar sürmektedir. Bu tartışmalar devam etmesine rağmen bir araştırma sonucuna göre Milli Eğitim Sistemimizde öğretim programları içerisinde değerlerin öğretilmesine yeterince yer verilmediği ortaya çıkmıştır (Yaşaroğlu, 2013).

Değerler karmaşası, sadece geleneksel şeylere ve alışkanlıklara tutunmaktan, değerlerden tamamıyla arınmış halde teknolojik şeylere bağlanmak ve eğitimi fikirlerin dayatılması olarak görmek gibi nedenlerle meydana gelmektedir. Eğitim sisteminin değerlerden arınarak görevini yerine getirdiğini söylemek olanaksızdır (Dilmaç,1999). Arkadaş desteğinin öğrencilerin iyilik halini değiştirdiği okul sadece akademik gelişimin sağlandığı yer değildir. Ayrıca sosyalleşmeye de zemin hazırladığı ortadadır (Wei ve Chen, 2010).

Okullarda yaşanan şiddet, akran zorbalığı gibi olayların öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine sebep olduğu bilinmektedir. Yapıcı ve Zengin (2003) öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sebeplerini inceleyebilmek için sadece tutum ve davranışları incelemenin yeterli olmadığını öğrencilerin sahip oldukları değerlerin incelenmesinin daha işlevsel olacaktır. Mermer (2011) insan davranışlarının kaynağı olan tutumları belirleyen en önemli etkenin değerler olduğunu değerlerin soyut bir anlam ifade etmekle birlikte, üzerinde anlaşılan belirli bir tanımının olmadığını ve değerlerin tutumlarının belirlenmesinde, düşüncelerin, tercihlerin ve normların oluşmasında, davranışlara yön vermesinde, önemli öncelikler olduğu herkes tarafından kabul edildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin okula karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmelerinin temelinde de yine değerler etkili olmaktadır.

Öğrencilerin okulda kendilerini iyi hissetme düzeyleri ve okula ilişkin olumlu veya olumsuz düşünceleri okula yönelik tutum şeklinde ifade edilmektedir (Stern, 2012). Okula yönelik tutumunun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları vardır. Öğrencilerin kişisel gelişim ve kariyer planlamaları açısından okulun değerine ilişkin görüşleri bilişsel boyut; öğrencinin kendisini mutlu veya stresli hissetmesi, okulu zevkli veya sıkıcı

bir yer olarak görmesi, okula bağlılık düzeyi duyuşsal boyut; öğrencinin okuldaki, sınıf içinde ve dışındaki etkinliklerdeki çabası davranışsal boyut ile açıklanmaktadır (Cheng ve Chan, 2003).

Öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için okula bağlılık duygusu geliştirmeleri gerekmektedir. Mengi (2011) okula bağlılığı şu ölçütlerle tanımlamaktadır: öğrencinin okula dair olumlu duygular içinde olması, eğitime ilişkin izlenimlerinin olumlu olması, okula aidiyet hissederek okuldaki personelle ve arkadaşlarıyla iyi anlaşması, devamsızlık yapmaması, sosyal etkinliklere katılması, okula ait sorumluluklar için zaman ayırması kendi amacını belirlemesi ve sınıf ve okul kararlarına katılım göstermesi.

Öğrenciler okul ortamından, arkadaşlarından, öğretmenlerinden, ailevi veya kişisel sebeplerden ötürü okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmeye başladıklarında karşımıza okul tükenmişliği kavramı çıkmaktadır. Öğrencinin okulun beklentileri karşısında yaşadığı tükenme, okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirme ve okul ile ilgili yetersizlik hissetmesi okul tükenmişliği şeklinde ifade edilmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Ryan, 2001; Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Yang ve Farn, 2005). Okul tükenmişliği öğrencileri farklı şekillerde etkileyebilir ve okul tükenmişliğinin neden olduğu sonuçlar da öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilir. Ancak genel anlamda okul tükenmişliği ile beraber öğrencilerde yorgunluk, bitkinlik, okula karşı alaycı ve isteksiz bir tutum oluştuğu söylenebilir (Aypay, 2012).

Okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarılı ve sağlıklı bir akademik gelişim göstermeleri için farklı kademelerdeki öğrenciler üzerinde tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalarla öğrencilerde meydana gelen tükenmişliğin sebeplerinin araştırılmasının öğrencilere önemli katkıları olacaktır. Buna rağmen ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilerin tükenmişliklerine ilişkin çok az araştırma olduğu görülmektedir (Erturgut ve Soyşekerçi, 2010).

Okulların öğrencilerden beklentilerinin artmasıyla beraber öğrencilerin tükenmişlik ve stres düzeyi de artış göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilere sağladığı sosyal destek, yüksek beklentiler karşısında öğrencilerde oluşan tükenmişliği azaltan bir etmendir. Ancak öğrencilerin akademik anlamda farklı beklentiler içinde olması ve yeterli sosyal desteğe ulaşamamaları tükenmişliği tetikleyen etmenlerdendir (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

Son yıllarda okul tükenmişliği ile algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, benlik kurguları, okula bağlılık, akademik performans, akademik güdülenme, benlik saygısı, öz yeterlik algısı gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmalar yapılmıştır. Lise öğrencilerinin okula karşı ilgi kayıplarıyla ödev yapmaktan dolayı tükenme seviyeleri yükseldikçe derse katılma motivasyonlarının düştüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliği sebebiyle eğlenme ve dinlenme isteklerinin artmasıyla derse katılma motivasyonlarının arttığı bulunmuştur (Aypay ve Eryılmaz,2011). Seçer ve Gençdoğan (2012) ise ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin okul tükenmişlikleri seviyelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Okulla ilgili sorumluluklarda zorluklar yaşayan ve bu zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkamayan ergenler bir süre sonra uyum problemleri yaşayarak kendini yetersiz görmeye ve okulla ilgili sorumluluklardan kaçmaya başlayabilir (Pajares, Britner ve Valiante, 2000).

Seçer (2015) okul tükenmişliği ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmasında öğrencilerin eğitim süreçlerinde motivasyonlarının tam olabilmesi ve kendilerine verilen görevleri yerine getirebilmeleri için belli bir oranda güdenmiş olmalarının zorunlu olduğunu ancak bu görevleri yerine getirmeleri ve eğitimle ilgili zorluklarla baş etmelerini sağlayacak kaynakları aktif hale getirmeleri noktasında okul tükenmişliği öğrenciler için bir tehdit olabilir.

Yaşamımızın önemli bir kısmını ve günümüzün uzun bir bölümünün geçtiği okullar insanların hayatlarında oldukça önemlidir. Okul ortamının olumlu olması, bireyi destekleyici tutuma sahip olması çocukların ve gençlerin özgüven gelişimlerini olumlu etkileyerek okula aidiyet hissetmelerini sağlar. İnsanın kendisini

mutluz hissettiği bir yerde kendini gerçekleştirmesi ve rahat olması çok zordur (Roeser ve Eccles, 1998). Okulda kendini güvende hissetmeyen, akranlarından ve öğretmenlerinden saygı ve değer görmeyen, beklenen huzur ve barış ortamını bulamayan ve yapılan ufak hataların dahi hoşgörüsü ile karşılanmadığı okullarda öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları kaçınılmaz olacaktır.

Öğrencilerin farklı beklenti ve ihtiyaçlarla okula geldikleri bilinmektedir. Bunların başında sevgi, güvenlik, ait olma ve kabul görme gelmektedir. Öğrencilerin okulda istedik davranışları sergilemeleri, muhtemelen bu ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkilidir (Cemaloğlu, 2007: 8). Öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okul ortamında bu ihtiyaçlarının karşılanması okula aidiyet hissetmelerini ve okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır. Eyre ve Eyre (1993), bireylerin mutlu olabilmeleri için değerler eğitimine ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Mutlu olmanın temel kaynaklarından biri, sağlam bir değerler bütününe sahip olmakla mümkündür (Akt. Doğanay, 2011: 230).

Okullarda zorbalık, saldırganlık, şiddet, devamsızlık gibi istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek, eğitimde istenilen başarıya ulaşmak ve öğrencilerin kendilerini okulda güvende hissetmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) önleyici ve koruyucu çalışmalarla bu istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye çalışmaktadır. Eğitimin öğrenciler için bilgi, beceri ve tutum kazandırma hedefinin yanında sağlıklı ve dengeli bir kişilik sahibi olmaları, temel değerleri edinmeleri, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmaları sadece değerler eğitimi aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada, ergenlerin sahip oldukları değerler okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ergenlerin sahip oldukları değerler okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareket ederek oluşturulan modeli test etmek amaçlanmıştır. Yapılan araştırma için genel tarama modelinin alt türü içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, bu model neden sonuçla ilgili ipucu vermek ve 2 veya daha çok değişkenin arasındaki ilişkiyi tespit etmek için kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul il merkezinde farklı liselerde ve farklı sınıf seviyelerinde eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır ve bu grup tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 318 kız ve 281 erkek olmak üzere 599 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla araştırma yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ): İnsani değerler ölçeği Dilmaç (2007) tarafından ergenlerin insani değerlerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş olup 6 boyuttan ve 42 maddeden meydana gelen likert tipi bir ölçektir. Ergenlerin ölçekteki puanlarının artışı insani değerlere daha çok sahip olduğu anlamına gelmektedir. 42 maddeden oluşan ölçeğin tüm iç tutarlılığı alfa .92 bulunmakla beraber iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha), "Dostluk/Arkadaşlık" alt ölçeği için .69, "Sorumluluk" alt ölçeği için .73, "Barışçı Olma" alt ölçeği için .65, "Saygı" alt ölçeği için .67, "Hoşgörü" alt ölçeği için .70, "Dürüstlük" alt ölçeği için .69 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Kararlılık katsayıları ölçeğin tutumu için .87 bulunurken, "Barışçı Olma" için .80 "Sorumluluk" için .73, Hoşgörü" için .79 "Dostluk/Arkadaşlık" için .91, "Saygı" için .88, "Dürüstlük" için .75, "olarak bulunmuştur (Dilmaç, 2007).

Okula İlişkin Tutum Ölçeği: Lise (ortaöğretim) öğrencilerinin okula ilişkin sahip oldukları tutumları belirlemek amacıyla hazırlanmış olan ölçeğin 38 maddeden oluşan ölçeğin ilk proto-tipi kullanılarak

toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO test değeri .921 olarak bulunmuştur. Kapsam geçerliği belirlemek için uzman görüşüne başvuru olan ölçeğin kapsam geçerliği varyans değeri %53,73 olarak tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi ile işlemeyen ve yük değeri .1 değerinden küçük olan maddeler ölçekten çıkarılırken faktör yük değeri .349 ile .657 arasında olan 21 madde ölçeğe dahil edilmiştir. Ölçekte güven boyutunda 6 madde, sevgi boyutunda 6 madde, değer boyutunda 5 madde ve uyum boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Döndürme işlemi sonucunda ölçekte dört alt boyut oluşmuştur. Bu alt boyutlar ve yer alan madde sayısı ise şöyle sıralanmaktadır. “Sevgi” 6 madde, “Değer” 5 madde, “Uyum” 4 madde ve “Güven” 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte genel iç tutarlık katsayısı .860 olarak tespit edilmiştir.

Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OÖOTÖ): Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliklerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu ölçekte çalışma grubunu 728 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulan verilerden 7 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yedi faktörün ortaya koyduğu toplam varyans %61 iken DFA faktör analizinde uyum indekslerinde modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutlarında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .63 ile .86 arasında olduğu ölçeğin iki yarı test güvenilirliğinin alt boyutlarda .63 ile .88 arasında olduğu tespit edilmiştir. (Aypay, 2012).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplamak amacıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilere Verileri toplamak çalışma grubundaki bireylere İnsani Değerler Ölçeği, Okula Karşı Tutum Ölçeği, Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OÖOTÖ) gibi ölçme araçları ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula karşı tutum ve okul tükenmişlikleri arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Yapısal Eşitlik Modeli’ne göre AMOS 16 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi bir kuramsal modeli test etmek için gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri ortaya koyan istatistiksel bir yaklaşımdır (Shumacker ve Lomax, 2004).

Etik

Bu çalışmada çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz.

BULGULAR

ÇalışmanınElde edilen son modelde ($X^2 = 201.711$, $df = 71$, $p < .001$) altı exogenous, (sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü) on bir endogenous (okul tükenmişliği ve okula karşı tutum) veri yer almaktadır. Modelde gösterilen yolların her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. The Bentler-Bonett normed fit index (NFI), The Tucker-Lewis coefficient fit index (TLI) ve diğer uyum indeksleri modelin oldukça iyi uyumlu olduğunu göstermiştir (Tablo 1). Modelde yer alan endogenous verileri arasındaki iki yönlü korelasyonların her biri yüksek değerlere sahiptir ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin alt boyutlarının sahip olduğu korelasyon değerlerinden de etkilenmektedir.

Tablo 1.

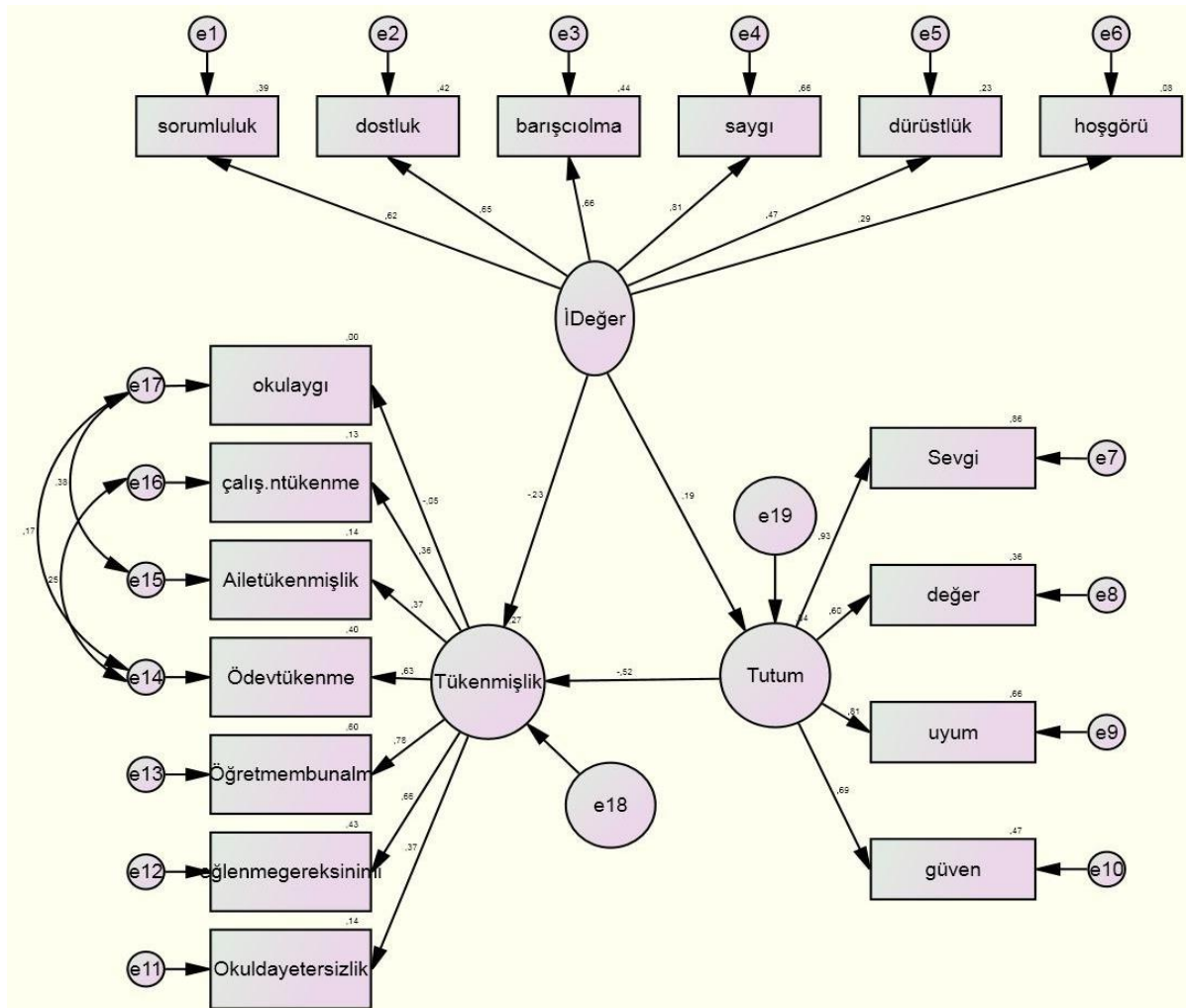
Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

| Ölçüm | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Modelin Uyum İndeksi |
|----------------------|----------|-----------------------|----------------------|
| (X ² /sd) | ≤ 3 | ≤ 4-5 | 2.84 |
| RMSEA | ≤ 0.05 | 0.06-0.08 | 0.07 |
| SRMR | ≤ 0.05 | 0.06-0.08 | 0.06 |
| NFI | ≥ 0.95 | 0.94-0.90 | 0.93 |
| CFI | ≥ 0.97 | ≥ 0.95 | 0.95 |
| GFI | ≥ 0.90 | 0.89-0.85 | 0.93 |
| AGFI | ≥ 0.90 | 0.89-0.85 | 0.93 |
| TLI | ≥ 0.95 | 0.94-0.90 | 0.94 |

Tablo 1’de yer alan uyum değerleri incelendiğinde, X²/sd =2.84, RMSEA= 0.07, SRMR=0.06, NFI =0.93, CFI = 0.95, GFI =0.93, AGFI= 0.93 ve TLI = 0.94, olarak bulunmuştur. Genel olarak, modelin istenen düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen tek faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yollar 0.001 düzeyinde anlamlıdır.

Şekil 1.

Modele İlişkin Yol Analizi



Tablo 2.

Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler, Okula Karşı Tutum ve Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkilerine Yönelik Model

| Yordayıcı Değişken | Bağımlı Değişken | Toplam Etki | Doğrudan Etki | Dolaylı Etki | Standart Hata | Kritik Değer |
|--------------------|-------------------|-------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Değer | Okula Karşı Tutum | 0.19 | .019 | 0 | 0.37 | 4.05* |
| Değer | Okul Tükenmişliği | -0.23 | -.23 | 0 | 0.16 | -3.04* |
| Okula Karşı Tutum | Okul Tükenmişliği | -0.52 | -0.52 | 0 | 0.17 | -6.88* |

^aToplam etki = Doğrudan etki + Dolaylı etki, * $p < 0.01$, ** $p < 0.05$.

Şekildeki model incelendiğinde, ergenlerin okula karşı tutumunu etkileyen en önemli bağımsız değişkenin ($t=4.05$, $p < 0.01$) ergenlerin sahip olduğu değerler olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = 0.19$ olarak bulunmuştur. Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula karşı tutumları arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin sahip oldukları değerlerin artmasıyla, okula karşı tutumlarının da artacağını ortaya koymaktadır.

Modelde ergenlerin okul tükenmişliğini etkileyen en önemli bağımsız değişkenin ($t=-6.88$, $p < 0.01$) ergenlerin okula karşı tutumları olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = -0.52$ olarak belirlenmiştir. Ergenlerin, okula karşı tutumları ile okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, okula karşı tutumların artmasıyla, ergenlerin okula karşı tükenmişlik düzeylerinde azalacağını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, test edilen modelde ergenlerin okul tükenmişliğini etkileyen en önemli ikinci değişkenin ($t=-3.07$, $p < 0.01$) ergenlerin sahip olduğu değerler olarak görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = -0.23$ olarak belirlenmiştir. Ergenlerin, sahip oldukları değerler ile okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin sahip olduğu değerlerin artmasıyla ergenlerin okula karşı tükenmişlik düzeylerinde azalacağını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA ve YORUM

Araştırma bulgularına göre okula karşı tutumu etkileyen en önemli bağımsız değişkenin ergenlerin sahip olduğu değerler olduğu görülmektedir. Bu durum ergenlerin sahip oldukları değerlerin artmasıyla okula karşı tutumlarını farklılaşacağını yani ergenlerin sahip oldukları değerlerin artmasıyla, okula karşı tutumlarının da artacağı ortaya koymaktadır. Literatürde ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula yönelik tutumlarının bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Argon (2016) lise öğrencileri ile yapmış olduğu okula ilişkin tutum ve akran ilişkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin akran ilişkilerini algıları ve okula ilişkin tutum düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Yani okula ilişkin tutumları yüksek olan öğrencilerin akran ilişkisi algıları göreceli olarak düşmektedir.

Çocukların ve ergenlerin yaşamlarında bağlılık kaynağı olarak gördüğü ve en çok zaman geçirdiği ebeveynleri, akranları ve okullarına duydukları bağlılıklardır. Arkadaş gruplarından destekleyici bir tutum

ve ilgi gören öğrencilerin okula karşı akademik anlamda daha olumlu tutumlar ve değerler geliştirdikleri okuldan daha fazla doyum aldıkları görülmektedir (Klem ve Connell, 2004: 3).

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ergenlerin okul tükenmişliğini etkileyen en önemli bağımsız değişkenin ergenlerin okula karşı tutumları olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ergenlerin, okula karşı tutumları ile okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, okula karşı tutumların artmasıyla, ergenlerin okula karşı tükenmişlik düzeylerinde azalacağını ortaya koymaktadır. Atik (2016) lise öğrencilerinin başarılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyen öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri arasındaki ilişkiler ve bunların akademik başarı ile ilişkilerinin çözümlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yaptığı bu çalışmada şu sonuçları elde etmiştir: okula karşı tutum ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı, okula karşı tutum ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı, okula karşı tutum ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı, okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, okula yabancılaşma ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bu çalışmada okula karşı tutum ile okul tükenmişliği arasındaki negatif yönlü ilişki bulgusunu ilgili literatür desteklemektedir.

Cazan ve Nastasa (2015), yaptıkları bir çalışmada okul tükenmişliği ile duygusal zekâ ve yaşam doyumunun ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin yaşam doyumlarının azalması yaşadıkları tükenmişliği artırmaktadır. Ayrıca okula karşı istekli ve motive olmaları da okul tükenmişlik düzeyini azaltmıştır. Öğrencilerin okul hakkındaki negatif görüş ve tutumları da okul tükenmişlik düzeyini artırmaktadır (Pilkaukaite-Valickiene, Zukauskiene, Raiziene, 2011; Wang ve diğerleri, 2015).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, öz yeterlik algısı, akademik başarı, sınıf seviyesi, arkadaş desteği, aile gelir düzeyi ve dershaneye gitme ya da gitmeme durumlarının okul tükenmişliğini ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin azalmasıyla birlikte okula ilgi kaybına ilişkin tükenmişlik yaşama eğiliminde artış olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuç okula karşı tutum ile okul tükenmişliğinin ilintili olduğu sonucunu destekler niteliktedir (Şahan ve Duy,2017).

Avara (2015) lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentileriyle akademik güdülenmeleri ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada akademik güdülenme içinde yer alan keşif seviyesi, kendini aşma ve bilgiyi kullanma seviyeleri ve akademik güdülenme düzeyleri arttıkça okul tükenmişliklerinin azaldığını ortaya koymuşlardır.

Aypay ve Eryılmaz (2011) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında öğrencilerin derse katılma motivasyonları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve okula ilgi kaybı seviyeleri ve ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişlikleri arttıkça derse katılmaya yönelik motivasyonlarının düştüğünü görmüşlerdir. Tükenmişliğin okula ilgi kaybı alt boyutu öğrencilerin okula ilişkin sevgi yetersizliğini, ilgi azalmasını, okulu sıkıcı görmelerini ve okulda mutsuz olmalarını ifade etmektedir. Okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutu olan okula ilgi kaybının okula yönelik olumsuz bir tutum şeklinde değerlendirildiğinde bu araştırma sonucunun okula karşı tutum ile okul tükenmişliği arasındaki negatif yönlü ilişki bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen son bulgu ergenlerin okul tükenmişliğini etkileyen en önemli ikinci değişkenin ergenlerin sahip olduğu değerler olduğu sonucudur. Ergenlerin, sahip oldukları değerler ile okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile elde edilen bulgular, ergenlerin sahip olduğu değerlerin artmasıyla ergenlerin okula karşı tükenmişlik düzeylerinde azalacağını ortaya koymaktadır.

Özbakır (2015) ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada yapılan korelasyon analizine göre insani değer ile tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı doğru yönlü %10,7 oranında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

İnsani değerler ölçeğinin alt boyutlarından biri olan hoşgörü ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde hoşgörü kavramının kendinden farklı düşüncelere, inançlara, yaşam tarzlarına ve değerler sistemine sevecen bir tavırla yaklaşmasıdır (Hökelekli, 2011). Kutsal ve Bilge (2012) ortaöğrenim düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmasında öğrencilerin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış algıladıkları sosyal destek seviyesi fazla olan öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşadıklarını, ayrıca aile ve arkadaşan alınan sosyal desteğin öğretmenden alınan desteğe göre daha az etkili olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin bilgi verme misyonlarının yanında öğrenciler için psikolojik destek konusunda da öğrenciler üzerinde oldukça etkilidirler. Bu sonuçlar okul tükenmişliğinin insani değerler ölçeğinin hoşgörü, okula yönelik tutum ölçeğinin ise uyum ve güven alt boyutlarıyla ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A. (2005). Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 7-24.
- Argon, T ve Yılmaz, D.Ç. (2016). Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,5(28),250–258.
- Atik, S., Özer, N. ve Karadağ, N. (2018). Öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri, okul tükenmişlikleri ile akademik başarılarının yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi. *Adıyaman University Journal Of Educational Sciences*, 8(2),259-283.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, M.Z., Akyol Gürlü, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. Eryılmaz, A.(2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26–44.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cazan, A. ve Nastasa, L. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia - Social And Behaviora Science*, 180, 1574 – 1578.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile İlgili Kavramlar, İlkeler Ve Uygulamalar. *Millî Eğitim*, (175) 8-23.
- Cheng, S.T., ve Chan, A.C.M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational And Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile sinanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Fen Lisesi Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitiminin Verilmesi ve İnsani Değerler Ölçeği İle Sinanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2011). *Değerler Eğitimi*, Cemil Öztürk (Editör). Sosyal Bilimler Öğretimi Demokratik Vatandaş Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi, S. 225–256.
- Erturgut, R. Ve Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2 (2010), 1399–1404.
- Eyre, L. Ve Eyre, R. (1993). *Teaching Your Children Values*. New York: Rockefeller Center.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. ve Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review Of Educational Research*, 74, 59–109.

- Hökelekli, H. (2011). *Değerler Psikolojisi Ve Eğitimi (1. Baskı)*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Klem, M. Adena, Connell, James P. (2004). Relationships matter linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal Of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284-297.
- Maslow, A.H. (1996). *Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler*. Çev. H.K. Sönmez. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. Ve 11. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Mermer, Y. (2011). *Genç kızların evlilik kurumuna ilişkin değer ve tutumları: Kayseri İncesu ilçesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F., Britner, S. L. ve Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middleschool students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Poyraz, H. (2007). Değerlerin kuruluşu ve yapısı. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengi (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 81-88.
- Roeser, R. ve Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal Of Research On Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Salmela-Aro, K. ve Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal Of Adolescence*, 35 (4), 929-939.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal Of Education, Abnormal And Social Psychology*, 1 (2), 1-13.
- Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2146- 9199.
- Stern, M. (2012). *Evaluating And Promoting Positive School Attitude In Adolescents*. New York: Springer.
- Şahan, B. Ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Wei, H. S. ve Chen, J. K. (2010). School attachment among taiwanese adolescents: the roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicator Research*, 95, 421-436.
- Yapıcı, A. Ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri sıralaması üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Türkiye'deki "hayat bilgisi" ile Singapur'daki "vatandaşlık ve ahlak eğitimi" derslerinin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1453- 1461.

EXTENDED ABSTRACT

Schools, where a significant part of our lives and a long part of our day pass, is very important in people's lives. The positive school environment and the supportive attitude of the individual make children and young people feel a sense of belonging to the school by positively affecting their self-confidence development. It is very difficult for a person to realize himself and be comfortable in a place where he feels unhappy (Roeser & Eccles, 1998). It will be inevitable for students to experience school burnout in schools that do not feel safe at school, do not receive respect and value from their peers and teachers, cannot find the expected peace and peace environment, and even small mistakes are not tolerated.

It is known that students come to school with different expectations and needs. The most important of these are love, security, belonging and acceptance. Students exhibiting desired behaviors at school is probably related to

meeting these needs (Cemaloğlu, 2007: 8). Meeting these needs of students in the school environment where they spend a significant part of their time will ensure that they feel belonging to the school and develop positive attitudes towards the school. Eyre and Eyre (1993) state that individuals need values education in order to be happy. One of the main sources of being happy is possible to have a solid set of values (cited in Doğanay, 2011: 230).

In order to prevent unwanted student behaviors such as bullying, aggression, violence, and absenteeism in schools, to achieve the desired success in education and to make students feel safe at school, the Ministry of National Education (MEB) tries to prevent these unwanted student behaviors with preventive and protective activities. In addition to the aim of education to gain knowledge, skills and attitudes for students, having a healthy and balanced personality, acquiring basic values, being a good person and a good citizen can only be achieved through values education.

The aim of the research is to reveal the predictive relationships between adolescents' values, attitudes towards school and school burnout and to test the model created by this relationship.

The relational screening model, which is a sub-type of the general screening model, was used in the study. The study group was selected randomly from the students who were studying in different high schools and at different levels in the city center of İstanbul in the academic year of 2016-2017. The study group consisted of 599 students, 318 of whom were girls and 281 were boys. In the study, the Human Values Scale developed by Dilmaç (2007), the Attitude Scale for School developed by Adıgüzel (2012) and the school burnout scale developed by Aypay (2011) were applied. In this study, according to analyze Structural Equation Model, it was analyzed by using AMOS 19 Program.

According to the findings obtained from the study When the model is examined, it is seen that the most important independent variable that affects adolescents' attitude towards school ($t = 4.05$, $p < 0.01$) is the values of adolescents. The correlation coefficient value for this factor was found to be $= 0.19$. When the predictive relationships between adolescents' values and their attitudes towards school were examined, it was determined that there was a positive linear relationship. In other words, the findings reveal that as the values of adolescents increase, their attitudes towards school will also increase.

In the model, it is seen that the most important independent variable that affects adolescents' school burnout ($t = -6.88$, $p < 0.01$) is the adolescents' attitude towards school. The correlation coefficient value for this factor was determined as $\beta = -0.52$. When the predictive relationships between adolescents' attitudes towards school and school burnout were examined, it was determined that there was a negative linear relationship. In other words, the findings show that as the attitudes towards school increase, the burnout levels of adolescents towards school will decrease.

Also, in the model tested, the second most important variable affecting the school burnout of adolescents ($t = -3.07$, $p < 0.01$) is seen as the values that adolescents have. The correlation coefficient value for this factor was determined as $\beta = -0.23$. When the predictive relationships between adolescents' values and school burnout were examined, it was determined that there was a negative linear relationship. In other words, the findings show that as the values of adolescents increase, their burnout levels against school will decrease.

8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

Berru ULUSOY¹ 

¹Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, kayaberru@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 14.06.2020

Kabul: 08.10.2020

Yayın: 29.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Sınav

Liselere Geçiş Sınavı

Metafor

LGS, 8.sınıf öğrencilerinin bir üst öğrenim basamağını belirleme etkisi ile önem teşkil etmektedir. Belirtilen önem doğrultusunda bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin algıları incelenmiş, ifade edilen algıların somut örneklerle açıklanabilmesi için metaforlardan yararlanılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme/ uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 175 8. sınıf öğrencisidir. Araştırma kapsamındaki 175 öğrencinin 86'sı kadın, 89'u erkektir. Çalışma grubundan 'LGS' kavramını tek bir metafor aracılığıyla ifade etmeleri ve kullandıkları metaforların gerekçesini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla veriler 'LGS... gibidir, çünkü...' ifadesinin yer aldığı etkinlik formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin 77 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Üretilen bu metaforlar; 'Rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS (%38.96), mücadele/ çaba/ emek olarak LGS (% 23.38), başlangıç / önemli/ dönüm noktası olarak LGS (% 15.57), gelecek/ yol gösterici olarak LGS (% 14.29), başarısızlık olarak LGS (% 3.90) ve belirsizlik/ gereksizlik olarak LGS (% 3.90)' olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplanmıştır. LGS'ye ilişkin metaforların en çok 'Rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Elde edilen bulgular LGS'nin öğrencilerin hayatındaki önemini ortaya koymakla birlikte LGS'ye ilişkin olumsuz algılarının daha fazla olduğunu göstermiştir. Genel olarak LGS, öğrencileri rahatsız etmekte ve zorluk veren bir durum olarak algılanmaktadır.

An Investigation of 8th Grade Student's Perceptions of High School Entrance Exam Through Metaphors

Article Info

Article History

Received: 14.06.2020

Accepted: 08.10.2020

Published: 29.12.2020

Keywords:

Examination

High School Entrance

Exam

Metaphor

ABSTRACT

LGS is important with its effect of determining the next higher education level of 8th grade students. In line with the specified importance in this study, the perceptions of 8th grade students about LGS were examined, and metaphors were used to explain student perceptions with concrete examples. Qualitative research method was used in the research and data was collected through metaphors. The study group of the research; 175 8th grade students, which are determined by appropriate sampling method, are among the purposeful sampling methods. The working group was asked to express the concept of "LGS" through a single metaphor and state the reason for the metaphors they used. For this purpose, the data is collected with an activity form containing the expression 'LGS is like, because it is'. Content analysis was used in analyzing the data collection tool. According to the findings obtained from the study, it was seen that the students who participated in the study produced 77 metaphors. These metaphors are; 'LGS as a disturbing / challenging situation (% 38.96), LGS as a struggle / effort / labor (% 23.38), LGS as a starting / important / milestone (% 15.57), LGS as a future / guiding (% 14.29), LGS as a failure (% 3.90) and LGS as an uncertainty (% 3.90). They grouped under a total of six conceptual categories collected under. The most metaphors related to LGS are gathered under the category of LGS as disturbance / difficulty (38.96%). The findings reveal the importance of LGS in student's lives and show that they have negative perceptions about LGS. In general LGS, disturbs students and it is perceived as a difficultiesituation.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atıf/Citation: Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202.

GİRİŞ

Sınav, öğrenmeleri ölçmede ve başarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden biridir (Linn ve Gronlund, 1995). Okullarda, belirlenen hedeflere ulaşma durumu sınavlarla ölçülürken, öğrencilerin üst öğretim kademelerine yerleştirilmeleri için ulusal düzeyde sınavlar düzenlenmektedir (Can, 2017). Öğrenci başarısı yerel ve merkezî olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir. Öğrencilerin formal eğitim aldıkları okullarda öğretmenleri tarafından sınıf içi başarı durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan değerlendirmeler yerel değerlendirme; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) gibi merkezî kurumlar tarafından yapılan değerlendirmeler ise merkezî değerlendirme (Çepni, Özsevgeç ve Gökdere, 2003). Okullarda yapılan yerel değerlendirmeler sonucunda başarılı bulunmuş öğrenciler bir üst kademeye geçebilmek için merkezî değerlendirme sınavlarına girer.

Dünyada ortaöğretime yerleştirme sürecinde genel olarak merkezî sınav sonuçlarının ölçüt olarak kullanıldığı (Görmez ve Coşkun, 2015) görülmekle birlikte farklı uygulamalar ile de karşılaşılmaktadır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Örneğin Hollanda’da ortaöğretime yerleştirme sürecinde sadece merkezî sınavlar dikkate alınmakta (Aykaç ve Atar, 2014) iken Singapur, Çin, Fransa, Rusya, İtalya gibi ülkelerde ortaokul sonunda bitirme sınavı uygulanarak bu sınav sonucuna göre yerleştirme yapılmaktadır (Wu, 2015). Almanya ve Hindistan’da ise öğrencinin hangi ortaöğretim kurumuna devam edeceğine okul ve aile birlikte karar vermektedir (Jain ve Prasad, 2017). Öğrencilerin bir üst öğrenime geçişlerinin adrese dayalı olarak yapıldığı ülkeler bulunmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nin (ABD) bazı eyaletlerinde adres etkeni dikkate alınmakta (Ergün, 2014), İngiltere’de öğrenciler merkezî sınav olmaksızın ailelere sunulan tercih rehberi ile adreslerine en yakın okula yerleştirilmektedir (Department for Education, England, 2016). Danimarka’da lise eğitim yerlerine kendileri karar veren öğrenciler, genellikle evlerine yakın okulları tercih etmektedir. Nitelikli olarak tanımlanan öğrenciler ise bir üst öğrenime, sınav uygulaması sonucunda yerleştirilir (Bökeoğlu ve Özdem, 2009). Finlandiya’da ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede okul mezuniyet puanları dikkate alınmaktadır. (Aykaç ve Atar, 2014). Finlandiya’da öğrenciler internet aracılığıyla doldurdıkları başvuru formlarına öğrenim görmek istedikleri liseleri yazarak Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu’na teslim etmekte, okullar da mezuniyet puanlarına göre öğrencileri seçmektedir (Eurypedia, 2013).

Türkiye’de ise ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek için merkezî ölçme ve değerlendirme, MEB tarafından ulusal düzeyde yapılan sınavlar ile yapılmaktadır. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmek için 1998-2018 yılları arasında beş farklı sınav sistemi uygulanmıştır. Bunlar; Liselere Giriş Sınavı (LGS 1999-2003), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS 2004-2006), 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS 2007-2013), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG 2014-2017) ve en son sadece 8. sınıfta uygulanan LGS (2018)’dir (Çelik, 2011). 14 Şubat 2018 tarihinde yeni bir ortaöğretime geçiş sistemi ile uygulamaya konulan LGS’de tüm öğrencilerin sınava girme zorunluluğunun sınav stresine neden olması gerekçesiyle sınava girme zorunluluk olmaktan çıkarılmıştır (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2018). Tercihe bağlı olarak girilen LGS’de Bakanlık’ın Kasım 2018’de yapmış olduğu değişikliklerle birlikte sınavın birinci bölümünün 50 soruluk sözel alandan (Türkçe: 20, T.C. İnkılap Tarihi: 10, Din Kültürü: 10, İngilizce: 10 soru) ve 75 dakika süre ile uygulanması kararlaştırılmıştır. Sınavın ikinci bölümünde ise 40 soruluk sayısal alan (Matematik: 20, Fen Bilimleri: 20 soru) 80 dakika süre ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018).

Öğrenciler, LGS’den aldıkları puan sonucunda çeşitli liselere (Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi) yerleştirilmektedir. Bu liselerden anadolu, fen ve sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları, mesleki ve teknik anadolu liselerinin anadolu teknik programları nitelikli okullar arasında bulunmaktadır (MEB, 2018). Ortaokuldan mezun olan öğrencilerin ancak % 10’u nitelikli okullara yerleşebilirken % 90’ı adrese dayalı kayıt sistemi ile evlerine en yakın beş okuldan tercih ettiği bir okula yerleştirilmektedir. Herhangi bir tercihi yerleşemeyen öğrenciler ise açıköğretim liselerine yönlendirilmektedir. LGS ile okulların nitelik bakımından sınıflandırılması, nitelikli olarak sınıflandırılan

okullara çok az sayıda öğrencinin yerleşmesi, bu az sayıdaki öğrenci kesimine girebilmek için öğrencilerin birbiriyle yarışması eğitim sisteminde bazı sorunları beraberinde getirmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019).

Gür, Çelik ve Coşkun (2013) Türkiye'deki ortaöğretimin en temel sorununun okulların nitelikli ve niteliksiz şeklinde ayrılması olduğunu belirtmiştir. Öztürk ve Aksoy (2014) da öğrenciyi seçen ve okulları sınıflandıran sistemin kesinlikle terk edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Can (2015) da çoktan seçmeli teste dayalı merkezî sınavların eğitimde niteliksel gelişmeyi engellediğini, bu yüzden öğretim kademeleri arasındaki geçişlerde sınavların değil, bilgiye ulaşma ve yaşamda kullanma felsefesinin esas alınmasını önermektedir. Dinç, Dere ve Koluman (2014) bu düşüncenin aksine, Türkiye'de sınava giren öğrenci sayısının çok yüksek olması, ortaöğretim okullarının eğitim kalitesi bakımından farklılaşması gibi nedenlerden merkezî sınavların gerekli olduğunu belirtmiştir. Öyle ki Türkiye'de nitelikli okul olarak adlandırılan ve merkezî sınav ile öğrenci alan okullar için 2018 yılında 126.510 kontenjan ayrılmış (MEB, 2018) ancak sınava girmek için 996.000 öğrenci başvuruda bulunmuştur (MEB, 2018). Bu noktada bu okullara yerleşme sürecinin adeta bir yarışa dönüştüğü görülmektedir (Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017). Şad ve Şahiner (2016) çalışmalarında; öğrenci sayısının fazla, nitelikli okul sayısının nispeten az olduğu rekabetçi bir bağlamda, öğrencilerin özelliklerinin doğru bir şekilde ölçülerek başarı sıralarının belirlendiği bir ölçme ve değerlendirme sisteminin gerekli olduğunun altını çizmiştir. Ayrıca ekonomik ve sosyal imkânlar açısından gelişmiş bölgelerdeki öğrenciler ile gelişmemiş bölgelerdeki öğrencilerin eşit koşullarda rekabet edebilmesi için merkezî sınavlar gerekli görülmüştür (Dinç vd., 2014). Alanyazındaki merkezî değerlendirmelerle ilgili bu görüşlerle birlikte öğrencilerin hangi okullara gireceklerini ve hangi tür meslekleri yapacaklarını merkezî sistem sınavlarından elde edilen sonuçlar belirlemektedir. Merkezî sınavlardan biri olan LGS ile ilgili zihinde oluşan şema ve algılar, çeşitli yöntemler ile ifade edilmektedir. Bu yöntemlerden biri de metaforlardır (Kösterelioğlu, 2014).

Metafor; bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir (Aydın, 2010). Aydoğdu (2008) metafor kullanımını, bilinmeyenle bilinene ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışma olarak tanımlamıştır. Böylece metaforlar, yeterince anlaşılmamış konuların daha iyi anlaşılmasına ve düşüncelerin özetlenmesine yardımcı olur (Semerci, 2007). Morgan' a göre (1998) metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımızı gösteren düşünce biçimi anlamına gelir. Bu yönüyle metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermekte; karmaşık halde bulunan soyut düşüncelerin somutlaştırılmasını sağlamaktadır (Girmen, 2007). 1980'de Lakoff ve Johnson'un "Metaphors We Live By" adlı öncü çalışmasından sonra bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaya başlanan metafor, özellikle sürecin içinde yer alan öznelere kendi deneyimlerini esas alan araştırmalarda giderek daha yaygın kullanılır hale gelmiştir (Yıldız ve Ünlü, 2014). Türkiye'de son yıllarda bir kavrama yönelik algıları belirlemek için metafor çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle öğrencinin düşünmesini sağlayan yollardan biri, metaforları kullanmaktır. (Oğuz, 2005).

Türkiye'de 8. sınıf öğrencilerinin daha önce uygulanan SBS, TEOG ile ilgili görüşlerini içeren çalışmalar alanyazında yer almasına rağmen ilk kez 2018 yılında uygulamaya geçen LGS'ye ilişkin algılarının metaforlarla belirlendiği bir çalışma bulunmamaktadır. LGS ile ilgili velilerin, branş öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı araştırmalar yapılmasına karşın LGS'nin uygulandığı 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin metaforik analizinin yapıldığı çalışmaların yer almaması alanyazında eksiklik oluşturmaktadır. Araştırmanın alanyazındaki eksikliği dolduracağı düşünülmektedir. Belirtilen önem doğrultusunda araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin LGS ile ilgili algılarını, metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada LGS kavramına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1-8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2-Öğrencilerin LGS kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. LGS'nin 8. sınıf öğrencileri tarafından metafor boyutunda nasıl algılandığı belirlendiğinden araştırmada metaforlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre metaforlar eğitim araştırmalarında iki genel amaçla kullanılabilir. Bunlardan birincisi var olan durumu belirlemek, diğeri ise var olan bir süreci iyileştirmektir. Bu araştırmada metaforlar, betimleme amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçe merkezinde bulunan iki ortaokulun 8. sınıflarında öğrenim gören 175 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme/ uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örneklemede, araştırmacı örnekleme kimlerin seçileceği konusunda araştırmanın amacına uygun örnekleme alır (Balcı, 2011). Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Tarhan, 2015). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme/ uygun örnekleme yönteminde ise araştırmacı kendine ulaşılması yakın ve kolay durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örnekleme ulaşmada kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı şöyledir:

Tablo 1:

Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

| | | f | % |
|----------|-------|-----|-----|
| Cinsiyet | Kadın | 86 | 49 |
| | Erkek | 89 | 51 |
| Toplam | | 175 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırma kapsamında öğrencilerin 86'sı (%49) kadın iken, 89'u (%51) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmanın veri toplama aracı oluşturulurken, bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ilgili araştırmalar incelenmiştir (Gün, 2015; Gömleksiz, 2016). Yapılan araştırmalarda genellikle katılımcıların açık uçlu cümleleri tamamlamaları istenmiştir. İlgili araştırmalar da dikkate alınarak bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 'LGS..... gibidir, çünkü' ibaresi yazılı yarı yapılandırılmış formlar araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, iletişimin sunulan içeriğinin tarafsız, sistematik ve niceliksel tanımıdır (Berelson 1952). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Janis'a (1949) göre içerik analizi; işaretlerin sınıflanmasıyla araştırmacının ortaya koyduğu yargıların bilimsel rapor olarak değerlendirilmesini sağlar. Bu çalışmanın içerik analizinde Aydın ve Ünalı (2010) ile Saban (2008)

tarafından tamamlanan çalışmalarda kullanılan, (1) adlandırma aşaması, (2) tasnif etme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamasından oluşan değerlendirme süreci dikkate alınmıştır. Bu işlem basamaklarına göre veri kaynağından elde edilen metaforların analiz edilme aşamaları şöyledir: ilk önce elde edilen metaforlar numaralandırılarak sıralanmış, aynı olanlar gruplanmıştır. Her bir metafor ve nedeni tek tek okunarak kategoriler oluşturulmuştur. Ardından metaforlar kendi kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin geçerliğini sağlayabilmek için uzman görüşüne başvurulmuş ve araştırma verilerinin güvenilirliğini sağlayabilmek için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplama formülünden (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) yararlanılmıştır. Doktora mezunu öğretmenden metaforları (f=77) belirlenen kavramsal kategorilere (N=6) yerleştirilmesi istenmiş; seçilen metaforların doğru kategorilere atanıp atanmadıkları kontrol edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra, her iki kodlayıcı arasındaki metaforik kodlamalar karşılaştırılmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik % 98.70 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasındaki % 90 ve üzeri güvenilirlik düzeyi oldukça iyi olarak değerlendirilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada istenilen güvenilirlik düzeyi elde edildiği düşünüldüğünden araştırma bulgularının raporlaştırılması aşamasına geçilmiş ve kategorilere ilişkin metafor örnekleri raporda sunulmuştur. Raporda anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için oluşturulan ana ve alt kategoriler tablolara yerleştirilmiş tablolardaki veriler öğrencilerin doğrudan alıntılarıyla desteklenmiştir.

Etik

8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi" başlıklı çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederim.

BULGULAR

Bu kısımda çalışmaya katılan 175 ortaokul 8. sınıf öğrencisinin LGS'ye ilişkin oluşturmuş oldukları metaforlarla ilgili olarak bulgular tespit edilmiştir. Öncelikle elde edilen metaforlar verilmiş daha sonra ise metaforlar ilişkili oldukları kavramsal kategoriler içerisinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Araştırmada Üretilen Metaforlar ve Frekans Değerleri

| Metafor No | Metaforun Adı | Frekans (f) | Yüzde (%) | Metafor No | Metafor Adı | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|------------|---------------------|-------------|-----------|------------|------------------|-------------|-----------|
| 1 | Gelecekteki hayatım | 30 | 17.14 | 39 | Tek kapı | 1 | 0.57 |
| 2 | Stres | 12 | 6.86 | 40 | Kader çizgim | 1 | 0.57 |
| 3 | Dönüm noktası | 9 | 5.14 | 41 | Ahret sınavı | 4 | 2.29 |
| 4 | Zorluk | 20 | 11.43 | 42 | Cehennem azabı | 1 | 0.57 |
| 5 | Korku filmi | 1 | 0.57 | 43 | Ateş | 1 | 0.57 |
| 6 | Şans çarkı | 1 | 0.57 | 44 | Korku tüneli | 1 | 0.57 |
| 7 | Önemli sınav | 6 | 3.43 | 45 | Yol | 1 | 0.57 |
| 8 | Çizgi | 1 | 0.57 | 46 | Matematik sınavı | 1 | 0.57 |
| 9 | Son ve başlangıç | 1 | 0.57 | 47 | Emek | 8 | 4.57 |
| 10 | Yeni okul | 1 | 0.57 | 48 | Ölüm | 1 | 0.57 |

| | | | | | | | |
|--------|------------------------|---|------|----|----------------------------|-----|------|
| 11 | Geleceğe giden yol | 5 | 2.86 | 49 | Ölüm/kalım meselesi | 1 | 0.57 |
| 12 | Anahtar | 1 | 0.57 | 50 | Gereksiz bir şey | 1 | 0.57 |
| 13 | Geleceğe ilk adım | 2 | 1.14 | 51 | Kötü bir şey | 4 | 2.29 |
| 14 | Macera kitabı | 1 | 0.57 | 52 | Acı biber | 1 | 0.57 |
| 15 | Macera başlangıcı | 1 | 0.57 | 53 | Zorluk ve korku | 3 | 1.71 |
| 16 | Tatlı canavar | 1 | 0.57 | 54 | Potansiyelim | 1 | 0.57 |
| 17 | Yol ayrımı | 1 | 0.57 | 55 | Hapishane | 1 | 0.57 |
| 18 | Uçurtma | 1 | 0.57 | 56 | Eziyet | 1 | 0.57 |
| 19 | Korkutucu sınav | 1 | 0.57 | 57 | Stres, korku, panik, kaygı | 1 | 0.57 |
| 20 | Zorluk ve stres | 1 | 0.57 | 58 | Pis bir şey | 1 | 0.57 |
| 21 | Ölüm korkusu | 1 | 0.57 | 59 | Bol acılı yemek | 1 | 0.57 |
| 22 | Savaş | 1 | 0.57 | 60 | Çiçek | 1 | 0.57 |
| 23 | Geleceğe açılan kapı | 1 | 0.57 | 61 | Tatile gitmek | 1 | 0.57 |
| 24 | Meslek | 3 | 1.71 | 62 | Manyetik şifre | 1 | 0.57 |
| 25 | Uçurum | 1 | 0.57 | 63 | Merdiven | 1 | 0.57 |
| 26 | Uçağın Düşmesi | 1 | 0.57 | 64 | Bitki | 1 | 0.57 |
| 27 | Hastalık | 1 | 0.57 | 65 | Giriş kartı | 1 | 0.57 |
| 28 | Engelli yarış | 1 | 0.57 | 66 | Korku ve stres | 2 | 1.14 |
| 29 | Kilitli kapı | 1 | 0.57 | 67 | Ölümü beklemek | 1 | 0.57 |
| 30 | Pasta | 1 | 0.57 | 68 | Hayatın başlangıcı | 1 | 0.57 |
| 31 | Maraton | 1 | 0.57 | 69 | Öbür dünya | 1 | 0.57 |
| 32 | Gerginlik ve korku | 1 | 0.57 | 70 | Azrail | 1 | 0.57 |
| 33 | Hazine haritası | 1 | 0.57 | 71 | Geleceği etkileyen kitap | 2 | 1.14 |
| 34 | Başarısızlık | 1 | 0.57 | 72 | Saçmalık | 1 | 0.57 |
| 35 | Kara delik | 1 | 0.57 | 73 | Kâbus | 2 | 1.14 |
| 36 | Kalem ve silgi | 1 | 0.57 | 74 | Geleceğe açılan sayfa | 1 | 0.57 |
| 37 | Küçük ağaç | 1 | 0.57 | 75 | Elma | 2 | 1.14 |
| 38 | Ölüme bile bile gitmek | 1 | 0.57 | 76 | Akıl oyunu | 1 | 0.57 |
| 77 | Yaz günündeki limonata | 1 | 0.57 | | | | |
| Toplam | | | | | | 175 | 100 |

Tablo 2’de araştırmaya katılan 175 ortaokul 8. sınıf öğrencisinin oluşturmuş oldukları metaforlar, frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler LGS kavramına yönelik toplam 77 metafor geliştirmiştir. LGS’ye ilişkin en çok kullanılan metafor, gelecekteki hayatım’ (f= 30, % 17.14) metaforu olmuştur. Bunun dışında zorluk (f=20, % 11.43), stres (f=12, % 6.86), dönüm noktası (f=9, % 5.14), emek (f=8, % 4.57), sıkça kullanılan metaforlardır. Araştırmada, öğrencilerin LGS kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar altı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin LGS kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların içerisinde yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.**8. Sınıf Öğrencilerinin LGS'ye İlişkin Geliştirdikleri Metafor Kategorileri**

| Kategoriler | Metafor Adları | Metafor Sayısı | Metafor Frekansı (Öğrenci Sayısı) | Metafor Yüzdesi (%) |
|---|---|----------------|-----------------------------------|---------------------|
| Rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS | 1-Stres (12), 2-zorluk (20), 3-korku filmi (1), 4-Korkutucu sınav (1), 5-Zorluk ve stres (1) 6-Ölüm korkusu (1)7-Uçurum (1) 8- Hastalık (1) 9- Engelli yarış (1) 10-Gerginlik ve korku (1) 11-Akıl oyunu (1), 12-Korku ve stres (2), 13-Ölümü beklemek (1)14-Azrail (1) 15-Ahiret sınavı (4) 16-Cehennem azabı (1) 17-Ateş (1) 18-Korku tüneli (1) 19-Matematik sınavı (1) 20-Kâbus (2) 21-Ölüm (3) 22-Kötü bir şey (4) 23-Acı biber (1) 24-Zorluk ve korku (3) 25-Hapishane (1) 26-Eziyet (1) 27-Stres, korku, panik, kaygı (1) 28-Pis bir şey (1) 29-Bol acılı yemek (1) 30- Uçağın düşmesi (1) | 30 | 70 | 38.96 |
| Mücadele/ çaba/ emek olarak LGS | 1-Bitki (1)2-Çiçek (1) 3-Tatile gitmek (1) 4-Şans çarkı (1) 5-Uçurtma (1)6-Savaş (1) 7-Macera kitabı (1) 8-Tatlı canavar (1)9-Kilitli kapı (1) 10-Pasta (1)11-Maraton (1) 12-Küçük ağaç (1) 13-Elma (2)14- öbür dünya (1)15.Emek (8)16-Potansiyelim (1)17-Yol (1) 18- Yaz günündeki limonata (1) | 18 | 26 | 23.38 |
| Başlangıç/ önemli /dönüm noktası olarak LGS | 1-Giriş kartı (1), 2-Dönüm noktası (9),3-Çizgi (1) 4-Son ve başlangıç (1)5-Yeni okul (1)6-Macera başlangıcı (1)7-Yol ayrımı (1) 8-Hayatın başlangıcı (1) 9-Manyetik şifre (1)10-Önemli sınav (6)11-Ölüm/kalım meselesi (1)12-Kader çizgim (1) | 12 | 25 | 15.57 |
| Gelecek/ yol gösterici olarak LGS | 1-Gelecekteki hayatım (30), 2- geleceğe giden yol (5), 3-anahtar (1), 4-geleceğe ilk adım (2), 5-meslek (3), 6- geleceğe açılan sayfa (1), 7- geleceği etkileyen kitap (2), 8-tek kapı (1), 9- Geleceğe açılan kapı (1) 10-Merdiven (1)11-Hazine haritası(1) | 11 | 48 | 14.29 |
| Başarısızlık olarak LGS | 1-Ölüme bile bile gitmek (1)2-Kalem ve silgi (1) 3-Başarısızlık (1) | 3 | 3 | 3.90 |
| Belirsizlik/gereksizlik olarak LGS | 1-Kara delik (1) 2-Gereksiz bir şey (1) 3- Saçmalık(1) | 3 | 3 | 3.90 |

| | | | |
|--------|----|-----|-----|
| TOPLAM | 77 | 175 | 100 |
|--------|----|-----|-----|

Çalışmada ortaya çıkan bu kavramsal kategorilerin; rahatsızlık/zorluk veren durum olarak, mücadele/ çaba/ emek olarak, başlangıç/ önemli /dönüm noktası olarak, gelecek/ yol gösterici olarak, başarısızlık olarak, belirsizlik/gereksizlik olarak LGS biçiminde oldukları belirlenmiştir. LGS'ye yönelik yapılan 77 metafor kategorileştirildiğinde metaforların en çok rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS (% 38.96) kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriyi mücadele/ çaba/ emek olarak LGS (% 23.38), başlangıç/ önemli /dönüm noktası olarak LGS (% 15.57), gelecek/ yol gösterici olarak LGS (% 14.29) kategorileri takip etmektedir. LGS'ye ilişkin metaforlar en az başarısızlık olarak LGS (% 3.90) ve belirsizlik/gereksizlik olarak LGS (% 3.90) kategorisi altında sınıflandırılmıştır.

Kavramsal Kategorilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından LGS kavramına ilişkin üretilen metaforlar kavramsal kategoriler altında ele alınarak incelenmiştir.

1-Rahatsızlık/ Zorluk Veren Durum Olarak LGS

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen ilk kavramsal kategorisi 'rahatsızlık/zorluk veren durum olarak LGS'dir. Toplamda 175 öğrenciden 70 öğrencinin, toplamda 77 adet metaforun 30'unu (% 38.96) üretmesiyle bu kategori, en fazla metafor oluşturulan kategoridir. Bu kavramsal kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: zorluk (f = 20), stres (f = 12), ahiret sınavı (f = 4), kötü bir şey (f = 4), ölüm (f = 3), korku ve stres (f = 2), kâbus (f = 2), korku filmi (f = 1), korkutucu sınav (f = 1), zorluk ve stres (f = 1), ölüm korkusu (f = 1), uçurum (f = 1), hastalık (f = 1), engelli yarış (f = 1), gerginlik ve korku (f = 1), akıl oyunu (f = 1), ölümü beklemek (f = 1), Azrail (f = 1), cehennem azabı (f = 1), ateş (f = 1), korku tüneli (f = 1), matematik sınavı (f = 1), acı biber (f = 1), zorluk ve korku (f = 3), hapisane (f = 1), eziyet (f = 1), stres, korku, panik, kaygı (f = 1), pis bir şey (f = 1), bol acılı yemek (f = 1), uçağın düşmesi (f = 1).

Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar aşağıda yer alan örneklerdeki gibi tanımlanmıştır:

“LGS; korka korka korku filmi izlemek gibidir. Çünkü korku hat safhadadır fakat asla filmi izlemekten vazgeçmem.”

“LGS; stres gibidir. Çünkü bu sınavda kaybettiğim her soruyla beraber hayallerim de kaybolacakmış gibi hissediyorum.”

“LGS; stres gibidir. Çünkü sınav yüzünden psikolojik sıkıntılar yaşıyorum.”

“LGS; uçurum gibidir. Çünkü tek hatada ölürsün.”

“LGS; uçak gibidir. Çünkü düşerse ölürsün.”

“LGS; hastalık gibidir. Çünkü insanın canını yakar.”

“LGS, yaşayıp yaşayabileceğim en kötü kâbus gibidir. Çünkü MEB hiç yaşamadığım kadar stresi bana bir yılda yaşıyor.”

“LGS, Azrail gibidir. Çünkü beni öldürüyor.”

“LGS, çok zor bir sınav gibidir. Çünkü zaman çok olmasına rağmen sorular çok zor ve uzun.”

“LGS; korku tüneli gibidir. Çünkü çevremdeki baskı beni korkutuyor.”

“LGS; zorluk gibidir. Çünkü sorular çok zor ve sınav sistemi sürekli değişiyor. Biz deneme tahtası olduk.”

“LGS; kâbus gibidir. Çünkü hayatımızı acımasızca alt üst eder.”

“LGS; bol acılı bir yemek gibidir. Çünkü acı faydalıdır ama acının da fazlası zarardır.”

“LGS; çok pis bir şey gibidir. Çünkü LGS’yi sevmiyorum, psikolojimi bozuyor.”

“LGS; hapishane gibidir. Çünkü yüksek puan alan beraat ediyor, düşük not alan da hapishanede eziyet görüyor.”

2-Mücadele/ Çaba/ Emek Olarak LGS

LGS metaforuna ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategori “mücadele/ çaba/ emek olarak LGS”dir. Bu kategoride 26 öğrencinin, toplamda 77 adet metaforun 17’sini (% 23.38) ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: emek (f=9), elma (f=2), bitki (f=1), çiçek (f=1), tatile gitmek (f=1), şans çarkı (f=1), uçurtma (f=1), savaş (f=1), macera kitabı (f=1), tatlı canavar (f=1), kilitli kapı (f=1), pasta (f=1), maraton (f=1), küçük ağaç (f=1), öbür dünya (f=1), potansiyelim (f=1), yol (f=1).

Öğrencilerin LGS’ye ilişkin ürettikleri metaforlar ikinci kavramsal kategori içinde incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından mücadele gerektiren, çaba ve emeğe bağlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda öğrencilerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

“Şans çarkı gibidir. Çünkü ne kadar güçlü çevirirsen o kadar şanslı olursun.”

“LGS, macera kitabı okumak gibidir. Çünkü bütün zorluklara rağmen pes etmeyen kahramanlar mutlu sona ulaşır.”

“LGS, uçurtma gibidir. Çünkü uçurtmayı doğru yönde uçurmaya çabalarsan yükselir.”

“LGS, başarıya yönelik savaş gibidir. Çünkü savaştığın çok güçlü.”

“LGS, kocaman bir sürü kilidi olan kapı gibidir. Çünkü kilidi açmak benim elimde.”

“LGS, pasta gibidir. Çünkü pasta zor yapılır ama sonucunda tadı çok güzel olur.”

“LGS, bir atletin aylar boyunca hazırlandığı maraton gibidir. Çünkü biz de atletlerin yaptığı antrenmanlar gibi disiplinli olarak çalışıyoruz. Beslenme ve uyku düzenimize dikkat ediyoruz. Maratona benzetme nedenim ise, aylarca çalışıp sadece bir maçta kendimizi gösterecek olmamız .”

“LGS; yaz günündeki limonata gibidir. Çünkü bizi ferahlatır fakat yapımı zordur.”

“LGS, küçük bir ağaç gibidir. Çünkü LGS’ye girdikten bir kaç sene sonra üniversite sınavına gireceğiz ve o ağacı büyüteceğiz.”

“LGS, elma gibidir. Çünkü o elmayı kırmızısından yersen her şey tatlı olur, ekşisinden yersen sevilmez. Bu bizim elimizdedir. Ne seçersek odur.”

“LGS, öbür dünya gibidir. Çünkü eğer çabalarsan iyi tarafa gidersin, çalışmazsan kötü tarafa gidersin.”

“LGS; elma gibidir. Çünkü elmayı bitirebilmek için çaba sarf etmemiz gerekir.”

“LGS, emek vermemizi sağlayan bir fırsat gibidir. Çünkü sadece başarılı öğrencileri seçer. Başarılı öğrenciler de çalışıp emek verenlerdir.”

“LGS, tatile gitmek gibidir. Çünkü tatile gitmek için paraya, LGS’ye girmek için de bilgiye ihtiyaç vardır.”

“LGS, çiçek gibidir. Çünkü çiçek güzeldir ama zamanla, emekle oluşur.”

3-Başlangıç/ Önemli /Dönüm Noktası Olarak LGS

LGS metaforuna ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategoriyi “başlangıç/ önemli /dönüm noktası olarak LGS” oluşturmaktadır. Bu kategoride 25 öğrencinin, toplamda 77 metafordan 12’sini (%15.57) ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: dönüm

noktası (f =9), önemli sınav (f=6), çizgi (f=1), giriş kartı (f=1), son ve başlangıç (f=1), yeni okul (f=1), macera başlangıcı (f=1), yol ayrımı (f=1), hayatın başlangıcı (f=1), manyetik şifre (f=1), önemli sınav (f=6), ölüm/kalım meselesi (f=1), kader çizgim (f=1).

Öğrencilerin LGS'ye ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler tarafından çok önemli, hayatlarında bir dönüm noktası ve başlangıç olduğu görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin LGS'ye ilişkin algılarından örnekler sunulmuştur:

“LGS, iki yol ayrımı gibidir. Çünkü bu yollar iyi lise veya kötü liseye gidiyor.”

“LGS, hayatın başlangıcı gibidir. Çünkü ortaokuldan sonra güzel bir iş için atılan ilk adımdır.”

“LGS, hayatımın dönüm noktası gibidir. Çünkü gideceğim üniversiteyi belirleyecek aşamalardan biri. Güzel bir lise, güzel bir üniversiteye kapı açar.”

“LGS, manyetik şifre gibidir. Çünkü kartı okutmadan istediğimiz yere giremiyorsak, sınava girmeden de istediğimiz yere gidemeyiz.”

4-Gelecek/ Yol Gösterici Olarak LGS

LGS metaforuna ilişkin dördüncü kategoriyi “gelecek/ yol gösterici olarak LGS” oluşturmaktadır. Bu kategoride 48 öğrenci, toplamda üretilen 77 adet metaforun 11'ini (%14.29) üretmiştir. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: gelecekteki hayatım (f = 30), geleceğe giden yol (f = 5), meslek (f = 3), geleceğe ilk adım (f = 2), geleceği etkileyen kitap (f = 2), anahtar (f = 1), geleceğe açılan sayfa (f = 1), tek kapı (f = 1), geleceğe açılan kapı (f = 1), merdiven (f = 1), hazine haritası (f = 1).

Öğrenciler tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Hayatımı belirleyecek bir sınav gibidir. Çünkü geleceğimin iyi ya da kötü olması bu sınava bağlı.”

“Geleceğe dair anahtar gibidir. Çünkü LGS'den yüksek alırsak gelecekteki tüm kapılar bu anahtarla açılır.”

“Geleceğe ilk adımım gibidir. Çünkü bu sınav beni önce liseye, sonra üniversiteye götürecektir.”

“LGS, hazine haritası gibidir. Çünkü harita bizi nasıl ki hazineye götürürse bizi en çok istediğimiz liseye götürecektir sınav da odur.”

“LGS, hayatımı değiştiren gelecek gibidir. Çünkü o sınav sayesinde geleceğimiz parlak olabilir ve rahat bir hayat süreriz.”

“LGS, hayatımın sonuna kadar etkileyecek önemli bir kitap gibidir. Çünkü sınavdan alacağım puan hayatımın sonuna kadar beni etkileyecek.”

“LGS, hayatımın geri kalanını belirleyen gelecek gibidir. Çünkü o sınav, gideceğimiz üniversiteyi etkiler, o üniversite işimizi belirler, işimiz de hayatımızı etkiler.”

“LGS, merdiven gibidir. Çünkü bu sınavla bizi geleceğe çıkartan katları çıkarır.”

5-Başarısızlık Olarak LGS

LGS metaforuna ilişkin elde edilen beşinci kavramsal kategoriyi ‘başarısızlık olarak LGS’ oluşturmaktadır. Bu kategoride 3 öğrencinin, 3 (% 3.95) adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar şunlardır: ölüme bile bile gitmek (f=1), kalem ve silgi (f=1), başarısızlık (f=1). Beşinci kategori içinde üretilen metaforların öğrenciler açısından başarısızlığı çağrıştırdığı anlaşılmıştır. Örneğin, bir öğrenci LGS'yi “Ölüme bile bile gitmek gibidir. Çünkü önyargılarımız bizi öldürüyor” ifadesiyle açıklamıştır. Öğrencilerin LGS'ye ilişkin algılarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

“LGS, benim yapamayacağım bir sınav gibidir. Çünkü derslerim de iyi değil.”

“LGS, kalem ve silgi gibidir. Çünkü kalem ne kadar yazsa ve çalışsa da silgi hepsini bir anda siler.”

6-Belirsizlik/Gereksizlik Olarak LGS

LGS'ye ilişkin elde edilen altıncı kavramsal kategoriye “belirsizlik/ gereksizlik Olarak LGS” oluşturmuştur. Bu kategoride 3 öğrencinin, 3 (% 3.95) adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar şunlardır: kara delik (f=1), gereksiz bir şey (f=1), saçmalık (f=1). Beşinci kategori içinde üretilen metaforlarda görüldüğü üzere öğrenciler LGS'yi gereksiz ve saçma bir sınav olarak görmekle birlikte belirsizlik yaratan bir durum olduğunu belirtmektedir. Örneğin;

“LGS, kara delik gibidir. Çünkü hem kara deliğin içini merak ederiz hem de içine girersek sonunun ne olacağını bilemeyiz.”

“LGS, saçmalık gibidir. Çünkü çok gereksiz.”

“LGS, gereksiz bir sınav gibidir. Çünkü sınava gerek yok.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİLER

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin düşünceleri, metaforlar aracılığıyla ortaya koyulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler LGS kavramı ile ilgili olarak toplam 77 metafor üretmiştir. Bu metaforlar; rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS (% 38.96), mücadele/ çaba/ emek olarak LGS (% 23.38), başlangıç / önemli/ dönüm noktası olarak LGS (% 15.57), gelecek/ yol gösterici olarak LGS (% 14.29), başarısızlık olarak LGS (% 3.90) ve belirsizlik/ gereksizlik olarak LGS (% 3.90) olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Yapılan çalışmada elde edilen ilk kavramsal ve en çok metaforun yapıldığı kategori; rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS'dir. Bu kategoride toplam 70 öğrencinin 30 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforların içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar zorluk, stres, ahiret sınavı, kötü bir şey ve ölümdür. Öğrencilerin LGS'ye ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından stres, korku, kaygı, zorluk ve rahatsızlık veren yapıda olduğu anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde sınavların özellikle de merkezi sınavların öğrencilerde stres ve kaygıya neden olduğunu belirtilmiştir (Jones vd., 1999; Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010; Yavuz, 2010; Şahin, Uz Baş, Şahin Fırat ve Sucuoğlu, 2012; Dinç vd. 2014; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Şad ve Şahiner, 2016; Demir ve Yılmaz, 2019). Örneğin Karadeniz vd. (2014) çalışmalarında öğrenciler sınavları ‘işkence, eziyet, ölüm, ölüm korkusu’ gibi metaforlar ile tanımlamıştır.

Öztürk ve Aksoy (2014) araştırmasında sınavların varlığının bir stres kaynağı olarak algılandığını belirtmiştir. Ayrıca Güngör Aytar ve Kurtoğlu Karataş (2017) üniversite sınavına ilişkin metaforları incelemiş, sınavların kaygı ve korku yarattığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu Koçak, Doğan Gül, Gül ve Çokluk Bökeoğlu (2017)'nin sınavın sıkıcı, korkutan, kaygılandırıcı ve tehlikeli bir yapıda olduğunu belirten çalışma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Duban ve Arısoy (2017) da 8. sınıf öğrencilerinde sınavın stres, kaygı ve korkuya neden olduğunu, bu durumun da öğrencinin yaşantısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Eren ve Tekinarslan (2013,) araştırmalarında, sınavların yetişkinlerde bile korku, kaygı, stres yaratan bir kâbus olarak algılandığını vurgulamıştır. Dönmez (2017) ise öğrencilerin, karşılaştıkları bu gerçeği kabul etmek zorunda kaldıklarını ve tüm yaşamlarını sınav kaygısıyla yaşamaya alıştıklarını ifade etmiştir.

Aslan ve Cansever'e (2009) göre henüz çocukluk dönemini yaşayan öğrencilerin merkezî sınavlarla ilk kez karşılaşması onları oyundan, aileden ve sosyal yaşamdan izole edilerek tamamen sınav odaklı bir yaşantı sürdürmesine, stres, korku ve kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Stres ve kaygı gibi etkenler aslında motivasyon artırıcı bir etkiye de sahiptir. Fakat çocuğun yaşamının sınav etrafında oluşması, sınava verilen aşırı önem bu stres ve kaygı düzeyinde artış meydana getirerek çocuğun psikolojik sağlığının olumsuz etkilenmesine yol açar (Şad ve Şahiner, 2016). Her ne kadar 14 Şubat 2018 tarihinde uygulamaya konulan

yeni ortaöğretime geçiş sistemi ile öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesi, stres ve kaygı düzeyinin azaltılması amaçlanmış ve sınava girmek isteğe bağlı hale getirilmiş olsa da ortaokul son sınıf öğrencilerinin neredeyse tamamına yakını sınava girmektedir (Güler, Arslan ve Çelik, 2019).

LGS metaforuna ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategori ‘mücadele/ çaba/ emek olarak LGS’dir. Bu kategoride toplam 26 öğrencinin, 17 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metafor, ‘emek’tir. Karadeniz vd. (2014) yaptıkları çalışmada, 8. sınıfta yapılan sınavın öğrenciler tarafından bir yarış olarak algılandığını ortaya koymuştur. Baş ve Kıvılcım (2019) merkezî sistem sınavlarına ilişkin öğrencilerin ürettikleri metaforları incelemiş, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından çaba ve çalışma gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. Merkezî sistem sınavları bu yönüyle öğrenciler arasındaki rekabeti ve gösterilen çabayı artırmakta (Büyüköztürk, 2016) öğrenciler başarılı olmaları için daha çok mücadele etmeye, yarışmaya zorlanmaktadır (Karaşahinoğlu, 2015). Bu da LGS’nin eğitim sistemindeki rekabetçi ortamı artırmasıyla üzerinde tartışılması gereken bir konudur.

LGS metaforuna ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategoriyi ‘başlangıç/ önemli /dönüm noktası olarak LGS’ oluşturmaktadır. Bu kategoride 25 öğrencinin, 12 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar ‘dönüm noktası’ ve ‘önemli sınav’dır. Sarı’ya (2016) göre de Türkiye’deki merkezî sistem sınavlar, öğrenciler için geleceği belirleyecek dönüm noktası anlamına gelmektedir. Tuncer’e (2017) göre merkezî sınavlar öğrencilerin hayatlarını etkileyen önemli bir dönüm noktası olduğundan oldukça önemlidir. Dönmez (2017) çalışmasında, temel eğitimden ortaöğretime geçişte merkezî sınavların, öğrencilerin davranışları ve yaşantıları üzerinde önemli ölçüde etki bıraktığı bulgusuna ulaşmıştır. Blake (2012) merkezî sınavların; öğrencilerin yaşamları üzerinde etkileri olması nedeniyle önemli olduğunu belirtmiştir.

LGS metaforuna ilişkin elde edilen dördüncü kavramsal kategoriyi ‘gelecek/ yol gösterici olarak LGS’ oluşturmaktadır. Bu kategoride 48 öğrencinin 11 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar ‘gelecekteki hayatım’, ‘geleceğe giden yol’ ve ‘meslek’tir. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin gelecekteki yaşamlarını LGS ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulguyu Karaşahinoğlu’nun (2015) yapmış olduğu çalışma desteklemektedir. Belirtilen çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmına göre sınav; onların geleceklerini ve yaşam standartlarını belirlemektedir. Aynı görüş doğrultusunda Çelik (2011), İnanç ve Hanımoğlu (2011) Türkiye’de merkezî sistem sınavlarının öğrencilerin iş ve mesleklerini, gelecekteki hayatlarını belirlediğini belirtmiştir. Sarier’e (2010) göre de özellikle ortaöğretime giriş sınavları, öğrencileri bir mesleğe hazırlamaktadır.

Araştırmadaki beşinci kavramsal kategori ‘başarısızlık olarak LGS’ dir. Bu kategoride 3 öğrenci, 3 adet metafor üretmiştir. Bu metaforlar; ‘ölüme bile bile gitmek, kalem ve silgi, başarısızlıktır’. Araştırmadan elde edilen bulguya göre öğrenciler LGS’ye karşı önyargılı yaklaşmakta ve LGS’yi başarılamayacak bir sınav olarak görmektedir. Çetin ve Ünsal’ın (2019) yapmış oldukları çalışma bulgusuna göre de öğrenciler merkezî sınavda başarısız olacaklarını düşünmektedir. Uşaklı ve Yapıcı (2001) öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile kendilerinin sınavda başarılı olamayacaklarını, sınav sonunda her şeyin berbat olacağını düşünmeleri gibi bilişsel olarak olumsuz düşünceler geliştirebileceğini belirtmiştir. Erözkan (2004) da başa çıkılmaz derecedeki kaygıya bağlı olarak ortaya çıkan bu olumsuz düşüncelerin başarısızlığı ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Bolat (2010) öğrencilerin sınava karşı önyargılı tutumlarının ve başarısızlığı kabullenmelerinin başarısızlık getirdiğinin altını çizmiştir.

LGS’ye ilişkin elde edilen altıncı kavramsal kategoriyi ‘belirsizlik/ gereksizlik olarak LGS’ oluşturmaktadır. Bu kategoride 3 öğrencinin, 3 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bunlar; kara delik, gereksiz bir şey ve saçmalaktır. Edinilen bu bulgulara göre öğrenciler LGS’nin kendileri için gereksiz bir sınav olduğunu ve belirsizlik taşıdığını düşünmektedir. Benzer olarak Baş ve Kıvılcım (2019) da çalışmalarında öğrencilerin merkezî sistem sınavlarını genel olarak sonucu belli olmayan bir kavram olarak algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Güven ve Dak (2017) tarafından yapılan çalışmada ise KPSS’ye yönelik bazı metaforlar

belirsizlik kategorisi altında toplanmıştır. Yapılan bu araştırmada 1 öğrenci de LGS sınavının gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Duban ve Arısoy (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin TEOG sınavının gereksiz olduğuna ilişkin metaforlar ürettikleri görülmüştür.

Yapılan çalışmada LGS kavramına ilişkin metaforlar öğrenci algılarına göre incelendiğinden LGS kavramına yönelik öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve veli algılarının da ortaya çıkarıldığı akademik çalışmalar yapılabilir. Her yıl milyonlarca öğrencinin katıldığı merkezî sistem sınavları başarının tek bir sınavla ölçülmesiyle öğrenciler üzerinde stres, kaygı, korku gibi duygu durumları oluşturmak, rekabetçi ortamda yarışmaya zorlanmak, oyun ve sosyal etkinliklerden uzaklaşmak gibi olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Karaşahinoğlu, 2015). Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin olumsuz algılarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında da merkezi sınavların eğitim sistemi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirten çalışmalar (Şad ve Şahiner, 2016; Buldur ve Acar, 2019) bulunmaktadır. Bu sebeple sınavla birlikte öğrencilerin bireysel yetenek ve sosyal etkinliklerinin, okuldaki akademik başarılarının, öğretmen ve veli gözlemlerinin değerlendirmeye alındığı bir değerlendirme sistemi geliştirilebilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sınav stresi, kaygısı, korkusu yaşamadan çocukluklarını yaşayabilecekleri ve test kitaplarına değil ilgilerine yönelik aktivitelere zaman ayırabilecekleri bir sınav sistemine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslan, N. & Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-226.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Aydın, F. & Ünalı, Ü. E. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının "Coğrafya" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi". *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aykaç, N. & Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. Akdoğanbulut-İnsan, A. ve Yavuz-Akengin, A (Eds.), *İçinde Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (ss. 83-104). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademi
- Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667.
- Berelson, B (1952). *Content analysis in communication research*, FreePress, Glencoe.
- Blake, J. E. (2012). High-stakes testing: A (Mis)construed, *Normalizing Gaze International Journal of Educational Policies*. 6(1). 5-23.
- Bolat, Ö. (2010, 19 Ocak). *Önyargıların başarıya etkisi*. Hürriyet. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/onyargilarin-basariya-etkisi-13516248>
- Bökeoğlu, Ö.Ç. & Özdem, G. (2009). Danimarka lisansüstü öğretim sistemi. Edit: Elife Doğan Kılıç. *İçinde Lisansüstü Öğretim Sistemleri* (ss.107-132). Ankara. Pegem Akademi.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330. doi:10.24106/kefdergi.2543.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in Turkish education system and suggestions. *The Anthropologist*, 20(1-2), 289-296.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108-122.

- Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sınav sistemleri ve politikaları. 21. yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikalar. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. 10-11 Aralık 2011*, Ankara.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. & Toklucu, D. K. (2017). TEOG yerleştirme sistemi: güçlükler ve öneriler. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*, 94(1). <https://www.researchgate.net/publication/320628250> adresinden alınmıştır.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672.
- Demir, S. B. & Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183.
- Department for Education, England. (2016). *Analysis of secondary school level application sandoffers data by schooltype*. Retrived from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/
- Dinç, E., Dere, İ. & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Dönmez, B. (2017). Türkiye'de temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 26-31.
- Duban, N. & Arısoy, H. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden orta öğretime geçiş (TEOG) sınavına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67-98.
- Eren, A. & Tekinarslan, E. (2013). Öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirmeye ilişkin metaforlar: yapısal bir analiz. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 12(3), 443-467.
- Ergün, M. (2014). Eğitimde kademelerin oluşması ve kademeler arası geçiş düzenlemelerine tarihi bakış. *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Erözkan A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13-38.
- Eurypedia.(2013). *The structure of the European education systems 2013/14:schematicdiagrams*.Retrivedfromhttp: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/education_structures_2013_EN.pdf
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Görmez, M. & Coşkun, İ. (2015). *1. Yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi*. SETA/Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı,114,1-21.http://file.setav.org/Files/Pdf/20150115172839_1.-yilinda-temel-egitimdeortaogretime-gecis-reformunun-degerlendirilmesi-pdf.pdfadresinden alınmıştır.
- Güler, M., Arslan, Z. & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1):337-363.<http://dx.doi.org>
- Güngör-Aytar, F. A. & Kurtoğlu-Karataş, B. (2017). Lise öğrencilerinin “üniversitesi sınavı” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. O. N. Akfırat, D. F. Staub ve G. Yavaş (Eds.), *Currentdebates in education* 5, 63-80. London: IJOPEC Publication.
- Gür B., S., Çelik Z., & Coşkun İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. 69, 1-28 <http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003>.http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaoogretim_analiz2.pdf adresinden alındı.
- Güven, S. & Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 1- 16.

- İnanç, B. Y. & Hanımoğlu, E. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351–366.
- Jain, C. & Prasad, N. (2017). Indian education system: structure and key challenges. *Quality of Secondary Education in India*, 67–78. doi:10.1007/978-981-10-4929-3_7.
- Janis I, L (1949) The problem of validating content analysis. H.D. Lasswell & (eds), *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*, George Stewart. New York, 55-82.
- Jones, M. G., Jones, B. D., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T. & Davis, M. (1999). Impact of high-stake testing on teachers and students in North Carolina. *Phi Delta Kappan*, 81, 199-203.
- Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64–81.
- Karashinoğlu A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, D., Doğan Gül, Ç., Gül, E. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415–434.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Linn, R. L. A. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). New Jersey: PrenticeHall.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZİ_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf den indirilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). <https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkezi-sinav-1-hazirandayapilacak/haber/17534/tr> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/2018> adresinden alındı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. baskı). Calif.: SAGE Publications.
- Morgan, G., (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess.
- Ocak, G., Akgül, A. & Yıldız, S. S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1), 37-55.
- Oğuz, A. (2005). Öğretmen eğitim programlarında metafor kullanma. H. Kıran, (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, 582-588.
- Öztürk, F. Z. & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. Sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55, 459-496.
- Sarı, E. (2016). *Okulda başarılı olmak*. Antalya: Nokta E-Book Publishing.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Şad, S. N. & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53–76.
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. & Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 649-669.
- Tuncer, M. (2017). Seçme ve yerleştirme sorunsalı ve TEOG (temel eğitimden ortaöğretime geçiş) sınavı. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 50–55.

- Uşaklı H, Yapıcı Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2.
- Wu,Y.(2015). *The examination system in china: the case of zhongkao mathematics*.Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education, 897–914. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_50
- Yavuz, M. (2010). A Study on variables that affect classscores of primary education students in placement test. *ElementaryEducation Online*, 9(2), 705-713.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. & Ünlü, D. (2014). Eleştirel eğitim seçkisi. Edit: N. Samet Baykal, Ayhan Ural, Zeynep Alica, İçinde *Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü: “Dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş dere”*. 56-67. Ankara: PegamA. Yay.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The exam is used as a criterion to measure learning and assess success (Linn ve Gronlund, 1995). According to Çepni, Özseveç and Gökdere (2003), the evaluation of students by their teachers in the schools where they receive formal education is local evaluation; the evaluation by central institutions such as the Ministry of National Education (MEB), Student Selection and Placement Center (ÖSYM) is central evaluation. One of the most important examples of the central assessment is the LGS, which is aimed at placing secondary school students in various high schools. Students are placed in high schools as a result of the score they get from LGS. With LGS, the classification of schools in terms of quality, the placement of very few students in schools classified as qualified, and the competition of students in order to enter these small numbers of students bring some problems in the education system (Demir ve Yılmaz, 2019). Dinç, Dere and Koluman (2014) there is a very high number of students taking the examination in Turkey, stated that the training of secondary school for reasons such differentiation in terms of quality central examination is necessary. Metaphor is the expression of a person or concept by using analogies (Aydın, 2010). To determine perceptions of one grip in recent years in Turkey are observed to be the metaphor work. Metaphors are one of the ways that make the student think (Oğuz, 2005).

Turkey in the 8th grade students who applied before the SBS, including their views on the TEOG studies in the literature although they are metaphors for the first time as determined by the previous administration in 2018 to LGS perceptions are no studies. Although there are researches about the opinions of parents and branch teachers about LGS, the fact that there are no metaphorical analysis of the opinions of 8th grade students where LGS is applied creates a deficiency in the literature. It is thought that the research will fill the deficiency in the literature. In line with the stated importance, the aim of the study is to reveal 8th grade students' perceptions about LGS through metaphors. In line with this purpose, the following questions about the LGS concept will be answered in this study.

1-What are the metaphors that students create about LGS?

2-Under what categories can the metaphors developed by the students regarding LGS concept be combined in terms of their common characteristics?

Materials and Methods: Phenomenology was used in this study which is a qualitative research. The population of the research is 8th grade students in secondary schools in Mamak district in 2019/2020 academic year. The study group consisted of 175 8th grade students who were selected by random sampling method in two secondary schools in Mamak center, which was selected by easy sampling method which provides ease of access and time saving. Activity form was used as a data collection tool, which is including the expression ‘LGS is like ..., because it is ...’.The data were analyzed by content analysis method.The categories were formed by reading each metaphor and its cause one by one.Then metaphors were evaluated in their own categories. In order to ensure the validity of the research data, expert opinion was used and in order to ensure reliability, the reliability calculation formula of Miles and Huberman (1994) was used. The reliability of the formula was calculated as % 98.70.

Findings: Students participating in the study developed a total of 77 metaphors forthe LGS concept. These metaphors are grouped under six conceptual categories.When 77 metaphors for LGS are categorized by students, it is seen that the most metaphors related to LGS are gathered under the category ‘LGS as Disturbance / Difficulty (% 38.96)’.This category is followed by LGS as struggle / effort / labor (% 23.38), LGS as the starting / important / turning point (% 15.57), and LGS as the future / guiding (% 14.29).The metaphors for LGS are

categorized the least under the category of LGS as failure (% 3.90) and LGS as the uncertainty / necessity (% 3.90). The first conceptual category of the study regarding the metaphor of centralized system examinations is LGS as a disturbing / difficult situation. This category is the most metaphor-generated category, as 70 out of 175 students produce 30 (% 38.96) of the total 77 metaphors. These conceptual category for the LGS metaphor is 'LGS as struggle / effort / labor'. In this category, 26 students produced 17 (% 23.38) of the total 77 metaphors. When the metaphors produced by the students regarding the LGS were examined in the second conceptual category, it was found that the metaphors produced were generally dependent on effort and effort which required struggle for the students.

The third conceptual category for the LGS metaphor is 'LGS as a starting / important / milestone'. In this category, 25 students produced 12 (% 15.57) of the total 77 metaphors. When the metaphors produced by the students about LGS are analyzed, it is seen that the metaphors produced are very important by the students in general and they are a turning point and a beginning in their lives. The fourth category of the LGS metaphor is 'LGS as a future / guide'. In this category, 48 students produced 11 (% 14.29) of the total 77 metaphors produced. The fifth conceptual category for the LGS metaphor is 'LGS as failure'. In this category, 3 students produced 3 (% 3.95) metaphors. It was understood that the metaphors produced in the fifth category evoke failure for the students. The sixth conceptual category for the LGS metaphor is 'LGS as uncertainty / unnecessary'. In this category, 3 students produced 3 (% 3.95) metaphors. As it is seen in the metaphors produced in the sixth category, students consider LGS as an unnecessary and absurd exam, it is a situation that create uncertainty.

Discussion, Conclusion and Suggestions: In this study, 8th grade students thoughts about LGS were tried to be put forward through metaphors. The students who participated in the study produced a total of 77 metaphors related to LGS. These metaphors are; 'LGS as a disturbing / challenging situation (% 38.96), LGS as a struggle / effort / labor (% 23.38), LGS as a starting / important / milestone (% 15.57), LGS as a future / guiding (% 14.29), LGS as a failure (% 3.90) and LGS as an uncertainty (% 3.90). They grouped under a total of six conceptual categories collected under.

When the metaphors produced by the students related to LGS were examined, it was found that the metaphors produced were generally stress, fear, anxiety, difficulty and discomfort for the students. In the literature, there are studies indicating that exams, especially central exams, cause stress and anxiety in students. Yavuz (2010), Ocak, Akgül and Yıldız (2010), Şahin, UzBaş, ŞahinFırat and Sucuoğlu (2012), Karadeniz, Er and Tangülü (2014), Dinç et al. (2014), Demir and Yılmaz (2019) Şad and Şahiner (2016) and Jones et al. (1999, p.201) are some of them. Another finding obtained from the study is that LGS requires struggle and effort. Baş and Kıvılcım (2019) examined the metaphors produced by the students related to the central system exams, and concluded that the metaphors produced required effort and work for the students in general. Another research finding is that LGS is an important and turning point for students. According to Sarı (2016), the central examination system in Turkey, which means turning point that will determine the future for students. Another research finding is that LGS determines students's future. Karaşahinoğlu's (2015) Çelik's (2011), İnanç and Hanımoğlu's studies support this finding. The finding that LGS is perceived as failure is Çetin and Ünsal (2019) and the finding of uncertainty / necessity is supported by Baş and Kıvılcım (2019). In this study, metaphors related to LGS concept were examined according to student perceptions. Academic studies can be conducted to reveal the perceptions of teachers and parents towards LGS. In particular, in an education system where all schools are qualified, an evaluation system can be developed in which individual talent and social activities of students, teacher, school administrators and parent observations are evaluated.

Türkiye’de Ortaöğretim Düzeyinde Eğitim-Öğretim Gören Göçmen Öğrencilerin Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Ümmü Gülsüm ARSLAN ¹, Fatih USLU ²

¹Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, gulsummu1981@gmail.com

²Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, fatihuslu07@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 26.07.2020

Kabul: 05.11.2020

Yayın: 29.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Göçmen eğitimi

Öğrenci

Sorunlar

Göçmen sorunu son yıllarda içinde bulunduğumuz coğrafyanın ve dolayısıyla tüm dünya ülkelerinin en önemli sorunlarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Göçmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasının ardından temel bir insani hak olan eğitim alma haklarından yararlanmaları da göç ettikleri ülkelerin sorumluluklarından biridir. Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretime katılımlarını artırmanın yolu, onların okul ortamlarında rahat bir iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Göçmen öğrenciler gerek okullarda gerekse günlük hayatta değişik zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmada göçmen öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme sorularını içeren bir adet görüşme formu oluşturulmuş ve Burdur ilinde ikamet edip ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 15 göçmen öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda göçmen öğrencilerin okul ortamında ve günlük hayatta karşılaştıkları en önemli sorunların; dil eksikliği, aile bütünlüklerinin sağlanamamış olması, dersleri anlamama ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları konularda kendilerine destek olacak birilerinin olmaması olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanında ülkemizin yaşam şartlarına uyum sağladıkları, öğretmenlerinin kendileriyle yeterince iyi ilgilendiği ve sınıf arkadaşlarıyla iyi anlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır

The Difficulties of Immigrant Students Who Studying in High School in Turkey

Article Info

Article History

Received: 26.07.2020

Accepted: 05.11.2020

Published: 29.12.2020

Keywords:

Migrant education

Student

Problems

ABSTRACT

In recent years, the problem of immigration has emerged as one of the most important problems of the geography we are in and therefore of all the world countries. It is also the responsibility of the countries in which they migrate to benefit from the right to receive education, which is a basic human right after meeting the basic needs of migrants. The way to increase the participation of migrant students in education is to provide them with feeling comfort in schools to make good connection with them. Immigrant students face different challenges both in schools and in daily life. The problems that the migrant students face in the schools enterprises and solution proposals for the matter are tried to be put forth in this study. In this context an interview form containing interview questions about this matter was created and an interview with the 15 migrant students living in Burdur and going high schools in Burdur. As a result of the research, the most important problems faced by immigrant students in the school and daily life are; lack of language, lack of family integrity, not understanding lessons and lack of support to help them with learning difficulties. In addition, it has been concluded that they have adapted to the living conditions of our country, that their teachers are sufficiently interested in themselves and that they have a good understanding with their classmates.



“This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)”

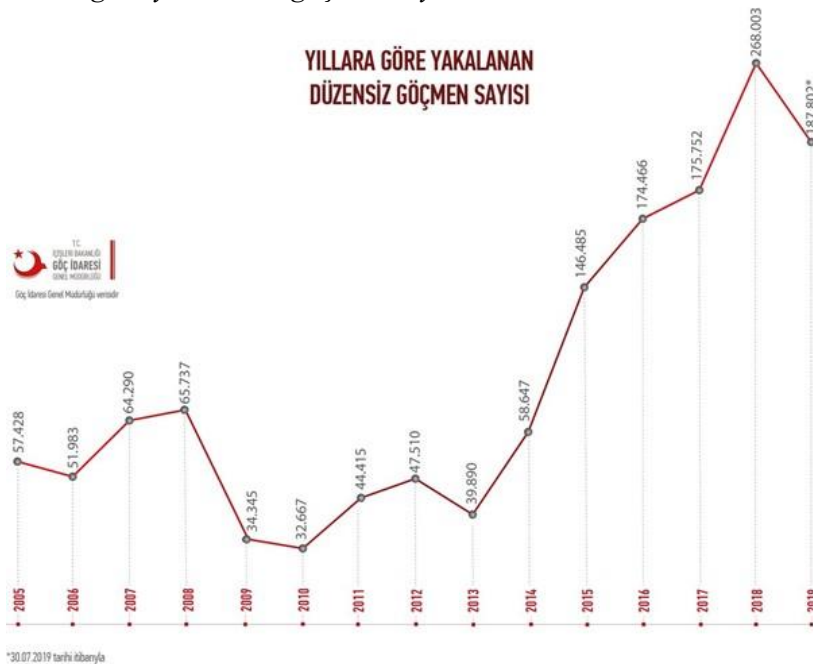
Atıf/Citation: Arslan, Ü. G. & Uslu, F. (2020). Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 203-216

GİRİŞ

Tarihte insanlığın ilk zamanlarından bu yana yer değiştirme hareketi olarak ifade edilen göçlerin sebepleri ve içeriği değişim göstermiştir. İlk zamanlarda iklim şartları, savaş veya kıtlık gibi nedenlerle yapılan yer değiştirme hareketleri, yerini, sosyal, kültürel veya eğitim gibi sebeplere bırakmıştır (Dönmez Kara, 2015: 11). Göçler insanların hayatını büyük oranda etkileyen olgulardan biridir. Göç olgusu, büyük sosyal etkiler yaratan toplumsal bir hareketliliği ifade etmektedir (Çağlayan, 2015: 193). Bu yüzden de, bireyleri ve devletleri sürekli bir şekilde etkiler. Göç sadece demografik yapı üzerinde değil diğer birçok alanlarda da etkiye sahiptir. Yaşanan göç süreçlerinden etkilenenlerden birisi de Türkiye’dir. Osmanlı Devleti zamanında Kırım’ın 1783’te Rusya tarafından işgal edilmesi topraklarımıza göç edilmesine neden olmuştur. Kırım’da yaşanan göç hareketliliği sonrasında Şeyh Şamil İsyanı ile birlikte Çeçen, Abhaza ve Çerkes gibi birçok etnik milletin Osmanlı Devletine göç ettiği görülmüştür. Balkan savaşları sonucunda Sırbistan, Karadağ ve Romanya’da yaşayan Türk asıllı vatandaşların Anadolu’ya göç ettiği görülmüştür. Cumhuriyet döneminde 1926 yılında nüfus mübadelesi ile Batı Trakya’da yaşayan Müslümanlar Türkiye’ye getirilmiştir (Karpaz, 2015: 2). 1988 yılında 52.000 Iraklı, 1992 yılında 25.000 Bosnalı ve 10.000 Kosovalı Türkiye’ye göç etmiştir (Çakı, 2018). Gelen göçmenlere Türkiye “misafir” statüsü vermiştir. Sonrasında ise Körfez Savaşı ile birlikte Iraklı Kürtler göç etmiştir (Döner, 2016: 2). 2000’ li yıllara gelindiğinde Arap Baharı ile birlikte göç konusu tekrar dünya gündemini meşgul etmeye başlamıştır. 2010 yılında da Tunus’ta 26 yaşında işsiz bir mühendisin meyve sebze satarken mallarına el koyan ve kendisini tokatlayan zabıtlara kızıp kendisini yakmasıyla başlayan olaylar Libya, Mısır, Bahreyn, Fas ve Suriye’ye sıçramış ve Arap Baharı olarak adlandırılmıştır (Koyuncu, 2014:17). Arap Baharı’nın Ortadoğu ülkelerinde yaşanmasına karşın sonuçları her ülkeyi ilgilendirecek olaylara sebep olmuştur. Mısır, Tunus ve Libya gibi ülkelere iç karışıklıklar yaşanmıştır. Suriye’de de 2011 yılında iç savaş başlamış ve Suriyeli vatandaşlar farklı ülkelere göç etmiştir (Koyuncu, 2014: 21). Türkiye sınır komşusu olması ve Avrupa’ya geçiş noktası olması sebebiyle Suriyeli göçmenlerin en çok göç ettiği ülkelere biri olmuştur (Bkz. Şekil1, Şekil 2). 2018 yılı mart ayı itibariyle Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen sayısı 3 buçuk milyon civarındadır (Çakı, 2018). Ancak Türk Tabipler Birliği’nin (TTB) raporuna bakıldığında farklı kaynakların rakamlarına göre Türkiye’ye göç eden ya da Türkiye üzerinden farklı ülkelere giden yaklaşık 4,5 milyon Suriyeli bulunmaktadır (TTB, 2014). Bu yüksek rakamların ülkemizin sosyal ve ekonomik durumuna etkisi yadsınamaz durumdadır.

Şekil 1.

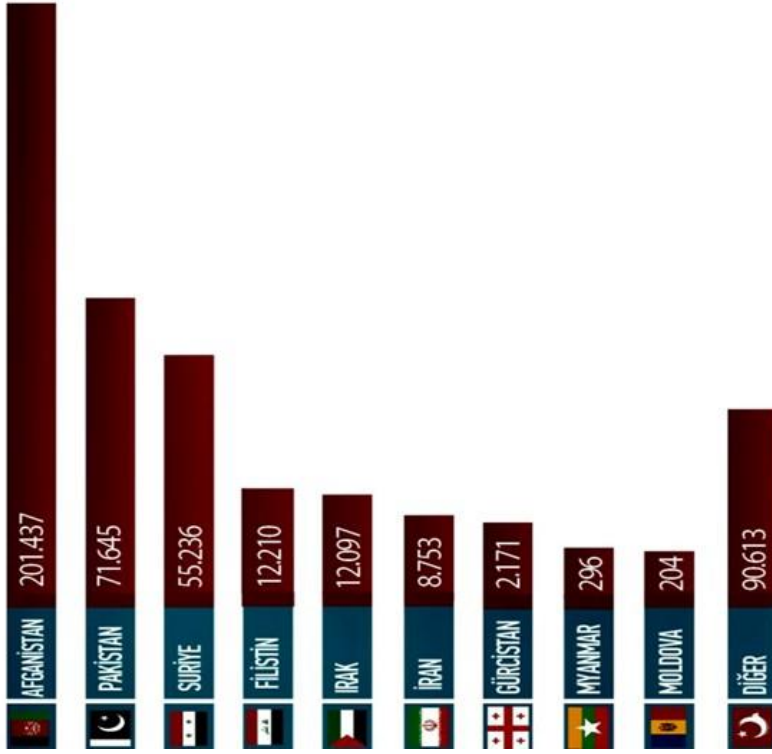
Yıllara göre yakalanan göçmen sayısı



Kaynak: <https://www.goc.gov.tr>

Şekil 2.

Yıllara göre yakalanan düzensiz göçmenlerin uyrukları



Kaynak: <https://www.goc.gov.tr>

Türkiye’de sınırlarda yaşanan yoğun göç hareketleri sonrası 2013 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 2013 yılında Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Çakı, 2018). Türkiye tarihinde ilk defa göç ile ilgili çalışmaları YUKK adı altında birleştirmiş ve mevzuattan kaynaklı eksiklikler ile birlikte dağınık olan göç kanunundaki sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Suriyeli mültecilerin yaklaşık %25’i mecburi ilköğretim çağı olan 6-13 yaş grubunda olması sebebiyle eğitim hakkına erişimle ilgili 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitime ve Öğretme Hizmetleri Genelgesi düzenlenmiştir (Ertaş ve Kıracı, 2017). 2014/21 Sayılı genelge Suriyeli ve resmi kayıt olmuş çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda ya da Suriyelilere yönelik olarak oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri’nde eğitim alabileceklerini ifade edilmektedir (Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015:1). Geçici eğitim merkezlerinde verilen eğitimin amacı, kitlesel olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya Bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri hâlinde, sene kaybını önleyecek niteliktedir (meb.gov.tr). AFAD’ın Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) ile birlikte gerçekleştirdiği anket çalışmasına göre ise Suriyelilerin çocuklarından kamplarda kalanların %83’ü, kampların dışında kalanların ise %14’ü okula devam edebilmektedir (www.afad.gov.tr). Türkiye’ye göç eden Suriyeli öğrencilerin yaklaşık 62 bini devlet okullarında, 248 bini de geçici eğitim merkezlerinde eğitim öğretim görmektedir (Ertaş ve Kıracı, 2017).

Son yıllarda ülkemizde yaşamını sürdüren ve eğitim gören göçmen öğrencilerin bir kısmı gelecek yıllarda ülkemizde ikamet etmeye devam ederek ülkenin bir ferdi olacak ve yaşamın her alanında yer alacaktır. Bu yüzden onların eğitimi herhangi bir Türk vatandaşının eğitimi kadar önem taşımaktadır. Bu çalışma ülkemiz için önemli gündem maddelerinden biri haline gelen göçmen sorununun bir ayağı olan göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda bir bakış açısı ve çözüm önerisi sunması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın henüz yakın zamanda karşımıza çıkan bir sorun olan göçmen sorunuyla ilgili olması nedeniyle bu alandaki çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmada, göçmen öğrencilerin Türkiye'deki yaşantılarına ve eğitim hayatlarına uyum düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenim sürecinde yaşadıkları zorlukların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye'deki göçmen öğrencilerin öğrenimi ile ilgili çalışmanın amacına göre, 5 alt amaç belirlenmiştir. Bu alt amaçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Göçmen öğrencilerin Türkiye'deki ailevi bütünlük durumlarının belirlenmesi,
2. Göçmen öğrenciler Türkiye'deki yaşam şartlarına uyum seviyelerinin tespit edilmesi,
3. Göçmen öğrencilerin Türkçe'yi konuşma düzeylerinin belirlenmesi,
4. Göçmen öğrencilerin öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim seviyelerinin belirlenmesi,
5. Göçmen öğrencilerin dersleri anlama düzeylerinin ve öğrenme zorluklarına destek alma konusundaki kaynaklarının tespit edilmesi.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli çalışma grubu, veri toplama araçları ve bu araçların hazırlanması, verilerin analizi ve etik ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseni kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme büyük oranda açık uçlu sorulara dayanır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sağladığı en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma yönteminde araştırmanın konusunu oluşturan olay ya da kişilerle ilgili derinlemesine bir inceleme yapabilmek için örneklem küçük tutularak çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada Burdur ilinde ikamet edip, bu ilde bulunan bir lisede öğrenimine devam eden 15 göçmen öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler lisenin farklı sınıf düzeylerinde Türk öğrencilerle birlikte aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Bir süre önce değişik nedenlerle Türkiye'ye gelmiş ve Burdur'da ailelerinden bazı kişilerle birlikte yaşamaktadırlar. Öğrenciler görüşme yapılmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme günü ve saati önceden kararlaştırılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerde gönüllülük esası alınmış ve sorulara doğru yanıt verebilmeleri için isimleri gizli tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Görüşme soruları hazırlanırken alan yazında yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri, makale ve kitaplar incelenmiştir. Bu kaynaklardaki incelemeler doğrultusunda görüşme soruları ana hatlarıyla oluşmuştur. Görüşme soruları, görüşmeye katılan temsilcilerin rahat anlayabileceği ve cevaplayabileceği şekilde hazırlanmış, soruların karmaşık olmamasına ve anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan sorular araştırma yapılmadan önce bir sosyolog, bir psikolojik danışman ve dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Yapılan incelemelerden sonra görüşme soruları son şekline dönüştürülmüştür. Görüşmeler katılımcılara kendilerinin daha önceden belirlediği bir saat ve günde yapılmıştır. Araştırmada göçmen öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ölçmeye yarayan 9 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Verilerin analizi öncesinde ses kayıtları, bilgisayarda yazılı bir ortama aktarılmış olup, ses kayıtlarının doğruluğu yazıya aktarılırken kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi öncesinde ses kayıtları, bilgisayarda yazılı bir ortama aktarılmış olup, ses kayıtlarının

doğruluğu yazıya aktarılırken kontrol edilmiştir. Daha sonra analiz formunda veriler gruplandırılmış ve görüşme soruları betimsel sistematik analize ve frekans analizine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011)' e göre; Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi bulguların tanımlanması tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Görüşme kodlama anahtarı oluşturulmasında katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar esas alınmıştır. Sonuçların yorumlanabilmesi için görüşme soruları sırasıyla verilmiş ve ilişkilendirilmiştir. Verileri sınıflandırma da alt temalar gözden geçirilmiş olup göçmen öğrencilerin Türkiye'deki ailevi bütünlük durumlarının, yaşam şartlarına uyum seviyeleri Türkçe'yi konuşma düzeyleri, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim düzeyleri, dersleri anlama düzeyleri ve öğrenme zorluklarına destek aldıkları kaynaklar ile ilgili 9 soru olacak şekilde ana tema ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Göçmen öğrencilerin dil konusunda yaşanan sıkıntılar çalışmada (Börü ve Boyacı, 2016: Sakız, 2016: Topsakal, Merey ve Keçe (2013): Nortvedt ve Wiese (2020)) değinilen bir temadır. Çalışmada elde edilen temalar daha önce yapılan çalışmalarda elde edilen temalarla kısmen benzerlik göstermekle beraber genel olarak diğer çalışmalardan farklıdır.

Etik

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımızı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimizizi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimizizi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımızı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimizi beyan ederiz.

BULGULAR

Araştırmaya katılan göçmen öğrencilere ait olan tanımlayıcı istatistikler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Tanımlayıcı İstatistikler

| ÖZELLİKLER | FREKANS | % |
|---------------------------------|---------|-------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 8 | 53,33 |
| Erkek | 7 | 46,67 |
| Yaş | | |
| 15 | 8 | 53,33 |
| 16 | 4 | 26,66 |
| 17 | 3 | 20 |
| Geldikleri Ülkeler | | |
| Suriye | 6 | 40 |
| Irak | 4 | 26,66 |
| Suudi Arabistan | 1 | 6,66 |
| Kaç Yıldır Türkiye'de Oldukları | | |
| 1 Yıl | 4 | 26,66 |
| 2 Yıl | 3 | 20 |
| 6 Yıl | 3 | 20 |
| 5 Yıl | 2 | 13,33 |
| 7 Yıl | 2 | 13,33 |

Tablo 3.'e bakıldığında; araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin %53,33'lük (f=8) bir oranla kadınlardan, %46,67 'sinin (f =7) ise erkeklerden oluşmakta olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin yaşlarına bakıldığında yaklaşık %53,33 (f= 8) kısmının 15 yaşında, %26,66' sının (f=4) 16

yaşında ve %20 'sinin (f=3) 17 yaşında olduğu görülmüştür. Göçmen öğrencilerin memleketleriyle ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde; %40'lık (f=6) bir oran ile çoğunluğunun Suriyeli öğrencilerden oluştuğu saptanmıştır. Kaç yıldır Türkiye'de oldukları sorusuna verilen cevaplarla ilgili verilere bakıldığında %26,6'lık (f=4) bir oran ile çoğunluğun 1 yıldır Türkiye'de yaşadığı görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin daha önce yaşadıkları ülkelerden hangi sebeplerle ayrıldıkları konusunda belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar Tablo 4.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.

Geldikleri Ülkelerden Ayrılma Sebepleri

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|-------------|---------|--------|
| Savaş | 12 | 80 |
| Eğitim | 1 | 6,66 |
| İş | 1 | 6,66 |
| Bilinmiyor | 1 | 6,66 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 4'deki göçmen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde daha önce yaşadıkları ülkeden neden ayrıldıkları konusunda belirttikleri görüşlere göre genel olarak "savaş" cevabı verenlerin %80 (f=12) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu sonuç; araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin çoğunluğunun daha önceden savaş koşullarını görmüş olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 5.

Aile Bütünlüğünün Sağlanma Durumu

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|-------------|---------|--------|
| Hayır | 8 | 53,33 |
| Evet | 7 | 46,67 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 5'de göçmen öğrencilerin aile bütünlüklerinin sağlanıp sağlanmadığı konusundaki bilgiler yer almaktadır. Tablo 5.'e bakıldığında katılımcıların çoğunlukla %53,33'lük bir oranla (f=8) "hayır" cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Diğer katılımcıların ise yaklaşık %46,67'lik bir oranla (f=7) "evet" diyerek aile bütünlüklerinin sağlandığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6.

Türkçeyi Tam Olarak Yazıp Okuyabilme

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|-------------|---------|--------|
| Hayır | 8 | 53,33 |
| Evet | 7 | 46,67 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 6'da göçmen öğrencilerin Türkçeyi tam olarak yazıp okuma ile ilgili belirttikleri görüşleri yer almaktadır. Tablo 6'ya bakıldığında, araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin %53,33'lik bir oranla (f=8) "hayır" cevabını vererek Türkçe'yi tam olarak yazıp okuyamadıklarını, %46,67 'sinin de (f=7) "evet" cevabını vererek Türkçe'yi tam olarak yazıp okuyabildiklerini bildirdikleri görülmektedir. Bu tablodan çıkan sonuçlara göre gerek eğitim yaşamlarında gerekse sosyal hayatlarında dilin göçmen öğrenciler için önemli bir problem olacağı söylenebilir.

Tablo 7.*Kendi Ülkesiyle Türkiye Arasındaki Yaşam Şartlarındaki Farklılıklar*

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|--|---------|--------|
| Kendi ülkem daha güzel | 5 | 33,3 |
| Bilmiyorum | 3 | 20 |
| Burası güvenli | 2 | 13,33 |
| Burada dil ve din eksikliği yaşıyorum. | 1 | 6,66 |
| Fark yok | 1 | 6,66 |
| Burada dil eksikliği yaşıyorum. | 1 | 6,66 |
| Bazı şeyler aynı bazıları farklı | 1 | 6,66 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 7’de göçmen öğrencilerin kendi ülkeleriyle Türkiye arasındaki yaşam şartları farklılıklar konusunda belirttikleri görüşler yer almaktadır. Tablo 7’ye bakıldığında göçmen öğrencilerin %33,3’inin (f=5) “kendi ülkem daha güzel” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu önemli bulgu göçmen öğrencilerin başka bir ülkede yaşamayı henüz kabullenemediklerini göstermesi açısından dikkate değerdir. Alt temalar incelendiğinde; araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin %13,33 ‘ünün (f=2) “fark yok”, %6,66 ‘sının (f=1) “Burada din ve dil eksikliği yaşıyorum”,%13,33’ünün (f=2) “burası güvenli”,%20’sinin (f=3) “bilmiyorum”,%6,66 ‘sının (f=1) “Burada dil eksikliği yaşıyorum” ve %6,66 ‘sının (f=1) “bazı şeyler aynı bazıları farklı cevabını verdiği gözlenmiştir.

Bahsedilen durum için örnek katılımcı görüşleri;

Gördüğüm kadarıyla hiçbir fark yok ama ben yaşamak için geldim. [K4]

Burada güvendesiz. [K8]

10 sene Irak’ta yaşadığım için orası daha güzel geliyor. [K1]

Tablo 8.*Türkiyedeki yaşam şartlarına uyum sağlayabilme*

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|-------------|---------|--------|
| Evet | 11 | 73,33 |
| Hayır | 4 | 26,67 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 8’de göçmen öğrencilerin Türkiye’deki yaşam şartlarına uyum sağlama durumlarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların %73,33’ünün (f=11) “evet” cevabını verdiği ve %26,67 ‘lik bir kısmının (f=4) “hayır” cevabını verdiği gözlenmiştir.

Uyum sağlama durumu ile ilgili örnek katılımcı görüşleri;

Evet. Üniversiteyi bile burada okumak istiyorum. [K1]

Hayır tam olarak değil çünkü yabancıyım. [K13]

Evet. Çünkü buradaki insanlar hep iyi geliyor bana. [K7]

Tablo 9.*Dersleri anlama durumu*

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|---|---------|--------|
| Bazılarını anlıyorum | 7 | 46,66 |
| İyi anlıyorum | 4 | 26,66 |
| Anlamakta çok zorlanıyorum | 2 | 13,33 |
| Dersleri anlıyorum ama sınavlarda yapamıyorum | 2 | 13,33 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 9’da göçmen öğrencilerin dersleri anlama durumları hakkındaki veriler yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin neredeyse %46’sinin (f=7) derslerin bazılarını anladığı, %26 ‘sının (f=4) dersleri iyi anladığı, %13’ünün (f=2) anlamakta zorlandığı ve %13’ünün (f=2) dersleri anladığı ama sınavlarda yapamadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Dersleri anlama durumu ile ilgili örnek katılımcı görüşleri;

Evet anlıyorum. Çünkü dersi dinliyorum.[K15]

Bazılarını anlamıyorum.[K10]

Hayır. Çünkü çok zorlanıyorum.[K2]

Tablo 10.*Öğretmenlerin İlgilenme Durumu*

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|--------------|---------|--------|
| İyi | 9 | 60 |
| Bilmiyorum | 3 | 20 |
| Bazen | 1 | 6,66 |
| Çok iyi | 1 | 6,66 |
| İlgilenmiyor | 1 | 6,66 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 10’da okullarda öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgilenme durumları yer almaktadır. Tablo 10’a bakıldığında, araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun % 60,67’lik bir oranla (f=9) öğretmenlerin kendileriyle ilgilenme durumuna “iyi” cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenlerin onlara yaklaşımı konusunda olumlu bir görüş taşıdıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin yaklaşık %20’sinin ise (f=3) kararsız oldukları görülmektedir. Alt temalar incelendiğinde; katılımcıların % 6,66’sının (f=1) öğretmenlerin çok iyi ilgilendiklerini, %6,66’sının (f=1) öğretmenlerin bazı zaman ilgili bazı zaman ilgisiz kalmasından, %6,67’sinin ise derste ve ders dışında kendileriyle ilgilenmediğinden bahsettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Bahsedilen durumlara örnek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Hayır. Herhangi bir öğrenci gibi davranıyorlar bize.[K5]

Evet. Türklere davrandıkları gibi davranıyorlar bize.[K1]

Hem de çok.[K6]

Tablo 11.

Sınıf Arkadaşları ile İletişim Seviyeleri

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|-------------|---------|--------|
| Çok iyi | 8 | 53,33 |
| İyi | 6 | 40 |
| Harika | 1 | 6,66 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 11’de göçmen öğrenciler tarafından sınıf arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin değerlendirilmesi yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılanların yaklaşık %46,67 ’sinin (f=8) sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerinin “çok iyi” olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Alt temalar incelendiğinde ise araştırmaya katılanların % 40 ’ı (f=6) iletişimlerinin iyi olduğunu , %6,66’sı (f=1)ise iletişimlerini harika olduğunu belirtmişlerdir.

Bahsedilen durumlara örnek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur

İyi. Hatta çok iyi onlarla konuşmak ve anlayabilmek güzel bir şey.[K10]

Çok iyi. [K2]

Tablo 12.

Öğrenmekte zorlanılan konular hakkında yardım alınan kaynaklar

| ALT TEMALAR | FREKANS | % |
|------------------|---------|--------|
| Yardım almıyorum | 12 | 80 |
| Öğretmenler | 2 | 13,33 |
| İnternet | 1 | 6,66 |
| Toplam | 15 | 100.00 |

Tablo 12’ye bakıldığında; araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin %80’ inin (f= 12) öğrenme zorluklarında yardım almadıklarını, %13,33’ünün ise öğretmenlerden (okul) destek aldıkları görülmektedir. % 6,66 ‘lık bir kısmının ise internetten yardım aldıkları tespit edilmiştir.

Öğrenmekte zorlanılan konular hakkında nereden yardım alındığı hakkında örnek katılımcı görüşleri;

Anlamadığım konuları okuldaki öğretmenlerime soruyorum.[K1]

İnternete bakıp oradan çalışıyorum.[K3]

Yardım alacağım bir yer yok zorlanıyorum.[K8]

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu çalışmada toplam 15 göçmen öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun kadınlardan oluştuğu, 15 yaşında, Suriye asıllı ve 1 yıldır Türkiye’de yaşadıkları görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, göçmen öğrencilerin çoğunluğunun yaşadıkları ülkelerden sırasıyla savaştan kaçma, iş bulma ve eğitim alma sebeplerinden dolayı ayrılarak Türkiye’ye geldikleri tespit edilmiştir. Büyük çoğunluğunun aile bütünlüğünün sağlanmadığı görülmüştür. Yine büyük çoğunluğunun Türkçe’yi tam olarak okuyup yazamadıkları belirlenmiştir. Börü ve Boyacı (2016) çalışmalarında elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin dil yeterlilikleri, ekonomik sorunlarının çözümü ve aile bütünlüğünün sağlanamaması konularında sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Sakız (2016) okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada, göçmen çocukların okul kültürlerine uyum sağlayabilmeleri için onlara psiko-sosyal destek ve dil desteği verilmesinin faydalı olacağını bildirmişlerdir. Kendi ülkeleri ile Türkiye’nin yaşam şartlarını karşılaştırmaları istendiğinde sırası ile kendi ülkelerinin daha güzel olduğu, hangisinin daha iyi olduğunu bilmedikleri, Türkiye’nin daha güvenli olduğu, burada dil ve din eksikliği hissettikleri, iki ülke arasında farkın olmadığı ve bazı şeylerin aynı bazı şeylerin farklı olduğu yanıtlarını vermişlerdir.

Elde edilen bulgular sonucunda göçmen öğrencilerin büyük kısmı sınıftaki arkadaşlarıyla uyumunun iyi seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Topsakal ve diğerleri (2013)'nin çalışmasında ise Türkiye'deki göçmen çocukların dil ile kültürün farklı olmasından dolayı sınıftaki arkadaşlarıyla problem yaşadığı ifade edilmiştir. Nortvedt ve Wiese (2020) matematik öğretimi konusunda yaptıkları çalışmada derste öğretmenlerin ağırlıklı olarak dil konularına odaklanmak zorunda kaldıklarını bu yüzden sınıfa katılımın ve matematiksel faaliyetlerin ihmal edildiğini vurgulamıştır. Cassar ve Tonna (2018) göçmen öğrencilerin dil kullanımının, okulda aidiyet duygusu geliştirmede etkili görünen bir güç kaynağı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya göre göçmen öğrencilerin Türkiye'deki öğretmenlerin kendilerine yaklaşımları hakkında çoğunlukla olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Börü ve Boyacı (2016)'nın araştırmasında da göçmen öğrencilerin Türk öğretmenlerle ilgili algısı olumlu yöndedir. Göçmen öğrenciler dersleri anlamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorun da akademik başarının düşük olmasına sebep olabilmektedir. Sarıkaya (2013) göçmen öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmiş yaşadıkları çevre ve dil öğrenme konusundaki çabalarının yetersizliği olduğunu söylemiştir. Göçmen öğrenciler yaşadıkları öğrenme zorluklarının telafisi için genellikle yardım almadıklarını çok az bir kısmının internetten veya öğretmenlerinden yardım aldıklarını söylemişlerdir.

Her birey gibi göçmen öğrencilerin de eğitim görmek ve eğitimle ilgili hizmetlerden yararlanmak en doğal haklarıdır. Kültürel ve bireysel özellik olarak farklılık gösteren göçmen çocukların farklılıklarının eğitime entegre edilmesi ve bu farklılıkların eğitim sistemini zenginleştirecek şekilde uygulamaların yapılması gerekmektedir. Zhu ve Kaiser (2020)' in araştırmaları alıcı sistemin göç politikalarının doğru yönetildiğinde göçmen öğrencilerin eğitim sistemine katkılarının bile olabileceğini göstermektedir.

Curran (2010)'a göre öğrenme, önceki öğrenmelere dayandığından, öğretmenlerin öğrencilerinin geçmişten beri getirdiği kültürel ve bilişsel birikimleri hakkında bilgi edinmeleri ve öğrencileri tanımaları önerilmektedir. Çünkü göçmen öğrenciler, manevi değerlerini, dilini, kültürünü ve ülkesindeki eğitim sisteminin kalitesini getirmekte ve bunları geldikleri ülkenin eğitim sisteminin girdileri arasına katmaktadır (Bitew ve Ferguson, 2010). Göçmen öğrencilerin eğitimde imkân ve fırsat eşitliği ve eğitim haklarının gerçekleştirilmesi konusunda yerel yönetimler, okul yöneticileri, öğretmenler, üniversite, sivil toplum kuruluşları ve aileler ortak bir plan çerçevesinde hareket ederek iş birliği yapmalıdır (Topsakal vd., 2013).

Gerçekleştirilen bu çalışma ile göçmen öğrencilerin okullarda yaşadıkları sorunlar irdelenmeye çalışılmıştır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında elde edilen bulgulara göre; göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim durumları ile ilgili iyileştirici düzenlemeler yapılması gerektiği ortaya çıkarılmıştır. Türkiye'deki göçmen çocukların eğitiminde, eğitim politikalarının belirlenmesi ve bu politikalara uygun bir planlamaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Ereş, 2015).

Yapılan bu çalışma sonucunda geliştirilen öneriler;

- Göçmen öğrencilere Türkiye'nin değişik merkezlerinde kendilerine özel sadece göçmen öğrencilerin eğitim gördüğü okullar açılabilir ve onlara özel eğitim programları hazırlanabilir.
- Göçmen öğrencilerin okula uyumunu sağlamak için uyum programları yapılabilir.
- İllerde göçmen öğrencilerin sorunlarını paylaşacağı danışma büroları kurulabilir. Onların okuldan sonra eğitim desteği alabileceği etüt merkezleri açılabilir.
- Göçmenlere yönelik yürütülen devlet politikalarındaki değişimler direkt olarak eğitimi de etkilemektedir. Bu yüzden devletin göçmen politikaları hazırlanırken göçmenlerin eğitimi konusu da düzenlenebilir.
- İletişimi etkileyen bir unsur olan dil becerilerini geliştirmeleri için dil kursu veya Türkçe hazırlık sınıfı gibi çözüm yolları aranabilir.

KAYNAKÇA

- Bitew, C., Ferguson, P. (2010). Parental support for African immigrant students' schooling in Australia. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(1): 149-165
- Börü, N. & Boyacı, A.(2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies* 11(14).
- Cassar, J. ve Tonna, M. A.(2018). They Forget That I'm There: Migrant Students Traversing Language Barriers at School. *Journal of Language Learning*, 4 (1) ,7-23
- Curran, M. E. (2003). Linguistic diversity and classroom management. *Theory into Practice*, 42, 334- 340.
- Çakı, A. (2018). *Geçmişten Bugüne Türkiye'nin Göç Politikası ve Suriyeli Göçmenler Bağlamında Göç Yönetişim*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çağlayan, S. (2015). Suriye savaşı ve Suriyeli göçmenler: Teorik ve kavramsal anlama çabası. *Sosyoloji Divanı*,6, 193-208.
- Ereş, F . (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2) , 17-30
- Ertaş, H. , & Kıraç F.Ç. (2017).Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110
- Döner, H. (2016). *Suriyeli Göçmenlerle Yaşanan Sorunlar Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Hatay İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Elazığ
- Dönmez Kara, C. Ö. (2015). *Göç Bağlamında Uluslararası İşbirliği ve Türkiye'nin Politikaları*. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Çanakkale
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(2),17-30
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Türkiye Göç Raporu*. <https://www.goc.gov.tr>. Erişim Tarihi: 2 Aralık 2019.
- Karpat, K. (1978). *Kentleşme ve İnsan: Kentleşme Sürecinde İnsan*, Tutum ve Davranışlarında Meydana Gelen Değişmeler. Todaie Yayınları.
- Koyuncu, A. (2014). *Kentin Yeni Misafirleri Suriyeliler*. Çizgi Yayıncılık.
- MEB, (2013). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf, Erişim Tarihi: 05.10.2016.
- Nortvedt, G. A. ve Wiese, E.(2020). Numeracy and Migrant Students: A Case Study of Secondary Level Mathematics Education in Norway. *The International Journal on Mathematics Education*, 52 (3) 527-539
- Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1),65-81.
- Sarikaya, H. S. (2013). Belçika Flaman Bölgesi Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Çocukların Yaşadığı Temel Eğitim Sorunlarının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246-260.
- Sol. (2016), *Yalçın Akdoğan: Türkiye'de 2 milyon 541 bin Suriyeli var*. <http://haber.sol.org.tr/turkiye/yalcin-akdogan-turkiyede-2-milyon-541-binsuriyeli-var-144084>. Erişim Tarihi: 28 Ocak 2016.
- Topsakal C., Merey Z. & Keçe, M. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 547- 560.
- Türk Tabipler Birliği. (2014). *Suriyeli Sığınmacılar ve Sağlık Hizmetleri Raporu*. Türk Tabipleri Birliği Yayınları
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhu, Y., Kaiser, G.(2020). Do East Asian Migrant Students Perform Equally Well in Mathematics? *International Journal of Science and Mathematics Education* 18, 1127–1147.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Migration is one of the phenomena that affect people's lives to a great extent. The phenomenon of migration refers to a social dynamism that creates great social effects (Çağlayan, 2015: 193). Therefore, it constantly affects individuals and states. Migration has an impact not only on demographics but also in many other areas. One of the affected countries experienced the immigration process is Turkey. The invasion of Crimea by Russia in 1783 during the Ottoman Empire led to its immigration to our lands. It was seen that many ethnic nations such as Chechen, Abkhaz and Circassian immigrated to the Ottoman Empire after the Sheikh Shamil Revolt after the immigration movement in Crimea. As a result of the Balkan wars, it was observed that Turkish origin citizens living in Serbia, Montenegro and Romania migrated to Anatolia. Republic during the population exchange in 1926, Muslims living in Western Thrace were brought to Turkey (Karpuz, 2015: 2). In 1988 52.000 Iraqis, in the year 1992 25.000, 10.000 Bosnian and Kosovo have emigrated to Turkey (Çakır, 2018). Immigrants in Turkey "guest" status was given. Afterwards, Iraqi Kurds emigrated with the Gulf War (Döner, 2016: 2). In the 2000s, with the Arab Spring, the issue of migration started to occupy the world agenda again. The events that started in Tunisia in 2010, when a 26-year-old unemployed engineer confiscated his goods while selling fruits and vegetables and got angry with the officers who slapped him and burned himself, spread to Libya, Egypt, Bahrain, Morocco and Syria and it was named as the Arab Spring (Koyuncu, 2014: 17). Despite the fact that the Arab Spring was experienced in Middle Eastern countries, its consequences caused events that would concern every country. There have been internal conflicts in countries such as Egypt, Tunisia and Libya. Civil war started in Syria in 2011 and Syrian citizens migrated to different countries (Koyuncu, 2014: 21). Turkey and Syrian borders to be migrants to Europe due to the transition point has been one of the most emigrated to the country. As of March 2018 the number of Syrian refugees living in Turkey is around three and a half million (Çakır, 2018). However according to figures from different sources, there are approximately 4.5 million Syrians who emigrated to different countries via Turkey or to Turkey (TTB, 2014). The impact of these high figures on the social and economic situation of our country is undeniable.

After the intense migratory movements at the border in Turkey in the year 2013 6458 No. Foreigners and International Protection Act entered into force in 2013, published in the Official Gazette (Çakır, 2018). work-related migration for the first time in Turkey's history has merged under the name yucca and problems in the immigration law, which is scattered with lack of legislation has been sourced from trying to resolve. Since approximately 25% of Syrian refugees are in the age group of 6-13, which is the compulsory primary education age, the Circular on Education and Teaching Services for Foreigners numbered 2014/21 regarding access to education has been issued (Ertaş & Kıracı, 2017). Circular numbered 2014/21 states that Syrian and officially registered children can receive education in schools affiliated to the Ministry of National Education or in Temporary Education Centers established for Syrians (Child Studies Unit, 2015: 1). The aim of the education provided in temporary education centres is to ensure that foreign students who have flocked to our country en masse can continue their education they had to leave their country unfinished, when they return to their countries or if they want to move to any type and degree of education under the Ministry and continue their education in our country, to prevent the loss of the year (meb. gov.tr). According to the survey study conducted by AFAD with the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), 83% of the children of Syrians staying in the camps and 14% of those staying outside the camps can attend school (www.afad.gov.tr). of migrating to Turkey Syrian students in public schools about 62 thousand, 248 thousand sees education training in the temporary learning centres (Ertaş and Kıracı, 2017).

Materials and Methods: In this study, semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods, was applied. In the qualitative research method, the purposeful sampling method was used in the study by keeping the sample small in order to make an in-depth examination of the event or persons that constitute the subject of the study. In the research, interviews were conducted with immigrant students who reside in Burdur and continue their education in a high school in this province. The names of the immigrant students who participated in the interviews were kept secret so that they could answer the questions on a voluntary basis. The interview questions were prepared in a way that the representatives participating in the interview could easily understand and answer, and care was taken to ensure that the questions were not complicated and understandable.

The interviews were conducted with the participants on a predetermined hour and day. In the study, 9 open-ended

questions were asked to measure the problems that immigrant students encounter in schools and their solution suggestions. Before the analysis of the data, the sound recordings were transferred to a written environment on a computer, and the accuracy of the sound recordings was checked while being transcribed. Then, the data were grouped in the analysis form and the interview questions were subjected to systematic descriptive analysis and frequency analysis. The responses of the participants to the questions were taken as a basis in creating the interview coding key. In order to interpret the results, the interview questions were given and associated respectively. Sub-themes were reviewed in the classification of the data, and the problems experienced by immigrant individuals in hotel enterprises, their expectations from the employees, and the service and architectural structure of the enterprises were divided into main themes and sub-themes.

Findings: According to the descriptive statistics of immigrant students participating in the study;

It has been determined that approximately 54% of the immigrant students participating in the research are females and 7 (46.67%) are males. Considering the ages of the immigrant students participating in the study, it was seen that approximately 53.33% of 8 were 15 years old, 4 (26.66) were 16 years old and 3 (20%) were 17 years old. When the descriptive statistics about the hometown of immigrant students are examined; It has been determined that 6 of them are Syrian students, with a ratio of 40%. Looking at the data on how many years the answer to the question they are the majority in Turkey with approximately 26.6% rate in Turkey has been experiencing one of 4 years.

According to the opinions expressed by the immigrant students about why they left the country where they lived before, it is seen that in general, 80% (f = 12) of those who answered "war" are in the majority. This result; It is important in that it shows that most of the immigrant students participating in the research have seen the conditions of war before.

Considering the information about whether the immigrant students family integrity is ensured, it is seen that the participants mostly answered "no" with a ratio of 53.33% (f = 8). It was determined that other participants stated that their family unity was achieved by saying "yes" with a ratio of approximately 46.67% (f = 7).

According to the opinions of the immigrant students about literally writing and reading Turkish, 53.33% (f = 8) of the immigrant students who participated in the study answered "no" and they could not read the Turkish completely, and 46.67% of them also (f = 7) it is seen that they stated that they could write and read Turkish completely by answering "yes". According to the results of this table, it can be said that language will be an important problem for immigrant students both in their education and social life.

Migrant students enrolled 33.3% of immigrant students about the differences between Turkey and the living conditions in their own country (f = 5) "own country better," shows that they have the answer. This important finding is remarkable as it shows that immigrant students have not yet been able to live in another country. When sub-themes are examined; 13.33% (f = 2) of the immigrant students participating in the study "no difference", 6.66% (f = 1) "I lack religion and language here", 13.33% (f = 2) "It's safe here", 20% (f = 3) "don't know", 6.66% (f = 1) "I lack language here" and 6.66% (f = 1) have "some" . It has been observed that things are the same and some give different answers.

When immigrant students viewed their views on the compliance status of living conditions in Turkey:% of participants 73.33 (f = 11) is "yes" that responded and 26.67 % like a part of (f = 4) "no" was observed replied.

According to the findings about the understanding of the lessons of immigrant students, almost 46% (f = 7) of the immigrant students participating in the study understood some of the lessons, 26% (f = 4) understood the lessons well, 13% (f = 2) It was found that 13% (f = 2) understood the lessons but could not do the exams.

Considering the status of teachers interest in immigrant students at schools, 60.67% of the immigrant students participating in the study (f = 9) answered "good" to the teachers' interest in them. It has been determined that most of the students have a positive opinion about the teachers' approach to them. It is observed that approximately 20% of the immigrant students (f = 3) participating in the study are undecided. When sub-themes are examined; 6.66% of the participants (f = 1) showed that teachers were very interested in teachers, 6.66% (f = 1) because teachers were indifferent from time to time, and 6.67% because they were not interested in and out of class what they mentioned was revealed.

According to the findings obtained by the immigrant students who participated in the study in the evaluation of

their communication with their classmates, it was determined that approximately 46.67% (f = 8) of the participants in the study think that their communication with their classmates is "very good". When the sub-themes were examined, 40% (f = 6) of the participants stated that their communication was good and 6.66% of them stated that their communication was great.

It is seen that 80% (f = 12) of the immigrant students participating in the study did not get help in their learning difficulties, and 13.33% received support from teachers (school). It was determined that a portion of 6.66% received help from the internet.

The findings obtained as a result of the analysis of interviews with 15 immigrant students who live in the province of Burdur and study at secondary education level can be summarized as follows:



- The most important problems that immigrant students face in school environment and daily life; Lack of language, lack of family integrity, not understanding the lessons, and lack of anyone to support them in issues they have learning difficulties.
- In addition, it was concluded that they adapted to the living conditions of our country, that their teachers took care of them well enough and got on well with their classmates.

Conclusion and Suggestions: With this study, the problems experienced by immigrant students in schools were tried to be examined. According to the findings obtained after the semi-structured interviews; It was revealed that improvements should be made regarding the education and training status of immigrant students.

According to the findings of the study, immigrant students escape from the war in which they live the majority of the countries, respectively, were determined to find work and came to Turkey because of the instruction separated reasons. It was observed that the majority of them did not provide family unity. Again, it has been determined that the majority of them can read Turkish completely or not. When their country with Turkey's living conditions comparison of desired sequence with that beautiful than their own country, of which they did not know better, Turkey has become more secure, where language and they feel a lack of religion, where there is no difference between the two countries and different some of the same things, some things They gave their answers. Suggestions developed as a result of this study;

- Immigrant students opened their own schools where only the education of immigrant students can be prepared for them in Turkey's various centers and special education programs.
- Adaptation programs can be made to adapt immigrant students to school.
- Counseling offices can be established in provinces where immigrant students will share their problems. Study centers can be opened where they can receive educational support after school.
- Changes in government policies towards immigrants directly affect education. Therefore, while the state's immigration policies are being prepared, the education of immigrants can also be regulated.
- Solutions such as a language course or a Turkish preparatory class can be sought to improve their language skills, which is an element that affects communication

Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış Ergenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri*

Enes GÜNEY¹ , Süleyman Barbaros YALÇIN² 

¹Milli Eğitim Bakanlığı, terapist70@gmail.com

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, barbarosyl@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 30.09.2020

Kabul: 07.12.2020

Yayın: 29.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Yılmazlık

Sosyal Destek

Ergenlik

Bu betimsel araştırmada anne babası birlikte ve boşanmış lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu araştırma genel tarama modelinin alt türü olan ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmaya 262'si ailesi boşanmış, 322'si ailesi birlikte yaşayan olmak üzere toplam 584 lise öğrencisi (345 kız, 239 erkek) katılmıştır. Öğrenciler 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim görmektedirler, yaş aralığı 14-21 arasında değişmekte, yaş ortalamaları 16.53'tür. Veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik özelliklerini içeren Kişisel Bilgi Formu, Gürkan'ın 2006 yılında geliştirdiği Yılmazlık Ölçeği ve Russel (1984) ve arkadaşları tarafından geliştirilen Sosyal Provizyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda hem ebeveynleri boşanmış hem de birlikte yaşayan ergenlerde yılmazlık ve algılanan sosyal destek arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne babası birlikte olan lise öğrencilerinin anne babası ayrı olanlara göre daha iyimser oldukları görülmüştür. Ayrıca anne babası birlikte ve boşanmış lise öğrencileri arasında güçlü olma, girişimci olma, ilişki kurma, öngörülül olma, amaca ulaşma, lider olma ve araştırıcı olma boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

The Resilience Levels and Perceived Social Support Levels of Adolescents whose Parents Are Divorced and Not Divorced

Article Info

Article History

Received: 30.09.2020

Accepted: 07.12.2020

Published: 29.12.2020

Keywords:

Resilience

Social Support

Adolescent

ABSTRACT

In this descriptive study, we compared the resilience levels of high schools whose parents are divorced to those whose parents together and examined their perceived social support levels. This study has been carried out with relational screening model which is a submodel of general screening model. In total, 584 students (345female, 239male) participated the study and 262 of them have divorced parents and 322 of them have family which lives together. Students study in 9th, 10th, 11th and 12th grades, the age range varies between 14-21, their average age is 16.53. As a data collection tool, resilience scale which is developed by Gurgan in 2006 and social provision scale which is developed by Russel et al. (1984) have been used. In consequence of the findings which have been obtained from this study, a medium-level, positive and meaningful relation between the resilience and social support both in adolescents whose parents are divorced and in adolescents whose parents are together has been founded out. It has been seen that the high school students whose parents are together are more optimistic than the ones whose parents are divorced. Also, it is not found significant difference between the high school students whose parents are together and divorced in terms of being strong, entrepreneurial, establishing relationships, being predictive, reaching the goal, being a leader and being a researcher.

*Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış Ergenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri" başlıklı çalışma Enes Güney'in aynı başlıkla tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atıf/Citation: Güney, E. & Yalçın, S. B. (2020). Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış Ergenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 217-229.

GİRİŞ

Bireyin gelişimi ele alındığında çevre ve kalıtımın büyük oranda etkisi olmakla beraber, kişilik ve karakter gelişimi kişinin yetiştiği sosyal çevre, içinde bulunduğu toplumun kültürü, biyolojik etkenler, fizyolojik yapı ve yaşadığı psikolojik gelişimsel süreçlerin bütününden bahsetmek gerekir. Bu bağlamda her birey biriciktir, yaşantı deneyimleri, sosyal çevreleri, aile ve akrabalık yapıları, kişilik tipleri ve karakteristik özellikleri, geliştirmiş oldukları normlar birbirlerinden farklılık gösterecektir. Kişiliğin oluşumu ve karakter gelişimi açısından ele alındığında ilk sosyalleşme deneyimlerinin gerçekleştiği, ilk öğrenmelerin kazanıldığı aile büyük önem arz etmektedir. Bebeklik ve çocukluk gelişim dönemlerinde ailenin özellikle de annenin birey üzerinde psiko-sosyal gelişim açısından kritik önemi vardır; ilk çocukluk ve son çocukluk gelişim dönemlerini takip eden ergenlik dönemini ele aldığımızda bireyin fizyolojik, psikolojik, sosyal alanlarda yoğun değişim ve gelişimsel süreçler yaşadığı görülmektedir.

Kişiliği bireyin yaşadığı toplumun ekonomik ve sosyo kültürel koşulları desteklemekte ve etkilemektedir ayrıca bireyin yetiştiği ailenin yapısı, kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu içinde yaşadığı toplumun kültürü gibi sosyal etmenler bireyin getirdiği genetik faktörlerle etkileşim kurarak kişiliği oluşturur (Kırkinciöğlü, 2003). Ergenlik dönemi çocukluk çağlarından bir yetişkin olmaya geçiş hazırlıklarını içeren ergenin fizyolojik psiko-sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında, iç ve dış dünyasında değişimler yaşadığı bu değişimlere sağlıklı uyum sağlayabilmesi için aile ve çevre desteğine en fazla ihtiyaç duyduğu gelişimsel bir süreçtir (Arslan, 2009). Ergenlik döneminde her birey kendine özgü yaşam deneyimlerine sahip olmakla birlikte bu dönemdeki bireyler genel olarak yaşamlarının en zorlu ve değişken süreçlerini yaşamakta, ergen yetişkin olma yolunda ilerlediği bu süreçte kimlik karmaşası, uyum sorunları, çatışma durumları gibi gelişimsel süreçlerde sağlıklı kimlik oluşturma, olumsuz yaşam durumlarına başarılı bir şekilde uyum sağlama ve adaptasyon, problem çözme becerilerini geliştirme, esneklik, psikolojik sağlamlık, özdenetim, özsaygı gibi koruyucu faktörlerle sağlıklı kimlik bütünlüğünü geliştirmeye ve oluşturmaya çalışmaktadır (Ünüvar, 2012). Ergenlik dönemindeki birey çocukluk döneminin aksine zamanla aileden uzaklaşarak arkadaşlar ve sosyal çevreye daha yakınlaşmakta, bu dönemde yaşadığı hızlı gelişim ve değişimlere ayak uydurmak, büyüdüğünü ve bağımsız bir birey olduğunu hissettirmek özgür olduğunu kanıtlamak çabasında olmakla beraber bu süreçlere uyum sağlayabilmek için aile arkadaş ve çevresindeki diğer yetişkinlerden yoğun destek aramaktadır (Dülger, 2009).

Çocukların ve ergenlerin ileri yaşlarda, yaşayabilecekleri olumsuz yaşantı deneyimleri, riskli durumlar, travmatik olaylar gibi durumlar karşısında başarılı uyum ve adaptasyon sağlamalarına yönelik koruyucu, geliştirici çalışmalar ruh sağlığı uzmanları, sosyal çalışmacılar, psikolojik danışmanlar, sosyal bilimciler ve eğitimciler tarafından gerçekleştirilmektedir (Gizir, 2004). Yılmazlık koruyucu ve önleyici etkileri, bireylere gelişimsel yönden sunduğu katkıları, risk altındaki çocuklar ve ailelerine yönelik yürütülen psiko-sosyal çalışmaları desteklemesi açısından alanyazında her geçen gün popüleritesi artan bir kavramdır (Kumpfer, 1999; Öğülmüş, 2001; Olsson ve diğ., 2003; Gizir, 2004; Gürgan, 2006; Arman, 2009; Boran, Sürücü, Yılmaz, 2018; Özer, Deniz, 2014; Akman, Abaslı, Polat, 2018; Çiftçi Arıdağ, Ünsal Seydooğulları, 2019; Demir, Aliye, 2019). Yılmazlık, bireyin olumsuz ve stresli yaşam olaylarına, deneyimlere, başından geçen travmatik olaylara rağmen var olan zorlayıcı durumların üstesinden gelmesi; bireyin yaşanan olumsuz süreci beklenenden daha iyi yönetmesi, kriz anından başarılı bir şekilde çıkmasını sağlayan, normale dönebilme yeterliliğine sahip olmasıdır (Gürgan, 2006).

Peng ve arkadaşlarının (2012) tıp öğrencileriyle yapmış oldukları esneklikle ilgili çalışmanın bulgularına göre kız öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin erkek öğrencilerin yılmazlık düzeyinden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile esneklik toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuçlar esnekliğin olumsuz yaşam olayları ve ruhsal sağlık sorunları üzerinde yumuşatıcı bir etkiye sahip olduğu hipotezini açıkça desteklemektedir. Ayrıca negatif olaylar, kişilik özellikleri, sosyal destek ve esneklik tüm Çin tıp öğrencilerinin ruh sağlığı sorunları ile ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmada ele alınan yılmazlık ve yakından ilişkili olan diğer değişken sosyal destek ise başkaları tarafından kişinin

psikolojik sağlığının korunması, kritik hayat olaylarına uyumun kolaylaşması ve gelişimin en uygun biçimde ortaya çıkması için sağlanan duygusal, fiziksel, bilgilendirici, araçsal ve parasal yardım olarak da tanımlayabiliriz (Dunst, Trivette, Cross, 1986).

12 ve 18 yaşlar arasındaki ergenlerde yılmazlık konusu 1990 ve 2000 yılları arasında literatüre girmeye başlamıştır (Olsson ve diğ., 2003). Ülkemizdeki literatür incelendiğinde yılmazlık kavramının bireylerin yaşamında ve gelişimde sağladığı katkı yeni anlaşılmaya başlanmıştır. Bu nedenle yılmazlığı geliştirici çalışmaların çok eskilere dayanmadığı bu konuda yapılan ve gerçekleştirilen çalışmaların son yıllarda başladığı görülmüştür. Risk altında ve stresli yaşam koşulları içerisinde yetişen çocuk ve ergenlerin yaşamlarının ileri safhalarında yaşayacakları muhtemel olumsuzlukları önlemek ve koruyucu tedbirler almak amacıyla yılmazlık alanında çalışmalar yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Onat, 2010). Bu nedenle ergenlerde yılmazlık konusunun çalışılması, bu kavramın diğer kavramlarla ele alınması ve incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Gençlerde oluşabilecek ve olumsuz davranışları, yetersizlikleri ve hassasiyetleri betimlemek ve bunlara müdahale edebilmek adına ergenlerde yılmazlık ve sosyal destek algısının incelenmesi önem arz etmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sağlanan danışmanlık hizmetlerine de katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri üzerinde algılanan sosyal desteğin etkileri açısından incelenerek katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu iki değişkenle gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olmasından dolayı, alana katkı sağlanacağı; bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin çocuklara, ergenlere yönelik gerçekleştirilen önleyici ve koruyucu çalışmalarda ruh sağlığı çalışmalarına, psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, lise öğrencilerinin yaşadığı zorlu yaşam sorunlarının belirlenmesi, psikolojik sorunlarının betimlenmesi, tespit edilen sorun ve problemlerin çözümü ve giderilmesinde, psikolojik destek veren uzmanlara, ailelere ve eğitimcilere de kaynak olacaktır. Ruh sağlığı uzmanlarının, öğretmenlerin ve ailelerin önleyici çalışmalarda bulunabilmelerine de kaynaklık edecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın alt amacı lise öğrencilerinin ebeveynlerinin evli ya da boşanmış olma durumuna göre sosyal provizyon algılarında ve yılmazlık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını araştırmaktır

YÖNTEM

Bu betimsel araştırmada anne babası boşanmış ve anne babası birlikte olan lise öğrencileri, yılmazlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından incelenmiştir. Ayrıca bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir

Araştırma Modeli

Bu betimsel araştırmada anne babası boşanmış ve anne babası birlikte olan lise öğrencileri, yılmazlık düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından incelenecektir. Ayrıca bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu Karaman İlinde eğitim gören lise öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi 2014 yılında liselerde okuyan ebeveynleri birlikte ve boşanmış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 262'si ailesi boşanmış, 322'si ailesi birlikte yaşayan olmak üzere toplam 584 öğrenci (345 kız, 239 erkek) katılmıştır. Öğrenciler 9 (173 öğrenci), 10 (161 öğrenci), 11(161 öğrenci) ve 12. (89 öğrenci) sınıflarda

öğrenim görmekte olup, yaş aralığı 14-21 arasında değişmekte ve yaş ortalamaları 16.53'tür.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Yılmazlık Ölçeği

Bu araştırmada, Gürkan (2006) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yılmazlık konusunda geliştirilen bu ölçek ilgili literatürün taranarak madde havuzunun oluşturulması, yabancı yayınlardaki ölçeklerin Türkçe'ye çevrilmesiyle oluşturulmuştur. Ölçek beşli likert formatında, 50 maddeden oluşmakta, 8 alt boyuttan oluşmakta ve ölçekten alınabilecek puan aralığı 50 ile 250 arasında değişmektedir. Ölçek sonucunda elde edilen puanların yüksek olması yılmazlık düzeyinin arttığını düşük olması yılmazlık düzeyinin azaldığını göstermektedir. Güvenirlik çalışmaları amacıyla bir ay arayla yapılan uygulamaların sonucunda korelasyon analizi.89 olarak bulunmuştur ($p < .001$, $N = 49$, $SS = 11.57$, $t = -2.51$). Elde edilen bulgular ölçeğin kararlılığı için oldukça iyi bir sonuç olarak düşünülmektedir. İç tutarlılık uygulamaları sonucu Cronbach Alfa değeri sırasıyla .78 ve .87, geçerlik çalışması Cronbach Alfa değeri de .80 olarak bulunmuştur (Gürkan, 2006).

Sosyal Provizyon Ölçeği

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sosyal destek algılarını ölçmek amacıyla sosyal provizyon ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Weiss (1974) tarafından tanımlanan 6 sosyal destek provizyonunu temel alarak Russel ve arkadaşları tarafından (1984) geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Duru ve Balkıs (2007) tarafından gerçekleştirilmiş, 24 madde olan ölçek uyarlama ve gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda 20 maddeye indirilerek tek boyutlu dördümlü likert formda uygulanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliliği için yapılan analiz sonuçlarına göre, yapılan iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı, $r = .75$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın çalışma gurubunu 2014 Karaman ilinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 262 ailesi boşanmış, 322 ailesi birlikte yaşayan olmak üzere toplam 584 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Gürkan'ın (2006) geliştirdiği yılmazlık ölçeği, Russel ve arkadaşları (1984) tarafından geliştirilen ve Duru ve Balkıs (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan sosyal provizyon ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma genel tarama modelinin alt türü olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir araştırma sonuçlarının analizinde korelasyon analizi ve T testi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Etik

Bu çalışma 1964 Helsinki deklarasyonuna uygun olarak yürütülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan bütün katılımcılardan aydınlatılmış onamları alınmıştır ve katılımcıların gönüllük ilkesiyle veriler toplanmıştır. Bu kapsamda etik kurallara uyulduğunu taahhüt ederiz.

BULGULAR

Ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Sosyal Provizyon Ölçeğinden aldıkları puanların ilişkisi incelendiğinde, alt ölçekler ile sosyal provizyon arasındaki korelasyonun .353 ile .565 arasında değiştiği ve her bir alt boyutta orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur (ayrıntılar için Tablo 1'e bakınız).

Tablo 1.

Ebeveynleri Boşanmış Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyleri İle Sosyal Provizyon Algıları Arasındaki İlişki

| Yılmazlık alt boyutlar | Sosyal Provizyon |
|-------------------------------|-------------------------|
| Güçlü Olma | .540** |
| Girişimci Olma | .565** |
| İyimser Olma | .536** |
| İlişki Kurma | .443** |
| Öngörülü Olma | .440** |
| Amaca Ulaşma | .513** |
| Lider Olma | .353** |
| Araştırmacı Olma | .407** |

** p <.01

*p<.05

Ebeveynleri boşanmamış lise öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeğinin Güçlü Olma, Girişimci Olma, İyimser Olma, İlişki Kurma, Amaca Ulaşma, Lider Olma alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Sosyal Provizyon Ölçeğinden aldıkları puanların ilişkisi incelendiğinde, bu alt ölçekler ile sosyal provizyon arasındaki korelasyonun .343 ile .447 arasında değiştiği ve her bir alt boyutta orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur ayrıca Öngörülü Olma ve Araştırmacı olma alt boyutları. Ayrıca Sosyal Provizyon Ölçeğinden aldıkları puanların ilişkisi incelendiğinde, bu alt ölçekler ile sosyal provizyon arasındaki korelasyonun sırasıyla .209 ile .292 olduğu ve düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki sonucu bulunmuştur (ayrıntılar için Tablo 2'ye bakınız).

Tablo 2.

Ebeveynleri Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyleri İle Sosyal Provizyon Algıları Arasındaki İlişki

| Yılmazlık alt boyutlar | Sosyal Provizyon |
|-------------------------------|-------------------------|
| Güçlü Olma | .447** |
| Girişimci Olma | .425** |
| İyimser Olma | .427** |
| İlişki Kurma | .360** |
| Öngörülü Olma | .209** |
| Amaca Ulaşma | .422** |
| Lider Olma | .343** |
| Araştırmacı Olma | .292** |

** p <.01

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; ebeveynleri boşanmamış lise öğrencilerinin sosyal provizyon puan ortalaması 61.54, ebeveynleri boşanmış öğrencilerin sosyal provizyon puan ortalamaları ise 61.32 olduğu görülmektedir. Ebeveynleri boşanmamış ve ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri .26 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3.

Ebeveynleri Boşanmamış ve Ebeveynleri Boşanmış Olma Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin, Sosyal Provizyon Algı Puanları Arasındaki T Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

| | Aile Durumu | n | \bar{X} | S | t | p |
|---------------------------|--------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| Sosyal Provizyon algıları | Boşanmamış | 322 | 61.54 | 9.40 | .26 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 61.32 | 10.30 | | |

Tablo 4 incelendiğinde; lise öğrencilerinin yılmazlık ölçeğinin Güçlü Olma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 63.80 ve 64.99, puan ortalamaları arasındaki t değeri -1.15 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Girişimci Olma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 33.04 ve 33.27, puan ortalamaları arasındaki t değeri -.41 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. İlişki Kurma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 15.06 ve 15,39, puan ortalamaları arasındaki t değeri -1.04 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Öngörülü Olma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 10.26 ve 10.56, puan ortalamaları arasındaki t değeri -1.50 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Amaca Ulaşma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 15.00 ve 15.36, puan ortalamaları arasındaki t değeri -1.24 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Lider Olma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 18.39 ve 18.45, puan ortalamaları arasındaki t değeri -.18 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Araştırmacı Olma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 7,74 ve 7,93, puan ortalamaları arasındaki t değeri -1.19 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. İyimser Olma alt boyutunda, ebeveynleri boşanmamış ve boşanmış lise öğrencilerinin puan ortalaması sırasıyla 21.62 ve 18.20, puan ortalamaları arasındaki t değeri 8,98 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç .05 manidarlık düzeyinde anlamlıdır. Puan ortalamalarına göre ebeveynleri boşanmamış lise öğrencilerinin iyimser olma durumları daha yüksektir.

Tablo 4.

Ebeveynleri Boşanmamış ve Ebeveynleri Boşanmış Olma Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin, Yılmazlık Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki T Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

| Yılmazlık | Aile Durumu | n | \bar{X} | S | t | P |
|-------------------------|-------------|-----|-----------|-------|-------|--------|
| Güçlü Olma | Boşanmamış | 322 | 63.80 | 11.63 | -1.15 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 64.99 | 6.76 | | |
| Girişimci Olma | Boşanmamış | 322 | 33.04 | 6.76 | -.41 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 33.27 | 6.54 | | |
| İyimser Olma | Boşanmamış | 322 | 21.62 | 4.57 | 8.98 | P<. 01 |
| | Boşanmış | 262 | 18.20 | 4.58 | | |
| İlişki Kurma | Boşanmamış | 322 | 15.06 | 3.59 | -1.04 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 15.39 | 3.93 | | |
| Öngörülü Olma | Boşanmamış | 322 | 10.26 | 2.38 | -1.50 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 10.56 | 2.50 | | |
| Amaca Ulaşma | Boşanmamış | 322 | 15.00 | 3.37 | -1.24 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 15.36 | 3.51 | | |
| Lider Olma | Boşanmamış | 322 | 18.39 | 3.85 | -.18 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 18.45 | 3.86 | | |
| Araştırmacı Olma | Boşanmamış | 322 | 7.74 | 1.79 | -1.19 | P>. 05 |
| | Boşanmış | 262 | 7.93 | 1.95 | | |

** p <.01

*p<.05

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeğinin Güçlü Olma alt boyutu, Girişimci Olma alt boyutu, İyimser Olma alt boyutu, İlişki Kurma alt boyutu, Öngörülü Olma alt boyutu, Amaca Ulaşma alt boyutu, Lider Olma alt boyutu, Araştırmacı Olma alt boyutları ile Sosyal Provizyon Algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Terzi (2008) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada yılmazlık ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Terzi' nin elde etmiş olduğu sonuç; yılmazlık ve algılanan sosyal destek arasındaki pozitif ilişkinin sonuçları açısından bu araştırmadan elde edilen bulguları destekleyici bulunmaktadır. Ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin yılmazlık ve sosyal destek algıları arasında bulunan pozitif yönlü anlamlı ilişki ile ilgili olarak bu bireyler anne ya da babanın olmamasından kaynaklı daha güçlü olmak, ayakta kalmak için daha çok sorumluluk almak zorunda olmakta ve azami çaba ve gayret göstermekte olabilirler. Ayrıca bu bireylerin çevresindeki diğer insanlar (birlikte yaşadığı anne ya da baba, diğer akrabalar, öğretmenler ve diğer sosyal çevre) bu gençlere tek ebeveynli olmalarından kaynaklı destekleyici, koruyucu ve kollayıcı ilişkiler içerisinde buldukları için sosyal destek ve sosyal destek ağının niteliksel ve niceliksel olarak varlığı da etkili olabilir. Tek ebeveynli ergenler yaşadıkları sıkıntı, problem vb. durumların üstesinden tek başlarına gelmeleri gerektiği için yılmazlığın diğer alt boyutları olan girişimcilik, lider olma ve amaca ulaşma alanlarında daha gayretli ve istekli olmaları da muhtemeldir. Bu bireylerin sosyal destek algılarının ve yılmazlık düzeylerinin ilişkili ve yüksek olmasının bir diğer sebebi olarak; toplumumuzdaki insanların tek ebeveynli çocuklara ve gençlere karşı gösterilen hassasiyet ve pozitif ayrımcılıklardan kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Ebeveynleri birlikte olan lise öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeğinin Güçlü Olma alt boyutu, Girişimci Olma alt boyutu, İyimser Olma alt boyutu, İlişki Kurma alt boyutu, Amaca Ulaşma alt boyutu, Lider Olma alt boyutları ile Sosyal Provizyon Algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yılmazlık Ölçeğinin Araştırmacı Olma ve Öngörülü Olma alt boyutu ile Sosyal Provizyon Algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu araştırma ile dolaylı yönden ilgili araştırma pozitif duygularla ilgili olarak Cohn ve arkadaşları (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin günlük pozitif duygularının bir kişilik özelliği olarak yılmazlığı ve yaşam doyumunu yordadığı saptanmıştır. Yılmazlıktaki değişikliğin de pozitif duygu ve yaşam doyumuna aracılık ettiği bulunmuştur. Yılmazlık ve pozitif duygular da yaşam doyumunu ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda yapmış olduğumuz araştırma Cohn ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu araştırmayı desteklemektedir. Algılanan sosyal destek kavramının bireylere sağlamış olduğu duygusal boyut yaşam doyumuyla ilişkili bir kavram olarak düşünüldüğü takdirde araştırmadan elde edilen bulgu ile ilgili literatürün birbirini desteklediği görülmektedir. Terzi'nin (2008) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği sosyal destek ve yılmazlık çalışması da sonuç ve bulgular anlamında bu araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Ayrıca Arastaman ve Balcının 2013 yılında lise öğrencileri ile sosyal destek faktörleri arasında yer alan aile ve arkadaş desteğinin yılmazlık üzerine etkisine ilişkin yapılan çalışma bulgularında bu iki destek türünün yılmazlığın önemli yordayıcıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu anlamda elde edilen bulgular bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar yılmazlık ve algılanan sosyal desteğin arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bunu destekleyen bir çalışma olarak; üniversiteye hazırlanan ergenlerle yapılan başka bir çalışmada Dayıoğlu (2008), üniversiteye hazırlanan adayların yılmazlık destek faktörlerini incelemiştir. Araştırmada yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülük ve algılanan sosyal destek puanlarına sahip olan adayların yılmazlık puanları da daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Demir ve Aliyev'in (2019) Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde yapmış olduğu bir başka çalışmada sosyal desteğin yılmazlık üzerinde koruyucu faktör olduğu görülmüştür.

Sosyal destek ile ilgili literatür incelendiğinde sosyal desteğin genellikle aile üyeleri tarafından sağlanan ve arkadaşlar tarafından sağlanan destek üzerinde yoğunlaştığı her iki desteğin nasıl algılandığının farklı sonuçları olabileceği (Crohan&Antonucci, 1989; Rook, 1987; Seeman& Berkman, 1988) ve sosyal desteğin kişinin ruh sağlığını ve fizyolojik sağlığını etkileyebileceği görülmüştür (Gallant ve diğ., 2007; Matt& Dean, 1993; Potts, 1997; Shor ve diğ., 2013). İlgili çalışmalar incelendiğinde sosyal desteğin bireyin ruh sağlığı ve fizyolojik durumlarıyla ilişkili ve olumlu etkilerinin olacağı görülmüştür. Ancak bu araştırmada elde ettiğimiz bulgular sosyal destek algısının bireylerin ayrıca arkadaş desteği, fiziksel, araçsal ve parasal destek türleriyle de ilişkili olduğu düşünülürse sosyal destek algısının doğrudan ve sadece anne babaların birlikte ya da boşanmışlık durumlarına göre oluşmadığı ve algılanmadığı yorumu yapılabilir.

Bu araştırmanın diğer bir boyutunu oluşturan sosyal destekle ilgili araştırmalara baktığımızda; Markward ve arkadaşları (2003) kendi kişisel özelliklerine dayanarak, yetişkinlerden gelen farklı sosyal destek ihtiyacı ya da deneyimi üzerine araştırma yapmışlardır. Bu araştırma genç insanların kendilerine sevme ve sevilme hissini veren ve duygusal destekten faydalandıklarını göstermektedir (Akt. Fagg ve diğ., 2008). Sosyal desteğin yalnızca aileden sağlanan bir destek türü olmadığını, ancak aileden sağlanan sosyal desteğin daha etkili olduğunu gösteren bir başka araştırmaya göre; aile üyelerinden sağlanan desteğin arkadaşlardan sağlanan destekten daha faydalı olduğu bulunmuştur (Shor ve diğ., 2013). İlgili araştırmayı destekleyen bir başka araştırmaya göre; bazı akademisyenler, aile üyelerinin (özellikle kardeşler, çocuklar ve eşler; bakınız Wellman ve Wortley, 1989,1990) pratik görevlerde ve fiziksel ihtiyaçlarda yardımcı olarak ve hastalık dönemlerinde yardım sağlayarak, araçsal destek sağlama konusunda daha önemli oldukları üzerine bir araştırma yapmışlardır (Akt. Shor ve diğ., 2013). Aileden sağlanan sosyal desteğin etkililiği ile ilgili yapılan bir başka araştırma; Aile üyelerinin bağlanma duygusunu daha yüksek seviyede hissetmeleri ve fiziksel olarak daha yakın olmaları (hatta sık sık aynı hane içinde yaşamaları) bireylerin strese neden olan sorunları çözmeye daha meyilli olmalarını sağlamaktadır. (Dupertuis ve diğ., 2001; LaGreca ve diğ., 1995; Primomo ve diğ., 1990; Prohaska&Glasser, 1996; Thoits, 2011; Shor ve diğ., 2013). Cattell ve Herring (2002) arkadaşlar ve aileden sağlanan sosyal destek ile ilgili; kent konutlarında iletişim kuran gençler için, bu

ilişkilere aldıkları duygusal destekten dolayı yıllar boyu süren arkadaşlık bağları gerçekten önemli olurken, aile ve arkadaşlarından gelen desteğin de onların günlük yaşamları için çok önemli olduğunu rapor ederler (Akt. Fagg ve diğ., 2008). Diğer bir açıdan ele alındığında Sosyal desteğin ruh sağlığı ve iyi oluş (eselik) üzerinde 'Doğrudan' rolü olduğu ve stresli yaşam olayları ve zor koşullar için dolaylı olarak 'tamponlama' etkileri olduğu düşünülmektedir (Cohen&Wills, 1985; Stansfeld, 1998; Fagg ve diğ., 2008).Ayrıca, araştırmalar diğerlerinden daha fazla sosyal destek algılayan insanların daha çok yaşam doyumuna sahip olduklarını göstermiştir (Montes-Berges&Augusto, 2007; Gallagher& Vella-Brodrick, 2008; Kong &You, 2011; Kong ve diğ. 2012). Literatür sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen bulgular her ne kadar algılanan sosyal desteğin temelde aileden geldiğini gösterse de sosyal destek algısının yalnızca aileden sağlanan destekten oluşmadığı ve bundan dolayı sadece ailenin birliktelik ve boşanmışlık durumuna göre şekillenmeyeceği yorumu yapılabilir.

Ebeveynleri boşanmamış ve ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin yılmazlık ölçeğinin Güçlü Olma, Girişimci Olma, İlişki Kurma, Öngörülü Olma, Amaca Ulaşma, Lider Olma, Araştırmacı Olma alt boyutlarında puan ortalamaları ve t değerleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Ebeveynleri boşanmamış ve ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin yılmazlık ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan İyimser Olma alt boyutunda puan ortalamaları ve t değerleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Puan ortalamalarına göre ebeveynleri boşanmamış lise öğrencileri, ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerine göre iyimser olma durumları daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar farklılaşma olduğunu göstermektedir. Ebeveynleri birlikte olan lise öğrencilerinin daha iyimser olmalarının nedeni olarak bu bireylerin anne babaları birlikte olduğu için tek ebeveynli bireylere göre kendilerini daha güvende hissetmeleri daha az karamsarlık duygusu yaşamaları ve daha az kötümser olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ünüvar'ın aktardığına göre, Tusaie ve arkadaşları (2007), 624 ABD'li yaşları 18-14 arasında değişen kırsal kesimde yaşayan ergenlerle psiko-sosyal yılmazlık üzerine çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada psiko-sosyal yılmazlığın yaygın noktasını açıklamak hedeflenmiştir. Kırsal kesimlerde yaşayan ergenlerde cinsiyet, yaş, iyimserlik, aileden ve arkadaşlardan desteğin algılanması ile psiko-sosyal yılmazlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre psiko-sosyal yılmazlık, iyimser olma, bilişsel faktörler, algılanan sosyal destek (aile desteği), kötü yaşam olayları, yaş ve cinsiyet tarafından büyük ölçüde ön görülmüştür. Ayrıca Arı ve Çarkıt (2020) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmada; Özcan'ın (2005) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyete göre yılmazlık düzeylerinin farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Tusaie ve arkadaşlarının (2007) bulgularına göre algılanan sosyal destek ve iyimser olma psiko-sosyal yılmazlık seviyesi üzerinde etkili olmuştur. İlgili araştırma ile bu araştırmadan elde edilen ebeveynleri boşanmamış lise öğrencileri, ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerine göre daha iyimser olmaları açısından destekler niteliktedir. Özcan (2005) lise öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada, lise öğrencilerinin sahip oldukları yılmazlık özelliklerini ve koruyucu faktörlerini ebeveynlerinin birlikte – ayrı olma durumlarına ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelemiştir. Bu araştırma anne babası birlikte ve boşanmış 152 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma bulgularına göre, ailesi birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerine kıyasla, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özcan'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre ebeveynleri birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyinden daha yüksek bulunmuştur ancak bu araştırmadan elde edilen bulgular bu şekilde bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Friborg ve arkadaşlarının (2005) yetişkinler için yılmazlık ölçeği kullanarak yaptıkları araştırmada, askeri yüksek okul öğrencilerinin kişilik, bilişsel yetenekler ve sosyal zekâ ilişkilerini incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, bütün yılmazlık özelliklerinin duygusal durum, sosyal yeterlilik, dışa dönüklük, uyumluluk ve sosyal beceriler olmak üzere beş büyük kişilik özelliğiyle ilgili olduğu görülmüştür. Ancak ilginç bir sonuç olarak yılmazlığın aile bütünlüğü ve bilişsel yeteneklerle ilişkili

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Demirbaş, 2010). İlgili araştırmadan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar iyimser olma alt boyutu dışında yılmazlığın aile bütünlüğü ile ilişkili olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmayla dolaylı ilgisi olan bir başka araştırmaya göre, Kararımak (2007) öz güveni yüksek olan kişilerin daha iyimser ve umutlu olarak yaşama baktıkları görülmüştür. Umud taşıyan kişilerin daha çok pozitif duygu yaşadıkları bu nedenle daha yılmaz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, iyimser olan kişilerin daha fazla yaşam doyumu hissettikleri ve psikolojik olarak daha yılmaz oldukları bulunmuştur. Bu açıdan ele alındığında ebeveynleri birlikte yaşayan ergenlerin ebeveynleri ayrı olan ergenlere göre daha iyimser oldukları sonucunu bulduğumuz araştırma ilgili araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeğinin Güçlü Olma, Girişimci Olma, İyimser Olma, İlişki Kurma, Öngörülü Olma, Amaca Ulaşma, Lider Olma, Araştırmacı Olma alt boyutları ile Sosyal Provizyon Algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı sonuçlar ebeveynleri birlikte olan lise öğrencileri içinde geçerlidir. Ebeveynleri birlikte olan lise öğrencilerinin de Yılmazlık ile Sosyal Provizyon Algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın diğer bir sonucuna göre ebeveynleri boşanmamış ve ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin sosyal provizyon algıları ergenlerin ebeveynlerinin boşanmış ya da boşanmamış olma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın diğer sonucuna göre Ebeveynleri boşanmamış ve ebeveynleri boşanmış lise öğrencilerinin yılmazlık ölçeğinin Güçlü Olma, Girişimci Olma, İlişki Kurma, Öngörülü Olma, Amaca Ulaşma, Lider Olma, Araştırmacı Olma alt boyutlarında ebeveynlerin birliktelik ve boşanmışlık durumlarına göre farklılaşma bulunamamıştır. Ancak yılmazlık ölçeğinin İyimser Olma alt boyutunda ebeveynleri birlikte olan lise öğrencilerinin ebeveynleri ayrı oranlara kıyasla daha iyimser oldukları, daha az karamsarlık yaşadıkları görülmektedir.

Bu çalışma sonucunda ileride yapılabilecek araştırmalar için yararlı olabileceği varsayılan öneriler: Ülkemizde yılmazlık ve algılanan sosyal destek konularında gerçekleştirilen çalışmaların niceliksel ve niteliksel anlamda artırılmasının, bu çalışmanın farklı bölgelerde, farklı yaş gruplarında, yılmazlık ve algılanan sosyal destek ile yakından ilişkili diğer kavramlarla ve değişkenlerle çalışılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca davranışsal ve etkileşim anlamında ergenlerde yılmazlık düzeylerinin artırılabilmesi, koruyucu faktörlerin etkinliğinin artırılması için bireylerin inisiyatif almaları teşvik edilmeli, sorunların üstesinden gelemedikleri durumlarda destek sağlandığında yılmazlık düzeylerinin gelişimine katkı sağlanabilecektir. Ebeveynleri boşanmış çocukların yakınları daha hassas ve duyarlı olmalıdır. Çocuklara boşanma ile ilgili olumsuz yüklemeler (suçlama vb.) yapılmamalıdır. Ayrıca ayrılan ebeveynler çocuklara karşı birbirlerini suçlamamalıdır. Ebeveynler boşanma süreci gerçekleştikten sonra çocuklar üzerinden birbirlerine olumsuz göndermelerde, yönlendirmelerde bulunmamalıdır. Destekleme ve eğitim programları bağlamında stresin bireyin dayanıklılık düzeyine olumsuz etkileri göz önüne alınarak bireylere stresle baş etme becerileri kazandırılarak bireylerin psikolojik dayanıklılıkları desteklenebilir. Çocukların risk altında yetişmesi onların sosyal destek algılarını olumsuz etkilemekte ve yılmazlık algılarını da düşürmektedir. Bu bağlamda aile eğitim programları ile ebeveynlerin eğitimlere alınması, sağlıklı ebeveyn rolleri ve çocuk yetiştirme konularında bilinçlendirilmesi de destekleyici faktörler arasındadır. Boşanma durumlarında hem ebeveynlere hem de çocuklara boşanma sonrası uyum, iyileştirici müdahaleler ve krize müdahale kapsamında yapılan sosyal, psikolojik destek çalışmaları dayanıklılık ve bireylerin sosyal destek algılarının güçlendirilmesi bağlamında değerli görülmektedir.

KAYNAKÇA

Akman, Y., Abaslı, K., Polat, Ş. (2018). Duygusal Özerklik, Öğrenci Yılmazlığı, Öğretmene Güven ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Arasındaki İlişkilerin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi [Students Views on The Relationships Among Emotional Autonomy, Student Resiliency, Student Trust in Teacher and Problem Solving Skills of Students]. *GEFAD / GUJGEF* 38(3): 987-1012.

- Arı, F. A., & Çarkıt, E. (2020). Investigation of resilience in terms of gender: A meta-analysis study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 4(Special Issue), 34-52.
- Arastaman, G., Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of High School Students' Resiliency Perception in terms of Some Variables]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 13(2), 915-928
- Arman, N. (2009). *Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. [The examination of the anxiety and burnout levels with social support levels perceived by mothers and fathers having mentally handicapped children].* (Unpublished Master Thesis), Atatürk University, Institute of Social Sciences, Educational Sciences, Erzurum.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi. [The examination of the relationship between high school students perceived social support and their social problem solving levels].* (Unpublished Master Thesis), Selçuk University, Institute of Social Sciences, Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance, Konya.
- Boran, E., Sürücü, A., Yılmaz, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Toparlama Güçleri ile Mükemmeliyetçilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2nd International Social and Educational Sciences Symposium – 22-24 October 2018 – Konya
- Cohn, M. A., Fredrickson B, L., Brown S.L., Mikels J.A., Conway, A. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *American Psychological Association*. 9 (3), 361–368.
- Çiftçi Arıdağ, N, & Ünsal Seydooğulları, S. (2019). Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyum ve Yılmazlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarıyla İlişkisi Açısından İncelenmesi [Investigating life satisfaction and resiliency levels of high school students based on the relation with parental attitudes]. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1037-1060
- Dayıoğlu, B. (2008). *Resilience in university entrance examination applicants: The role of learned resourcefulness, perceived social support, and gender.* (Unpublished Master Thesis), Orta Doğu Teknik University, Institute of Social Sciences, Educational Sciences, Ankara.
- Demir, Ö.O. & Aliyev, R., (2019). Resilience among Syrian university students in Turkey. *Turkish Journal of Education*. 8(1), 33-51
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık. [Meaning in life and ego-resilience]* . (Unpublished Master Thesis), Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance, Ankara.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Cross, A. H.(1986). Mediating influences of social support: personal, family, child outcomes. *American Journal on Mental Deficiency*. Jan;90(4):403-17.
- Duru, E., Balkıs, M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Psychometric characteristics of social provision scale: validity and reliability study]. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(27), 79-90.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Correlation between perceived social support and decision making behavior of adolescents].* (Unpublished Master Thesis), Marmara University, Institute of Educational Sciences, Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance, İstanbul.
- Fagg, J., Curtis, S., Stansfeld, S., Cattell, V., Tupuola, C., Aepin, A. (2008). Area social fragmentation, social support for individuals and psychosocial health in young adults: Evidence from a national survey in England. *Social Science & Medicine* 66(2), 242-254.
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içinde sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi [Academic resilience: an investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty].* (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Educational Sciences, Ankara.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi. [The Effect of the group program of resiliency level of university students].* (Unpublished Doctoral

- Disseration), Ankara University, Institute of Educational Sciences, Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance, Ankara.
- Kararımak, Ö. (2007). Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel faktörlerin incelenmesi: Bir model test etme çalışması. [Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study]. (Unpublished Doctoral Disseration), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Educational Sciences, Ankara.
- Kırkinciöğlü, M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı [child psyche health]*. İstanbul: Yapa Press.
- Kong, F., Zhao, J., You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8),1039-1043.
- Olsson, C., Bond, L., Burns, J., Brodrick, D., Sawyer, S. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması. [The effects of parental attitudes-which are perceived as democratic and authoritarian-on first class of highschool students resiliency level investigated]*. (Unpublished Master Thesis), Maltepe University, Institute of Social Sciences, Psychology, Development Psychology, İstanbul.
- Öğülmüş, S.(2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara (29-30 Mart).
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması. [Comparison of high school students whose parents are divorced and whose parents are together in terms of resilience and protective factors]*. (Unpublished Master Thesis), Ankara University, Institute of Educational Sciences, Educational Sciences, , Ankara.
- Özer, E., Deniz, M. E. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi [An Investigation of University Students' Resilience Level on The View of Trait Emotional EQ]. *Elementary Education Online*, 13(4), 1240-1248, 2014.
- Peng,L., Zhang, J., Li, M., Li, P., Zhang, Y., Zuo, X., Miao, Y., Xu, Y. (2011). Negative life events and mental health of Chinese medical students: The effect of resilience, personality and social support. *Psychiatry Research*, 196(1), 138-41.
- Shor, E., Roelfs, D., Yogev, T. (2013). The strength of family ties: A meta-analysis and meta-regression of self-reported social support and mortality. *Social Networks*,5(4), 626-638
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin yılmazlıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki [the relationship between psychological hardiness and perceived social support of university students]. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*,3(29), 1-11.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi. [The effect of psychoeducational program based on reality approach on locus of control and resilience of high school students]* (Unpublished Doctoral Thesis), Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance, İzmir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Looking at the development of the individual, it is seen that the environment and heredity have effects. In this context, the personality and character development of the individual is affected by the social environment in which he/she grew up, the society he / she lives in, culture, biological factors, physiological structure and psychological experiences. The family in which the child grows up, his relationship and communication with his parents; the behaviors of the spouses towards each other and towards the child will affect the child's perceived social support and resilience capacity.

Materials and Methods: In this descriptive study, high school students whose parents were divorced and whose parents were together were examined in terms of their level of resilience and perceived social support. Also, this research was carried out in relational scanning model. In total, 584 students participated in the study and 262 of them have divorced parents and 322 of them have parents living together. In this study, the Resilience Scale developed by

Gürgan (2006) was used as a data collection tool. Social Support Scale was used for measuring the social support perceptions of high school students. The Social Provisioning Scale was developed by Russell et al. (1984). Correlation analysis and T test were performed by using the SPSS program in the analysis of the research results.

Findings: According to the findings of the relationship between the resilience levels of high school students who have divorced parents and their perceptions of social provision; Being Strong ($r = .540, p < .01$), Being Entrepreneur ($r = .565, p < .01$), Being Optimistic ($r = .526, p < .01$), Relationship ($r = .443, p < .01$), Being Foresight ($r = .440, p < .01$), Reaching the Goal ($r = .513, p < .01$), Being Leader ($r = .353, p < .01$), Being Investigative ($r = .353, p < .01$), in each sub-dimension moderate, positive, meaningful relationship was found. Social provision score average of high school students whose parents are not divorced 61.54, social provision score average of high school students whose parents divorced is 61.32. The t value among the average scores of high school students whose parents were not divorced and whose parents were divorced was calculated as 26. This result was not significant at .05 level of significance. According to findings regarding the comparison of t test between high school students whose parents are divorced and high school students whose parents are not divorced, in the sub-dimensions of the resilience scale; A significant correlation was found only in the sub-dimension of Being Optimistic out of the eight sub-dimensions. High school students whose parents are not divorced are more optimistic than high school students whose parents are divorced.

Discussion: In a study conducted by Terzi (2008) with university students, it was concluded that there was a significant relationship between resilience and perceived social support. The conclusion reached by the Terzi confirms the findings of this study in terms of the results of the positive relationship between psychological resilience and perceived social support. As a result of the study conducted by Cohn et al. (2009), it was determined that the daily positive emotions of university students predicted resilience and life satisfaction as a personality trait. If the emotional dimension provided by the concept of perceived social support to individuals is considered as a concept related to life satisfaction, it is seen that the related literature supports each other. Arastaman and Balcı (2013) conducted a study on the effect of family and friend support on resilience, which are among the social support factors of high school students. It is concluded that these two types of support are important predictors of resilience. Dayıoğlu (2008) examined the resilience support factors of candidates preparing for university. In the study, it was observed that the resilience scores of the candidates with high perception of social support were higher. Demir and Aliyev (2019) in their study with Syrian university students in Turkey, has been shown to be a protective factor on the resilience of social support. In the study conducted by Jew, Green and Kroger (1999) on resilience, it was concluded that relations with family and society, social support and social maturity, self-esteem and focus of control, coping skills are factors related to resilience (as cited in Gürgan, 2006). Resilient children cope more easily in difficult conditions thanks to their successful and strong adaptation skills (Hart et al., 1997; as cited in Ünüvar, 2012). According to the study conducted by Peng et al. (2012) with university students, resilience is a protective factor on negative life events and mental health problems. Markward et al. (2003) show that young people benefit from emotional support that gives them a sense of love and being loved. Tusaie et al (2007) according to the results of the study, psycho-social resilience is affected by factors such as optimism, cognitive factors, perceived social support (family support), adverse life events, age and gender. The relevant research results also confirm the relationship between resilience and perceived social support as a result of the findings obtained from this study.

Conclusion and Suggestions:

- It is thought that the quantitative and qualitative increase in studies on resilience and perceived social support in our country, and working with other concepts and variables closely related to resilience and perceived social support in different regions and different age groups will contribute to the literature.
- Young people should be encouraged to take initiative in order to increase the resilience levels of adolescents in terms of behavioral and interaction and to increase the effectiveness of protective factors.
- In cases where young people cannot overcome their problems, support programs can be created to contribute to the development of their resilience levels.
- Relatives of children whose parents are divorced should be more sensitive.
- Negative attribution (accusation, etc.) about divorce should not be made to children.
- Also, divorced parents should not blame each other against children.
- After the divorce process takes place, parents should not negatively refer to each other through their children..

Bir Öz Düzenleme Becerisi Olan Dikkat Kontrolü ile Öznel İyi Oluş ve Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Sema YAZICI KABADAYI¹ , Hümeysra ÖZTÜRK² 

¹ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, sema.yazici@erdogan.edu.tr

² Psikolojik Danışman, Konya, humeyraa61@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 15.08.2020

Kabul: 10.12.2020

Yayın: 29.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Dikkat kontrolü

Öznel iyi oluş

Ruminasyon

Üniversite öğrencileri

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin dikkat kontrolleri ile öznel iyi oluş ve ruminasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 370 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği ve araştırmacıların hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde öğrencilerin dikkat kontrol düzeyleri ile öznel iyi oluş ve ruminasyon arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyonu ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Edinilen bulgulara göre dikkat kontrolünün, öznel iyi oluş ile orta düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğu ve öznel iyi oluşun dikkat kontrolünü anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılarak, araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler getirilmiştir.

Investigation of the Relationship Between Control Dimension of Self Regulation and Subjective Well-being Rumination

Article Info

Article History

Received: 15.08.2020

Accepted: 10.12.2020

Published: 29.12.2020

Keywords:

Attention control

Subjective well-being

Rumination

University student

ABSTRACT

This research was carried out to examine the relationship between university students' attention controls, subjective well-being and rumination levels. The sample of the study consisted of 370 undergraduate students studying in various universities across Turkey. Attention Control Dimension Scale of Self-Regulation, Subjective Well-Being Scale, Ruminative Thinking Scale and personal information form prepared by researchers were used to collect data. In data analysis, Pearson correlation and simple linear regression analysis were used to examine the relationship between students' attention control levels and subjective well-being and rumination. According to the obtained findings, it was found that attention control is positively associated with subjective well-being at a moderate level and subjective well-being significantly predicted attention control. The findings were discussed in line with the literature and suggestions were made for researchers and practitioners.

* Bu çalışma 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atıf/Citation: Yazıcı Kabadayı, S. & Öztürk, H. (2020). Bir öz düzenleme becerisi olan dikkat kontrolü ile öznel iyi oluş ve ruminasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 230-242.

GİRİŞ

Bulunduğu çevreye uyum sağlama çabasında olan bireyler için davranış ve duygu yönetiminde öz düzenleme becerisi son derece önemli bir kavramdır (Duran, 2019). İnsanın hayatta kalması için önemli bir unsur olduğu düşünülen öz düzenleme, bireysel hedeflere ulaşmak amacıyla döngüsel şekilde kullanılan bağlama özgü süreçleri ifade etmektedir. Üst bilişsel bilgi ve beceriden daha fazlasını içeren bu süreçler duygusal ve davranışsal öğeleri de içerir (Bakır, 2016; Çevik, Haşlamam, Mumcu ve Gökçearsan, 2015; Zimmerman, 2000). Sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi ve bilişsel psikoloji gibi alanların ele aldığı öz düzenleme kavramının incelenmesine yönelik iki teorik yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki olan süreç yaklaşımı öz düzenlemeyi, zaman içinde gelişen ve bireylerin hedefleriyle bağlantılı süreçler olarak açıklarken; diğer önemli teorik yaklaşım kişilik psikolojisine dayanır ve öz düzenlemeyi bireysel bir kişilik özelliği olarak değerlendirir (Diehl, Semegon ve Schwarzer, 2006; Hofmann, Schmeichel ve Baddeley, 2012). Bireyin kişisel bir özelliği olan ve kendi duygu ve davranışlarını düzenleme yeteneklerini ifade eden öz düzenleme, bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinden itibaren gelişmeye başlamaktadır. Öz düzenlemenin gelişimi üzerinde genetik yatkınlık, tecrübe ve sosyal faktörlerin önemli etkileri olduğu ifade edilmektedir (Berger, Kofman, Livneh ve Henik, 2007). Öz düzenleme becerisi gelişmiş bireylerin ise kendi duygu, düşünce ve davranışlarını organize etme konusunda daha üstün bir performans sergileyebilecekleri ifade edilmektedir (Alçay, 2019; Yay, 2018).

Öz düzenleme yapısının kilit yönü olan dikkat (Berger, Kofman, Livneh ve Henik, 2007); farkındalık, algı, seçim yapma, bellek, dil, öğrenme gibi kavramlarla ilgili çok bileşenli bir yapıdır. Dikkat, belirli bir nesneyi veya olayı algılayabilmeyi, arzulanan bir hedefi gerçekleştirebilmeyi ya da dikkat sürecini nesneye, olaya veya hedefe bilinçli bir şekilde yöneltmeyi ifade etmektedir (Aydın, 2004; Soysal, Yalçın ve Can, 2008). Davranışın bilişsel kontrolünü ele alan çoğu model işe dikkatle başlar, çünkü bilgiyi işlemenin ilk aşaması fark etmektir ve bu da dikkat ile mümkündür. Öz düzenlemenin de merkezinde yer alan dikkat kontrolü, çocukların ve yetişkinlerin, düşünce ve duygularını düzenlemelerine olanak sağlayan yetenekleri ifade eder ve bu yetenekler öz düzenlemenin bütün alanlarında önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996; Rueda, Posner ve Rothbart, 2004). Bireylerin engeller karşısında dahi hedeflerine odaklanmasını sağlayan ve öz düzenlemenin bir bileşeni olan dikkat kontrolü (Luszczynska, Diehl, Gutiérrez-Dona, Kuusinen & Schwarzer, 2004), bir insanın zihnini dağıtan iç ve dış uyarıcıları düzenleme ve kontrol etme, arzulanan hedef veya sonuçlara ulaşma ve odaklanma yeteneği olarak tanımlanır. Dürtüsel davranışın zıttı ve çoğu karmaşık eylemin ayrılmaz bir parçası olan dikkat kontrolü, öz düzenlemenin düzenleyici bir bileşeni olan kişilik değişkenini temsil eder (Diehl, Semegon ve Schwarzer, 2006).

Bir kişinin hedefe olan bağlılığını gösteren dikkat kontrolünü sağlama konusunda başarılı olan bireylerin, hedeflere ulaşma konusunda daha kararlı oldukları, hedeflere ulaşma konusunda daha çabuk harekete geçtikleri ve hedefe ulaşmak için zaman ve çaba harcamaya daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Diehl, Semegon ve Schwarzer, 2006). Dikkati herhangi bir şeye yoğunlaştırma sürecinde, dikkati dağıtan her türlü uyarı kontrol altına alma kabiliyeti, bireyin etkinliklerini etkili şekilde düzenlediğinin bir işareti olarak görülmektedir (Şata, 2017) ve etkili dikkat yönetiminin, istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasını nispeten ortadan kaldırdığı ifade edilmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996). Dikkat kontrolü, hedefe ulaşmayı sağlayan bilgilerin işlenmesini kolaylaştırırken aksi yönde etkisi olan bilgilerin işlenmesini engeller. Bunun yanı sıra dikkat kontrolünü sağlayarak göreve odaklanmak ve olumlu duygusal dengeyi korumak, hedefe yönelik davranışın sürdürülmesine yardımcı olur ve sonraki görevleri yerine getirmeyi kolaylaştırır. Ortaya çıkan engellere rağmen mevcut önceliğe odaklanarak dikkat kontrolünü sağlamak zor bir öz düzenleme sürecidir (Luszczynska vd., 2004).

Dikkat kontrol düzeyi yüksek bireylerin, daha az endişeli oldukları ve negatif duygulanıma daha az

kapıldıkları ifade edilmektedir (Diehl, Semegon ve Schwarzer, 2006; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). Bunun yanı sıra yapılan çalışmalarda, dikkat kontrolü ile depresyon, kaygı, intihar düşünceleri ve saldırganlık gibi çeşitli psikopatolojik durumların negatif yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Keilp vd., 2013; Muris, Meesters ve Rompelberg, 2007; Reinholdt-Dunne, Mogg ve Bradley, 2013). Kişinin olumsuz duygularını kontrol etme yeteneğini de temsil eden öz düzenlemenin yüksek olması daha düşük olumsuz duygulanımları içermekte, bunun yanı sıra öz düzenlemenin öznel iyi oluş ile pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Luszczynska vd., 2004). Bütün bu bulgular öz düzenlemenin bir boyutu olan dikkat kontrolünün bireylerin psikolojik sağlıklarıyla yakından ilişkili olduğunu ve bireylerin dünyaya ilişkin öznel değerlendirmelerinde dikkat kontrolünün önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir.

İnsanların yaşamlarına ilişkin duygusal ve bilişsel değerlendirmelerini ve yaşam memnuniyetini içeren bir kavram olarak tanımlanan öznel iyi oluş (Diener, 2000; Diener, Oishi ve Lucas, 2003) kavramının dikkat kontrolü ile ilişkili bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Bireyin hayatına dair durumlara verdiği duygusal tepkilerin ve değerlendirmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan öznel iyi oluş; olumlu duygulanımın görece yüksek, olumsuz duygulanımın ise düşük düzeyde olması ve yaşam doyumundan oluşan üçlü bir yapıyı ifade eder (Diener, 2000; Diener ve Chan, 2011; Myers ve Deiner, 1995). Bireyin yaşamında, olumlu duyguları, olumsuz duygularından yüksekse ve bireyin yaşam kalitesine dair yargısı olumlu ise öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Erdost, 2005). Yüksek düzeyde öznel iyi oluşun zaman içinde kararlılık gösteren bir özellik olduğu, iyi yaşam ve iyi toplum için gerekli olduğu fakat yeterli olmadığı düşünülmektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003).

Genellikle bilinçe açılan kapı olarak adlandırılan dikkatin seçici dikkat boyutunun öznel iyi oluş eğilimlerini destekleyebileceği veya zayıflatabileceği düşünülmektedir. Daha yüksek öznel iyi oluşun daha geniş uzamsal dikkat ve dikkat esnekliği ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Gasper ve Clore, 2002; Robinson ve Compton, 2008). Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin bilişsel süreçleri incelendiğinde dikkatlerinin olumlu bilgilere yönlendirildiği, olumlu bilgileri tercih eden sınıflama eğilimlerine sahip oldukları, olumlu bilgileri tercih eden öncelikler belirledikleri ifade edilmektedir (Robinson ve Compton, 2008). Bu durum bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin dikkat süreçleriyle yakından ilişkili olabileceğini bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Dikkat kontrolünde önemli bir yere sahip olan hedef kavramının benzer şekilde öznel iyi oluş ile de ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Brunstein (1993), anlamlı hedeflerin başarılı bir şekilde takip edilmesinin öznel iyi oluşun geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bireyin öznel iyi oluşuna ön koşul, kişisel hedeflerinin ne ölçüde gerçekleşeceği. Bu durum öznel iyi oluş ile dikkat düzenlemenin de önemli bir bileşeni olan hedefe bağlılık arasında pozitif veya negatif yönde bir ilişki olabileceğini göstermektedir.

Dikkat kontrolü ile ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer kavram olan ruminasyon; bireyin kişisel problemleri, gönülsüz ve kasıtlı olmayan deneyimleri hakkında yinelenen düşünceleridir (Wells, 2003). Hoeksema, Wisco ve Lyubomirsky, (2008) ruminasyonu özel içerikli düşüncelerden çok, birinin duygu ve düşünceleri hakkında ısrarla düşünme süreci olarak tanımlarlar. Düşünceler üzerindeki depresif etkileri genişleterek, bireylerin olağan durumlarını değerlendirmek için negatif düşünce ve anıları kullanmalarını arttıran ruminasyon bazen düşünmeyi karamsar ve kadercı yaparak, problemlerle etkili bir şekilde başa çıkmayı güçleştirmektedir. Aynı zamanda ruminasyon araçsal davranışa karışarak stresli durumların artışına yol açmaktadır. Olumsuz süreçler hakkında tekrarlayan düşünceler olarak tanımlanan ruminasyonun ciddi olumsuz sonuçlara yol açtığı bulunmuştur (Whitmer ve Gotlib, 2013).

Donaldson, Lam ve Mathews (2007), dikkat ve ruminasyon arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Suh (2016) da ruminasyonun olumsuz etkilerinin dikkat dağınıklığına sebep olabileceğini ifade etmektedir. Whitmer ve Gotlib (2013) ise dikkat kapsamının genişliğinin ruminasyonu azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu durum ruminasyonun davranışsal ve duyuşsal yönlerin yanı sıra bilişsel boyutunun ve bu boyutta da dikkatin önemli bir unsur olduğunu gösterir niteliktedir. Tekrar tekrar ve pasif olarak sıkıntı semptomlarına, ayrıca belirtilen semptomların olası

nedenleri ya da sonuçlarına odaklanmayı içeren ruminasyonun (Nolen-Hoeksema, Wisco ve Lyubomirsky, 2008) bireylerin hedeflere ulaşma veya herhangi bir konuya odaklanma sürecinde dikkat kontrol düzeyi ile negatif yönde ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Üniversite çağına gelmiş ve belirli bir bilişsel yeterliğe sahip olduğu düşünülen bireyler için öz düzenleme ve dikkat kontrolünün son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Ericson'a göre üniversite öğrencilerinin bulunduğu çağda; yakın ilişkiler kurabilme, iş hayatına atılma-sürdürebilme gibi her dönemin kendine özgü gerçekleştirilmesi gereken bir takım görev ve ödevleri vardır. Bireyler bu görevleri gerçekleştiremedikleri sürece iyi oluş derecelerinin olumsuz etkileeneceği ayrıca etkili başa çıkabilmeyi sağlayamayıp olaylar üzerinde isteksizce, sürekli düşüncelerinin dikkat dağınıklığına sebep olacağı ve dikkat kontrolünü olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu durumda hedeflere etkili bir şekilde ulaşmak amacıyla dikkatin etkili bir şekilde işe koşulması ve dikkat kontrolünü etkileyen faktörlerin ele alınması gerekmektedir. Nitekim literatürde dikkat kontrolünü ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, var olan çalışmaların ise psikoloji alanının dışında olduğu görülmektedir. Çok bileşenli bir yapıya sahip olan dikkatin etkilerinin de çok yönlü olacağı düşünülerek, farklı bağlamlarda araştırılmasının önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Dikkat kontrolünün bireylerin hayatındaki çok yönlü varlığının yine benzer şekilde bireylerin yaşamlarına ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerini içeren öznel iyi oluş kavramıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öznel iyi oluşun aksine bazı olumsuz deneyim ve duygularla ilişkilendirilen ruminatif düşünmenin de benzer şekilde dikkat kontrolü ile ilişkili bir unsur olabileceği düşünülmektedir. Bireyin hayatının her noktasında istedik yönde ilerleme kaydedebilmesi, uyum sağlayabilmesi, kişisel/sosyal/mesleki anlamda başarılı olabilmesi için öz düzenleme becerisine sahip olmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda önemli bir faktör olan dikkat kontrolünü temel alan çalışmaların ise yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada önemli bir faktör olarak değerlendirilen dikkat kontrolünün, psikolojik etkileri anlamında farklı yönlerini gösteren öznel iyi oluş ve ruminasyon kavramlarıyla ilişkisinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu yolla dikkat kontrolüne kaynaklık edebilecek psikolojik özellikle kavramların ortaya konması amaçlanmaktadır. Özellikle dikkat kontrolü üzerinde yapılmış akademik çalışmaların kısıtlılığı göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışma ile zihinsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde dikkatin önemli bir payı olduğunu konu edinen bilişsel psikolojiye, dikkat kontrolünü etkileyen farklı değişkenler hakkında bilgi toplayarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmasının amacı, öz düzenlemenin önemli bir bileşeni olan dikkat kontrolü ile öznel iyi oluş ve ruminasyon kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla ilişkili olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öznel iyi oluş, ruminasyon ve dikkat kontrolü arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Öznel iyi oluş ve ruminasyon düzeyleri dikkat kontrolünü anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada korelasyonel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki veya ikiden daha fazla değişkenin aralarında ilişki olup olmadığını ortaya koymak ve çalışmanın değişkenlerinin neden-sonuçlarına ilişkin ipucu yakalamak amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmanın bağımlı değişkeni dikkat kontrolü; bağımsız değişkenleri ise öznel iyi oluş ve ruminasyondur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim görmekte olan, araştırmacı tarafından ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü, 370 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun sosyo-demografik yapısına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo

l’de yer verilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler

| Değişkenler | Frekans | Yüzde |
|--------------------------------|---------|-------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 286 | 77,3 |
| Erkek | 84 | 22,7 |
| Okudukları Bölüm Türü | | |
| Sayısal | 64 | 17,3 |
| Sözel | 149 | 40,3 |
| Eşit ağırlık | 156 | 42,1 |
| Belirtilmemiş | 1 | 0,3 |
| Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey | | |
| İyi | 14 | 3,8 |
| Orta | 312 | 84,3 |
| Düşük | 44 | 11,9 |

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu çalışmada veriler, uygun örnekleme yöntemi ile çeşitli üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerden Google formlar aracılığıyla online platformda toplanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce araştırmamanın hangi amaçla yapıldığı açıklanmış ve gönüllülük esas alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya gönüllü katılan katılımcılara ilişkin cinsiyet, okudukları bölüm ve algılanan sosyoekonomik düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuş kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği

46 maddeden oluşan Öznel İyi Oluş Ölçeği, Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde cevaplanmaktadır. Ölçek maddelerinin 20 tanesi olumsuz, 26 tanesi olumlu ifade biçimindedir. Olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en yüksek puan 230, en düşük puan 46’dır. Yüksek puanlar, iyi oluş düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek yaşama dair öznel değerlendirmeler ile pozitif ve negatif duygu durumlarını ifade etmektedir. Üniversitede öğrenim görmekte olan 209 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunurken; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur.

Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu Ölçeği

Dikkat Kontrolü Ölçeği Schwarzer, Diehl ve Schmitz (1999) tarafından geliştirilmiş ve Diehl, Semegon ve Schwarzer (2006) tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. Öncelikle 16 maddeden oluşan ölçek farklı iki gruba yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından sonra 10 maddeye indirilmiştir. 3 madde olumsuz madde olup tersine puanlanmaktadır. Fakat farklı kültürlerde yapılan adaptasyon ile 3 olumsuz madde atılarak 7 maddeye indirilmiştir. Çevik, Haşlamam, Mumcu ve Gökçearslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin çalışma grubu Ankara’da devlete bağlı bir üniversitede öğrenim gören 389 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörden ve toplam 7 maddeden oluşup test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .67; Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .84 olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda ölçüt bağımlı geçerlik için kullanılan Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ile aralarında anlamlı ve olumlu düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği

Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeğini Brinker ve Dozois geliştirmiştir. Karatepe (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek 20 maddeden oluşup 7'li Likert tipinde cevaplanmaktadır. 1 (beni hiç tarif etmiyor) ile 7 (beni çok iyi tarif ediyor) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek bireyin o anki ruh halinden ziyade genel ruh durumunu ölçmektedir. Ölçek puanlarının toplamı herhangi bir psikolojik bozukluğu ölçmez ve belirli bir kesme puanı yoktur. Testin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını belirlemek için 350 katılımcıya uygulanmıştır. Test tekrar test korelasyon katsayısının belirlenmesi için 32 katılımcıya test 30 günün ardından tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 şeklinde bulunurken; test tekrar test korelasyon katsayısı .84 olduğu saptanmıştır. Bu ölçümler sonucunda testin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu anlaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler test edilmeden önce varsayımlarına incelenmiştir. Kayıp veriler ve ters kodlanan maddeler düzeltildikten hemen sonra normallik varsayımına uygun olduğu görülen verilerle bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyonu ve basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Etik

Bu çalışmanın aşamalarında toplanan tüm verilerin, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olduğunu, toplanan verilerde hiçbir değişiklik yapılmadığını, herhangi bir etik ihlal ile karşılaşılması halinde sorumluluğun yazarlara ait olduğunu, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi'nin sorumlu olmadığını beyan ederim.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmıştır ve verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma puanlarının yanında normallik varsayımlarına ilişkin değerler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Değişkenler | Ortalama | Standart Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|-----------------|----------|----------------|-----------|----------|
| Dikkat Kontrolü | 2.79 | .608 | -.263 | -.259 |
| Öznel İyi Oluş | 3.67 | .667 | -.322 | -.151 |
| Ruminasyon | 4.48 | 1.407 | -.273 | -.849 |

Normal dağılımın sağlanması için çarpıklık-basıklık değerlerinin +1, -1 (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013) veya +2, -2 (George ve Mallery, 2010) arasında değişkenlik göstermesi gerekmektedir. Tablo 2 incelendiğinde bütün değişkenlere ilişkin çarpıklık-basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Dolayısıyla normallik şartının sağlandığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiş ve bu analizlere ilişkin değerlere Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3.

Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 |
|-------------------|---|--------|---------|
| 1.Dikkat kontrolü | - | .467** | -.075 |
| 2.Öznel iyi oluş | - | - | -.250** |

3.Ruminasyon

** $p < .01$

Tablo 3'te dikkat kontrolü ile öznel iyi oluş arasında pozitif doğrultuda, orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .467, p < .01$). Bunun yanı sıra öznel iyi oluş ve ruminasyon arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunurken ($r = -.250, p < .01$); ruminasyon ve dikkat kontrolü arasında istatistiksel bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($r = -.075, p > .05$).

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendikten sonra basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce bir takım varsayımlar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde toplandığı, aralarında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve noktaların bir eksen etrafında kümelenmediği bulunmuştur. Dolayısıyla puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada ruminasyon ile dikkat kontrolü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından, bu değişken regresyon analizi dışında bırakılmış sadece öznel iyi oluş değişkeni modele dahil edilmiştir. Tablo 4'de regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.*Regresyon Analizi Bulguları*

| Değişken | B | β | T | p | R | R ² |
|----------------|------|---------|--------|------|------|----------------|
| Sabit | .855 | | 4.620 | .000 | .483 | .234 |
| Öznel İyi Oluş | .531 | .483 | 10.596 | .000 | | |

F = 112.270; *** $p < .001$

Tablo 4' de üniversite öğrencilerinin dikkat kontrolünün, öznel iyi oluş ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve öznel iyi oluşun dikkat kontrolünü anlamlı şekilde yordadığı ($\beta = .483, p < .001$) görülmektedir. R kare değeri; yordayıcı değişkenin, yordanan değişkendeki toplam değişim oranını açıklamaktadır. Buradan hareketle öznel iyi oluşun, dikkat kontrolündeki değişimin % 23'ünü açıkladığı ve oluşturulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($R^2 = .234, F = 112.270, p < .001$). Bu sonuca göre öznel iyi oluş dikkat kontrolünü pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda dikkat kontrolü ve öznel iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken, ruminasyon ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte öznel iyi oluş ve ruminasyon arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucuna göre ise dikkat kontrolünün öznel iyi oluş tarafından anlamlı şekilde yordandığı ve dikkat kontrolünün %23'ünü açıkladığı bulunmuştur. Gerçekleştirilen korelasyon analizleri sonucunda ruminasyon ile dikkat kontrolü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı için ruminasyon değişkeni regresyon analizlerine dahil edilmemiştir. Ruminasyon, bireylerde istemsizce ortaya çıkan ve sürdürmekte oldukları eylemlere engel olan bir güçlük olarak tanımlanmaktadır ve bireyler ruminasyonu engellemek için çaba harcamaktadırlar (Clark ve Rhyno, 2005). Bu araştırmada ruminasyonun dikkat kontrolü ile ilişkili çıkmama sebebinin, ruminasyon ölçeğini doldururken katılımcıların içinde bulunduğu durumsal faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Zira ruminatif düşünce biçimi ölçeği bireyin genel olarak patolojik ve istemli olmayan düşüncelerini yansıtmaktadır. Oysa katılımcıların; o anki ruh durumlarına dayalı olarak ölçeği cevaplandırmaları, ölçeğin amacına ulaşmasını engellemiş olabilir.

Ruminasyon son yıllarda araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüş ve farklı kuramcılara göre farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Tepki biçimleri kuramına göre ruminasyon; bireyin depresyon durumundaki semptomlarına, depresyon durumuna neden olabilecek sebep ve sonuçlara tepki olarak çıktığını belirtmektedir (Nolen-Hoeksema, 1991). Öz düzenleyici işlevler kuramına göre var olan durum ile hedeflenen durum arasındaki dengesizlikten kaynaklı ruminasyon oluşmaktadır (Wells ve Matthews, 1996). Üzüntüye ilişkin ruminasyon kuramına göre şu anda içinde bulunduğu üzüntüye dair sürekli düşüncelerden

oluşmaktadır(Conway, Csank, Holm ve Blake, 2000). Hedefe ilerleme kuramına göre ise tamamlanmamış, gerçekleştirilememiş hedefler hakkında sürekli düşünme olarak ele alınmıştır. Hedefe ilerleme kuramında ruminasyon yarım kalan hedeflerin üzerinde düşünerek alternatifleri görmek bakımından değerlendirildiği için ruminasyona olumlu bakılmaktadır(Martin, Shrira ve Startup, 2004). Bu araştırmada ruminasyon dikkati dağıtıcı bir değişken olarak ele alınsa da ruminasyonun hedefleri gerçekleştirirken yeniden bir düzenleme olanağı sağlaması araştırma sonucunun beklenildiği gibi çıkmaması sonucunu açıklayabilir.

Araştırmada öznel iyi oluşun dikkat kontrolünün yordayan önemli bir kavram olduğu ve öznel iyi oluş arttıkça dikkat kontrolünün de arttığı bulunmuştur. Teorik olarak olumlu anılar, anlamlı yaşantılar, olumlu duygulanımlar ve iyimserlik gibi bileşenleri içeren öznel iyi oluş ile dikkat kontrolü arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koymaya yönelik olarak yapılan araştırmalar literatürde yer almamaktadır. Fakat Musch ve Klauer (2003), olumsuz olayların olumlu olaylardan daha fazla dikkat çekme eğiliminde olduğunu ve bellekte daha erişilebilir bir şekilde saklandığını ifade etmektedir. Robinson, Meier ve Vargas (2005) problemleri bulunan bireylerin problem durumlarından kaçınmak için dikkatlerini dağıtmaya yöneldikleri bulunmuştur. Larsen (1993) ise benzer şekilde dikkat dağılmasının üniversite öğrencileri arasında ruhsal durumu düzenleme stratejisi olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Robinson ve Compton (2008), öznel iyi oluş ile seçici dikkatin sıklıkla etkileşim içinde olduğunu ifade etmektedir. Bütün bu bulgular öznel iyi oluş ile dikkat arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Nitekim bu çalışmada elde edilen bulgularda; benzer şekilde öznel iyi oluşu, dikkat kontrolünü anlamlı bir şekilde yordadığı yönündedir. İncelenen çalışmalar öznel iyi oluşu artıran bir faktör olarak dikkatin olumlu deneyimlere yönlendirilmesini gösteriyor olsa da bu çalışmada elde edilen bulgularla birlikte bu sürecin birbirini etkileyen dönüşümsel bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Nitekim bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça artan dikkat kontrolü, yaşamlarını olumlu değerlendiren bireylerin dikkatlerini daha iyi kontrol edebildiğini gösterir niteliktedir.

Öznel iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin yaşamlarına ilişkin genel anlamda olumlu değerlendirmelere sahip oldukları bilinmektedir. Bu doğrultuda bu bireylerin psikolojik problemlerle karşılaşma ihtimalinin daha düşük düzeyde olması beklenir. Luszczynska ve arkadaşları (2004), öz düzenlemeyi kişinin olumsuz duyguları kontrol etme yeteneği olarak ifade eder ve bu nedenle daha iyi öz kontrol becerilerinin yani dikkat kontrolünün daha yüksek düzeyde öznel iyi oluş ile ilişkili olacağını dile getirir. Reinholdt-Dunne, Mogg ve Bradley (2013), dikkat kontrolündeki bireysel farklılıkların kaygı ve depresyon ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır ve dikkat kontrolünün zayıf olduğu bireylerin daha yüksek depresyon puanlarına sahip olduğunu ifade etmektedir. Reinholdt-Dunne, Mogg ve Bradley (2009) yüksek kaygı ve zayıf dikkat kontrolünün duygusal olarak göze çarpan bilgilerin işlenişini artırdığını öngörmektedir. Keilp ve arkadaşları (2013) ise dikkat kontrolünde yaşanan problemlerin intihar düşünceleri veya davranışıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular öznel iyi oluş düzeyinin daha yüksek olduğu bireylerde daha az psikolojik problemler yaşanacağına ilişkin araştırma sorusunu destekler niteliktedir ve bunun yanında öznel iyi oluş ile dikkat kontrolü arasındaki ilişkinin önemini de ortaya koymaktadır.

Uzun yıllar boyunca araştırmalar patoloji ve olumsuz davranışlar üzerine yapılmıştır. Buradan hareketle dikkat kontrolünü sağlamaktan çok, dikkat eksikliğinin olumsuz sonuçlarına daha fazla değinilmiştir. Bu noktada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna değinmek yararlı olacaktır. Süregiden bir dikkatsizlik ile kategorize edilen dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda (Yavuz ve Doğangün, 2011) da düşük düzeyde dikkat kontrolünden bahsedilebilir. Aydın (2019) bireylerin DEHB seviyesi arttıkça depresyon seviyesinin de arttığını bulgulamıştır. Benzer olarak Çeben'in (2016) araştırmasında da DEHB' li bireylerin depresyon düzeylerinin ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer çalışmada ise dikkat eksikliği bulunan çocukların bulunmayan çocuklara göre benlik saygısı puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır (Göker, 2019; Shaw-Zirt, Popali-Lehane, Chaplin, & Bergman, 2005). Ayrıca DEHB'li bireylerde eş olarak görülen ve en çok rastlanılan bozukluklardan birinin anksiyete bozukluğu olduğu ifade edilmektedir (Aysev ve Öner, 2001; Çuhadaroğlu vd., 2007; Gümüş, 2011). Bu bulgularda DEHB yaşayan bireylerin öznel iyi

oluş düzeylerini olumsuz yönde etkileyecek psikolojik problemlerle baş etmek durumunda kaldığını göstermektedir. Dikkati çeken nokta ise burada da dikkat problemlerinin karşımıza çıkmış olmasıdır.

ÖNERİLER

Literatür incelendiğinde dikkat kontrolü ile öznel iyi oluş gibi kişisel yapıların ilişkisini inceleyen ve bağımlı değişken olan dikkat kontrolünü açıklayan değişkenlere ilişkin çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Ayrıca değinilen araştırmalar dikkate alındığında çoğunlukla dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bağlamında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Dikkat kontrolünün sadece DEHB tanısı konulmuş olan bireyler için değil tüm bireyler için önemli olduğu düşünülmektedir. Zira görülmektedir ki dikkat kontrolü sadece bilişsel becerileri hedef alan konularda değil kişinin öznel iyi oluşu gibi psikolojik bağlamda da önemli bir etkidir. Bu durum dikkate alınırsa problem ortaya çıkmadan önce yapılabilecek çalışmaların dikkat kontrolünü sağlamada aktif bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Örneğin dikkat kontrolünün etkin bir biçimde sağlanması için sağlıklı beslenme, düzenli uyku, spor aktiviteleri işe yarayabilmektedir. Bu tarz etkinliklerin öznel iyi oluşu arttırdığı da göz önünde bulundurulursa dikkat kontrol düzeyini de arttırabilecekleri düşünülmektedir.

Dikkat kontrolünü yeterli düzeyde sağlayabilen birey; duygu, düşünce ve davranışlarını daha bilinçli olarak düzenleyebileceğinden yaşamda karşılaşılabileceği zorluklar ile etkin bir şekilde mücadele edebilecektir. Öznel iyi oluş düzeyinin dikkat kontrolünü anlamlı bir şekilde yordadığı düşünülürse üniversite öğrencileri için öznel iyi oluşu arttırabilecek psiko-eğitim gruplarının, bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının dikkat kontrolünü de olumlu yönde etkileyeceği ve dolaylı olarak da bilişsel yeterlikler üzerinde önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Dikkat kontrolü, bir hedef doğrultusunda uygun etkinlikleri seçmeyi, uygun olmayan etkinlikleri elemeyi sağlamaktadır. Bu sayede hem zaman tasarrufu sağlamakta hem de hedefe ulaşırken gereğinden fazla çabayı engellemektedir. Bu araştırma üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Dikkat kontrolünün öğrenme yaşantılarında önemli bir bileşen olduğu düşünülürse; daha küçük yaşta bireylerle (ilkokul, ortaokul, lise) araştırma tekrarlanabilir. Sonuçlar ışığında okullarda dikkat kontrolünü geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanabilir ve rehberlik müfredatında yer alması önerilebilir.

Bu araştırmada dikkat kontrolünü açıklayabilecek ya da ilişkili olabilecek birkaç değişkene yer verilmiştir. İlerleyen çalışmalarda kişilik özellikleri, madde kullanımı (kafein, nikotin), toplam uyku saati gibi farklı değişkenlerin araştırılması da önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alçay, E. S. (2019). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Mersin.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekaç Eylül Yayınları.
- Aydın, Ş. (2019). *Bir grup lise öğrencisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu kendi bildirim düzeyleri ile sosyal anksiyete ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aysev, A. & Öner, P. (2001). Çocuklukta DEHB tanısı almış olguların ergen görünüşleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(3) 127-131.
- Bakır, T. (2016). *Doğal çevrenin çocukların öz düzenleme becerisi ve uyumları üzerindeki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82(5), 256-286.

- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, D. A. & Rhyno, S. (2005). Unwanted Intrusive Thoughts in Nonclinical Individuals: Implications for Clinical Disorders. In D. A. Clark (Ed.), *Intrusive thoughts in clinical disorders: Theory, research, and treatment* (p. 1–29). Guilford Press.
- Conway, M., Csank, P. A., Holm, S. L. & Blake, C. K. (2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of Personality Assessment*, 75(3), 404-425.
- Çeben, K. (2016). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların yönetici işlevler, benlik saygısı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çevik, Y. D., Haşlamam, T., Mumcu, F. K. & Gökçearslan, Ş. (2017). Öz düzenlemenin dikkat kontrolü boyutu: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 229-238.
- Çuhadaroğlu, Ç. F., Ulay T., Dinç G., Tüzün Z., Evinç G. & Tasgın E. (2007). Çocuklukta dikkat eksikliği hiperaktivite rahatsızlığı (DEHB) tanısı almış olan ergenlerde psikiyatrik komorbidite. HÜTF Bilimsel Araştırmalar Birimi Destekli Tamamlanmış Proje, Proje No : 0501101008, Ankara.
- Diehl, M., Semegon, A. B. & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: a component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86(3), 306–317.
- Diener, E. (2000). The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 70(3), 234-242.
- Diener, E. & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Doğangün, B. & Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, 46.
- Donaldson, C., Lam, D. & Mathews, A. (2007). Rumination and attention in major depression. *Behaviour Research and Therapy*, 45(11), 2664-2678.
- Duran, E. (2019). *Anne baba tutumu ile çevrim içi oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide öz düzenlemenin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136.
- Gasper, K. & Clore, G. L. (2002). Attending to the big picture: Mood and global versus local processing of visual information. *Psychological Science*, 13(1), 34-40.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson
- Gökçearslan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlamam, T. & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: the role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.
- Göker, Z. (2009). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu bulunan çocuk ve ergenlerin benlik saygısı ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gümüş, Y. Y. (2011). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuklarda anksiyete bozukluğu eşhastalanımı yaygınlığı*. (Tıpta Uzmanlık Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Londra: Pearson Education Limited.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2012). *Executive functions and self-regulation*. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.
- Karatepe, H. T. (2010). *Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), T.C. Sağlık Bakanlığı, İstanbul.
- Keilp, J. G., Gorlyn, M., Russell, M., Oquendo, M. A., Burke, A. K., Harkavy-Friedman, J. & Mann, J. J.

- (2013). Neuropsychological function and suicidal behavior: attention control, memory and executive dysfunction in suicide attempt. *Psychological Medicine*, 43(3), 539-551.
- Larsen, R. J. (1993, August). *Mood regulation in everyday life*. In D. M. Tice (Chair), Self-regulation of mood and emotion. Symposium conducted at the 101st Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Dona, B., Kuusinen, P. & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: Attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 555-566.
- Martin, L. L., Shrira, I. & Startup, H.M. (2004) Rumination as a function of goal progress, stop rules, and cerebral lateralization. In Papageorgio C, Wells A (Eds.), *Depressive rumination nature, theory and treatment*. West Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Matthews, G. & Wells, A. (2008). Rumination, depression and metacognition: S-REF model. In Papageorgiou C. & Wells, A. (Eds.), *Depressive rumination: Nature theory and treatment* (pp. 125-151). New Jersey: John Wiley & Sons Press.
- Muris, P., Meesters, C. & Rempelberg, L. (2007). Attention control in middle childhood: Relations to psychopathological symptoms and threat perception distortions. *Behaviour Research and Therapy*, 45(5), 997-1010.
- Musch, J., & Klauer, K. C. (2003). *The psychology of evaluation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424.
- Reinholdt-Dunne, M. L., Mogg, K. & Bradley, B. P. (2009). Effects of anxiety and attention control on processing pictorial and linguistic emotional information. *Behaviour Research and Therapy*, 47(5), 410-417.
- Reinholdt-Dunne, M. L., Mogg, K. & Bradley, B. P. (2013). Attention control: Relationships between self-report and behavioural measures, and symptoms of anxiety and depression. *Cognition & Emotion*, 27(3), 430-440.
- Robinson, M. D. & Compton, R. J. (2008). The happy mind in action. The cognitive basis of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being* (pp. 220-238). New York: The Guilford Press.
- Robinson, M. D., Meier, B. P. & Vargas, P. T. (2005). Extroversion, threat categorizations, and negative affect: A reaction time approach to avoidance motivation. *Journal of Personality*, 73, 1397-1436.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 284-299.
- Shaw-Zirt, B., Popali-Lehane, L., Chaplin, W. & Bergman, A. (2005). Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8(3), 109-120.
- Soysal, A. Ş., Yalçın, K. & Can, H. (2008). Bilişsel psikoloji kapsamında yer alan dikkat teorileri. *Yeni Sempozyum: Psikiyatri, Nöroloji ve Davranış Bilimleri Dergisi*. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniği Vakfı.
- Suh, D. Y. (2016). Effects of negative self-evaluation bias on depression, rumination, and distractibility. *Yale Review of Undergraduate Research in Psychology*, 49, 49-59.
- Şata, M. (2017). Examining the variables effecting the controls attention of high school students using chaid analysis Dicle University, *Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 30, 465-475.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Wells, A. ve Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour Research and Therapy*, 34(11), 881-888.
- Whitmer, A. J. & Gotlib, I. H. (2013). An attentional scope model of rumination. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1036.

- Yay, M. (2018). *Problemlili akıllı telefon kullanımı ve kendini sabotaj ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Zeidner, M. & Pintrich, P. R. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). London: Academic Press.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Attention control, a component of self-regulation, is defined as the ability to regulate and control internal and external stimuli that distract a person's mind, and to achieve and focus on desired goals or results. The concept of subjective well-being that includes emotional and cognitive evaluations of people's lives and life satisfaction may be closely related to individuals' attention processes. It can be stated that the concept of rumination, which is used to express the recurring thoughts of the individual about their personal problems, involuntary and unintentional experiences, has a negative relationship with attention control. This study aimed to relationships of attention control, which is considered as an important factor, with subjective well-being and rumination, two concepts that show different aspects in terms of psychological effects.

Materials and Methods: The aim of this study is to examine the relationships between attention control, subjective well-being and rumination. Scanning model was used in this study. The dependent variable of the research is attention control and independent variables are subjective well-being and rumination. The study group consists of 370 university students. The data of the study were obtained using the Subjective Well-being Scale, the Attention Control Dimension of Self-Regulation Scale, the Ruminative Thinking Style Scale and the personal information form developed by the researchers. Pearson's correlation and simple linear regression analysis were using by SPSS.

Findings: 286 (77.3%) of the participants are women and 84 (22.7%) are men. It was found that there is a moderate positive correlation between attention control and subjective well-being ($r = .467, p < .01$). While it was found that there is a low-level negative relationship between subjective well-being and rumination ($r = -.250, p < .01$); It was found that there was no significant relationship between rumination and attention control ($r = -.075, p > .05$). Only subjective well-being was included in the regression model. Since there was no significant relationship between rumination, another variable of the study, and attention control, this variable was excluded from the regression analysis. According to the regression analysis results, attention control is moderately positive related to subjective well-being and subjective well-being significantly predicts attention control ($\beta = .483, p < .001$).

Discussion: In the study, it was found that subjective well-being is an important predictor of attention control and as subjective well-being increases, attention control also increases. Robinson, Meier, and Vargas (2005) state that individuals in problematic situations tend to distract themselves to avoid problem situations, while Larsen (1993) states that distraction is used as a mental state regulation strategy among university students. Robinson and Compton (2008) state that subjective well-being and selective attention frequently interact. Although the studies examined show that attention is directed to positive experiences as a factor that increases subjective well-being, it is seen that this process has a transformational quality that affects each other with the findings obtained in this study. Attention control, which increases as the subjective well-being levels of individuals increase, shows that individuals who evaluate their lives positively can control their attention better. The literature tended to reveal the contributions of attention control to subjective well-being in the relationship between attention control and subjective well-being, but with this study, it is seen that subjective well-being is an important predictor of attention control. This finding shows that the variables affect each other cyclically. It can be stated that the increase in subjective well-being of individuals who have more positive evaluations about their lives contributes positively to attention control.

Conclusion and Suggestions:

When the literature is examined, there are very few studies on variables that examine the relationship of personal structures such as attention control and subjective well-being and explain the dependent variable attention control. Also, considering the mentioned studies, it is seen that studies are mostly conducted in the context of attention

deficit and hyperactivity disorder. Attention control is thought to be important not only for individuals diagnosed with ADHD but also for all individuals. Because it is seen that attention control is an important factor not only in subjects targeting cognitive skills but also in a psychological context such as the subjective well-being of the individual. Considering this situation, it is thought that the studies that can be done before the problem occurs will play an active role in providing attention control. For example, a healthy diet, regular sleep, and sports activities can be helpful for effective attention control. Considering that such activities increase subjective well-being, it is thought that they may increase the level of attention control.

An individual who can provide sufficient attention control; will be able to fight effectively with the difficulties he may encounter in life as he can regulate his emotions, thoughts, and behaviors more consciously. Considering that subjective well-being level significantly predicts attention control, it is thought that psycho-education groups, which can increase subjective well-being for university students, and psychological counseling practices with individuals and groups will also positively affect attention control and indirectly contribute to cognitive competencies.

Attention control enables selecting appropriate activities towards a goal and eliminating unsuitable activities. In this way, it both saves time and prevents unnecessary effort while reaching the target. This research was conducted with university students. Considering that attention control is an important component in learning experiences; The research can be repeated with younger individuals (primary school, middle school, high school). In light of the results, training programs to improve attention control in schools can be prepared and recommended to be included in the guidance curriculum.

In this study, several variables that may explain or be related to attention control are included. It is also important to investigate different variables such as personality traits, substance use (caffeine, nicotine), and total sleep time in future studies.