



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi <i>Haziran ve Aralık Aylarında Yayınlanan Ulusal Hakemli Bir Dergidir</i> Aralık /December 2020 Sayı/Issue: 38		
Sahibi/Owner Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Giray TOPAL		
Editör/Editor Doç. Dr. Fatih YILMAZ Dr. Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL		
Editör Yrd/Editor Ass. Dr. Öğr.Üyesi Özcan EKİCİ Dr. Öğr.Üyesi Ferat YILMAZ		
Alan Editörü /Assistant Editors Dr. Öğr.Üyesi Ali İhsan MUT Dr. Öğr.Üyesi Osman SOLMAZ Dr. Öğr.Üyesi Ahmet BAŞKAN Dr.Hanifi ŞEKERCİ Dr.Sedef SÜER Dr.Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ		
Danışma Kurulu/Advisory Board Prof. Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Fırat Üniversitesi Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyonkocatepe Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Sinan OLKUN, TED Üniversitesi		
Dizinlenme/Indexing DRJI, SOBIAD, NewJour, Türk Eğitim İndeksi, ASOS, Research Bible, Araştırmaz, Google Akademik ve Akademik Dizin tarafından dizinlenmektedir.	Sekretarya/Secretary Arş.Gör. M.Özgür KELEŞ	Kapak Dr. Öğr.Üyesi Barış AYDIN
	Web Adresi/Web Address http://www.zgefdergi.com	İletişim/Contact egitimdergi@dicle.edu.tr



38. Sayı Yazı İnceleme Kurulu Hakemleri - I

- Prof.Dr.Sabri ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Doç.Dr.Filiz ERBAY, Yakın Doğu Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Ünal İÇ, Fırat Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Halime Miray SÜMER DODUR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Esra AÇIKGÜL FIRAT, Fırat Üniversitesi
Doç.Dr. Tamer KUTLUCA, Dicle Üniversitesi
Doç.Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi
Doç.Dr. Cemal AKÜZÜM, Dicle Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi İsmail KINAY, Dicle Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Tahsin FIRAT, Adıyaman Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Ferat YILMAZ, Dicle Üniversitesi
Dr. Elçin AYZAZ, Dicle Üniversitesi
Dr.Tuncay ARDIÇ, Dicle Üniversitesi
Dr.İsmet KAYA, Dicle Üniversitesi
Dr.Neşe SÜTÇÜ DOKUMACI, Dicle Üniversitesi
Dr.Sedef SÜER, Dicle Üniversitesi
Dr.Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Dicle Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENT

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Bireysel Destek Eğitim Programı Uygulaması,1-17

Oktaç TAYMAZ SARI, Elif BİÇER

3-5 Yaş Arası Çocukların Anne Tutumlarının İncelenmesi ,18-30

Hüseyin ARSLAN, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

Ortaokul Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Giderilmesi , 31-40

Sezen SARIKAYA, Ahmet AKBAŞ

Örgütsel Politika Algısı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki: Örgütsel Yalnızlığın Aracılık Etkisi , 41-57

Seval AKSOY KÜRÜ, Ali KAYIŞ

Basit Makineler Ünitesinin Öğretiminde Kullanılan Kavram Karikatürlerinin 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına ve Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkisi , 58-71

Erdiñç İSPİR, Murat AYDIN

Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi , 72-83

Muhammet İbrahim AKYÜREK

Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programının A1.1 ve A1.2 Dil Düzeyi Hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi, 84-100

Arzu KARAGÜL, Behçet ORAL

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeyleriyle İlişkisi, 101-113

Erkan KAYAALP, Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Sürecinde, Bilgi ve İletişim Teknolojisi Araçlarını Kullanmanın Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi ,114-127

Mehmet BARS, Nihat YETKİN, Medine DOĞAN, Emrullah ERK

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Almış Olduğu Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin Matematiksel Modellemeye Yönelik Görüşlerine Etkisi, 128-138

Mustafa AYDOĞDU, Tayfun TUTAK, Özge ELİDAR

Çizgi Filmlerdeki Baskın Kişilik Özelliklerinin Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

139-149

Ümit GÜLEKEN KATFAR, Fatih YILMAZ

38. Sayı



Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Bireysel Destek Eğitim Programı Uygulaması* **

Oktay Taymaz SARI¹, Elif BİÇER²

¹Dr.Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, oktaysari@marmara.edu.tr,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7350-0909>

²Uzm. Psk. Danışman, Bağlarbaşı İlkokulu, elif_bicer@yahoo.com,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6354-6578>

Geliş Tarihi/Received: 16.10.2019 Kabul Tarihi/Accepted: 30.04.2020 e-Yayım/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.149>

ÖZ

Bu çalışma ilkokul 2. ve 3. sınıfta eğitim gören ve öğrenme güçlüğü profili sergileyen 10 öğrencinin öğrenme profilleri belirlenerek, öğrenme ihtiyaçlarına yönelik Özel Eğitim Bölümü'nde eğitim alan, gönüllü olarak çalışmaya katılmış 18 özel eğitim öğrencisinin destek eğitim vermesi ile oluşturulmuştur. İlkokul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi için öğretmenlerin görüşlerinden ve öğretmenler tarafından doldurulan Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi'nden, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası ve WISC-R testi kullanılmıştır. Bu değerlendirme araçları öğretim öncesi ve sonrası uygulanarak yaklaşık altı ay süren programının öğrenciler üzerindeki etkileri belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrenme güçlüğü profili sergileyen öğrencilerin bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla oluşturulan öğretim programı uygulaması sonrası öğretmenler tarafından doldurulan Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi sonuçlarına göre, 17 alandaki değerlendirmelerden genel ve sekiz alt alandaki beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. WISC-R değerlendirmelerinde genel puanlara bakıldığında, öğrencilerin sözel, performans ve genel toplam puanlarında son test lehine bir değişim olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Destek Öğretim Programı, öğrenme güçlüğü, Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi, Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası, WISC-R

ABSTRACT

This study was conducted after the identification of learning profiles of 10 primary school students in their 2nd and 3rd grades who have learning disability in 2016-2017 academic year with the support of 18 volunteer students who continue their education at Special Education Department. In order to find out the learning needs of the primary school students, teachers' opinions were referred to and teachers were asked to complete Learning Disabilities Screening Measure and as for the determination of educational needs Specific Learning Disability Battery and Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-R) were used. By applying these assessment tools before and after the intervention, the effects of teaching program which lasted about 20 weeks were tried to be determined. According to the results of the Learning Disorder Symptom Screening Scale which was filled by the teachers, there was a significant difference in 17 assessments in the field in general and in 8 sub-categories in terms of skills level after the implementation of the teaching program to support the executive functioning skills of the students who had learning disability profiles.

Keywords: Learning Disabilities Screening Measure, supporting teaching program, special learning disability, Specific Learning Disability Battery, WISC-R

*Çalışma 5. International EJER Kongresinde, (02-05 Mayıs 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu araştırma Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi(BAPKO) tarafından finansal olarak desteklenmiştir.

1. GİRİŞ

Öğrenme güçlükleri nörolojik temelli bir işleme problemidir. Bilgi edinmede güçlüklerin yanı sıra, temel becerileri öğrenme okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme, dinleme, konuşma alanlarında güçlükler yaşanır (D'souza ve Sudhamayi 2016; IDEA; 2004 ; Prior, 1996; Pumfrey, Pumfrey ve Reason 2013; Shaywitz, 1998). Akademik alanda zorluk yaşamayanın yanısıra sosyal ve duygusal yaşamda kaygı gibi olumsuz durumlarda eşlik edebilmektedir (Arthur, 2003 ; Radovan ve Perdiş, 2016). Litaratürde öğrenme güçlüğü ilk kez, 1896 yılında Dr. Morgan tarafından “konjenital kelime körlüğü” tanımıyla gündeme getirmiştir (Fuchs, Mock, Morgan ve Young; 2003). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019 verilerine göre 398.815 öğrenciden kaynaştırma eğitimi alan 202.541 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Yine aynı verilerde ilkokulda 115.556 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır (MEB; 2020). Ülkemizde öğrenme güçlüğü tanılama süreçlerindeki eksiklikler ve uygun eğitim imkânlarının yetersizliğinden dolayı özel öğrenme güçlüğü olan ve resmi olarak tanı almış öğrenci sayısı tüm özel eğitim öğrencilerinin içinde %3 civarında görülmektedir (Melekoğlu, 2017). Resmi olarak tanı almış çocuk sayısının yanında tam olarak değerlendirilememiş çocuk sayısında oldukça fazladır.

Öğrenme güçlüğü tanısının koyulabilmesi ve uygun eğitim programları ile çocukların desteklenmesi çocukların kendilerine duydukları güvenin zedelenmemesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü tanısı koyulma sürecinde dikkatli uzun süren değerlendirmeler ve multidisipliner bir yaklaşım gereklidir (Yiğiter, 2005). Değerlendirme psikiyatrik, medikal ve psikopedagojik durumun kapsamlı olarak incelenmesini içermelidir (Silver, Strehorn ve Bourke, 1997).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanı alması için a) kelimeleri yanlış, yavaş veya çaba sarf ederek okuma, b) okuduğunu anlama güçlüğü, c) yazma ile ilgili zorluklar, d) yazılı anlatımla ilgili güçlükler, e) sayı algısı, sayı gerçekleri ve hesaplamayı öğrenme güçlükleri f) matematiksel akıl yürütme ile ilgili zorluklar yaşamaları ve g) akademik becerileri öğrenme ve kullanmada yaşanan zorlukları-güçlükleri gidermeye dönük müdahaleler sağlanmasına rağmen bu güçlüklerden en az birinin altı aydır devam ediyor olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü tanısı koymak için, bireyin etkilenen akademik becerilerdeki performansının, yaş ortalamasının oldukça altında olması ve öğrenme güçlüklerinin okulun erken yıllarında kolayca gözlemlenmesi gerekmektedir (DSM-5, 2013).

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tam zamanlı kaynaştırma eğitimi kapsamında genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadırlar. Ülkemizdeki okullarda tanı koyma süreci (aile ve okul öncesi öğretmenleri farketmediyse) sınıf öğretmenlerinin gözlemleri ve rehber öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda ailelerin Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) yönlendirilmeleri ile başlamaktadır. RAM'da yapılan değerlendirmeler sonucunda tanı alması uygun görülen öğrencilerin aileleri devlet hastanelerine yönlendirilerek resmi tanı alma sürecinin başlaması sağlanır (MEB, 2018).

Öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmaları akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri için oldukça önem taşımaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklara yönelik hizmet türleri “Kaynaştırma programından yararlanma, rehabilitasyon merkezlerinde verilen bireysel eğitimden yararlanma ve özel okulların bünyesinde yapılan çalışmalar” olmak üzere üç ana başlıkta toplamaktadır (Güngörmüş, 2012).

Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara sıklıkla algısal eğitim programları uygulanmaktadır. Bu programların çoğu görsel ya da görsel-motor etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler içinde işitme, dokunma, kinestetik algı etkinlikleride programların içeriğinde bulunmaktadır. Sık kullanılan programlardan bazıları şunlardır: Kephart'ın algısal-motor programı, Getman'ın görsel-motor programı, Frostig Görsel Algı Eğitim Programı, Peabody Dil Programı, Vallet'in gelişimsel eğitim programı, Distar, Bangor Eğitim Programı, Orton-Gillingham Yöntemi, Bilgisayar Programları, çok duyuya dayalı özel eğitim programları, fonolojik programlar, duygusal eğitim programları, nöro-motor programlardır (Korkmazlar, 2008; Akt Doğan, 2012). Ülkemizdeki hazırlanan eğitim programları incelendiğinde Frostig Görsel Algı Eğitim Programı (Erdem-Özat, 2010), Bilişsel Müdahale Eğitimi (Ün, 2009), Erken Müdahale Eğitim Programları (Doğan, 2012) ve web destekli uyarlanabilir öğretim sistemlerine (Polat, 2013) rastlanmıştır.

İlköğretim döneminde öğretmenler, öğrencilerinde görülen belirtiler için sınıf ortamında çeşitli uyarlamalar yapmaktadırlar. Ancak bu uyarlamalara rağmen bazı özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar için daha yapılandırılmış bireysel ihtiyaçlarına dönük bireysel öğretim çalışmalarına gereksinim oluşmaktadır. Bu gereksinimler için tanılanmış çocuklara destek eğitim odası hizmetlerinde yararlanırken, tanılanmamış çocuklar için bu durum geçerli değildir. Destek eğitim odalarında yapılan çalışmalarda, derslerde çocukların eksikliklerine dönük çalışmalar yapılırken, çocukların özel öğrenme güçlüğünden kaynaklanan problemlerinin çözümü için yeterli çalışmalar yapılmamaktadır (Dalga, 2019).

Çocuklar, ilköğretime başladıklarında okuma, yazma, matematik, duygusal ve sosyal alanlarda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklara yoğun problemler oluşmadan; okuma, yazma, matematik ve duygusal alanlarında olabilecek sorunları azaltacak okula öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların bütünsel öğretimlerine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Dünyada özel öğrenme güçlüklerine eğitsel yaklaşım amacıyla uygulanan programların ilköğretim dönemi için kullanımı da yeterli sayıda değildir. Kephart'ın algısal-motor modeli, Getman'ın gelişimci görüşe dayalı eğitim programı, Frostig eğitimsel terapi yaklaşımı, duylara dayanan akademik terapi programları ile ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı öğretimsel yaklaşım için kullanılan programların başında gelmektedir. Fakat ülkemizde, tüm programların ilkelerini bir bütün olarak içeren bir program sayısı azdır. Bu nedenle öğretimsel yaklaşım amacı ile uygulanan programlar temel alınarak, bütüncül bir yaklaşımla, çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim programının hazırlanması ve özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan (ÖÖGRT) çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan (ÖÖGRT) ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan öğretim programının etkisini incelemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, bu doğrultuda yapılan çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan (ÖÖGRT) öğrencilerin Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi toplam ve alt boyutlarında öntest-sontest sonuçlarına göre farklılık var mıdır?
2. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan (ÖÖGRT) öğrencilerin WISC-R toplam ve alt boyutlarında öntest-sontest sonuçlarına göre farklılık var mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan (ÖÖGRT) öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Bataryası toplam ve alt boyutlarında öntest-sontest sonuçlarına göre farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı-deneysel araştırmalar, rastlantısal olmadan desenlenen çalışmalardır. Bu araştırma deseni ile yapılan çalışmalar, bazı kaynaklarda “önce-sonra müdahaleli çalışmalar” olarak da geçmektedir (Yeniova ve Aşçıoğlu, 2006).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, belli bir konu ayrıntılı bir şekilde araştırılmak istendiğinde belirli bir grup ya da kişi belirlenmektedir. Araştırma konusu hakkında daha fazla bilgi verebileceği düşünülen ve konu ile ilgili bazı süreçlerin niçin ve nasıl yürüyeceği hakkında teori geliştirilmesine katkı sağlayacak bireylerin çalışmaya dahil edilmesi ile devam eden bir süreçtir (Christensen, Johnson, Turner, 2015).

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ilinde Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilköğretim okulunun 2. ve 3. sınıflarına devam eden Öğrenme güçlüğü riski taşıyan (ÖÖGRT) 10 çocuktan oluşmuştur.

Araştırmalarda etik ilkelerin sağlanması açısından, araştırmacı elde edilecek verilerle ne yapılacağı konusunda katılımcılara detaylı bilgiler verip, katılımcılardan gönüllü katılım onayı alabilir (Smith, 1995). Bu araştırmada, deney grubundaki öğrencilere ve ailelerine bilgilendirme yapılmış ve onlara eğitim verecek olan üniversite 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına rıza onam formu doldurtulmuştur. Çalışmanın amacı ve yöntemi göz önüne alındığında, hem öğretimi veren öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin süreç boyunca etkinliklere gönüllü katılmalarına özen gösterilmiştir.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırmada uygulama yapılacak okulumuzun bağlı olduğu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinlerin alınması ile başlamıştır. Araştırma süreci projenin yürütüleceği okulun rehber öğretmenlerinin, ilkokul 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile görüşerek sınıflarında öğrenmede güçlük yaşadıklarını gözlemledikleri öğrencileri belirlemeleri ile başlamıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, belirlenen öğrenciler ile ilgili öncelikle sınıf öğretmenleri “Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi Formunu” doldurmuş, daha sonra buradan elde edilen sonuçlar ve okul rehber öğretmenlerinin görüşü ile öğrenme güçlüğü belirtileri olan öğrenciler tespit edilmiştir. Tespit edilen öğrencilerin velileri ile görüşülerek izin alınmış, araştırma süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra tespit edilen öğrencilere “Öğrenme Güçlüğü Bataryası”nın yaşlarına uygun bölümlerinin değerlendirmesi yapılmış ayrıca öğrencilere farklı zamanlarda bir uzman tarafından WISC-R testi uygulanmıştır. Değerlendirme çalışmaları sonunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları belirlenmiş, her öğrenci için uygun eğitim programları oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında; okulda yapılan çalışmalar sonucunda ÖÖGRT öğrenci ile çalışmak amacıyla özel eğitim bölümünde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış, çalışmaya katılmak isteyen 18 gönüllü eğitimci belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin eğitimlerini aksatmamak adına her öğrenci için 2 eğitimci eğitim verecek şekilde düzenleme yapılmıştır. Gönüllü eğitimcilere araştırma başlangıcında “Öğrenme Güçlüğü ve Eğitimi” konusunda eğitimler verilmiştir. Eğitimlerde; öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları hakkında bilgi verilmiş, bireysel eğitim planları oluşturulmuş ve kullanılan eğitim araçları tanıtılmıştır. Öğrencilerle yapılan ilk oturumda özel öğrenme güçlüğüne ilişkin kuramsal bilgi verilmiştir. Sonraki üç oturumda bu duruma ilişkin yaklaşımlar anlatılmıştır. ÖÖGRT öğrenci çalışmaya başlanıldığında ise öğretmen adaylarının öğretimlerine yönelik haftada bir video kayıtları izlenerek programın uygulanma süreci incelenmiş ve gerekli yönlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında; belirlenen gönüllü eğitimciler ile ÖÖGRT öğrenci eğitim günleri belirlenmiş 40+40 dakikalık dersler yapılmıştır. Çocuklarla çalışmanın yapıldığı ortamda kamera kurulumu da sağlanarak, araştırma sürecinde yapılan çalışmaların kamera kayıtlarının alınmış ve her toplantıda değerlendirilmesi yapılmış, programlar sistemli olarak şekillendirilmiştir. Bu derslerde öncelikle çocukların bireysel ihtiyaçlarına dikkat edilerek duyu- motor beceri çalışmalarıyla başlanmış, daha sonra değişik yoğunluklarda dil becerilerini (Morova, Nas, 2016; Sercan, 2014; Sercan 2015; Ucur, Fırat ve Özer, 2016), yön becerilerini (Özkardeş, 2015), düşünme becerilerini (Sercan, 2014; Sercan, 2015; Sercan, 2016; Sercan, Özkardeş, 2016), hafıza becerilerini (Sercan, 2015), okuma becerilerini (Ulcay, 2016), dikkat becerilerini (Abalı, 2015; Abalı, 2016) geliştirmek amacıyla basılı çeşitli materyaller kullanılmış, ayrıca ÖÖGRT öğrenci seviyelerine göre gönüllü eğitimciler tarafından çeşitli materyaller geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretim oturumları her bir öğrenci için duyu- motor ve denge içeren (öğrencinin ihtiyacına dönük) çalışma ile başlamış, daha sonra yukarıda belirtilen materyaller her bir çocukta yoğunluğu farklılaşmak üzere kullanılmıştır. Dersler 40 dakika olarak planlanmış ikinci 40 dakikaya başlanırken, yeniden aynı süreçle başlanmıştır. Okuldaki dersleri destekleyen çalışmalara yer verilmeden, ÖÖGRT öğrenci uygulanan ölçeklerde ve bireysel değerlendirmelerinde görülen eksikliklerine göre programın basamaklarının yoğunluğu farklılaştırılmıştır. Özetle aynı programda bireysel ihtiyaçlara göre konular değişik yoğunlukta uygulanmıştır.

Öğretim programının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla bir uygulama güvenilirliği verisi formu hazırlanmıştır. Uygulama güvenilirliği formu, daha önceden yapılması planlanan

davranışları eğitimcinin/araştırmacının yerine getirip getirmediğinin bir ya da daha fazla gözlemci tarafından forma işaretlenmesi ve bu veriler üzerinden uygulama güvenilirliğine ilişkin hesaplamalar yapılması şeklinde kullanılmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenilirliği verilerini toplamak amacıyla hazırlanan formda, oturumlar sırasında eğitimcinin öğretimi planladığı gibi yapıp yapmadığını belirlemek için eğitim sürecinde gerçekleştirilmesi gereken tüm davranışlar sıralanmıştır. Bir gözlemci eğitim oturumlarını izlemiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim oturumları uygulama güvenilirliği formunu kullanarak, uygulamacının programı planlandığı gibi yürütüp yürütmediğini değerlendirmiştir. Gözlemci, iki ayrı çalışmayı ve iki ayrı oturumda da uygulama güvenilirliği formunu doldurmuştur. Her iki oturumda da formda listelenen tüm aşamaların planlandığı gibi uygulandığı (%100), uygulama güvenilirliğinin %100 olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın uygulama süreci haftada iki gün, 4 ders saati olmak üzere her öğrenci için ortalama 6 ay sürmüştür. Uygulanan eğitim programının sonunda ÖÖGRT öğrencilere “Öğrenme Güçlüğü Bataryası” ve WISC-R uygulaması tekrar yapılmış, ön-test son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf öğretmenleri de “Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi” tekrar doldurmuş ve belirtilerin ne yönde bir değişiklik sergilediği tespit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda öğrencilere iki değerlendirme aracı uygulanmıştır. Bunlardan ilki Korkmazlar'ın (1992) kullandığı, daha sonraki çalışmalarda yeni testler eklenerek genişletilen Öğrenme Güçlüğü Bataryası (ÖÖG Bataryası)dır (Erden ve ark. 2002, Gökçe-Sarıpınar ve Erden 2010). Genişletilmiş ÖÖG Bataryası okuma, yazma ve temel aritmetik becerileri değerlendirmenin yanı sıra, ÖÖG'de sıklıkla rastlanan görsel algılama, sıralama ve ardışıklık becerileri, sağ-sol ayırt etme, lateralizasyon ve ince motor becerilerdeki bozukluk ve sorun alanlarının değerlendirilmesini sağlamaktadır (Turgut, Erden ve Karakaş, 2010).

İkinci ölçme aracı ise ülkemizde Savaşır ve Şahin (1995) tarafından standardizasyon çalışması yapılmış olan Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WCZÖ-R, WISC-R) dir. WISC-R toplam 10 temel ve 2 yedek alt test olmak üzere 6 sözel (Genel Bilgi, Benzerlikler, Aritmetik, Yargılama, Sözcük Dağarcığı, Sayı Dizisi) ve 6 performans (Resim Tamamlama, Resim Düzenleme, Küplerle Desen, Parça Birleştirme, Şifre, Labirent) alt testinden oluşmaktadır.

Öğrencilerin gelişimleri ile ilgili ayrıntılı değerlendirme yapabilmek amacıyla sınıf öğretmenlerinden, Korkmazlar (1992) tarafından 36 maddelik bir ölçek olarak geliştirilen ve Erman (1997) tarafından bazı maddelerin düzenlenip 52 maddenin eklenmesiyle geliştirilen Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi'ni doldurmaları istenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek ya da derslerinde başarısızlık yaşayan ve zor öğrenen bir öğrencinin durumu hakkında bilgi edinmek amacıyla Belirti Tarama Testi kullanılır. Toplamda 88 madde içeren bu test ile çocuklarla ilgili betimsel veriler toplanması amaçlanmaktadır. Testin içindeki 88 madde 17 farklı boyut içinde toplanmıştır. Bu boyutlar, Akademik Başarı, Okuma Becerisi, Görsel Algı, İşitsel Algı, Yazma Becerisi, Aritmetik Beceriler, Çalışma Alışkanlığı, Organize Olma Becerileri, Yönelim Becerileri, Dokunsal Algı, Sıraya Koyma Becerisi Sözel İfade Becerisi, Motor Beceriler, Sosyal-Duygusal Davranışlar, Hareketlilik, Dikkat Becerileri ve Motivasyondur. Belirti Tarama Testi Türkiye'de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile okullarda uygulanmakta ve yapılan değerlendirmelere destek sağlamaktadır (Erman, 1997).

ÖÖGRT öğrenci, özel öğrenme güçlüklerini 17 alanda belirlemek üzere toplam 88 madde ile 0 'Hiçbir zaman' ile 3 'Her zaman' arasında değerlendirilen Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testinden alınabilecek toplam puan 0 ile 264 arasında değişmektedir. Testin maddeleri olumsuz yüklü olduğundan yüksek puan yüksek derecede bozukluğu (güçlüğü/olumsuzluğu) işaret etmektedir (Sakız, Sart ve Ekinci 2016).

2.5.Verilerin Analizi

Araştırmada ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırma yapabilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi parametrik bağımlı iki örnek testinin nonparametrik analizdeki karşılığıdır. Bu test bir örneklem grubundan elde edilen verinin karşılaştırılmasında kullanılır. Wilcoxon işaretli

sıralar testi eşleştirilmiş veriler arasındaki farklılıkların yönüyle ilgilenmekte ve dağılımın aynı olup olmadığını test etmektedir (Çepni, 2010).

2. BULGULAR

Araştırma verilerinin analizi neticesinde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. ÖÖGRT öğrencilerin Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Puan	Ön-Test				Son-Test				Puan Limitleri
	Min.	Maks.	\bar{X}	ss	Min.	Maks.	\bar{X}	ss	
Akademik Başarı	0	9	4,70	2,75	0	9	5,60	2,76	0-9
Okuma Becerisi	16	28	21,80	3,91	11	22	17,30	4,06	0-30
Görsel Algı	3	9	5,30	1,83	0	6	3,70	2,21	0-9
İşitsel Algı	5	14	10,60	3,37	4	10	7,90	2,42	0-15
Yazma Becerisi	14	36	22,90	5,84	7	27	17,80	7,42	0-27
Aritmetik Beceriler	3	9	7,20	1,99	3	9	6,30	2,63	0-9
Çalışma Alışkanlığı	6	15	11,40	3,84	3	15	10,80	3,88	0-15
Organize Olma Becerileri	6	14	9,70	2,54	6	13	9,10	2,64	0-15
Yönelim Becerileri	5	16	12,00	3,92	3	13	7,80	3,12	0-21
Dokunsal Algı	2	4	2,90	0,88	0	4	2,20	1,03	0-6
Sıraya Koyma Becerileri	6	10	7,60	1,58	1	9	5,50	2,17	0-9
Sözel İfade Becerisi	0	15	7,50	5,02	0	10	5,50	3,50	0-15
Motor Beceriler	4	10	6,30	2,00	1	8	3,80	2,39	0-15
Sosyal-Duygusal Davranışlar	3	25	14,20	6,88	3	24	14,90	7,58	0-39
Hareketlilik	0	9	4,70	3,34	0	8	3,30	2,71	0-9
Dikkat Becerileri	5	16	8,90	3,18	4	12	7,20	2,15	0-12
Motivasyon	2	8	5,20	2,10	1	8	4,80	2,04	0-9
Toplam Puan	118	213	163,20	32,32	60	167	132,70	32,81	0-264

Tablo1'de ÖÖGRT öğrenci 17 alandaki ön-test ve son-test puanlarına ilişkin detaylı betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin, akademik başarı ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=4,70$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=5,60$) ve sosyal-duygusal davranış ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=14,20$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=14,90$) alanlarındaki günlük puanlarında bir yükseliş görülürken, diğer 15 alanda ise bir düşüş (iyileşme) görülmektedir. Öğrencilerin genel günlük düzeylerine bakıldığında ise son-test lehine bir düşüş olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=163,20$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=132,70$). Betimsel istatistikler birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretim programı sonrası öğrenme güçlük düzeylerinde bir düşüş meydana geldiği görülmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. ÖÖGRT öğrencilerin Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi Ön-Test ve Son-Test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Son test-Ön test	Betimsel İst.			Wilcoxon Testi	
		n	Sıra ort.	Sıralar Top.	Z	p
Akademik Başarı	Negatif Sıra	3	4,33	13,00	-0,70	0,483
	Pozitif Sıra	5	4,60	23,00		
	Eşit	2				
Okuma Becerisi	Negatif Sıra	7	6,00	42,00	-2,31	0,021*
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	1				
Görsel Algı	Negatif Sıra	7	4,79	33,50	-2,21	0,027*
	Pozitif Sıra	1	2,50	2,50		
	Eşit	2				
İşitsel Algı	Negatif Sıra	8	5,00	40,00	-2,08	0,038*
	Pozitif Sıra	1	5,00	5,00		
	Eşit	1				
Yazma Becerisi	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,53	0,012*
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	2				
Aritmetik Beceriler	Negatif Sıra	5	3,30	16,50	-1,29	0,196
	Pozitif Sıra	1	4,50	4,50		
	Eşit	4				
Çalışma Alışkanlığı	Negatif Sıra	4	4,50	18,00	-0,69	0,490
	Pozitif Sıra	3	3,33	10,00		
	Eşit	3				
Organize Olma	Negatif Sıra	5	3,80	19,00	-0,85	0,395

Becerileri	Pozitif Sıra	2	4,50	9,00		
	Eşit	3				
Yönelim	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,52	0,012*
Becerileri	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	2				
Dokunsal Algı	Negatif Sıra	3	2,00	6,00	-1,60	0,109
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	7				
Sıraya Koyma	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,53	0,011*
Becerileri	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	2				
Sözel İfade	Negatif Sıra	7	5,00	35,00	-2,40	0,017*
Becerisi	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	2				
Motor Beceriler	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,56	0,011*
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	2				
Sosyal-Duygusal	Negatif Sıra	4	4,38	17,50	-0,60	0,552
Davranışlar	Pozitif Sıra	5	5,50	27,50		
	Eşit	1				
Hareketlilik	Negatif Sıra	5	3,80	19,00	-1,81	0,071
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
	Eşit	4				
Dikkat Beceriler	Negatif Sıra	7	4,36	30,50	-1,76	0,078
	Pozitif Sıra	1	5,50	5,50		
	Eşit	2				
Motivasyon	Negatif Sıra	5	4,70	23,50	-0,79	0,429
	Pozitif Sıra	3	4,17	12,50		
	Eşit	2				
Toplam Puan	Negatif Sıra	9	5,89	53,00	-2,60	0,009**
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
	Eşit	0				

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

Tablo 2’de bulgular incelendiğinde öğrencilerin, program sonrası genel özel öğrenme güçlük puanlarında da son-test lehine (pozitif sıra) bir düşüş olduğu bulunmuştur ($Z = -2,60$; $p = .009$). Öğrencilerin, özel öğrenme güçlüklerine ilişkin güçlük düzeyleri, program uygulaması sonrası düşme göstermiştir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 163,20$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 132,70$). Buna göre; program öncesi ve sonrası öğrencilerin, genel ve sekiz alt alandaki beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

ÖÖGRT öğrencilerin, bireysel destek eğitim programı öncesi ve sonrası ölçümlenen WISC-R puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. ÖÖGRT öğrencilerin WISC-R puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Puan	Ön-Test				Son-Test			
	Min.	Maks.	\bar{X}	ss	Min.	Maks.	\bar{X}	ss
Genel Bilgi	4	18	8,10	4,12	4	10	7,50	2,07
Benzerlikler	5	16	8,70	3,71	6	16	10,70	3,02
Aritmetik	4	14	9,20	3,19	6	30	10,20	7,04
Sözcük Dağarcığı	8	18	11,60	3,66	8	13	11,40	1,90
Yargılama	4	19	10,40	4,45	4	19	11,50	5,38
Sözel Toplam	30	73	47,30	14,52	35	69	50,90	11,88
Resim Tamamlama	1	13	8,00	3,43	4	12	8,80	2,20
Resim Düzenleme	4	12	7,00	2,31	7	12	9,20	2,15
Küplerle Desen	6	14	9,40	2,41	8	12	9,30	1,42
Parça Birleştirme	7	10	8,90	0,88	6	11	8,00	1,56
Şifre	6	15	10,40	3,06	7	17	10,90	3,14
Performans Toplam	34	59	42,70	7,23	40	52	46,30	4,06
Genel Toplam	64	132	90,00	20,36	76	111	95,50	12,09
Zekâ Bölümü	72	124	92,00	15,64	82	108	96,50	9,22

Tablo 3’te genel puanlara bakıldığında, öğrencilerin hem sözel ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 47,30$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 50,90$), hem performans ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 42,70$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 46,30$) hem de genel toplam puanlarında ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 90,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 95,50$) son test lehine bir değişim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, Zekâ Bölüm puanlarında da bireysel destek eğitim programı sonrası, son-test puanları lehine bir değişim vardır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 92,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 96,50$). Ancak alt boyutlara bakıldığında, sözelde, genel bilgi ve sözcük dağarcığı puanlarında; performans bölümünde

ise küplerle desen ve parça birleştirme puanlarında son-test aleyhine bir düşüş olduğu görölmektedir. Öğrencilerin, WISC-R ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. ÖÖGRT öğrencilerin WISC-R Ön-Test ve Son-Test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Son test-Ön test	Betimsel İst.			Wilcoxon	
		n	Sıra ort.	Sıralar Top.	Z	p
Genel Bilgi	Negatif Sıra	4	4,63	18,5	-0,07	0,943
	Pozitif Sıra	4	4,38	17,5		
	Eşit	2				
Benzerlikler	Negatif Sıra	2	5,25	10,5	-1,42	0,154
	Pozitif Sıra	7	4,93	34,5		
	Eşit	1				
Aritmetik	Negatif Sıra	5	4	20	-0,28	0,779
	Pozitif Sıra	3	5,33	16		
	Eşit	2				
Sözcük Dağarcığı	Negatif Sıra	3	4,83	14,5	-0,09	0,932
	Pozitif Sıra	4	3,38	13,5		
	Eşit	3				
Yargılama	Negatif Sıra	4	5,38	21,5	-0,62	0,538
	Pozitif Sıra	6	5,58	33,5		
	Eşit	0				
Sözel Toplam	Negatif Sıra	2	3,25	6,5	-1,27	0,204
	Pozitif Sıra	5	4,3	21,5		
	Eşit	3				
Resim Tamamlama	Negatif Sıra	3	4,5	13,5	-1,08	0,281
	Pozitif Sıra	6	5,25	31,5		
	Eşit	1				
Resim Düzenleme	Negatif Sıra	1	2,5	2,5	-2,40	0,016*
	Pozitif Sıra	8	5,31	42,5		
	Eşit	1				
Küplerle Desen	Negatif Sıra	3	5,17	15,5	-0,26	0,796
	Pozitif Sıra	4	3,13	12,5		
	Eşit	3				
Parça Birleştirme	Negatif Sıra	5	3,8	19	-1,81	0,071
	Pozitif Sıra	1	2	2		
	Eşit	4				
şifre	Negatif Sıra	4	3,5	14	-0,56	0,573
	Pozitif Sıra	4	5,5	22		
	Eşit	2				
Performans Toplam	Negatif Sıra	1	10	10	-1,79	0,074
	Pozitif Sıra	9	5	45		
	Eşit	0				
Genel Toplam	Negatif Sıra	2	5	10	-1,48	0,139
	Pozitif Sıra	7	5	35		
	Eşit	1				
Zekâ Bölümü	Negatif Sıra	2	5	10	-1,48	0,138
	Pozitif Sıra	7	5	35		
	Eşit	1				

* $p < .05$

Tablo 4 'te ÖÖGRT öğrencilerin WISC-R ön-test ve son-test puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılması sonuçlarına göre; program öncesi ve sonrası öğrencilerin sadece resim düzenleme alt bölüm puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görölmektedir. Öğrencilerin diğer alanlara ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında ise anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Resim düzenleme bölümünde farkın hangi yönde olduğuna bakıldığında; öğrencilerin, program sonrası resim düzenleme bölümü puanlarında son-test lehine (pozitif sıra) artış olduğu bulunmuştur ($Z = -2,40$; $p = .016$). Öğrencilerin, program öncesi resim düzenleme düzeyleri, program uygulaması sonrası yükselme göstermiştir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 7,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 9,20$).

Tablo 5. ÖÖGRT öğrenci ÖÖG Bataryası ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Puan	Ön-Test				Son-Test			
	Min.	Maks.	\bar{X}	ss	Min.	Maks.	\bar{X}	ss
Gessel Gelişim Figürleri	2	7	4,40	1,78	4	7	5,70	0,82
Günler	0	1	0,60	0,52	0	5	2,40	1,43
Aylar	0	1	0,30	0,48	0	4	2,10	1,66
Saat çizme	0	34	14,50	12,17	0	41	25,30	14,37
Sağ-sol ayırt etme	5	29	13,50	8,36	5	34	20,80	9,73

Tablo 5'e göre ÖÖGRT öğrencilerin tüm bölüm puanlarında son-test lehine (uygulama sonrası) bir değişim olduğu görülmektedir. Gessel Gelişim Figürleri ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=4,40$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=5,70$), Günler ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=0,60$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=2,40$), Aylar ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=0,30$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=2,10$), Saat Çizme ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=14,50$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=25,30$) ve Sağ-sol Ayırt Etme ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=13,50$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=20,80$) puanlarında program sonrası, son-test puanları lehine bir değişim vardır. Öğrencilerin, öğrenme güçlüğü bataryası ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda özetlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. ÖÖGRT öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Bataryası ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Son test-Ön test	Betimsel İst.			Wilcoxon Test	
		n	Sıra ort.	Sıralar Top.	Z	p
Gessel Gelişim Figürleri	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	-2,05	0,040*
	Pozitif Sıra	6	4,33	26,00		
	Eşit	3				
Günler	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,39	0,017*
	Pozitif Sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	3				
Aylar	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,38	0,017*
	Pozitif Sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	3				
Saat çizme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,52	0,012*
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	2				
Sağ-sol ayırt etme	Negatif Sıra	3	3,83	11,50	-1,63	0,103
	Pozitif Sıra	7	6,21	43,50		
	Eşit	0				

* $p < .05$

Tablo 6' daki bulgulara göre program öncesi ve sonrası öğrencilerin, sağ-sol ayırt etme puanları dışında diğer dört alandaki puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Farkın hangi alanlarda ve hangi yönde olduğuna bakıldığında; öğrencilerin, bireysel destek eğitim programı sonrası Gessel Gelişim Figürleri puanlarında ($Z=-2,05$; $p=.040$), Günler puanlarında ($Z=-2,39$; $p=.017$), Aylar puanlarında ($Z=-2,38$; $p=.017$) ve Saat Çizme puanlarında ($Z=-2,52$; $p=.012$) son-test lehine (pozitif sıra) bir artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin, destek programı öncesi Gessel Gelişim Figürleri ölçüm puanlarında ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=4,40$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=5,70$), Günlere ilişkin ölçüm puanlarında, ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=0,60$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=2,40$), Aylara ilişkin ölçüm puanlarında ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=0,30$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=2,10$) ve Saat Çizmeye ilişkin ölçüm puanlarında, ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=14,50$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=25,30$) program uygulaması sonrası bir yükseliş olduğu görülmektedir.

Tablo 7. ÖÖGRT öğrencilerin Matematik Testi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Puan	Ön-Test				Son-Test			
	Min.	Maks.	\bar{X}	ss	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss
Sayı kavramı	4	4	4,00	0,00	0	4	3,10	1,66
Zihinden toplama	0	3	1,00	1,16	0	4	1,90	1,45
Toplama	0	7	3,00	2,79	0	13	6,40	4,25
Çarpma	0	14	7,40	6,84	0	19	5,20	8,48

Tablo 7' de bulgulara göre ÖÖGRT öğrencilerin sayı kavramı ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=4,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=3,10$) ve çarpma ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=7,40$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=5,20$) puanlarında son-test aleyhine bir düşüş görülürken, zihinden toplama ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=1,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=1,90$) ve toplama ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=6,40$) için ise son-test lehine bir artış vardır. Öğrencilerin, matematik testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda özetlenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. ÖÖGRT öğrencilerin Matematik Testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Son test-Ön test	Betimsel İst.			Wilcoxon Test	
		n	Sıra ort.	Sıralar Top.	Z	p
Sayı kavramı	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,00	1,000
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	5				
Zihinden toplam	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-2,07	0,048*
	Pozitif Sıra	5	5,00	25,00		
	Eşit	3				
Toplama	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,52	0,012*
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	2				
Çarpma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-1,34	0,180
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	3				

* $p < .05$

Tablo 8'de bulgulara göre ÖÖGRT öğrencilerin, program öncesi ve sonrası, toplama ve zihinden toplama ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görölmektedir. Buna göre; ÖÖGRT öğrencilerin, program sonrası zihinden toplama puanlarında son-test lehine (pozitif sıra) bir artış olduğu bulunmuştur ($Z = -2,07$; $p = .048$). Öğrencilerin, destek programı öncesi zihinden toplama puanlarında, program uygulama sonrası bir yükseliş vardır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 1,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 1,90$).

ÖÖGRT öğrencilerin, program sonrası toplama puanlarında da son-test lehine (pozitif sıra) bir artış olduğu bulunmuştur ($Z = -2,52$; $p = .012$). Öğrencilerin, program öncesi toplama puanlarında, program uygulaması sonrası bir yükseliş olduğu görölmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 3,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 6,40$).

Tablo 9. ÖÖGRT öğrencilerin Okuma Testi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Puan	Ön-Test				Son-Test			
	Min.	Maks.	\bar{X}	ss	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss
Metin okuma süresi (sn)	120	568	357,38	145,71	109	415	232,67	126,42
Dakika/kelime sayısı	11	40	19,88	9,16	12	69	38,78	22,35
Hata oranı	0	0,33	0,15	0,11	0	0,56	0,14	0,18
Harf atlama	0	8	3,25	2,82	0	6	1,56	1,94
Hece atlama	0	14	4,50	4,69	0	6	1,78	1,86
Sözcük atlama	0	11	2,25	3,88	0	21	5,38	9,10
Satır atlama	0	0	0,00	0,00	0	2	0,25	0,71
Ters okuma	0	2	0,63	0,74	0	2	0,25	0,71
Harf karıştırma	0	10	2,75	3,49	0	8	2,22	2,44
Sözcüğü yanlış okuma	2	26	9,63	9,41	0	9	2,56	3,00
Hece ekleme	0	8	3,13	3,00	0	3	1,00	1,32
Sözcük ekleme	0	3	0,38	1,06	0	0	0,00	0,00
Satır tekrarı	0	1	0,13	0,35	0	0	0,00	0,00
Sonu uydurma	0	14	5,63	4,87	0	8	2,78	2,54
Hece okuma	1	1	1,00	0,00	0	1	0,56	0,53
Parmak takibi	0	1	0,88	0,35	0	1	0,78	0,44
Okuyamama	0	1	0,13	0,35	0	2	0,33	0,71
Toplam hata	12	62	34,38	17,72	0	50	17,89	15,17
Okuduğunu anlama	0	2	1,13	0,83	0	4	2,56	1,51

Tablo 9'a göre ÖÖGRT öğrencilerin, metin okuma, hata oranı, harf atlama, hece atlama, ters okuma, harf karıştırma, sözcüğü yanlış okuma, hece ekleme, sözcük ekleme, satır tekrarı, son uydurma, hece okuma, parmak takibi ve toplam hata sayısında son-test lehine bir düşüş görölürken, sözcük atlama, satır atlama ve okuyamama için ise son-test aleyhine bir artış vardır. Ayrıca, dakikada okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama için de son-test puanları lehine bir artış vardır. Öğrencilerin, okuma testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. ÖÖGRT öğrencilerin okuma testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Son test-Ön test	Betimsel İst.			Wilcoxon	
		n	Sıra ort.	Sıralar Top.	Z	p
Metin okuma süresi (sn)	Negatif Sıra	7	5,00	35,00	-2,38	0,017*
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	0				
Dakika/kelime sayısı	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,52	0,012*
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	0				
Hata oranı	Negatif Sıra	4	5,00	20,00	-0,28	0,778
	Pozitif Sıra	4	4,00	16,00		
	Eşit	0				
Harf atlama	Negatif Sıra	6	4,00	24,00	-1,71	0,088
	Pozitif Sıra	1	4,00	4,00		
	Eşit	1				
Hece atlama	Negatif Sıra	5	5,00	25,00	-1,87	0,062
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	1				
Sözcük atlama	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	0,00	1,000
	Pozitif Sıra	1	3,00	3,00		
	Eşit	4				
Satır atlama	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,00	1,000
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	7				
Ters okuma	Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-0,58	0,564
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
	Eşit	4				
Harf karıştırma	Negatif Sıra	4	5,13	20,50	-1,13	0,260
	Pozitif Sıra	3	2,50	7,50		
	Eşit	1				
Sözcüğü yanlış okuma	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,54	0,011*
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	0				
Hece ekleme	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,06	0,039*
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	3				
Sözcük ekleme	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,00	0,317
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	7				
Satır tekrarı	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,00	0,317
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	7				
Sonu uydurma	Negatif Sıra	4	3,50	14,00	-1,75	0,080
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	3				
Hece okuma	Negatif Sıra	4	2,50	10,00	-2,00	0,046*
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	4				
Parmak takibi	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,00	0,317
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	7				
Okuyamama	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	0,00	1,000
	Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
	Eşit	6				
Toplam hata	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,52	0,012*
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	0				
Okuduğunu anlama	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-2,12	0,034*
	Pozitif Sıra	6	4,42	26,50		
	Eşit	1				

* $p < .05$

Tablo 10'daki bulgulara göre; program öncesi ve sonrası öğrencilerin, okuma testinin yedi alt alandaki puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Farkın hangi alanlarda ve hangi yönde olduğuna bakıldığında;

ÖÖGRT öğrencilerin, program sonrası metin okuma sürelerinde son-test lehine (pozitif sıra) bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,38$; $p=.017$). Metin okuma süreleri, program uygulaması sonrası düşmüştür ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=357,38$ sn; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=232,67$ sn). Dakikada okunan kelime sayısında da son-test lehine (pozitif sıra) bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,52$; $p=.012$). Dakikada okudukları kelime sayısı, program uygulaması sonrası artmıştır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=19,88$ dakika/kelime; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=38,78$ dakika/kelime). Sözcüğü yanlış okuma sayısında da son-test lehine (pozitif sıra) bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,54$; $p=.011$). Sözcüğü yanlış okuma sayısı, program uygulaması sonrası azalmıştır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=9,63$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=2,56$). Hece ekleme sayısında da son-test lehine (pozitif sıra) bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,06$; $p=.039$). Hece ekleme sayısı, program uygulaması sonrası azalmıştır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,13$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=1,00$). Program sonrası heceleyerek okuma sayısında da son-test lehine (pozitif sıra) bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,00$; $p=.046$). Heceleyerek okuma sayısı, program uygulaması sonrası azalmıştır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=1,00$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=0,56$). Okumada toplam hata sayısında da son-test lehine (pozitif sıra) bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,52$; $p=.012$). Ayrıca okumada toplam hata sayısı, program uygulaması sonrası azalmıştır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=34,38$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=17,89$). Son olarak, öğrencilerin program sonrası okuduğunu anlama puanlarında da son-test lehine (pozitif sıra) bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2,12$; $p=.034$). Program öncesi okuduğunu anlama düzeyleri, program uygulaması sonrası artmıştır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=1,13$; $\bar{X}_{\text{Son-test}}=2,56$). Öğrencilerin işittiğini yazma, gördüğünü yazma, serbest yazma puanlarında anlamlı bir değişim olmamıştır.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden ÖÖGRT öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan bireysel destek öğretim programının özel öğrenme güçlüğü belirtileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Özel öğrenme güçlüğünün belirtileri içinde farklı derecelerde algı (görsel, işitsel, dokunsal vb) sorunları, alıcı ve ifade edici dil sorunları, kavram öğrenmede yetersizlikler, dikkat, bellek, motor, akademik güçlükler vb gelişim sorunları bulunmaktadır. Bu nedenle çocuğun yetersiz olduğu tüm alanların değerlendirilmesi için birden çok ölçme aracı kullanmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu ölçme araçlarından ilki ÖÖG Bataryası (Erden ve ark. 2002, Gökçe-Sarıpınar ve Erden 2010), Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WÇZÖ-R, WISC-R) Savaşır ve Şahin (1995) ve öğretmeleri tarafından doldurulan Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi'ni doldurmaları Erman (1997) uygulanmıştır.

Altı aylık uygulamanın sonucunda öğrencilerin, ölçümde kullanılan ölçme araçlarında genel toplam puana göre ön test ve son test puanlarında son test lehine artış gözlemlenirken ÖÖG Bataryası akademik başarı ve sosyal-duygusal davranış, alanlarındaki güçlük puanlarında bir yükseliş görülürken, diğer 15 alanda ise bir düşüş (iyileşme) görülmektedir. Alenizi (2019) yapmış olduğu deneysel araştırmasında ilköğretim öğrencilerine uyguladığı çok yönlü çalışma programının özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Khosrotash ve Abolmaali Alhosseini (2019) araştırmalarında bütünleştirici öğretimin diskalkuli olan öğrencilerin matematiksel performans kavramlarını ve uygulama gelişimine etkisinin olduğunu raporlaştırmışlardır. Barkhordar ve diğer (2012) araştırmalarında özellikle yazmada yanlışlık yapan üçüncü sınıf öğrencilerine öğrenme yeteneğinin geliştirilmesinde üstbilişsel stratejilerin etkinliğini belirlemek üzere desenledikleri çalışmalarında, deney grubunda ortalama yazım yeteneği puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Sonuçlar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere, özellikle de yazım becerilerine yönelik metabilişsel strateji eğitiminin performanslarının iyileştirildiğini göstermiştir. Hem alınıyazın hem de yapılan çalışmaların bulguları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Hughes, 2011; Zohar ve Aharon-Kravetsky, 2005; Taghvayi ve diğer., 2012; Obaid, 2013). Literatürde öğrenme güçlüğü olan bireylerin, görev analizi, strateji seçimi, uygulanması yapabilirliklerini tahmin etmesi, sonuçları yorumlaması ve çalışma süreleri konusunda güçlükleri olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Swanson, 1990; Wong,

1987; Wong, 1992; Waldron, McLeskey 1998). Programının uygulanması öncesi ve sonrası ÖÖG Bataryası genel ve tüm alt boyut puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Ancak, ÖÖG Bataryası bulgularında, akademik başarı ve sosyal-duygusal davranış puanlarında olumlu bir değişim gözlenmemiştir. Sosyal duygusal davranışlar ve akademik başarı bireyin hayatında önemlidir. Bu sonuçlara göre “Bireysel destek öğretim programını” tekrar gözden geçirilmeli, akademik ve sosyal duygusal davranışlar açısından desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Mafra, H. (2015) yaptığı çalışmada sosyal-duygusal gelişim programının akademik çalışmalar üzerinde potizif etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu anlamda çalışmada sosyal- duygusal gelişimi deskeleyici bir boyutun yer almasına ihtiyaç olduğu görülmektedir

Maccini, ve Hughes (2000) matematik öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere problemleri somutlaştırma, resimlendirme ve boşluk doldurma çalışmaları yapmanın, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde değişikliklere yol açtığını belirtmişlerdir. Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman (2003) çalışmalarında ÖÖGRT çocuklara okuma programını deney ve kontrol gruplu olarak uygulamışlardır. Programın uygulandığı grup çocukların okumalarında olumlu yönde bir artış olmuştur. Güzel-Özmen (2005) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bildikleri öykü ve masalları okurken okuma hızlarının arttığını belirtmiştir. Yine Akyürek (2018)’in uyguladığı bilişsel destek eğitim disleksi olan çocuklarda bilişsel terapinin yürütücü işlevler üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Yaptığımız çalışmada da Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testine göre çocukların okuma becerilerinde anlamlı bir artış olmuştur. Programda birebir okuma parçalarından ziyade kısa metin okuma, yönergeleri sık sık okuma ve görsel algı ile ilgili çalışmaların olumlu etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmada WISC-R testi sonuçlarında öğrencilerin hem sözel hem performans hem de genel toplam puanlarında son test lehine bir değişim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, zekâ bölüm puanlarında da bireysel destek öğretim programı sonrası, son-test puanları lehine bir değişim vardır. Ancak alt boyutlara bakıldığında, sözelde, genel bilgi ve sözcük dağarcığı puanlarında; performans bölümünde ise küplerle desen ve parça birleştirme puanlarında son-test aleyhine bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu sonuçla programın tekrar gözden geçirilmeli belirtilen alanlar için yeni çalışmalar etklenmelidir. Testin altı ay sonra yenilenmiş olması bunda etkili olabilir. Sharifi ve Rezae (2018) WISC-R testi ile değerlendirdikleri, okuma ile ilgili güçlüklere olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı programı altı ay uygulamışlar ve sonucun okuma üzerinde olumlu etkisi olduğunu raporlamışlardır. Çalışmamızda da program okuma üzerinde etkili olsada WISC-R sonuçlarında radikal bir değişiklik olmamıştır.

Araştırmada katılımcıların genel akademik düzeyleri öğretmenleri tarafından doldurulan Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Testi ile değerlendirilmiş, öğrencilerin genel ve sekiz alt alandaki beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farkların okuma becerisi puanlarında, görsel algıya ilişkin güçlük düzeyleri, işitsel algıya ilişkin güçlük düzeyleri, yazma becerisi güçlük düzeyleri, yönelim becerilerinde güçlük düzeyleri, sıraya koyma becerileri, sözel ifade becerisi, motor becerileri ve genel özel öğrenme güçlük puanlarında fark olduğu belirlenmiştir. Müdahale programlarında sistemli çalışma önemli bir rol oynamaktadır. Müdahale programlarının etkililiği incelendiğinde, yazım, bellek, fonem-grafik farkındalığı, yanı sıra, imla, anlamlı ses ve kombinasyonları dahil olmak üzere birden çok bileşeni içeren önemli ve karmaşık bir beceridir (Van Hell, Bosman ve Bartelings, 2003; Alber ve Walshe, 2004). Nies ve Belfiore, (2006) öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda yazma problemlerine ilişkin yaptıkları işaretleme- kopyalama ve doğrulama ile sadece kopyalama çalışmalarını değerlendirdikleri çalışmalarında, işaretleme-kopyalama ve doğrulama çalışmalarının sadece kopyalamadan daha etkili sonuç verdiğini belirtmişlerdir. Johnson (2013), okumada güçlük çeken çocuklar yazma alanında da yoğun bir mücadele verdiklerini belirtmiş ve sistemli yazma çalışmalarının okumayı da hızlandırdığını yaptıkları araştırmayla belirtmişlerdir. Araştırmamızın okuma ve yazma testi sonuçları ile bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin işittiğini yazma, gördüğünü yazma, serbest yazma puanlarında anlamlı bir değişim olmamıştır. Öztürk ve Girli (2017)’nin yaptıkları araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma kaygısının, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yazma ile ilgili bileşenler düşünüldüğünde bu konuyu destekleyecek faaliyetlerin sıklığı artırılabilir.

5. ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda önemli bulgulara ulaşılmasına rağmen, sonuçların genellenebilmesi açısından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar; öğrenci sayısının azlığı, kontrol grubu olmaması ve altı ay gibi kısa sürede uygulanmış olmasıdır. İleri araştırmalarda, daha büyük ve homojen bir grupta çalışılması, yaş dönemlerine göre takiplerin yapılması, boylamsal çalışmaların oluşturulması yararlı olabilir.

Bulgular çocuklardaki değişimi destekler niteliktedir, ancak akademik başarı ve sosyal-duygusal davranış, işittiğini yazma, gördüğünü yazma, serbest yazma alanlarının gelişimini olumlu yönde etkileyecek çalışmaların yoğunluğu artırılabilir.

Araştırmada ailelerin görüşlerinin alınıp, sürece ailelerin de katılımının sağlanmasına yönelik çalışmaların planlanması da ileride yapılacak araştırmalara olumlu katkı sunacağı, daha kapsamlı ve eğitimi uygulamaları tasarlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmaya benzer araştırmaların yapılması destek eğitim odasında çalışan öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerini yönlendirme konusunda ortak noktaların belirlenmesine katkı sunacaktır. Bu nedenle bu alanda daha çok araştırma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2015). *Dikkati Güçlendirme Seti Plus. (5,6,7,8 Yaş)*. Adeda Yayıncılık. İstanbul.
- Abalı, O. (2016). *Dikkati Güçlendirme Seti (5,6,7,8 Yaş)*. Adeda Yayıncılık. İstanbul.
- ABD Eğitim Bakanlığı, “Building the legacy: IDEA 2004”, Erişim Adresi: <http://idea.ed.gov/explore/home>
Erişim Tarihi: 15-03-2020
- Akyürek, G. (2018). Disleksili Çocuklarda Bilişsel Terapinin Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinlerine Etkisi.
- Alber, S. R., & Walshe, S. E., (2004). Whento self-correct spelling words: A systematic replication. *Journal of Behavioral Education*, 13, 1–24.
- Alenizi, M. A. K. (2019). Effectiveness of a Program Based on A Multi-Sensory Strategy in Developing Visual Perception of Primary School Learners with Learning Disabilities: A Contextual Study of Arabic Learners. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 72-104.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 25-30.
- Barkhardar, F., Moghtadaie, M., & Jafari, A. S. A. (2012). Effectiveness met cognition strategies on children with spelling learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1244-1249.
- Christensen, B.L, Turner, A.L, Johnson, R.Burke (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Sever, M. (Çevir.) *Nitel ve Karma Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Congress, U. S. (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (PL 108-446). Retrieved October, 15, 2005.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5.Baskı, Trabzon.
- Çorlu, M., Özcan, O., & Korkmazlar, Ü. (2009). The meaning of dyslexics' drawings in communication design. *Dyslexia*, 15(2), 147-154.

- Dalga, R. A. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No:560502)
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 319492)
- D'souza, R. (2016). The impact of parenting styles on anxiety and depression in children with learning disabilities. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(9).
- Erdem –Özat, N.(2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 263447)
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*.
- Erman, Ö. (1997). Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi. *Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara*.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.
- Gökçe-Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65).
- Güngörmüş, Özkardeş, O. (2012). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yıl: 11 Sayı: 21 Bahar 2012 / 1 s.25-38*.
- Güzel-Özmen, R (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136).
- Hughes, C. A. (2011). Effective instructional design and delivery for teaching task-specific learning strategies to students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 44(2), 1-16. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/940888504?accountid=12251>
- Johnson, M. M. (2013). The relationship between spelling ability and reading fluency and comprehension in elementary students. *Unpublished Master's Thesis, Northern Michigan University, Michigan, United States of America*.
- Khosrotash, P., & Abolmaali Alhosseini, K. (2019). Studying The Effectiveness of Integrative Instruction in the Executive Function, and the Collaborative for Academic, Social and Emotional learning on the General Mathematical performance: A Case Study of Female Students with Mathematical Learning Disability. *International Journal of Psychology (IPA)*, 13(1), 107-132.
- Maccini, P., & Hughes, C. A. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 10-21.
- Mafra, H. (2015). Development of learning and social skills in children with learning disabilities: an educational intervention program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 221-228.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Asp> adresinden 1.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Melekoğlu, M. A., (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. Macid Ayhan Melekoğlu ve Uğur Sak (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 24-53). Ankara: Pegem.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). Milli Eğitim İstatistikleri 2018/’ 19 Örgün Eğitim http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 sitesinden 1.04.2020 tarihinde alıntılanmıştır
- Morova Alpa,A.&Nas Güner B. (2016). *Pür Dikkat Dinle Pür Dikkat Oyna*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Nies, K. A., &Belfiore, P. J. (2006). EnhancingSpellingPerformance in Studentswith Learning Disabilities. *Journal of BehavioralEducation, 15*(3), 162-169.
- Öztürk, H., & Girli, A. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatım ve Yazma Kaygısı. *Journal Of International Social Research, 10*(51).
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 336032)
- Ring, E., & Travers*, J. (2005). BarrierstoInclusion: a casestudy of a pupilwith severe learningdifficulties in Ireland. *EuropeanJournal of Special NeedsEducation, 20*(1), 41-56.
- Sakız,H, Sart, Z ve Ekinci, A. (2016). Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve de İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 1 (40) , 0-0 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/26849/282346>.
- Sercan Kesgül, Y. (2016).*Düşünüp Çözelim*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Sercan Kesgül, Y. (2014).*Harflerle Düşünelim*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Sercan Kesgül, Y. (2014).*Dinle Kavra Uygula*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Sercan Kesgül, Y. (2015). *Duy İşit Dinle Kavra İşitsel Kavramayı Geliştirme Kitabı*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Sercan Kesgül, Y. (2015).*Ne Yanlış Neden Yanlış*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Sercan Kesgül, Y. (2015).*Aklında Tut*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Sercan Kesgül, Y.&Özkardeş, O. (2016). *Yönergeleri İzleyelim*. Pencere-Sey. İstanbul.
- Sharifi, S., ve Rezaei, S. (2018). The Effectiveness of Working Memory Training on Reading Difficulties among Students with Reading Disorder. *Iranian journal of Learning and Memory, 1*(1), 43-54.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine, 338*(5), 307-312.
- Swanson, H. L. (1990) “Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving”, *Journal of EducationalPsychology, 82*,306–314.
- Taghvayi, D., Vaziri, S., & Kashani, F. L. (2012). The Effectiveness of Integrative Approach, Fernald Multi-Sensory Technique on Decrease Reading Disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 1264-1269.
- Turgut, S., Erden, G., & Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (öög), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (dehb) birlikteliği ve kontrol gruplarının öög bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk Ruh Sağlığı Dergisi,17*(1), 13-25.
- Ucur Gezer,E.&Fırat, İ.&Özer, C.(2016). *Öykülerle Dinle Düşün Yanıtla*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Ulucay Özarman,D. (2016). *Heceden Okumaya*. Pencere-sey Yayınları. İstanbul.
- Obaid, M. A. S. (2013). The impact of using multi-sensory approach for teaching students with learning disabilities. *Journal of International Education Research (JIER), 9*(1), 75-82.
- Prior, M. R. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press
- Pumfrey, M. P. D., Pumfrey, P., & Reason, R. (Eds.). (2013). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and responses*. Routledge.
- Radovan, M., & Perdih, M. (2016). Developing guidelines for evaluating the adaptation of accessible web-based learning materials. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(4), 166-181.

- Silver, P., Strehorn, K. C., & Bourke, A. (1997). The 1993 Employment Follow-Up Study of Selected Graduates with Disabilities. *Journal of College Student Development*, 38(5), 520-26.
- Smith, M. W. (1995). Ethics in focus groups: A few concerns. *Qualitative Health Research*, 5(4), 478-486.
- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Ün, D.(2012). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 262785)
- Van Hell, J. G., Bosman, M. T., & Bartelings, M. (2003). Visual dictation improves the spelling performance of three groups of Dutch students with spelling disorders. *Learning Disability Quarterly*, 26, 329–355.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), 395-405.
- Wong, B.Y.L. (1987) “Special Feature: Metacognition and Learning Disabilities. How Do the Results of Metacognitive Research Impact on the Learning Disabled Individual?”, *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 189-195.
- Wong, B.Y.L. (1992). “Metacognition and learning disabilities” (pp.120-139), Wong B.Y.L. *The ABC's of learning disabilities*, California: Academic Press.
- Yeniova, Ö. ve Aşçıoğlu, S. (2006). Hastane infeksiyonları alanında bir araştırma yöntemi “yarı-deneysel (quasi-experimental)” araştırma tasarımları. /<http://hastaneinfeksiyonlari.com/> Alıntı tarihi: 1 Ocak 2015
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 158642)
- Zohar, A., & Aharon-Kravetsky, S. (2005). Exploring the effects of cognitive conflict and direct teaching for students of different academic levels. *Journal of research in science teaching*, 42(7), 829-855.



3-5 Yaş Arası Çocukların Anne Tutumlarının İncelemesi

Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK¹, Hüseyin ARSLAN²

¹Prof. Dr. Gazî Üniversitesi Eğitim Fakültesi dilekogretim@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6380-4757>

²Çocuk Gelişimci Ergani Devlet Hastanesi huseyin.arslan@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0001-5341-3667>

Geliş Tarihi/Received: 9.06.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 21.11.2020 e-Yayım/e-Printed:31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.150>

ÖZ

Bu araştırmanın amacını 3-5 yaş arası çocuğu olan annelerin çocuklarına karşı olan tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olarak Diyarbakır İli Ergani ilçesinde bulunan Ergani Devlet Hastanesindeki Çocuk Gelişimi Birimi'ne başvuran 3-5 yaş arası çocukların anneleri seçilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Öğretir-Özçelik (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Hamel Anne Tutum Testi vasıtasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ailedeki çocuk sayısının demokratik, aşırı koruyucu ve ilgisiz-tutarsız tutumu etkilediği çocuğun yaşının demokratik tutumu etkilediği, ailenin gelir düzeyinin ilgisiz tutarsız tutumu etkilediği bulunmuştur. Çocuğun cinsiyetinin ve çocuğun okul öncesi eğitim alıp almama durumunun anne tutumunu etkilemediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anne tutumları, anne tutumlarını etkileyen faktörler, okul öncesi dönem

Investigation of Mothers' Attitude Towards the 3-5 Year Old Children

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the mothers' attitudes towards their children between 3-5 old years old in terms of some variables. The study group was selected from the mothers of 3-5 years of age children who applied to the Child Development Unit at Ergani State Hospital in Ergani District of Diyarbakir province. The data in the research was obtained through the Personal Information Form prepared by the researchers as well as the Hamel Mother Attitude Test which was adapted to the Turkish language with content validity and reliability test by Öğretir-Özçelik (2004). As a result of the analysis of the data, it was found that the number of children in the family affects the democratic sub-scale as well as over-protected, inconsistent and authoritarian sub-scales. It was determined that the gender of the child and the situation whether the child received preschool education or not do not affect any sub-scale of the mother's attitudes.

Keywords: Mother Attitudes, factors affecting maternal attitudes, preschool period

1. GİRİŞ

Bireyin gelişimi doğup yetiştiği çevrenin özellikleri, iletişimde bulunduğu kişiler ve geçmiş yaşantılardan etkilenir. Bireyin içinde bulunduğu çevresel etmenler olumlu ise bireyin gelişimi olumlu etkilenirken bireyin içinde bulunduğu etmenler olumsuz ise bireyin gelişimi birçok yönden sekteye uğrayabilmektedir. Bireyin çevresiyle olan iletişiminin niteliği onun kendisini ve çevresini algılama biçimini yönlendirmektedir (Sezer, 2010). Bireyin çevresindeki en önemli etmenlerden biri ise ailedir (Aydoğdu & Dilekmen, 2016).

Bebeklik dönemi çocukların sosyal davranışlarının oluşmaya başladığı ve geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan beceriler çocukların diğer gelişim dönemlerini hatta tüm yaşamlarını etkileyebilir (Öğretir-Özçelik, 2017a). İlk yıllardaki kazanımların önemi aileyi, ebeveynleri, çocuğun iletişim kurduğu kişileri ve çocuğun büyüdüğü ortamı önemli kılar (Babaroglu, 2018). Doğumdan itibaren çocuklar içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal ortama adapte olmaya çalışırken en önemli destekçileri ebeveynlerdir. Ebeveynlerin çocukların kişiliklerinin şekillenmesinde belirleyici bir etkileri vardır (Kolburan, Cömert, Narter & İşözen,

2012). Bu yüzden ebeveynler çocuklarını yetiştirirken uygun sosyal koşullar ile çocuğun kişilik özelliklerini destekleyen bir çevre yaratmalıdır (Öğretir-Özçelik, 2017b).

Literatür incelendiğinde çocuğun sosyal gelişiminde ailenin öneminin çeşitli kuramlarda vurgulandığı görülür. Bronfenbrenner biyoekolojik yaklaşım kuramında çocuğun gelişiminde etki sahibi çevresel etkenlerin birbiriyle ilişkisini ortaya koymuştur. Bu kurama göre çocuğun içinde büyüdüğü biyolojik sistem katmanlar şeklinde ya da ortak merkezli çemberler şeklinde düşünülür. En içteki çember olan ekosistemde çocuğun en yakınlarında olan kişiler ona en yakından etki eden ortamlar bulunur (Bronfenbrenner, 1979) Freud insan yaşamında ilk yılların yetişkin kişiliğinin belirlenmesindeki önemine vurgu yapmıştır. Benzer fikirleri olan Adler ise erken yıllarda kişiliğin belirlenmesinde ebeveynlerin davranışlarının etkisinin önemine değinmiştir (Burger, 2016). Erikson yetişkinlerin davranışlarının çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerini şekillendirdiğini ve özellikle 3-6 yaş arasında çocukların en çok ilişkide bulunduğu ortam olan ailede yetişkinler tarafından girişimci davranışları engellenen çocukların gelişimlerinin olumsuz etkileneceği belirtmiştir (Çetinkaya, 2016; Öğretir-Özçelik ve Şengün, 2019). Bandura davranışların öğrenilmesinde gözlem metodunun önemine vurgu yapıp sosyal öğrenmede ebeveyn modelinin önemi açıklamıştır. (Kaya-Bağdaş, 2017). Vygotsky çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde yetişkin desteğinin önemine eğilmiştir (Başaran, 2019).

Ebeveynler çocuğun doğumundan itibaren çocukla etkileşimi ilk kuran ve onunla uzun zaman geçiren kişilerdir (Tezel-Şahin & Özyürek, 2008). Aile içi etkileşimler ve ebeveynin çocuğunu yetiştirirken sergiledikleri tutumlar çocuğun gelişimi, özgüveni, başarısı ve benliğine yönelik algısı üzerinde etkili olan etmenlerdendir (Kuzgun & Eldeleklioğlu, 1999; Öğretir-Özçelik & Şıvkın, 2019; Subaşı & Öğretir-Özçelik, 2019). Ebeveynlik tutumları erken dönemlerden itibaren çocukların yaşamlarını ve kişiliğinin gelişmesine öncülük eder. Ayrıca doğumdan itibaren başlayarak ergenlik dönemi ve ileriki yıllarda da sosyal çevre ile kurulacak ilişkinin yönlendiricisidir (Bayraktar & Öğretir-Özçelik, 2019; Kolburan, Cömert, Narter & İşözen, 2012; Tok ve Öğretir-Özçelik, 2018). Ebeveynler olumlu tutumlar içinde bulunurlarsa güvenli bağlanmayı destekledikleri gibi çocuklarına istenmeyen durumlarla başa çıkma, yaşam koşullarına uyum sağlama, problem çözüme ve iletişim becerileri kazandırabilirler (Agarwal & Alex, 2017; Öğretir-Özçelik, 2017c; Sayıcı & Öğretir-Özçelik, 2019). Buna karşın çocuklarına karşı olumsuz tutum sergileyen ailelerin çocuklarının gelişimleri olumsuz etkilenir. Olumsuz tutumlarla büyüyen çocuklar ileriki yıllarda anti-sosyal, saldırgan ve suç işlemeye eğilimli olabilirler. (Haapasalo & Pokela, 1999; Şahin & Öğretir-Özçelik, 2018). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından ebeveyn tutumları demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, ilgisiz ve tutarsız ebeveyn tutumları olarak ele alınmış ve açıklanmıştır.

Çocuğa koşulsuz sevgi ve saygının sunulduğu demokratik tutum çocukların kişilik gelişimleri için en istedik ebeveyn tutumudur. Demokratik ebeveynler her çocuğun gelişiminin biricik olduğunu bilir. Bu tutumunda çocuklar denetlenirken aynı zamanda onların ihtiyaçları da karşılanır. Tutarlı, kararlı ve güven verici ebeveyn davranışları sergilenir. Çocukların sorumluluk duygusunu geliştirmek için çocukların bazı eylemleri belirli sınırlar dahilinde gerçekleştirmesine fırsat tanınır (Sezer & Oğuz, 2010). Çocukların becerilerinin gelişmesi kolaylaştırılır (Baumrind, 1971). Çocukların nasıl davranması gerektiği ile ilgili belirli bir tutum izlenir fakat asla çocuk kısıtlanmaz. Ebeveynler genel olarak cezalandırıcı değil destekleyicidir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş, sorumluluk sahibi ve sosyal olarak yeterli çocuklar yetiştirmek istenir (Baumrind, 1991). Ebeveyn ve çocuk arasında yüksek düzeyde bir iletişim vardır. Çocuklara sıcak ve destekleyici biçimde yaklaşırlar (Pardeck & Pardeck, 1989). Ebeveyn kişisel isteklerinden feragat etmek gerekse bile çocuğunun önceliklerini dikkate alır. Çocuğun potansiyelini göz önünde bulundurarak diğer aile üyelerinin çocuğun ihtiyaçlarını gidermeye yardım etmesi bakımından cesaretlendirir (Maccoby, 1992). Arzu edilmeyen tutumlarla büyüyen çocuklarda olumsuz özellikler görülmekteyken demokratik tutumla yetişen çocukların zihinsel açıdan yeterli, sorumluluk sahibi ve sosyal becerilerinin gelişmiş olduğu söylenilmektedir (Öğretir-Özçelik, 2019).

Otoriter tutum sergilenen ailelerde çocuklar sıkı bir şekilde denetlenir ve yaşantıları düzenlenir. Çocuklara nasıl düşünecekleri söylenir ve kendi düşüncelerinin açıklanmasına destek verilmez (Tshotsho, 2015). Çocukların ebeveyne itaat etmesi olmazsa olmazdır. Çocukların istediği şeyleri yapması desteklenmez (Doron, & Sharbani, 2013). Çocuklar üzerinde hakimiyet kurulması gerektiği savunulur. Çocukların davranışlarına

kalıplar konur. Bu davranışlar değerlendirilir, kontrol edilir ve yönlendirilir. Çocuğun ebeveynine itaat etmesi çocuk için değerli bir yetenek diye düşünülür. Çocuğun kendi düşüncelerini söylemesi desteklenmez. Ebeveyn tarafından hükümler verilir (Kulaksızoğlu, 2018). Ebeveyn sözünün itiraz edilmeden kabullenilmesi beklenir. Çocuğun özerkliği yok sayılır böylece çocuğa disiplin uygulandığı düşünülür. Ev işlerinde çocukların da rol alması gerektiği inancı hakimdir. (Baumrind, 1966). Bu tutuma maruz kalan çocukların duygu ve düşünceleri göz ardı edilir. Çocuklar kızgınlık ve öfke gibi duygularını açığa vuramaz. Böylelikle çocukta pasif saldırganlık gelişir. Ebeveynin uygun görmediği davranışlar fiziksel şiddetle cezalandırılabilir (Kulaksızoğlu, 2018). Tutarsız ebeveyn tutumu ve çocuklara uygulanan fiziksel şiddet sonucu çocuklarda uyum sorunları ortaya çıkabilir. Fiziksel şiddete maruz kalan çocuklarda saldırganlık ve depresyon görülebilir. Bunun sonucunda endişeleri artan çocuklar ebeveynlerin uygulamak istediği kuralları kavrayamayabilirler (Richters, 2010). Fiziksel şiddetin yanında çocuğun duygusal gelişimini zedeleyecek sözel şiddet de görülür. Aile çocuğun benliğine eleştiri yapar (Öğretir-Özçelik & Demircan, 2019)

Otoriter ve demokratik ailelerin ortak özelliği çocuklarından yüksek taleplerde bulunmaları ve kurallara uygun şekilde davranmalarını istemeleridir. Aralarındaki fark ise otoriter ebeveynlerin taleplerini çocuğun sorgulamasına izin vermeden uygulamaları; demokratik ebeveynlerin ise taleplerini çocuğa açıklamalar eşliğinde sunmaları ve iletişime açık olmalarıdır (Darling, 1999).

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu sergileyen ailelerde çocuklara olması gerekenden daha fazla özen gösterilir ve kontrol sağlanır. Çocuklara bebek gibi davranılır. Bu tarz ebeveynlik davranışına örnek olarak ilkökul çağındaki çocuğunun yemeğini yedirmek ve ortaokul çağındaki çocukla aynı yatakta yatmak verilebilir. Anneyle olan bu birliktelik çocuğun anneye bağımlılık geliştirmesine yol açabilir. Çocuğun büyümesine müsaade edilmez ve toplumsal gelişimine ket vurulur. Çocuğun arkadaşlarıyla olan iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütemez (Yavuzer, 2016). Kendi kendine yetemeyen, çekingen, diğer insanların haklarını yok sayan, bencil ve inatçı bir kişilik gelişir (Çağdaş & Şahin-Seçer, 2016).

İlgisiz tutuma sahip ebeveyn tarafından psikolojik olarak çocuk reddedilir. Çocuğun nerede olduğu, ne yaptığı, neye ilgi ve ihtiyaç duyduğu görmezden gelinir. Çocuktan habersiz, ona az ilgi ve sevgi gösterilen, onun davranışlarına bir denetleme getirilmeyen bir tutum sergilenir. Ebeveynler kendini merkeze almıştır. Bu tarz davranışlar ihmalkarlığa kadar gidebilir. Ebeveynlerin bu tutumu sergilemesine kültürel etmenler veya eşler arasındaki herhangi bir olumsuz durum sebep olabilmektedir. Ebeveynlerin yaşamından mutlu olmaması ilgisiz tutumu artırabilir. Böyle bir tutumla yetişen çocuklarda öz güven eksikliği ve suç işlemeye yatkınlık gibi istenmedik özellikler görülebilir (Çetinkaya 2016; Kopko, 2007).

Çocuğuna karşı tutarsız bir tutum sergileyen ebeveynlerin ailelerinde disiplin yoktur denemez fakat disiplinin uygulanış şekli yer ve zaman bakımından belirsizdir (Yörokoğlu, 2015). Tutarsız ebeveyn tutumuna bir ebeveynin aynı durumlarda farklı tepkiler vermesi yol açabildiği gibi iki ebeveynin aynı konuda farklı tepkiler vermesi de yol açabilir. Böyle bir ailedeki çocuklar davranışlarının nerede ve ne zaman kabul görüp görmeyeceğini tahmin edemez. (Oğuz & Öğretir-Özçelik, 2019). Ebeveynlerin ruh hallerine göre çocuk yapacağı davranıştan alacağı tepkiyi tahmin etmeye çalışır. Bu tutumun özellikleri aşırı hoşgörülülük ve sert cezalandırma arasında sürekli değişmektedir. Çocuğa verilen ceza bazen hiç beklenmedik bir zamana denk gelebilir. Bu da çocuğun isyan etmesine sebep olur (Yörokoğlu, 2015).

Gerçekleştirilen literatür çalışması kapsamında anne tutumlarına yönelik araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Çakırlı (2017) ; Tezel-Şahin & Özyürek (2008) araştırmalarında çocuğun cinsiyetinin ebeveyn tutumları üzerinde etkili olmadığını bulurken Alabay (2017) ise erkek çocuğu olan ebeveynlerin kız çocuğu olan ebeveynlere kıyasla daha otoriter bir tutum sergilediğini bulmuştur. Mızrakçı (1994) araştırmasında çocukların yaşları büyüdükçe anne tutumlarının tüm alt boyutlarında yüksek puan alındığını tespit etmiştir. Bülbül (2019)'ün ; Demir (2007)'in çalışmalarında ise çocuğun yaşının anne tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Bedge(2015) araştırmasında anne tutumlarının çocuklarının anaokuluna devam etme süresinden etkilenmedikleri sonucunu ortaya koymuştur. Balat (2007)'in çalışmasında okul öncesi eğitimi almayan çocukların ailelerinin daha yüksek koruyucu ve sıkı disiplin, daha düşük demokratik tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca annenin öğrenim durumunun anne tutumunun aşırı koruyucu ve sıkı disiplin alt

boyutlarını etkilediği tespit etmiştir. Tokol (1996) araştırmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin daha az baskıcı, daha demokratik ve daha az koruyucu olduklarını tespit etmiştir. Şendoğdu (2000)'in araştırmasında ailedeki çocuk sayısının demokratik ve aşırı koruyucu tutumları etkilemediği, baskı ve disiplin tutumunu etkilediği tespit edilmiştir. Sak, Şahin-Sak, Atli & Şahin (2015)'in çalışmasında dört ve daha çok çocuğu olan ebeveynlerin bir, iki ve üç çocuğu olan ebeveynlere göre daha çok otoriter tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Özyürek & Tezel-Şahin (2005)'in araştırmasında ise ailedeki çocuk sayısının ebeveyn tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Atabey (2017) araştırmasında ailenin gelir düzeyinin arttıkça aşırı koruyucu tutumunda azalma olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada gelir düzeyinin demokratik, otoriter ve izin verici tutumlarda bir etkisinin olmadığı da görülmüştür. Yukay-Yüksel & Yıldırım-Kurtuluş (2016)'in araştırmasında sosyo-ekonomik seviyesi düşük annelerin daha fazla koruyucu davranışlarda bulunduğu ortaya konmuştur. Aydoğdu & Dilekmen (2016)'nin araştırmasında ise aylık gelir düzeyi 1000 tl altı olan ailelerin ve 1000 ile 2000 tl arasında olan ailelerin 2000 tl üzeri olan ailelere kıyasla daha çok izin verici tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bülbül (2019) araştırmasında annenin öğrenim durumunun anne tutumları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada anne öğrenim durumu anne tutumunun aşırı koruyucu alt boyutunda farklılık yaratmıştır. Çubukcu (2019)'nun araştırmasında anne öğrenim durumunun anne tutumunun alt boyutları olan demokratik ve koruyucu alt boyutlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklara karşı gösterilen ebeveyn tutumlarını etkileyen birçok etmen vardır. Bunlara örnek olarak ebeveynin eğitim düzeyi, yaşı, sosyo-ekonomik düzeyi, yetiştiği çevrenin kültür özellikleri, evlenmeden önceki evlilik ile ilgili düşünceler ve evliliğe hazır olup olmaması verilebilir (Yavuzer, 2016) Ebeveyn tutumları erken çocukluk eğitimi araştırmalarının önemli bir konusudur (Öğretir-Özçelik 2018; Öğretir-Özçelik & Şivkin, 2019). Sağlıklı toplumun oluşması için sağlıklı bireylerin varlığı gereklidir. Sağlıklı bireyler de sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisi yaşamış kişilerdir. Eğitimcilerin ve sağlık profesyonellerinin ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve bu tutumların nelerden etkilendiğinin farkında olması toplum sağlığı bakımından önem arz etmektedir (Şanlı ve Öztürk, 2007). Çocuğun psikolojik olarak sağlıklı, kendine güvenli, girişimci ve dışa dönük bir birey olması ebeveyn tutumları ile ilişkilidir. (Çetinkaya 2016). Ebeveynlerin çocuklarının bakımındaki, eğitimindeki ve temel kişilik özelliklerinin kazandırılmasındaki rollerinin etkisinden dolayı her şeyden önce erken çocukluk yıllarında ebeveyn tutumlarının araştırılması önemlidir (Yoleri & Karkçay, 2015).

İncelenen çalışmalarda örnekleme Güneydoğu Anadolu Bölgesi olan hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma bu bölgede yaşayan aile ve çocuklara ışık tutacağı için çok önemlidir. Bölgedeki sağlık çalışanlarının ve öğretmenlerin çalışmanın sonuçlarından faydalanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın Çocuk Gelişimi biriminde yapılması bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının çocukların bağlamının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.Araştırmanın amacı

Gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı anne tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Annelerinin tutumları ile çocuğun cinsiyeti arasında bir ilişki var mıdır?
2. Annelerin tutumları ile çocuğun yaşı arasında bir ilişki var mıdır?
3. Annelerin tutumları ile çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu arasında bir ilişki var mıdır?
4. Annelerin tutumları ile ailedeki çocuk sayısında bir ilişki var mıdır?
5. Annelerin tutumları ile ailenin gelir düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışma nicel bir araştırma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir durumu olağan haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımına tarama modeli denir. (Karasar, 2004, s.77). Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile araştırma hazırlanmıştır.

2.1. Evren ve örneklem

Çalışmada evren olarak Diyarbakır İlinin Devlet Hastanelerindeki Çocuk Gelişimi birimine yönlendirilen 3-5 yaş arası çocuklar ve anneleri belirlenmiştir. Örneklem ise Diyarbakır İlinin Ergani İlçesinde bulunan

Ergani Devlet Hastanesi Çocuk Gelişimi birimine yönlendirilen basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 3-5 yaş arası çocuklar ve anneleridir. Araştırma 136 çocuk ve anne ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Çocuklara ve ailelere ait demografik bilgiler

Demografik özellikler		Frekans (N)	Yüzde (%)
Çocuğun Cinsiyeti	• Kız	58	42.6
	• Erkek	78	57.4
Çocuğun Yaşı	• 3 yaş	60	44.1
	• 4 yaş	42	30.9
	• 5 yaş	34	25.0
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	• Evet	38	27.9
	• Hayır	98	72.1
Ailedeki Çocuk Sayısı	• 1	22	16.2
	• 2	52	38.2
	• 3	40	29.4
	• 4 ve üzeri	22	16.2
Ailenin Gelir Düzeyi	• Düşük	33	24.3
	• Orta	85	62.5
	• Yüksek	18	13.2

Tablo 1 incelendiğinde çocukların %42.6'sının kız, %57.4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Yaş grubu olarak %44.1'lik kısmını 3 yaş grubu oluşturmaktadır. Çocukların %72.1'lik kısmının okul öncesi eğitimi almadığı yine tablodan okunan sonuçlar arasındadır. Ailedeki çocuk sayısı 2 olanlar %38.2'lik kısmı 3 olanlar ise %29.4'lük kısımda yer almaktadır. Ailenin gelir düzeylerinin %62.5 ile en çok orta düzeyde olduğu görülmektedir.

2.2. Veri toplama araçları

Araştırmada demografik bilgiler araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu aracılığı ile elde edilmiştir. Demografik Bilgi Formu çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi ve annenin eğitim durumunu içeren 6 sorudan oluşmaktadır. Anne tutumlarına ait veriler ise Hamel Anne Tutum Testi ile elde edilmiştir. Hamel Anne Tutum Testi Baumgärtel tarafından 1979 senesinde yayınlanmıştır. Ayşe Dilek Öğretir 2004 senesinde testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Test destek, baskı ve aşırı ilgi boyutlarını içeren üç boyut ve 24 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular annelerin çocuklarına yönelik belirli davranışlarını ne sıklıkla yaptığını altı dereceli türüyle belirlemektedir. Okul öncesi çocukların annelerinin davranışları 18 soruyla ölçülmektedir. Test sonuçları annelerin bütün cevapları puanlanarak toplanıp hesaplanmasıyla belirlenmektedir. Öğretir, (2004). Hamel Anne Tutum Testi'nin güvenilirlik katsayıları için cronbach alfa katsayısından yararlanılmıştır. Cronbach alfa katsayısı, bilişsel ve duyuşsal zihin süreçlerinin araştırıldığı durumlarda kullanılmaktadır. Yapılan analize göre Hamel Anne Tutum Testi için bu değer .71 şeklinde hesaplanmıştır. Testin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları otoriter tutum alt boyutu için .73 demokratik tutum alt boyutu için .69 aşırı koruyucu tutum alt boyutu için .44 tutarsız tutum alt boyutu için .11 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,00 ve 0,40 arasında ise ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40 ve .60 ise ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu .60 ve .80 arasında ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ve 1 arasında ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk 2004). Bu bilgiye dayanarak sadece tutarsız tutum alt boyutunda güvenilir olmayan bir sonuç görülmektedir. Hamel Anne Tutum Testi'nin güvenilirliği yüksek olduğu için alt boyutların da uygulanabilir seviyelerde olduğu düşünülmektedir.

2.3. Verilen toplanması ve analizi

Araştırmada veriler Diyarbakır İl Sağlık Müdürlüğü izni ile Diyarbakır İlinin Ergani İlçesindeki Çocuk Gelişimi Birimine başvuran ailelere ölçeklerin uygulanması vasıtasıyla toplanmıştır. Ailelere araştırma ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Gönüllülük esaslarına uyulmuştur. Aileler araştırmacı gözetiminde, kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda ölçeği doldurmuşlardır. Veriler SPSS paket programı işe koyularak analiz edilmiştir.

Araştırmada etki büyüklükleri 'Cohen d' indeksi ile hesaplanmıştır. Etki değeri, aralarında fark olması beklenen gruplar arasındaki farkın niceliğini belirten istatistiksel bir değerdir (Cohen, 1988). Böylece araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi sayılır (Özsoy ve Özsoy, 2013). Etki değerinin hesaplanma formülü $d = 2t / \sqrt{sd}$ şeklindedir. Varyans analizi yapıldığında ise (ANOVA*) etki büyüklüğünü hesaplamak

için (eta kare (η^2) hesaplanması) $\eta^2 = \frac{\text{kareler toplamı (gruplar arası)}}{\text{Kareler Toplamı (toplam)}}$ şeklindedir. Genel olarak, ‘Cohen d’ değerinin yorumlanması: $d \geq 1$ çok büyük etki, 0.8 büyük etki, 0.5 orta etki, 0.2 küçük etki şeklindedir Cohen (1988).

Tek yönlü veya çok yönlü varyans analizi esnasında ANOVA tablosunda gözlemlenen anlamlılık düzeyinin hangi grubun lehine ya da aleyhine olduğunu gösteren post hoc testlerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada post hoc analizi için Fisher tarafından geliştirilen LSD testi En Küçük Anlamlı Farklar Testi (Least Significant Differences Test) kullanılmıştır. Bu test grup aritmetik ortalamaları arasında farkları ortaya koyar. Ayrıca grup büyüklerinin farklı olduğu durumlarda kullanılması önerilir (Baykul & Güzeller 2013; Büyüköztürk 2004)

Tablo 2. Çocuklar için kısa mizaç ölçeği ve hamel anne tutum testine ait betimsel istatistikler

	Alt Boyut	N	\bar{X}	Min	Max	ss	Skewness	Kurtosis
Hamel	Otoriter	136	32.41	13.00	42.00	6.45	-.602	-.230
Anne	Demokratik	136	27.21	14.00	30.00	2.91	-1.475	3.187
Tutum	Aşırı Koruyucu	136	13.76	3.00	18.00	3.12	-.461	-.017
Testi	İlgisiz-Tutarsız	136	6.12	3.00	13.00	2.59	.668	-.475

Tablo 2’te araştırma kapsamında ele alınan örneklem grubuna uygulanan Hamel Anne Tutum Testi’ne ait betimsel istatistikler verilmektedir. Hamel Anne Tutum Testi’nin “otoriter” alt boyutunun ortalaması 32.41(± 6.45), “demokratik” alt boyutunun ortalaması 27.21(± 2.91), “aşırı koruyucu” alt boyutu 13.76(± 3.12) ve “ilgisiz ve tutarsız” alt boyutunun ortalaması 6.12(± 2.59) şeklinde hesaplanmıştır. Hamel Anne Tutum Testi için skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak normallik testi yapılmıştır. Testin skewness ve kurtosis değerleri için standart hata ve z puanları hesaplanmış ve ki kare kritik değeri içinde olduğu görülerek istatistiksel olarak normal dağılım sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Normal dağılım ve normal dağılım kümesinde bulunan bütün dağılımlar hipotetik evren dağılımları olduklarından gözlem sayısı, bu dağılımların belirlenmesinde elzemdir. Merkezi limit teoremine göre normal dağılıma sahip bir evrenden gelen ve bağımsız gözlemlerden meydana gelen yansız örneklem her biri, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olmak şartıyla normal dağılım gösterir. Örneklem genişledikçe evrenden bağımsız olarak dağılımın şekli normal dağılıma yaklaşır ve bu sebeple parametrelere ilişkin yapılacak çıkarımların geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri yükselir (Privitera, 2015; Wilcox, 2012b; Ravid, 2011; Ross, 2009; Roussas, 2007; Lind, vd. 2006; Dekking, Kraaikamp, Lopuhaä ve Meester, 2005). Bu sebeple analizin bundan sonraki kısmında normal dağılım analizlerinde kullanılan parametrik testlerden yararlanılması uygun görülmüştür.

3. BULGULAR

Bu bölümde annelerden veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya konan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo3. Hamel anne tutum testi alt boyutlarının çocuğun cinsiyetine göre t testi analiz sonuçları

Hamel anne tutum testi alt boyutları	Çocuğun cinsiyeti	n	\bar{X}	sd	sh	t	df	p
Demokratik	Kız	58	27.50	2.72	0.36	.991	134	.323
	Erkek	78	27.00	3.04	0.34			
Otoriter	Kız	58	33.16	6.18	0.81	1.160	134	.248
	Erkek	78	31.86	6.63	0.75			
Aşırı Koruyucu	Kız	58	14.29	3.47	0.46	1.742	134	.084
	Erkek	78	13.36	2.78	0.32			
İlgisiz ve Tutarsız	Kız	58	5.98	2.76	0.36	-.522	134	.602
	Erkek	78	6.22	2.47	0.28			

*p < .05

Tablo 3 incelendiğinde Hamel Anne Tutum Testinin demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz tutarsız tutum alt boyutlarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız örneklem t- testi ile gerçekleştirilmiş olup herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$).

Tablo4. Hamel anne tutum testi alt boyutlarının çocuğun yaşına göre karşılaştırılması (ANOVA)

Hamel anne tutum testi alt boyutları	Çocuğun yaşı	n	\bar{X}	sh	df	F	p	Fark (LSD)	Etki Büyüklüğü(d)
Demokratik	3 yaş	60	28.08	0.25	2-133	5.186	.007*	1-2 1-3	0.32
	4 yaş	42	26.40	0.52					
	5 yaş	34	26.68	0.58					
Otoriter	3 yaş	60	32.85	0.80	2-133	.589	.556		
	4 yaş	42	32.62	1.01					
	5 yaş	34	31.38	1.17					
Aşırı Koruyucu	3 yaş	60	13.53	0.41	2-133	.912	.404		
	4 yaş	42	13.57	0.50					
	5 yaş	34	14.38	0.49					
İlgisiz ve Tutarsız	3 yaş	60	6.02	0.33	2-133	.153	.859		
	4 yaş	42	6.10	0.44					
	5 yaş	34	6.32	0.39					

*p < .05

Tablo 4 incelendiğinde çocuğun yaş değişkeninin Otoriter, Aşırı Koruyucu ve İlgisiz-tutarsız tutum alt boyutunda herhangi bir farklılığa yol açmadığı gözlemlenmektedir(p>.05). Fakat demokratik tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı gözlenmiştir(p<.05). Varyans homojenliği testi sonuçlarında LSD analizi post hoc için uygun bulunmuştur(Levene statistic=.153, p=.650). Üç yaşında çocuğu olan annelerin demokratik tutum puanı dört yaşında ve beş yaşında çocuğu olan annelere göre daha yüksek bulunmuştur. Çocuğun yaşının anne demokratik tutum üzerindeki etki değeri 0.32 şeklinde hesaplanmıştır. Bu da uygulama kısmında çocuğun yaşının anne demokratik tutum üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu anlamına gelir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo5. Hamel alt boyutlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre t testi analiz sonuçları

Hamel anne tutum testi alt boyutları	Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu	n	\bar{X}	sd	sh	t	df	p	Etki Büyüklüğü(d)
Demokratik	Evet	38	27.03	2.70	0.44	-.465	134	.643	
	Hayır	98	27.29	3.00	0.30				
Otoriter	Evet	38	30.42	6.63	1.08	-2.274	134	.025*	.39
	Hayır	98	33.18	6.25	0.63				
Aşırı Koruyucu	Evet	38	13.92	3.14	0.51	.380	134	.704	
	Hayır	98	13.69	3.12	0.32				
İlgisiz ve Tutarsız	Evet	38	5.87	2.27	0.37	-.697	134	.487	
	Hayır	98	6.21	2.71	0.27				

*p < .05

Tablo 5 incelendiğinde Hamel Anne Tutum Testinin alt boyutlarının çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız örneklem t- testi ile gerçekleştirilmiş olup otoriter tutumda anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır(p<.05). Çocukları okul öncesi eğitim almayan annelerin otoriter tutum puanları çocukları okul öncesi alan annelerinkine göre yüksektir. Demokratik, otoriter ve ilgisiz-kayıtsız tutum alt boyutlarında çocuğun okul öncesi eğitim alma durumunun değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir(p>.05). Çocuğun okul öncesi eğitim alma durumunun anne otoriter tutum üzerindeki etki değeri 0.39 olarak hesaplanmıştır. Bu da uygulama kısmında çocuğun okul öncesi eğitim alma durumunun anne otoriter tutum üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlamına gelir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Hamel anne tutum testi alt boyutlarının ailedeki çocuk sayısına göre karşılaştırılması (ANOVA)

Hamel anne tutum testi alt boyutları	Ailedeki çocuk sayısı	n	\bar{X}	sh	df	F	p	Fark (LSD)	Etki Büyüklüğü(d)
Demokratik	1	22	28.77	0.28	3-132	4.455	.005*	1-3	0.10
	2	52	27.44	0.40				1-4	
	3	40	26.83	0.46				2-4	
	4 ve üstü	22	25.82	0.75					
Otoriter	1	22	32.14	1.36	3-132	2.056	.109		
	2	52	33.85	0.81					
	3	40	32.08	0.94					
	4 ve üstü	22	29.91	1.73					
Aşırı Koruyucu	1	22	13.36	0.59	3-132	3.422	.019*	2-4	0.08
	2	52	14.60	0.50					
	3	40	13.75	0.43					
	4 ve üstü	22	12.18	0.50					
İlgisiz ve Tutarsız	1	22	6.95	0.59	3-132	4.219	.007*	1-4	0.08
	2	52	6.06	0.36				2-4	
	3	40	6.60	0.40				3-4	
	4 ve üstü	22	4.55	0.41					

*p < .05

Tablo 6 incelendiğinde ailedeki çocuk sayısı değişkeninin otoriter tutum haricinde(p>.05) demokratik, aşırı koruyucu ve ilgisiz-tutarsız tutumda anlamlı farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir(p<.05). Tek çocuğu olan annelerin iki ve üç çocuğu olan annelere göre, iki çocuğu olan annelerin dört çocuğu olan annelere göre demokratik tutum puanları anlamlı derecede daha yüksektir. İki çocuğu olan annelerin dört ve üstü çocuğu olan annelere göre aşırı koruyucu tutum puanları anlamlı derecede daha yüksektir. Tek çocuğu olan annelerin, iki çocuğu olan annelerin ve üç çocuğu olan annelerin ilgisiz-tutarsız tutum puanları dört çocuğu olan annelere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Ailedeki çocuk sayısının anne demokratik tutum üzerindeki etki değeri 0.10 olarak hesaplanmıştır. Bu da uygulama kısmında ailedeki çocuk sayısının anne demokratik tutum üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlamına gelir şeklinde yorumlanabilir. Ailedeki çocuk sayısının anne aşırı koruyucu tutum üzerindeki etki değeri 0.08 olarak hesaplanmıştır. Bu da uygulama kısmında ailedeki çocuk sayısının anne aşırı koruyucu tutum üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlamına gelir şeklinde yorumlanabilir. Ailedeki çocuk sayısının anne ilgisiz ve tutarsız tutum üzerindeki etki değeri 0.08 olarak hesaplanmıştır. Bu da uygulama kısmında ailedeki çocuk sayısının anne ilgisiz ve tutarsız tutum üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlamına gelir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo7. Hamel alt boyutlarının ailenin gelir düzeyine göre karşılaştırılması (ANOVA)

Hamel anne tutum testi alt boyutları	Ailenin gelir düzeyi	n	\bar{X}	sh	df	F	p	Fark (LSD)	Etki Büyüklüğü(d)
Demokratik	Düşük	33	27.33	.62	2-133	1.964	.144		
	Orta	85	26.92	.30					
	Yüksek	18	28.39	.44					
Otoriter	Düşük	33	31.67	1.18	2-133	.742	.478		
	Orta	85	32.93	.68					
	Yüksek	18	31.33	1.56					
Aşırı koruyucu	Düşük	33	14.21	.66	2-133	1.600	.206		
	Orta	85	13.40	.31					
	Yüksek	18	14.61	.67					
İlgisiz ve Tutarsız	Düşük	33	5.76	.42	2-133	3.751	.026*	2-3	.05
	Orta	85	6.53	.29					
	Yüksek	18	4.83	.53					

*p < .05

Tablo 7 incelendiğinde ailenin gelir düzeyi değişkeninin demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarda anlamlı farklılığa yol açmazken(p>.05) ilgisiz-tutarsız alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açtığı gözlemlenmiştir(p<.05). Gelir düzeyi orta olan aileler, gelir düzeyi yüksek olan ailelere göre ilgisiz tutarsız alt boyutundan anlamlı derecede yüksek puan almıştır. Ailenin gelir düzeyinin anne ilgisiz ve tutarsız tutum üzerindeki etki değeri 0.05 olarak hesaplanmıştır. Bu da uygulama kısmında ailenin gelir düzeyinin anne ilgisiz ve tutarsız tutum üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlamına gelir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo8. Hamel alt boyutlarının annenin öğrenim durumuna göre karşılaştırılması (ANOVA)

Hamel anne tutum testi alt boyutları	Annenin Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	sh	df	F	p	Fark (LSD)
Demokratik	Okuma-yazma yok	20	26.45	.82	4-131	1.313	.268	
	İlkokul	47	27.02	.42				
	Ortaokul	23	27.52	.48				
	Lise	22	26.86	.68				
	Önlisans ve üstü	24	28.25	.48				
Otoriter	Okuma-yazma yok	20	32.60	1.54	4-131	1.803	.132	
	İlkokul	47	33.21	.92				
	Ortaokul	23	32.22	1.41				
	Lise	22	33.95	1.26				
	Önlisans ve üstü	24	29.46	1.25				
Aşırı koruyucu	Okuma-yazma yok	20	13.90	.51	4-131	1.303	.272	
	İlkokul	47	13.09	.46				
	Ortaokul	23	13.61	.77				
	Lise	22	14.82	.59				
	Önlisans ve üstü	24	14.13	.67				
İlgisiz ve tutarsız	Okuma-yazma yok	20	5.90	.62	4-131	1.480	.212	
	İlkokul	47	6.40	.42				
	Ortaokul	23	5.78	.49				
	Lise	22	6.95	.52				
	Önlisans ve üstü	24	5.29	.41				

*p < .05

Tablo 8'e bakıldığında annenin öğrenim durumu değişkeninin Hamel Anne Tutum Testinin herhangi bir alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir (p>.05).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim alma durumu, ailedeki çocuk sayısı ve ailenin gelir düzeyinin anne tutumları üzerindeki etkisine yönelik bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

Çalışmada çocuğun cinsiyetinin annenin demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz-tutarsız tutumlarında anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Toplumumuzda ebeveynlerin kız çocuklarına karşı daha yumuşak davrandığı düşünülmektedir fakat bu çalışmada bir farklılık görülmemiştir. Çakırlı (2017) ve Tezel-Şahin & Özyürek (2008)'nin araştırmaları bu bulguyla paralellik göstermektedir. Alabay (2017)'nin çalışmasında ise farklı bir sonuç elde edilmiştir. İlgili çalışmada erkek çocuğu olan ebeveynlerin kız çocuğu olan ebeveynlere kıyasla daha otoriter bir tutum sergilediği bulunmuştur. Yukarıda incelenen çalışmalarda görüldüğü üzere bu konuda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yavuzer (2018) annelerin kız çocuklarının daha savunmasız ve hassas erkek çocukların ise daha dayanıklı ve güçlü olduklarını düşündüğünü belirtmiştir.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde çocuğun yaşının otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz-tutarsız tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülürken demokratik tutum alt boyutunda anlamlı farklılık (p>.05) tespit edilmiştir. Çocuklar farklı gelişim dönemlerinde farklı özellikler sergileyebilirler. Anneler de tutumlarını çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine göre farklılaştırabilirler. Bu bakımdan araştırmanın bu sonucu anlaşılabilir. Üç yaşında çocuğu olan anneler, dört yaşında ve beş yaşında çocuğu olan annelere göre daha yüksek demokratik tutum puanına sahiptir. Mızrakçı (1994) anne tutumlarına etki eden faktörleri araştırdığı çalışmasında çocukların yaşları büyüdükçe anne tutumlarının tüm alt boyutlarında yüksek puan alındığını ortaya koymuştur. Bülbül (2019) ve Demir (2007)'ün çalışmalarında ise çocuğun yaşının anne tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda incelenen çalışmalara bakıldığında bu konuda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Özkardeş (2009) ebeveyn tutumlarının çocukların genel yapılarından (yaş, cinsiyet vb.) etkilenebileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları ışığında çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu sadece otoriter tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur. Çocuğu okul öncesi eğitim almayan anneler, çocuğu okul öncesi eğitim alan annelere göre çocuklarına daha otoriter tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için sadece akademik beceriler değil kişisel-sosyal beceriler de edindiği yerlerdir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar kurallara uyma becerisini öğrenirler. Bu yüzden çocukları okul öncesi eğitim alan anneler daha az otoriter tutum sergilemiş yorumu yapılabilir. Bedge(2015) anne tutumlarının çocuklarının

anaokuluna devam etme süresinden etkilenmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Balat (2007) araştırmasının bir bölümünde okul öncesi eğitim almayan, bir yıl okul öncesi eğitim alan, iki yıl okul öncesi eğitim alan ve üç yıl okul öncesi eğitim alan çocuğa sahip ailelerin tutumlarını incelemiştir. Okul öncesi eğitimi almayan çocukların ailelerinin daha yüksek koruyucu ve sıkı disiplin, daha düşük demokratik tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu konudaki çalışmalara bakıldığında ikilik görülmemiştir.

Araştırmada ailedeki çocuk sayısı otoriter tutumu etkilememesine rağmen demokratik, aşırı koruyucu ve ilgisiz tutarsız tutum alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya sebep olmuştur. Tek çocuğu olan anneler iki ve üç çocuğu olan annelere göre, iki çocuğu olan anneler dört çocuğu olan annelere kıyasla çocuklarına daha demokratik yaklaşmaktadırlar. İki çocuğu olan anneler dört çocuğu olan annelere kıyasla daha aşırı koruyucu tutum içindedir. Tek çocuğu olan, iki çocuğu olan ve üç çocuğu olan anneler dört ve üstü çocuğu olan annelere kıyasla daha çok ilgisiz-tutarsız tutum sergilemektedir. Şendoğdu (2000)'in çalışmasında ailedeki çocuk sayısının demokratik ve aşırı koruyucu tutumları etkilemediği, baskı ve disiplin tutumunu etkilediği sonucuna varılmıştır. Sak, Şahin-Sak, Atli & Şahin (2015)'in çalışmasında dört ve daha çok çocuğu olan ebeveynlerin bir, iki ve üç çocuğu olan ebeveynlere göre daha çok otoriter tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Özyürek ve Tezel Şahin (2005)'in araştırmasında ise ailedeki çocuk sayısının ebeveyn tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir. Yukarıdaki çalışmalara bakıldığında bu konuda farklı sonuçlar edinildiği göze çarpmaktadır. Yavuzer (2016)'e göre ailedeki çocuk sayısı ebeveynlerin tutumlarını etkileyebilecek bir etmendir.

Çalışmada incelenen bir diğer değişken olan ailenin gelir düzeyi değişkeni ise demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumları etkilemediği görülürken ilgisiz-tutarsız tutumu etkilemiştir. Orta gelir düzeyindeki aileler, yüksek gelir düzeyine sahip ailelere kıyasla çocuklarına daha çok ilgisiz-tutarsız davranmıştır. Atabey (2017) çalışmasında ailenin gelir düzeyinin arttıkça aşırı koruyucu tutumunda azalma olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada gelir düzeyinin demokratik, otoriter ve izin verici tutumlarda bir etkisinin olmadığı da görülmüştür. Aydoğdu ve Dilekmen (2016) araştırmasında ise aylık gelir düzeyi 1000 tl altı olan ailelerin ve 1000 ile 2000 tl arasında olan ailelerin 2000 tl üzeri olan ailelere kıyasla daha çok izin verici tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Yukarıdaki çalışmalar ışığında farklı çalışmalarda aile gelir düzeyinin ebeveyn tutumlarını etkilediği söylenebilir. Dağgül (2016) çocuk yetiştirme niteliğinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden etkilenebileceğini belirtmiştir.

Çalışmada incelenen son değişken olan annenin öğrenim durumunu değişkeninin anne tutumlarını etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Annenin öğrenim durumunun annenin tutumu etkilemesi öngörülebilir bir sonuç olarak düşünülürken bu çalışmada zıt bir sonuç alınmıştır. Bu sonuç annenin öğrenim düzeyi ne olursa olsun anne tutumunun üzerinde bölgedeki çocuk yetiştirme kültürünün baskın olabileceğini düşündürmektedir. Çubukcu (2019) ilköğretim mezunu annelerin lise ve üniversite mezunu annelere göre daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilediğini ve üniversite mezunu annelerin lise ve ortaokul mezunu annelere göre daha demokratik tutum sergilediğini tespit etmiştir. Balat (2007)'in araştırmasında ilköğretim mezunu annelerin lise ve üniversite mezunu annelerden daha fazla aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarını benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Bülbül (2019) ise çalışmasında ilköğretim mezunu ve okuryazar olmayan annelerin üniversite mezunu olan annelere göre daha fazla aşırı koruyucu tutum sergilediğini tespit etmiştir. İncelenen çalışma sonuçlarına bakıldığı zaman bu çalışmanın sonucuna göre farklılık görülmüştür.

Araştırmanın sınırlılığı araştırmanın Diyarbakır İlinin Ergani İlçesinde bulunan Ergani Devlet Hastanesi Çocuk Gelişimi birimine yönlendirilen 3-5 yaş arası çocuklar ve annelerinden oluşmasıdır. Bunun yanında çalışmada ortaya konan bulgular ve sonuçlardan hareketle birtakım öneriler verilebilir. Çocukların okul öncesi eğitimden erken yaşlarda yararlanabilmesi için politikalar oluşturulmalıdır. Çocukların yaşlarına göre gelişimsel özelliklerine ve çocuklarla hangi yaşlarda nasıl iletişime geçileceğine ilişkin eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerde ebeveyn tutumlarının önemi aktarılmalı ve ebeveynlere çocuklar üzerindeki kilit rolleri hatırlatılmalıdır. Televizyon ve radyo gibi kitle iletişim araçlarından ebeveyn tutumları içerikli daha çok yayın yapılmalıdır. Ayrıca çok çocuklu ailelere çocuklarına karşı olan tutumlarını gözden geçirmeleri ve çocuklarına daha demokratik davranmaları önerilmektedir. Çocuğun gelişiminde ön önemli kişilerden olan annelerin tutumlarının incelenmesi için daha çok değişkeni içeren ve daha geniş ölçekte çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Agarwal, S., & Alex, J. (2017). A comparative study between the parenting style of working and non-working mothers and their children's temperament on behavioural problems among school going children. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(11), 1335-1339.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Atabey, D. (2017). Anasınıfına devam eden çocukların annelerinin anne tutumlarının incelenmesi (Çorum İli Örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 145-168.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 596-585.
- Babaroğlu, A. (2018). *Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. Ankara: Vize.
- Balat, G. U. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(143), 89-99.
- Başaran, Y. (2019). *Gelişimle ilgili temel kavramlar*. Ö. Gözün Kahraman., & S. Pekdoğan (Ed.), Çocuk Gelişimi I-II içinde (s. 1-20). Ankara: Nobel.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, V., & Öğretir-Özçelik, A. D. (2019). 9-17 yaş arasındaki çocukların algıladıkları anne tutumlarının incelenmesi. Gölen. Z & Ateyeter. Y. (Ed.), Eğitim ve sosyal bilimlerde akademik çalışmalar sempozyumu bildiriler kitabı içinde (ss. 270-289). Ankara: Asos.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çeviren: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:428907)
- Bronfenbrenner U (1979) *The Ecology of Human Development*. London Harward University Press.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çeviren: İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Bülbül, N. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:205198)
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NJ: Erlbaum.
- Çağdaş, A. & Şahin Seçer, Z. (2015). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Eğiten kitap.
- Çakırlı, N. (2017). *Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ile 5-6 yaş aralığındaki çocukların özgüven düzeyinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Çetinkaya, B. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, B. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, A. (2019). *48 – 72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:601128)
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Eric Digest*, 99-3.
- Dekking, F. M., Kraaikamp, C., Lopuhaä, H. P., & Meester, L. E. (2005). *A modern introduction to probability and statistics: Understanding why and how*. United States: Springer-Verlag London Limited.
- Demir, E. K. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:214208)
- Doron, H., & Sharbani, A. (2013). Parental authority styles of parents with attention deficit disorders (ADD). *Open Journal of Social Sciences*, 1(06), 43.
- Haapasalo, J., & Pokela, E. (1999). Child-rearing and child abuse antecedents of criminality. *Aggression and violent behavior*, 4(1), 107-127.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya Bağdaş, Ç. (2017). *Sosyal gelişim*. Ş. Öztürk Aynal (Ed.), Çocuk Gelişimi 2 içinde (s. 21-37). Ankara: Eğiten Kitap.

- Kolburan, G., Comert I.T., Narter M. & Izosen H. (2012), Parental attitude perception in adolescents by gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1299–1304.
- Kopko K. (2007) Parenting Styles and Adolescents. Ithaca, NY: Cornell University.
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Kuzgun, Y., & Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 69-77.
- Lind, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (2006). *Basic statistics for business and economics (Fifth edition)*. United States: McGraw-Hill Companies.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştirilme tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun miszacına ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Oğuz, F., & Öğretir-Özçelik, A. D. (2019). *Diyarbakır İlinin Bir İlçesinde 17-18 Yaş Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumları ile Madde Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çetinöz, E. (Ed.), Türkiye'de ve Dünyada Uyuşturucu ile Mücadele Bildiriler Kitabı içinde (ss. 85-100). Ankara: Polis Akademisi Yayınları.
- Öğretir, A. D. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:205198)
- Öğretir-Özçelik, A. D. & Demircan, H. Ö. (2019). *Aile*. Öğretir-Özçelik, A. D. (Ed.), Çocuk Gelişimi içinde (s.269-300). Ankara: Pegem Akademi.
- Öğretir-Özçelik, A. D. & Şengün, G. (2019). *Ahlak gelişimi*. Öğretir-Özçelik, A. D. (Ed.), Çocuk Gelişimi içinde (s.85-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Öğretir-Özçelik, A. D. (2017a). "Examination of social skills of preschools children in turkey", *European Journal of European Studies*, 3 (2), s.80-97.
- Öğretir-Özçelik, A. D. (2017b). Investigating and comparing the relationship between parental monitoring types and perceived parenting styles of the Turkish students, *International Journal of Human Sciences*, 14(1), 331-345.
- Öğretir-Özçelik, A. D. (2017c). The Comparative Analysis of the Perceptions of Parental Styles and Attitudes and Parental Attachment of University Students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 23-35.
- Öğretir-Özçelik, A. D. (2018). *Hamel (hamburger erziehungsverhaltensliste für mütter) maternal attitude scale: validity and reliability study*, Deniz, Ü (Ed.), Current Trends in Pre-School Education -2 içinde, (ss. 1-12). Lambert Academic Publishing.
- Öğretir-Özçelik, A.D. ve Şıvkın, E. (2019). *Çeşitli sosyo-ekonomik düzeydeki anne tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Asya Studies Akademik Sosyal Araştırmalar, 9, 1-14.
- Özkardeş, O. & Yavuzer H. (2009). *Evlilik ve Çocuk*. Yavuzer, H. (Ed.), Evlilik Okulu içinde, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özsoy ve Özsoy (2013) *Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması* 5th World Conference on Educational Sciences. Roma.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1989). Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47(1), 107-129.
- Privitera, G. J. (2015). *Statistics for the behavioral sciences (Second edition)*. United States: SAGE Publications.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators (fourth edition)*. United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Richters, K.S. (2010). Child temperament, parenting styles, and internalizing and externalizing behaviors as part of a comprehensive assessment tool. The Graduate School University of Wisconsin-Stout.
- Ross, S. M. (2009). *Introduction to probability and statistics for engineers and scientists (fourth edition)*. Canada: Elsevier Academic Press.
- Roussas, G. (2007). *Introduction to probability (first edition)*. United States: Elsevier Academic Press.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Atli, S. & Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). 972-991.
- Sayıcı, H., & Öğretir-Özçelik, A.D. (2019). *3 ve 4 Sınıfa Devam Eden Çocukların Anne Tutumları ile Sosyal-Duyusal Beceri Algısı Arasındaki İlişki*. Kocaman, Ş. & Ulutürk, Y. (Ed.), 5.Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi bildiriler tam metin kitabı içinde (ss.419-435). Ankara:Asos.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-19.

- Sezer, Ö., & Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana baba tutumları ve bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 743-758.
- Subaşı, D., & Öğretir-Özçelik, A. D. (2019) Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7(1), 25-47.
- Şahin, F. T., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Şahin, R., & Öğretir Özçelik, A. D. (2018). Suça sürüklenen çocuklar ile suça sürüklenmeyen çocukların algıladıkları anne baba tutumları ile ebeveyn bağlanma stillerinin karşılaştırarak incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 384-400.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2007). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Anne Babalarını Algılamaları İle Anne Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:92917)
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 395-414.
- Tok, C., & Öğretir-Özçelik, A. D. (2018). Ergenlerin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58).
- Tokol, O. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 3-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri ve anne-baba tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:53554)
- Tshotsho, N. (2015). The Effects of Bullying on Teenage Girls in Swaziland High Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 179-184.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press.
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları*. H. Yavuzer (Ed.), Ana baba okulu içinde (s.115-127). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (Ed). (2016). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi.
- Yoleri, S., & Taşdelen Karçkay, A. (2015). Okul öncesi aile katılımının ebeveyn tutumlarını yordayıcı etkisi. *Millî Eğitim*, 206, 121-134.
- Yörükoğlu, A. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- Yukay-Yüksel, M., & Yıldırım Kurtuluş, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2). 182-195.



Ortaokul Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi

Sezen SARIKAYA¹, Ahmet AKBAŞ²

¹Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, e-posta: sezensarikaya0@gmail.com

²Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, e-posta: ahmetakbas@mersin.edu.tr
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5188-2646>

Geliş Tarihi/Received: 14.01.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 18.09.2020

e-Yayın/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.152>

ÖZ

Bu çalışma, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde Maddenin Değişimi ünitesindeki Isı ve Sıcaklık, Isının Maddelere Etkisi konularının öğretiminde öğrencilerdeki “ısı ve sıcaklık” kavram yanılgısını tespit edip giderilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla Mersin iline bağlı bir okul uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygulama deney grubunda Isı ve Sıcaklık konusu 5E öğretim modeli ile bütünleştirilmiş tabu çalışmasıyla, kontrol grubunda ise 5E öğretim modeliyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ısı ve sıcaklık kavram testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada ısı ve sıcaklık kavram testi ile elde edilen veriler, uygulama öncesi ve sonrası frekans (f), yüzde değerleri karşılaştırılarak ve t-testiyle analiz edilmiştir. Isı ve sıcaklık kavram testinin Pearson Momentler Çarpımı yarı güvenilirlik katsayısı 0,78, güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerde anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği ve kavram yanılgılarının azaldığı görülmektedir. Yapılan tabu çalışmasının kavram yanılgılarının giderilmesine istatistiki anlamda olmasada bir katkısı vardır.

Anahtar Kelimeler: Isı ve sıcaklık, tabu, kavram yanılgısı, 5E modeli.

Elimination of Misconceptions of Secondary School Students about Heat and Temperature

ABSTRACT

This study was carried out in order to detect and eliminate the misconception of "heat and temperature" in middle school 5th grade students in the science lesson of Heat and Temperature in the Substance Change Unit and the Effect of Heat on Substances. For this purpose, a school in Mersin province was selected with the appropriate sampling method. The application of Heat and Temperature was done with the 5E teaching model in the experimental group and the 5E teaching model in the control group. Heat and temperature concept test was used as data collection tool. The data obtained by the heat and temperature concept test in the research carried out were analyzed by comparing the frequency (f), percentage values before and after the application and by t-test. The Pearson Product Moments semi-reliability coefficient of the heat and temperature concept test was calculated as 0.78, and the reliability coefficient as 0.88. As a result of the study, it is seen that meaningful learning takes place and misconceptions decrease in the students in the experimental group. The taboo study has contributed to the elimination of misconceptions, though not statistically.

Keywords: Heat and temperature, taboo, misconception, 5E model.

1. GİRİŞ

Fen temelde fizik kimya biyoloji alanlarını kapsasa da en basit düzeyde yaşamın her aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere fen kavramlarını doğru vermek, öğrencinin bilgiye ulaşma

becerisini geliştirmek yaşamın kolaylaşması açısından önemlidir. Ancak bu süreç çokda kolay değildir. Nedir fen?

Fen, dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan deneysel ölçütlerle, mantıksal düşünmeyi ve sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yoludur (Tatar ve Bağrıyanık, 2012, s. 883). Fen diğer ifade ile bilimdir. Kaptan ve Korkmaz (2001, s. 187)'a göre bilim, belirlenmiş bir konudaki olayları inceleyerek, sonuçları açıklama, onlara ilişkin genellemeler yapma ve ilkeler bulma, bu ilkeler aracılığıyla var olabilecek olayları saptama durumlarıdır. Fen doğayı ve doğal olayları sistemli ve derinlemesine inceleyerek, henüz gözlenmemiş olayları saptama durumları olarak açıklanabilir (Kaptan ve Korkmaz, 2001, s.187).

Yağbasan ve Gülçiçek (2003, s. 103)'e göre fen, insanın doğal çevresindeki işleyiş ve düzenlilikleri amaçlı, planlı bir çalışmayla inceleme, araştırma, test etme, onları yeni bağlantıları içinde ayırma-bütünleştirme süreci ve bu yolla elde edilmiş güvenli bilgiler bütünüdür. Peki fen öğretimi nedir?

Fen Öğretimi

Gözlem yapmak hipotezler oluşturmak hipotezi deneyerek doğrulamak ve/veya yanlışlamak yoluyla güvenli bilgiye ulaşmak fen öğretiminin temelidir. Ancak bunu yaparken de, Ausubel'in öğrenme kuramına göre öğrenmeyi öğrencinin mevcut bilgi birikimi etkilemektedir. Öğrenmede, mevcut bilgi ile yeni öğrenilecek bilgi ilişkilendirilerek, yeni bilgiler sahip olduğu bilgilerle karşılaştırılıp anlamlı hale getirilmektedir. Böylece yeni bilgi ya kabul edilmekte ya da mevcut bilgisi ile çeliştiğinden ret edilmektedir (Yavuz ve Büyükekşi, 2011).

Fen eğitimi düşünme becerisinin kazanılması, tecrübe edilerek zihinde kavramlar arasındaki ilişkinin geliştirilebilmesi, sebep-sonuç ilişkisi ve analiz yapabilecek metotların öğretilmesidir (Şenocak ve Tankesengil, 2005, s. 360). Fen eğitimi yaratıcı düşünme becerisi kazandırır, Dünya'yı çevresini tanımasında sevmesinde rol oynar. Bireyin arkadaşlarıyla, öğretmeniyle, ailesiyle daha etkili bir iletişim kurmasına yardımcı olur. Bireyin dilini geliştirir. Mantıklı düşünmesine yardımcı olur. Yaratıcılık düzeyleri artar. Karşılaştıkları problemleri çözmeleri daha kolay olur. Şenocak ve Taşkesengil (2005, s. 363), fenin amaçlarını; "alana ait bilgiyi bilme, bilim insanları gibi bilimsel süreç becerisini her adımda kullanabilme, problem çözme, materyal tasarlama, fikirlerini açıklama, bilimsel kavramların günlük yaşantıda kullanımını görme, günlük yaşantıda karşılaşılan sorunların çözümünde bilimsel süreçleri kullanma" şeklinde ifade etmişlerdir.

Çağımız bilgi ve teknoloji çağıdır. Bu çağa ayak uydurabilmemiz için yetişmiş elemanlara ihtiyaç vardır. Dünya'ya bakıldığı zaman bir çok değişim ve gelişimler görülmektedir. Bu değişim ve gelişimlerin başında, bilgi toplumlarının ortaya çıkışı ile birlikte hiç şüphesiz teknoloji gelmektedir. Teknoloji, doğruluğu denerek elde edilen bilgilerin uygulanmasıdır. Fen bilgisi de, öğrenciye, teknoloji ile ilgili olumlu davranışlar kazandıran bir bilimdir. Bu nedenle fen bilgisi eğitiminin temel amaçlarından birisi de, her an hızla değişen ve gelişen fen çağına ayak uydurabilecek ve en son teknolojik buluşlardan her alanda yararlanabilecek bireyler yetiştirmek ve teknolojik tüm buluşlarda ve gelişmelerde bilimin gerekli olduğunu öğretmektir. Çocuklarımızın hayata kolayca alışabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için fen ve teknoloji dünyasını çok iyi tanımaları ve ondan yararlanma yollarını bilmeleri gerekmektedir. Çünkü bilim ve teknolojinin temeli akılcılıktır (Hançer, Şensoy ve Yıldırım 2003, s. 81). Amaçların tamamını ele aldığımız da kavram öğretiminin önem taşıdığını görmekteyiz.

Yeni fen öğretim stratejileriyle fen öğretimi, öğrencileri sınıflarda uygulanan tek yönlü bilgi aktarım süreçlerinden (durağan yapılarından), öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini (problem çözme, gözlem yapma, sonuç çıkarma v.b.) harekete geçiren bir yapıya doğru şekil değiştirmiştir (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003, s. 104).

Kavram Yanılgıları

Öğrencinin fen öğrenmesini, doğa hakkında bilim insanları tarafından kabul gören fikirlerden farklı alternatif kavrama sahip ön bilgilerin olması, etkilemektedir (Bodner,1986, s. 874). Yeni bilgilerle çelişen bu ön bilgiler kavram yanılgılarıdır.

Kavram yanılgıları anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi engeller. Bu nedenle bir kavram öğretilirken öğrenmenin anlamlı olması ve içselleştirilmesini sağlamak için, ilk olarak öğrencilerin önceki bilgileri tespit edilmeli, varsa kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik çalışmalar yapıp daha sonra yeni bilgiler bunun üzerine inşa edilmelidir (Ecevit ve Özdemir Şimşek, 2017, s. 132)

Bireyler yeni bilgi edinirken bunları bir önceki öğrenmiş oldukları bilgilerin üstüne kurarlar. Yeni bilgi, daha önceden öğrenilmiş bilgi ile çelişirse yeni kavramlar doğru bir şekilde öğrenilemez. Bunun nedeni kavram yanılgısıdır. Çakır ve Yürük (1999, s. 185) kavram yanılgılarını, bireyin kültür, dil, gözlemler gibi kişisel deneyim ve etkileşimleri sonucunda oluşmuş, bilimsel olarak kabul gören görüşler ile uyuşmayan ve bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgi olarak görmüştür.

Yağbasan ve Gülçiçek (2003, s. 111), kavram yanılgılarının nedenini ikiye ayırmıştır. Birincisi ders kitapları, öğretmen faktörü ve öğrencilerin daha önceki bilgilerinin bilinmemesi, ikincisi ise; ders işlenirken öğrencilerde yapılması gereken kavramsal değişimin yapılamamasıdır. Yani kavram yanılgıları, ya öğretim sürecinden önce tecrübeye dayalı olarak okul dışında oluşmakta ya da öğretim sürecinde kavramsal değişimi yapılamamasıyla oluşmaktadır. Peki kavramsal değişim nasıl gerçekleştirilecektir? Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982), kavramsal değişimin gerçekleşmesi için dört koşulun yerini getirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu koşullar şunlardır: 1. Öğrenci karşılaştığı bir problemin çözümünde kendi bilgisinin yetersiz kaldığını hissetmelidir. Aksi halde sunulan yeni bilgiyi sorgulamak istemeyecektir. 2. Öğrenci karşılaştığı yeni bilgiyi kavranabilir bulmalıdır. Yani öğrenci yeni kavramın anlamını bilmeli, onun doğru olduğuna inanmadan önce kendi içinde tutarlı olduğunu görmelidir. 3. Öğrenci yeni bilgiyi yavaş yavaş kavradıkça bu bilginin mantıklı olduğunu daha önce karşılaştığı problemlere daha kolay çözüm bularak inanmalıdır. Başka bir ifade ile yeni kavram öğrencinin zihninde var olan mevcut kavramlarla uyumlu olmalıdır. 4. Yeni bilgi öğrenciye daha sonra karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde de kolaylık sağlamalı, yeni yaklaşım ve fikirler önerebilmelidir (aktaran, Köse, Kaya, Gezer ve Kara, 2011, s. 75).

Fen eğitiminde öğrencinin aktif olması önemlidir. Bu amaçla kullanılan tekniklerden bir tanesi 5E Modelidir ve MEB okullarında uygulanmaktadır.

5E Öğretim Modeli

5E modeli biyolojik birimler ders çalışması programı tarafından 1980'lerde geliştirilmiştir. Bu model öğrencinin merakını artırır, konuya ilişkin beklentilerine cevap verir, bilgi ve becerilerini sergilemek için öğrencilere uygun etkinlikler yaptırır. 5E Modeli ulusal fen eğitim standartlarında belirlenen araştırmaların sonuçları üzerine inşa edilmiştir (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003, s. 28). Model 5 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; **Girme-Katılım**, **Keşif**, **Açıklama**, **Genişletme-Derinleştirme** ve **Değerlendirme**'dir. **Girme**: Öğrencilerin dikkatini çekip öğrencide ki bilginin ortaya çıkarıldığı ve öğretmenlerin öğrencide daha önce var olan bilgiye eriştiği basamaktır. Bu basamakta öğrencilerin sınıf içi katılımı ve soru sormaları sağlanıp farklı fikirleri sunmalarına olanak sağlanır. Video izlettirmek, hikâye okumak bu basamakta kullanılabilir. **Keşfetme**: Bu basamakta öğretmen rehber konumundadır. Öğrenci önceki basamaktaki cevabı verilmeyen sorulara kendi kendilerine bilgiye ulaşmaları hedeflenir. Deney yapma, grup tartışmaları, gezi gözlem yapılabilir **Açıklama**: Bu basamakta öğretmen açıklama yapar. Öğrencilerin buldukları sonuçları temel bilgi düzeyinde açıklar. Bilimsel bilgidir burada söz edilir. Öğrenciler kendi ulaştıkları bilgileri ifade ederler. Video izlettirme, tartışma vb. teknikler kullanılır.

Derinleştirme: Bu basamakta öğrencilere önceki basamakta öğrendikleri bilgileri kullanma imkanı verip yeni bilgileri derinlemesine pekiştirmeleri istenir. **Değerlendirme:** Öğrencilere verilen bilgileri davranışlarında değişiklik olup olmadığı, gelişimlerin değerlendirildiği basamaktır (Boddy vd. 2003, s. 29).

Eğitsel Oyun – Tabu

Eğitim amaçlı oyun faaliyetleri için, öğrencilerin oyun oynarken hem eğlenir hem de bu sırada bilgiyi öğrenci özümseyebilir (Can ve Yıldırım 2017, s. 15). Bunlardan biri de tabudur. 2 grup ile oynanır. Öğrenciler için hem eğlendirici hem de öğreticidir. Oyun da amaç, yasak kelimeleri kullanmadan ilgili kelimeyi öğrencilerin 90 saniye içinde anlatmasıdır. Öğretmen öğrenci düzeylerini göz önünde bulundurarak, kart hazırlayabilir ya da özel hazırlanmış kartı kullanabilir. Anlatılacak olan kelimeyi belli bir süre içinde kullanılmayacak olan kelimeleri söylemeden anlatır. Süre içinde en çok kelimeyi anlatan grup oyunu kazanır.

Yapılan çalışmalar gösteriyor ki ısı ve sıcaklık konusu en çok karşılaşılan kavram yanlışlarından biridir. Bu çalışmalardan bazılarını özet olarak aşağıda verilmiştir:

Yavuz ve Büyükeksi (2011, s. 25-30) tarafından yapılan çalışma da; öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermek için ısı ve sıcaklık kavramlarını doğru biçimde öğrenmelerini sağlayan kavram karikatürleri kullanılmıştır. Bu çalışmada kavram karikatürü uygulamalarıyla, kavramların doğru biçimde ifade edildiği gözlenmiş, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını bilimsel fikirlere dönüştürmede kavram karikatürlerinin yararlı olduğu tespit edilmiştir. Şenocak, Dilber, Sözbilir ve Taşkesenligil (2003, s. 199-210) tarafından yapılan çalışmada, öğrencinin ısı ve sıcaklığı kavrama düzeylerini ve kalıcılığını araştırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin yaşantılarından edindikleri bilgilerle ve teorik bilgilerini kullanılması sağlanarak tanılayıcı test hazırlanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yaşantılarında deneyimledikleri bilgileri kolayca öğrenebildikleri ama yaşantılarından deneyimlemedikleri konuları öğrenirken sıkıntı çektikleri saptanmıştır. Demirci ve Sarıkaya (2004, s. 1-14) yaptıkları çalışmayla, katılımcıların ısı ve sıcaklığa dair alternatif kavramlarını tespit edip ve kavramların yerini doğru bilgiye bırakması için geleneksel metottan ziyade, yapısalcı eğitim yaklaşımının öğrenci üzerindeki etkisini araştırmışlar. Araştırmanın sonucunda yapısal kuramın geleneksel kurama göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Ültay ve Can (2015, s. 179-203) yaptıkları çalışmada ısı ve sıcaklık konusuna dair okul öğrenci öğretmen adaylarının konuya ilişkin kavram yanlışlarının olup olmadığını belirlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda katılımcılarda yüksek oranda tekrar eden kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Tekerek ve Cebesoy (2017, s. 307-332) tarafından yapılan çalışma da 8. Sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ünitesinde bulunan çizgi grafiklerini okuma, yorumlama ve çizme becerilerini incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcılarda bilginin yetersiz olduğu ve grafik okuma becerilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Saraç (2017), 7E Öğretim modeline göre hazırlanan materyallerin öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını anlamalarına etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma da, Fen Bilimleri dersi “Maddenin Değişimi” ünitesinde yer alan “Isı ve Sıcaklık” ile “Isı Maddeleri Etkiler” bölümlerine ait kavramların, 7E öğretim modeline göre hazırlanan öğretim materyalleri ile verilmesinin öğrencilerin bilimsel ve kavramsal anlama düzeylerine etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde, “Maddenin Değişimi” ünitesi, yapılandırmacı yaklaşım 7E öğretim modeline göre hazırlanan öğretim materyalleri kullanılarak işlenmiştir. Araştırmada, çalışma nicel içerikli olup iki farklı öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmesi için yarı deneysel araştırma modellerinden kontrol gruplu son-test desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yapılandırmacı yaklaşım 7E öğretim modeline göre hazırlanan öğretim materyallerinin kullanılmasının üniteye ait konuları ve kavramları anlamada olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Türkoğuz ve Yankayış (2015), Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ısı ve sıcaklık konusuna yönelik kavram yanlışlarının günlük yaşam etkisi üzerine görüşlerinin incelemişlerdir. Öğretmenler görüşlerinde, ısı ve sıcaklık konusuna yönelik kavram yanlışlarının öğrencilerde var olması durumunda öğrencilerin sınavlarda, eğitim hayatında, mesleki yaşamlarında başarısız olma, kendilerini ifade etme, konuları günlük yaşantıyla ilişkilendirme gibi sorunlarla karşı karşıya kalacağını ifade etmişlerdir.

Kocakulah ve Turan (2019) "Kavramsal Değişim Yaklaşımı ile Isı Sıcaklık Konusu Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına Etkisi" adlı çalışmaları; kavramsal değişim yaklaşımının 5E öğrenme modeline dayalı olarak ısı sıcaklık konusu için uygulamasını içermektedir. Araştırmada ısı sıcaklık kavramlarının günlük hayatta kullanımı ile ilgili hazırlanan ısı sıcaklık metni ve ısı sıcaklık konusu ile ilgili yanlış kavramları tespit etmek için kavramsal anlama testi kullanılmış. Isı sıcaklık metni ve kavramsal anlama testi öğretim öncesinde ön test ve sonrasında son test olarak öğrencilere uygulanmış ve testlerden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüş. Yani 5E öğrenme modeliyle ısı ve sıcaklık konusunda kavramsal değişimin olduğu saptanmıştır.

Genç ve arkadaşları (2012) Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu adlı çalışmalarında, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını tespit amacıyla tabu oyunu kullanmış. Bu çalışmada gözlem yapılabilmesi için Fen ve Teknoloji dersinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrenciler oyunu oynarken kamera ile kayıt yapılmış, görüntüler daha sonra incelenerek bir gözlem formu oluşturulmuştur. Bu gözlem formuna göre uygulamada veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerde öğrencilerin kavramları nasıl öğrendikleri, hangi kelimeler ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Arkadaşlarına kavramları buldurmaya çalışırken hangi kavram yanılgılarını yaptıkları belirlenmiştir. Bazen derslerde öğrendikleri kelimeler ile kavramları anlatmaya çalışırken, bazen ise kavram ile ilgisi olmayan benzetmeler kurarak kavramları buldurmaya çalışmışlardır. Bu oyun sayesinde kavram yanılgılarının belirlenmesine farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır. Ancak istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya konulamamıştır.

Araştırmanın Problemi

Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin, fen bilimleri dersi “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi “ısı ve sıcaklık” konusundaki kavram yanılgıları var mıdır? Isı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde eğitsel oyun çalışmalarının bir etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin başlangıçta ısı ve sıcaklık kavram yanılgı sayıları arasında bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin eğitim sonrası ısı ve sıcaklık kavram yanılgı sayıları arasında bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerin eğitim sonrası ısı ve sıcaklık kavram yanılgı sayıları arasında bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerin eğitim sonrası ısı ve sıcaklık kavram yanılgı sayıları arasında bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu yarı deneysel yönetime göre tasarlanmıştır. Deney grubuna “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin “Isı ve Sıcaklık” konusunu 5E modeli ile bütünleştirilmiş eğitsel oyunla (tabu çalışmasına göre) işlenmiştir. Kontrol grubuna ise ısı ve sıcaklık konusu 5E modeli ile anlatılmıştır

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin iline bağlı Yenişehir ilçesinde olan bir okuldan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 31 kişilik deney ve kontrol grubu iki sınıf toplamda 62 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Buluş-Kırıkkaya ve Güllü'nün (2008, s.13-27) ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlığını belirlemeye yönelik “ısı ve sıcaklık kavram testi“ kullanılmıştır.

Isı ve sıcaklık kavram testi çoktan seçmeli bir testtir, 11 maddeden oluşmaktadır. Testin Pearson Momentler Çarpımı yarı güvenilirlik katsayısı 0,78 bulunup, veri toplama aracındaki güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır (Buluş-Kırıkkaya ve Güllü, 2008, s. 13-27).

İşlem

Deney grubu öğrencilerine yapılan ön testten (Isı ve Sıcaklık Kavram Testi) sonra konuya geçilmiştir. Milli eğitimin müfredat kitabının giriş kısmındaki sorular sınıfa sorulmuştur. Bu sorular: “*Yeni ütülenmiş bir giysiye dokunduğunuzda ne hissedersiniz? Yeni kaynamış yumurta çok sıcak olduğu için kabuğunu soyamadığınızda ne yaparsınız? Susadınız, suyu çok soğuk olduğu için içemediniz. Suyun içilebilir duruma gelmesi için ne yapmalısınız?*” soruları sorularak sınıf içi tartışma yapılmıştır. Her öğrenciye söz hakkı verilmiştir. Verilen yanıtlar dikkate alındığında sınıfın çoğunluğunun alternatif kavrama (kavram yanlışlığı) sahip olduğu görülmüştür. Keşfetme kısmında ise öğrencilere evden iki tane su şişesi getirmeleri ve şişelerin biri su dolu diğersinin de yarısına kadar su dolu olacak şekilde olması istenmiştir. Getirilen şişelerde iki su arasında sıcaklık farkının olup olmadığı, sıcaklığın miktara bağlı olup olmadığı tartışılmıştır. Termometreyle ölçülen sıvıların sıcaklıkları arasında bir fark olmadığı gözlenmiştir. Daha önceden hazırlanmış olan sıcak suyu sınıfa getirip önceden termometreyle sıcaklığı ölçülen soğuk suyla karşılaştırma yapılmıştır. Sıcak suyun sıcaklık derecesi ölçülmüştür, soğuk sudan yüksek olduğu gözlenmiştir. Sıcaklıkları ölçüldükten sonra soğuk su yavaş yavaş sıcak suyun üzerine dökülmüştür, sonra termometreyle sıcaklığı tekrar ölçülmüştür. Öğrenciler sıcak suyun derecesinin bir öncekine göre daha düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu verileri öğrenciler defterlerine kayıt etmişlerdir. Bunlar yapılırken öğrencilere fikirleri sorulmuştur. Açıklama kısmında, sıcaklıkları farklı iki madde temas ettiğinde sıcaklığı yüksek olan maddeden düşük olana doğru ısı akışı olduğu söylenmiştir. Isı alışverişi maddelerin sıcaklıkları eşitleninceye kadar devam eder. Isı ve sıcaklık farklı kavramlardır. Isı, sıcaklıkları farklı maddeler arasındaki enerji geçişidir. Kalorimetre kabıyla ölçülür. Birimi kalori ve/veya jouledür. Lakin sıcaklık bir enerji değildir. Termometreye ölçülen birimi °C olan bir büyüklüktür. Maddelere ısı verildiğinde sıcaklıkları yükselir.

Deney grubuna ek olarak eğitsel oyun (tabu) uygulanmıştır. Öğrenciler tabu oynayacaklarını duyunca derse daha hevesli yaklaşmışlardır. Deney grubu iki gruba ayrılmıştır. Her öğrencinin katılımını sağlamak amacıyla tek tek tahtaya kaldırılıp çizimle veya sözlü olarak tabu uygulamasındaki kelimeyi anlatmışlardır. Ders bitiminde konu kitabındaki çalışma kâğıdını öğrenciler çözmüşlerdir. 1 hafta sonra son test (Isı ve Sıcaklık Kavram Testi) yapılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerine de yapılan ön testten (Isı ve Sıcaklık Kavram Testi) sonra konuya geçilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir tabu çalışması yapılmamıştır. Deney grubunda olduğu gibi milli eğitim kitabının giriş kısmındaki sorular sorulmuştur. Öğrencilerin ön bilgileri yoklanmıştır. Kontrol grubunun verdikleri cevaplara göre kavram yanlışlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Keşfetme kısmında öğrencilerden iki tane su şişesi getirmelerini birinin dolu birinin de yarım dolu olması istenmiştir. Getirilen şişelerdeki sıcaklığın madde miktarına bağlı olup olmadığı tartışılmıştır. Termometreyle sıcaklığı ölçülmüş ve madde miktarına bağlı olmadığını gözlemlemişlerdir. Daha önceden hazırlanmış olan sıcak su ile soğuk su arasında sıcaklık farkının olup olmadığı tartışılmış daha sonra termometre ile suların sıcaklığı ölçülmüş ve değerlerin farklı olduğunu gözlemişlerdir. Sıcak suyun derecesinin daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir. Sıcaklıkları ölçüldükten sonra soğuk su yavaş yavaş sıcak suyun üzerine dökülmüştür. Döküldükten sonra termometreyle tekrar ölçülmüştür. Sıcak suyun derecesinin düştüğünü gözlemlemişlerdir. Açıklama kısmında deney grubunda olduğu gibi ısı ve sıcaklığın konu anlatımı yapılmıştır. “Neler öğrendik?” kısmında ki çalışma yapıp ders bitirilmiştir. 1 hafta sonra son test (Isı ve Sıcaklık Kavram Testi) yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırma da Isı ve Sıcaklık Kavram Testinden elde edilen kavram yanılığı sayıları kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 20,0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eğitim Öncesi Isı Ve Sıcaklık Kavram Yanılığı Sayıları Arasında Bir Fark Var Mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin başlangıçta ısı ve sıcaklık kavram yanılığı sayıları arasında bir fark var mıdır? Sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizinde ulaşılan sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur

Tablo 1. Tabu uygulaması yapılmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerin kavram yanılığları arasındaki farka ilişkin t testi sonucu

	grup	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kavram yanılığı	deney	11	25.27	18.27	-0.447	20	.660
	kontrol	11	28.72	17.97			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin kavram yanılığı sayıları ortalaması 25.27; SS=18.27) ile kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanılığı sayıları ortalaması (\bar{X} =28.72; SS=17.97) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-0.447$; $p>0,05$). Diğer ifadeyle, deney ve kontrol grubu öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılığları arasında bir fark yoktur. Deney ve kontrol grupları ısı ve sıcaklık konusunda eşit sayıda kavram yanılığına sahiptir diyebiliriz.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Eğitim Sonrası Isı ve Sıcaklık Kavram Yanılığı Sayıları Arasında Bir Fark Var Mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin eğitim sonrası ısı ve sıcaklık kavram yanılığı sayıları arasında bir fark var mıdır? Sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizinde ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tabu uygulaması sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerin kavram yanılığları arasındaki farka ilişkin t testi sonucu

	grup	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kavram yanılığı	deney	11	8.45	6.80	-1.759	20	.094
	kontrol	11	14.54	9.25			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin kavram yanılığı sayıları ortalaması (\bar{X} =8.45; SS=6.80) ile kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanılığı sayıları ortalaması (\bar{X} =14.54; SS=9.25) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1.759$; $p>0,05$). Diğer ifadeyle, deney ve kontrol grubu öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılığları arasında bir fark yoktur.

Deney Grubu Öğrencilerin Eğitim Önce-Sonrası Isı ve Sıcaklık Kavram Yanılığı Sayıları Arasında Bir Fark Var Mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerin eğitim önce-sonrası ısı ve sıcaklık kavram yanılığı sayıları arasında bir fark var mıdır? Sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizinde ulaşılan sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Deney grubu öğrencilerin kavram yanılığları giderme eğitimi öncesi ve sonrası kavram yanılığı sayıları arasındaki farka ilişkin t testi sonucu

		N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kavram yanılığı	ilk	11	25.27	18.27	2.861	20	.01
	son	11	8.45	6.80			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin ilk kavram yanılığı sayı ortalaması (\bar{X} =25.27; SS=18.27) ile tabu (eğitsel oyun) sonrası öğrencilerinin kavram yanılığı sayı ortalaması (\bar{X} =8.45; SS=6.80) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2.861$; $p\leq 0,05$). Diğer ifadeyle, öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılığları eğitim öncesi ve sonrası arasında bir fark vardır.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eğitim Önce-Sonrası Isı ve Sıcaklık Kavram Yanılgı Sayıları Arasında Bir Fark Var mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerin eğitim önce-sonrası ısı ve sıcaklık kavram yanılgı sayıları arasında bir fark var mıdır? Sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizinde ulaşılan sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol grubu öğrencilerin kavram yanılgıları giderme eğitimi öncesi ve sonrası kavram yanılgı sayıları arasındaki farka ilişkin t testi sonucu

	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kavram yanılgısı	ilk	11	28.72	2.326	20	0.03
	son	11	14.54			

Tablo 4'de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin ilk kavram yanılgı sayı ortalaması ($\bar{X}=28.72$; $SS=17.97$) ile eğitim sonrası kavram yanılgı sayı ortalaması ($\bar{X}=14.54$; $SS=9.25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2.326$; $p\leq 0,05$). Diğer ifadeyle, öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgıları eğitim öncesi ve sonrası arasında bir fark vardır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan araştırmada son test sonuçları incelendiğinde, ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik öğrencilerde anlamlı değişim olduğu görülmüştür. Deney grubunda ki kavram yanılgılarının azaldığı görülmektedir. Bu durum kontrol grubunda da vardır ama analizlere bakıldığında deney grubunda daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinin kavram yanılgı sayıları ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanılgı sayıları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin ilk kavram yanılgı sayı ortalaması ile tabu (eğitsel oyun) sonrası öğrencilerinin kavram yanılgı sayı ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Keza kontrol grubu öğrencilerinin ilk kavram yanılgı sayı ortalaması ile 5E öğretimi sonrası öğrencilerinin kavram yanılgı sayı ortalaması arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hem deney hemde kontrol grubu öğrencilerine ısı ve sıcaklık konuları 5E yöntemi ile öğretildiğinden, kavram yanılgılarını istatistiki anlamda azaltan fark 5E öğretim yönteminin başarısıdır diyebiliriz. Kocakülah ve Turan (2019) "Kavramsal Değişim Yaklaşımı ile Isı Sıcaklık Konusu Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına Etkisi" adlı çalışmalarında da, kavramsal değişim yaklaşımının 5E öğrenme modeline dayalı olarak ısı sıcaklık konusu için uygulamasını yapmışlar ve 5E konusunda kavramsal değişimi sağladığını saptamışlardır.

Genç ve arkadaşları (2012) Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu adlı çalışmalarında, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını tespit amacıyla tabu oyunu kullanmış. Elde edilen verilerde öğrencilerin kavramları nasıl öğrendikleri, hangi kelimeler ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Arkadaşlarına kavramları buldurmaya çalışırken hangi kavram yanılgılarını yaptıkları belirlenmiştir. Bazen derslerde öğrendikleri kelimeler ile kavramları anlatmaya çalışırken, bazen ise kavram ile ilgisi olmayan benzetmeler kurarak kavramları buldurmaya çalışmışlardır. Bu oyun sayesinde kavram yanılgılarının belirlenmesine farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır. Ancak istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya konulmamıştır.

Sonuç olarak bizim çalışmamızda, 5E öğretim modeli ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgılarını gidermede istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya koymaktadır. Tabu (eğitsel oyun) 5E öğretim modeline ek olarak ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgılarını gidermede bir katkısı var (Tablo 2) ancak bu katkı istatistiki olarak anlamlı değildir.

KAYNAKÇA

1. Boddy, N., Watson, K. & Aubusson, P. (2003). A Trial Of The Es: A Referent Model For Constructivist Teaching and Learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.

2. Bodner, G.M., (1986), “ Constructivism: A Theory Of Knowledge ”. J. Chemical Education, Vol 63(10), 873-878.
3. Buluş, Kırıkkaya, E. & Güllü, D., (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı - Sıcaklık ve Buharlama - Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları. *Elementary Education Online*, 7(1), 13-27.
4. Can, S. ve Yıldırım, M., (2017). Eğitsel Oyunlarla Fen Dersine “Var Mısın Yok Musun”?. Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, 14-30.
5. Çakır, S.Ö., ve Yürük, N. (1999). Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Kavram Yanılgıları Teşhis Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 23-25 Eylül 1998. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon. M.E.B. ÖYGM. 193-198
6. Demirci, M. P. ve Sarıkaya, M. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların Giderilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
7. Ecevit, T., & Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin Fen Kavram Öğretimleri, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16 (1), 129-150
8. Genç, M., Genç T., Yüzüak, A.V., (2012). Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 581-591.
9. Hançer, H., A., Şensoy, Ö. & Yıldırım İ., H., (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 80-88.
10. Kaptan., F. & Korkmaz, H., (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 185-192 .
11. Kocakulah, A., Turan, A. (2019). Kavramsal Değişim Yaklaşımı ile Isı Sıcaklık Konusu Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 35, s. 1-17.
12. Köse, S., Kaya, F., Gezer, K. & Kara, İ., (2011). Bilgisayar Destekli Kavramsal Değişim Metinleri: Örnek Bir Ders Uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 73-88.
13. Posner, G. J., Strike, K.A., Hewson, P. W., and Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-217.

14. Saraç, H.,(2017). 7E Öğretim Modeline Göre Hazırlanan Materyallerin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Kavramlarını Anlamalarına Etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 1, 1-19.
15. Şenocak, E. & Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme ve Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ekim, 13(2), 359-366.
16. Şenocak, E., Dilber, R., Sözbilir, M., Taşkesenligil, Y., (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konularını Kavrama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(13), 199-210.
17. Tatar, N. & Bağrıyanık, E., K., (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Elementary Education Online*, 11(4), 883-896.
18. Tekerek B., ve Cebesoy, B., Ü., (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Isı-sıcaklık Ünitesindeki Çizgi Grafiği ile İlgili Zorlukları Üzerine Disiplinlerarası Bir Çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-332.
19. Türkoğuz, S., Yankayış, K., (2015). Isı ve Sıcaklık Hakkındaki Kavram yanlışlarının Günlük Yaşama Etkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2015 Cilt:X, Sayı:II, 498-515.
20. Ültay, E. & Can, M., (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Isı Ve Sıcaklık Konusundaki Kavramsal Bilgilerinin Belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Hüseyin Hüsnü Tektaşık Özel Sayısı, 1(7), 179-203.
21. Yavuz, S. ve Büyükeksi, C., (2011).Kavram Karikatürlerinin Isı-Sıcaklık Kavramlarının Öğretiminde Kullanılması. *Karadimas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.



Örgütsel Politika Algısı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki: Örgütsel Yalnızlığın Aracılık Etkisi

Seval AKSOY KÜRÜ¹, Ali KAYIŞ²

¹Dr. Gebze Teknik Üniversitesi, drsevalaksoykuru@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1370-0287>

²Dr. Gebze Teknik Üniversitesi, akayis@gtu.edu.tr

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8179-2123>

Geliş Tarihi/Received: 14.05.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 8.09.2020 e-Yayın/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.153>

ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel politika algısı ile örgütsel yalnızlık ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan toplam 439 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Örgütsel Politika Algısı, Örgütsel Yalnızlık ve İşten Ayrılma Niyeti ölçekleri kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre; örgütsel politika algısı, örgütsel yalnızlığı oluşturan boyutlardan sosyal arkadaşlığı negatif yönde, duygusal yoksunluğu ise pozitif yönde etkilemektedir. Örgütsel politika algısı, aynı zamanda öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Örgütsel yalnızlığın bu iki boyutu, örgütsel politika algısı ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide tam aracılık rolü oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel politika algısı, örgütsel yalnızlık, işten ayrılma niyeti, öğretmenler

The Relationship between Perception of Organizational Politics and Intention to Quit: The Mediating Role of Organizational Loneliness

ABSTRACT

This paper is aimed to determine the relationships among teachers' perceptions of organizational politics and organizational loneliness and intention to quit. In the study, the correlational research design was used considering the focus of the research, as it is about the relationship between two variables and the mediating variables determining this relationship. The sample of the study consisted of a total of 439 teachers recruited by secondary schools in Kadıköy district of Istanbul province during the 2018 to 2019 school year. Perception of organizational politics scale, organizational loneliness scale, and intention to quit scale were used to collect data. The results of structural equation modeling revealed that not only did the perception of organizational politics affect social friendship negatively, but it also affected positively both emotional deprivation and intention to quit. Two dimensions of organizational loneliness also play a fully mediating role in the relationship between the perception of organizational politics and the intention to quit.

Keywords: Perception of organizational politics, organizational loneliness, intention to quit, teachers, Turkey

1. GİRİŞ

Öğretme eyleminin ve dolayısıyla da manevi yönü yüksek insanlar olarak kabul edilen öğretmenlerin kutsal sayıldığı sosyal yaşamda bu algının sürdürülebilir olmasının yanı sıra sosyal, psikolojik ve örgütsel anlamda da etkili olabilmesi esastır. Her bir bireyin eşsiz bir kaynak olduğu gerçeğinden hareketle bir öğretmenin kitlesel etkiler oluşturabileceği öngörülebilir bir durumdur. İş yaşamında çalışanların örgüt içerisindeki durum, olay ve olguları algılayış biçimleri kaçınılmaz olarak farklılık göstermektedir. Günümüzde örgütsel düzeydeki politika, hemen hemen tüm kurumlarda mevcut olan ve günlük iş yaşamında rahatlıkla görülebilen bir yapıdır. Örgüt içinde tamamıyla iyi niyet gözeterek yapılan bir davranış ya da gerçekleştirilen bir olay, bir çalışan tarafından politik olarak yorumlanabilmekte iken başka bir çalışan tarafından politik olarak değerlendirilmemektedir (Bursalı ve Bağcı, 2011). Çünkü örgüt içi öne sürülen örgütsel politika algısı bireye ve çalışılan ortama göre farklılaşabilmektedir (Bodla ve Danish, 2009). Algılamadan kaynaklanan tutum geliştirme ve bu tutumların da davranışa dönüşerek diğer çalışanları etkilemesi tıpkı bir domino taşı etkisi oluşturmaktadır. Bu nedenle de bir

çalışanın kendisi dışında gelişen durumları algılama ve yorumlama farklılığı çalışanın işine, iş yerine ve çalışma arkadaşlarına karşı hissettiklerini belirtmekte olup örgütsel anlamda bazı çıktılara da (örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti, örgütsel özdeşleşme) etki etmektedir (Kacmar ve Carlson, 1997). İnsanın eşsiz bir canlı olmasından dolayı bütün olarak ele alınması gerekliliğinden yola çıkarak algı, tutum ve davranış üçlüsüne gereken önem verilmelidir.

Bir çalışma ortamında yer alan politik davranışların ve bunların algılanışının farklılaşabildiği bilinmektedir (Bodla ve Danish, 2009). Fakat algılanma hali, politik davranışın varlığını ve düzeyini net bir şekilde ortaya koymamakla birlikte tamamıyla bir yanılgı da yaratabilmektedir. Bu nedenle de politika algısının doğru değerlendirilebilmesi için örgüt içindeki nesnel gerçeklikler üzerinden değil de politika algısının varlığını ifade eden çalışmalarla çalışanların tutum, davranış ve duygu durumları üzerinde durulması gerekmektedir (Behram, 2015).

Üzerinde durulması gereken konulardan biri de örgütsel yalnızlıktır. Örgütler, yapısı gereği farklı amaç ve hedefleri olan insanların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Ancak birey ya da grupların menfaatleri her zaman örtüşmemekte veya örtüşmemektedir. Bu durumda da çalışanlar, çalışma ortamında yalnızlığa itilmekte ve bu durum örgütler için uzun vadede yıkıcı sonuçlara yol açabilmektedir. Kendini çalışma ortamından ve hatta örgütünden soyutlanmış, dışlanmış ve dolayısıyla da mutsuz hisseden bir çalışan hem çalışma arkadaşlarına hem de örgütüne yönelik olarak bir savunma mekanizması geliştirerek çalışma ortamından ve işten uzaklaşmaya başlar. İşten ayrılma niyeti olarak ifade edilen ve başta yalnızca niyetten ibaret olan bu düşünce zamanla eyleme dönüşmekte ve örgütler için önemli bir sermaye unsuru olan çalışanın kaybına kadar gitmektedir (Miller, 2007).

Eğitim-öğretim hizmeti veren örgütlerde de tıpkı diğer örgütlerde de olduğu gibi çalışma ortamının optimum düzeyde olması esastır. Çalışanın refah ve huzur ortamında bir emek harcaması gözetilecek en önemli unsurlardan biridir. Karakurt'un (2012) da ifade ettiği gibi aksi bir durum karşısında çalışanlar manevi anlamda kendilerini güvende hissetmeyerek bir nevi küskünlük yaşayacak ve kendilerini çalışma arkadaşlarına kapatacaklardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin okulda algılanan politik davranışların düzeyine göre yalnızlığa ve daha da kötü sonuçlar doğuracak olan işten ayrılma niyetine yönelim gösterecekleri açıktır. Yapılan bu çalışma, çalışma ortamında algılan politik davranışların eğitim-öğretim hizmeti veren örgütlerde astların çok da hissetmesi istenilmeyen örgütsel yalnızlıklarına ve bir başka istenilmeyen durum olan işten ayrılma niyetlerine ilişkin kıymetli sonuçlar içermektedir. Okulda sağlanan politika algısının düşük seviyedeki seyirinin hatta olmayışının öğretmenlerin örgütsel yalnızlık hissetmemelerine neden olacağı ve dolayısıyla işten ayrılma niyeti gütmeyecekleri düşünülmektedir. Eğitim-öğretim hizmeti veren örgütlerde örgütsel yalnızlık araştırmaları oldukça sınırlı olduğu bilinmektedir (Keser ve Karaduman, 2014). Alan yazında örgütsel yalnızlık konusunda daha çok güven kavramıyla ilişkilendirilerek yapılmış birtakım çalışmalar (Kaplan, 2011; Karakurt, 2012; Nartgün ve Demirel, 2012; Yılmaz ve Aslan, 2013; Karaduman, 2013; Sezen, 2014; Keser ve Karaduman, 2014) bulunmasına karşın; öğretmenler üzerinde örgütsel politika algısı ve örgütsel yalnızlık kavramı arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışma mevcut değildir. Öte yandan bu çalışmaya konu olan üç değişkeni bir arada ele alan bir çalışmaya da alan yazında rastlanılmamıştır. Ancak, örgütsel politika algısının çalışanların tutum ve davranışlarını önemli ölçüde biçimlendirmesi ve örgütsel çıktılara etki etmesi sebebiyle yabancı alan yazınında araştırma sayısındaki günden güne artışı dikkatleri çekmektedir. Yapılan bu çalışmada da tıpkı yabancı alan yazında olduğu gibi değişkenler daha kapsamlı bir kavramsal model oluşturularak ele alınmış olup ampirik olarak analiz edilmiştir. Böylece eğitim-öğretim hizmeti veren örgütler için bu alandaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

1.1. Örgütsel Politika Algısı

Çalışma yaşamında politik davranış, örgütsel politika vb. nosyonlar geçtiğimiz otuz yıldır üzerinde önemle durulan kavramlar içerisinde yer almaktadır. Yürütülen çalışmaların büyük bir bölümü, örgüt işleyişinde bilinen ve bilinmeyen yönler eğilim göstermektedir. Örgütsel davranış alanında yürütülen çalışmalarda ise örgütler için loş bölgeler olarak tanımlanabilecek politik davranışların ve bu davranışların algılamaları üzerinde durulmaktadır (Ayan ve Gürbüz, 2014). Örgütsel politika algısını tanımlamadan önce politika kavramına bakılması gerekmektedir. Türk Dil Kurumu (2019) tarafından yapılan tanımlamaya göre politika, "Devletin etkinliklerini

amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ile gerçekleştirme esaslarının bütünü” olarak veya başka bir ifadeyle “Bir hedefe varmak için karşısındakilerin duygularını okşama, zayıf noktalarından veya aralarındaki uyumsuzlıklardan yararlanma vb. yollarla işini yürütme” şeklinde belirtilmektedir.

Örgütsel politika ise; “örgütte davranışlara ve karar verme sürecine ilişkin kurallar belirsiz olduğunda veya kurallar bulunmadığında veyahut da kaynaklar kıt olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bazı çalışmalar; örgütsel politikayı güç oyunları ve etkileme taktikleri, bazıları ise eşitlik ve adalet duyguları olarak ele alır” şeklinde ifade edilmektedir (Ferris, Frink, Galang, Zhou, Kacmar ve Howard, 1996). Vigoda-Gadot’un (2000) anlatımıyla çalışanların kendi bireysel çıkarlarını koruyup geliştirebilmek için sergiledikleri davranışlar şeklinde ifade edilen örgütsel politika, “örgüt üyelerinin gücü kazanabilmek ve kullanabilmek adına birtakım yöntemlerle birbirlerini etkileme ve belirli yönde bir davranışa sevk etme çabasıdır. Örgüt içerisindeki farklı kişilerin sahip oldukları gücü kullanarak birbirlerini etkiledikleri bir süreç olan bu davranışlar, aynı zamanda örgüt açısından olumlu ya da olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir”. Temelde bakıldığında, örgütsel politika algısı; bireysel çıkar elde etme amacı güderek örgütteki diğer bireylerin menfaat ve çıkarlarını da dikkate almayarak veyahut da onların menfaatlerini ortadan kaldırmaya çalışarak sergilenen tüm davranışlar olarak ifade edilen örgütsel politika davranışlarının (Andrews, Witt ve Kacmar, 2003), bireyler tarafından algılanmasıdır.

Çalışanların, örgütün işleyişini ve diğer çalışanların davranışlarını çıkar odaklı görmelerinden dolayı tamamiyle öznel değerlendirmeler bütünü (algı ve davranış şeklinde geliştirdikleri) olan örgütsel politika algısı (Yüksel ve Bolat, 2016), çalışanların hem bireysel hem örgütsel çıkarlarını artırabilmek amacıyla tutumlarını ve davranışlarını ifade eden örgütsel politikanın (Başar ve Varoğlu, 2016), bir başkası tarafından nesnel gerçeklikten öte bu gerçekliğin nasıl yorumlanıyor olduğuyla ilgilidir (Ferris ve Kacmar, 1992; Ay, 2014).

1.2. Örgütsel Yalnızlık

Yalnızlık, temelde bireyin sosyal yaşamında yer alan ilişkilerin olmayışından veya bunların yoksunluğuna dair bireyin sahip olduğu olumsuz yönelimli algısıdır. Bireyin kişisel yetersizliğini öznel olarak algılaması sonucu sosyal ilişkilerden kendini izole etmesi olan yalnızlık, niceliksel (örn. arkadaş sayısının azlığı ve/veya yokluğu) ve niteliksel (örn. sosyal yakınlık yoksunluğu, içe dönük yapı) olarak gözlemlenmektedir (Russell, Cutrona, Rose ve Yurko, 1984). Bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinden doğan ihtiyaçlarının artık karşılanamıyor oluşu veya karşılanması halinde tatmin edici seviyede olmamasından ötürü ortaya çıkan yalnızlık, iş yaşamında da görülebilmektedir. Çünkü De Jong-Gierveld’in (1998) de belirttiği üzere yalnızlık çok yönlü bir yapıya sahiptir ve diğerleriyle samimiyeti içeren ilişkilere sahip olma şansının olmaması şeklinde tanımlanmaktadır.

Bireyler arasındaki güçlü ve sağlıklı ilişkilerin olması, özel yaşamda olduğu gibi iş yaşamında da oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle de çalışma yaşamı, bireylere başka bir ortamda bulamayacakları ölçüde bir arkadaşlık kazandırabilmektedir. Fakat her birey bunu elde edememektedir. Selçukoğlu’na (2001) göre; bireyin kendi hakkındaki yargısı olan yalnızlık, tek başına olmakla eş anlam taşımaktadır ve iş yaşamında da kendine bir yer bulmaktadır. Bazı çalışanlar için sosyal bir çevrenin içinde yer almak, sosyal ilişkilerden yoksun kalmamak ve nihayetinde de yalnızlık hissiyle baş edebilmek için edinilen arkadaşlıklar yeterli olmamaktadır (Wright, Burt ve Strongman, 2006). Dolayısıyla çalışma yaşamında yer alan yalnızlığın genel yalnızlıktan tek farkı, yalnızca çalışma ortamında kendini gösteriyor olmasıdır. Çalışan, özel yaşamında yalnızlık hissetmez iken çeşitli nedenlere (çalışma arkadaşlarına duyulan güven, örgütsel politika algısı, örgütsel adalet algısı, kişilik yapısı, vb.) bağlı olarak iş yerinde yalnızlık hissine kapılabilmekte; sosyal destek ve çevre edinme gibi konularda sorunlar yaşayabilmektedir. Bundan dolayı çalışan birey, iş ortamında kendini yalnız ve hatta dışlanmış olarak hissetmektedir (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009).

Yalnızlık, daha çok bireysel sebeplerden kaynaklanır iken (Wright, Burt ve Strongman, 2006), örgütsel yalnızlık, sosyal çevre kaynaklı tek başına bırakılma, sosyal ortamlardan izole edilme ve bireyin kendi başına kalma arzusu gütmemesinden neşet etmektedir. Örgütsel yalnızlık, bireyin sosyal iletişim ağının yetersizliği, yoksunluğu veya benzer ilgi ve etkinliklerin diğer çalışanlarla paylaşmaya imkân veren bir gruba üye olamamasından kök almaktadır (Karakurt, 2012). Dolayısıyla da birey, çalışma ortamında sosyal anlamda

dışlandığını ve duygusal olarak yardıma ihtiyaç duyacak hale geldiğini düşünmeye başladığında iş yerinde kendini yalnız hissedebilmektedir (Ren, Chen ve Zhang, 2011).

Bireyler arasındaki ilişkileri yakından ilgilendiren örgütsel yalnızlık kavramı, Weiss (1973) tarafından sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Sosyal arkadaşlık, çalışma ortamındaki bireyler arasındaki sosyal ilişkilerin olmayışı ya da bireyin kendini kabul ettirebileceği bir grubun içinde yer almayışıdır (Wright, 2005; Keser ve Karaduman, 2014). Bunun yanı sıra, sosyal arkadaşlığı bireyin gün içinde karşılaştığı sorunlarını paylaşabilecek bir arkadaşının olmayışı, mola sürelerini tek başına geçirmesi, kendini diğer bireylerin yanında uyumsuz biri olarak tanımlaması olarak da belirtmek mümkündür (Mercan, Oyur, Alamur, Gül & Bengül, 2012). Wright'ın (2005) da yorumladığı gibi sosyal arkadaşlık edinmede sorun yaşayan diğer bir deyişle sosyal yalnızlık içinde olan bireyler, sosyal bir grupta yer alabilme çabalarından yoksundurlar ve gerçekten bir gruba ait olup olmama durumlarını, diğer insanlarla iletişim kurup etkileşim içinde olma yeterliklerini sorgular halledirler.

Çalışma ortamında kurulan arkadaşlıklar veya dostluklar duygusal temellere dayanmaktadır ve güven, bağlılık hissetme ve karşılıklı paylaşılan değerleri içine almaktadır. Duygusal yoksunluk (veya duygusal yalnızlık) olarak ifade edilen ikinci boyut ise, çalışan bireyin yalnız olması halinde genel anlamda bir üzüntü, keder ve boşluk hissine kapılmasını ortaya koymaktadır. Bu hisler nedeniyle de çalışan, iş ortamındaki diğer bireylerle yakın ilişki kurabilme hasretindedir (Wright, 2005). Diğer bir ifadeyle duygusal yalnızlık, önceden kurulmuş olan samimi ilişkilerdeki duygusal bağlılığın herhangi bir nedenle ortadan kalkması halinde görülmektedir (Weiss, 1973). Bireyi endişeye sevk, aşırı duyarlılık ve uyarılmışlık hali, açıklanamayan kaygı ve korkular, çalışma ortamındaki bireylerin yakın ve içten veya kötü niyetli davranışlarının olması gerekenden daha fazla hassasiyetle yorumlama hali gibi benzeri durumlar, duygusal yalnızlığın önemli birer belirtileridir (DiTommaso ve Spinner 1997; Perlman ve Peplau, 1998).

Yapılan açıklamalara bağlı kalarak, duygusal yoksunluğun özellikle doğrudan kurulan ilişkilerle yakından ilgili olduğu, sosyal arkadaşlığın ise benzer konularla alakadar olan bireylerin oluşturduğu grupların kurulmasıyla elde edilen ilişkilerle ilgili olduğu söylenebilir (Wright, 2005).

1.3. İşten Ayrılma Niyeti

Örgütler için en önemli sermaye olan insan kaynağının başarılı örgütlerce elde tutulması elzemdir. Aksi halde örgütler zaman, emek ve para gibi çeşitli maliyetlere istemeden de olsa katlanmak zorunda kalacakları kaçınılmazdır. Bu maliyetlerin yanı sıra, kaybedilen bir çalışanın yerine gelen yeni çalışanın uyumsuz olma ihtimali de ayrı bir tehdit unsurudur (Baysal, 1984; Bannister ve Griffeth, 1986). Bir örgütteki çalışanların iş gücü devir oranı ve hızı, çalışanın işten ve/veya örgütten ayrılması konusundaki bilinçli ve temkinli kararını içeren niyetinden kaynaklanmaktadır (Barlett, 1999). Bu nedenle de işten ayrılma niyeti kavramı, alan yazındaki araştırmacılar tarafından üzerinde durulan ve çeşitli öncüller/değişkenler vasıtasıyla incelenen önemli bir kavramdır.

Çalışanın örgütten ayrılmaya olan yönelimi ifade eden işten ayrılma niyeti, çalışanın psikolojik durumunun bir yansıması olup, Blau'nun (1988) da belirttiği üzere davranışsal olarak bir tür geri çekilme ve yeni bir iş arayışına yönelmeyi ifade etmektedir (Mobley, 1982; Moore, 2000; Tak ve Çiftçioğlu, 2009; Şahin, 2011). Niyet ifadesi içeren kavram, çalışanın örgütteki üyeliğinin devam edip etmeme ihtimalini de barındırmaktadır (Price ve Muller, 1981). Nitekim, ayrılma niyeti, davranışa dönüşmese bile örgütsel verimliliği ve performansı azaltıp, dolaylı veya dolaysız olarak maliyetleri artırıcı bir güce sahiptir (Miller, 2007). Çalışanı bu niyete sevk eden adaletsiz çalışma koşulları, iş tatminsizliği, örgütsel yalnızlık hissi gibi birçok neden olabilmektedir (Hom, Caranikas ve Griffeth, 1992). Bu nedenlerin neler olabileceği iyi analiz edilerek bunlar üzerinde iyileştirmeler yapılması ve niyetin davranışa dönüşmesinin önüne geçilmesi gerekmektedir.

1.4. Örgütsel Politika Algısı, Örgütsel Yalnızlık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Beşerî sermayenin örgütlerin mevcudiyeti için en önemli sermaye olması ve dolayısıyla elde tutulmasının gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Aksi halde emek, sermaye ve zaman gibi ciddi maliyetlere katlanması gerekmektedir. Fakat, karşılaşılmaması muhtemel bu durum, örgütler tarafından arzu edilen bir durum değildir. Bu nedenle de çalışanların işten ayrılma yönelimlerinin ve niyetlerinin azaltılması yönünde çalışmalar yapılması

gereklidir. Çünkü, çalışanın mevcut işini kararlı bir biçimde bırakmayı düşünmesi olan işten ayrılma niyeti (Mor Barak, Nissly ve Levin, 2001), dışardan kaynaklanan sebeplerden kök alıyor olabileceği gibi örgütün içerisinde yer alan faktörlerden de etkilenebilmektedir. Araştırmaya konu olan örgütsel politika algısı ve örgütsel yalnızlık kavramları da bu faktörler içerisinde yer almaktadır (Cotton ve Tuttle, 1986).

Kişiden kişiye farklı yorumlama ve algılamaları olan örgütsel politika davranışlarının örgüt içerisinde yüksek seviyede algılanması durumunda; çalışanlar örgütten çekilme davranışı ya da işten ayrılma niyeti sergiledikleri gözlemlenmektedir (Kacmar, Bozeman, Carlson ve Anthony, 1999; Maslyn ve Fedor, 1998; Poon, 2003). Vigoda-Gadot'un (2000) çalışmasında da örgütsel politika algısının işten ayrılma niyeti ile pozitif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Daha kapsamlı bir araştırma olan Chang, Rosen ve Levy'ye (2009) ait meta-analiz çalışmasında da Vigoda-Gadot'un (2000) çalışmasındaki gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karatepe'nin (2011) hizmet sektöründe yaptığı araştırmanın sonuçları da uluslararası yazındakilerle benzer niteliktedir.

Örgütsel politika algısının bireysel bir yorumlamanın sonucu olmasından dolayıdır ki, bu yorumlama örgüt içinde çalışanların bakış açısına göre farklılaşmaktadır. Örgüt üyelerinin arkadaşlarını etkileme ve onları istedikleri davranışa yönlendirme çabaları olarak adlandırılan güç elde etme faaliyetleri, bir örgütte politik davranışların varlığını kaçınılmaz kılmaktadır. Örgütsel politika algısının yüksek olması halinde; sosyal bir varlık olan insan, çalışma arkadaşlarıyla olan iletişim ve paylaşımdan (bilgi vb.) uzaklaşacaktır. Bu da çalışan bireyde strese, çalışma ortamında insan ilişkilerinde bozulmalara, düşük düzeyde iş memnuniyetine ve nihayetinde de işten ayrılma niyetine yol açacaktır (Bouckenooghe, 2012). Bursalı'nın (2008) da belirttiği gibi örgütsel politika algısı gerek çalışan gerek örgüt için oldukça önemlidir. Bireyde çalışma ortamında yalnızlığa yol açan bu algılama eylemi iş yerindeki bireysel ilişkileri ve bu ilişkilerin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Yılmaz ve Aslan, 2013).

Öte yandan, çalışma ortamındaki politik bir ortamın varlığı çalışanlara mücadele gücünden daha çok işten ayrılmaya yönelmekten başka bir çıkış yolu bırakmamaktadır (Harris, James ve Boonthanom, 2005). Çünkü bu algılama hali, bireyi güven duygusundan uzaklaştırmakta ve insan ilişkilerinde yüzeyselliğe yöneltmektedir. Kendini güvenden yoksun hisseden çalışan, rahat ve huzurlu bir histen sıyrılmış olarak arkadaşlık kurmaktan kaçınacak, kendini koruma altına alacak ve hatta var olan arkadaşlıklarına da temkinli yaklaşacaktır (Aksoy, 2019). Araştırma kapsamında örgütsel politika algısı, örgütsel yalnızlık ve işten ayrılma niyeti olmak üzere ele alınan bu üç değişken birbiriyle ilişkili olarak gözükmektedir. Örgütsel sonuçların başlangıç nedeni olan bireysel ilişkiler ve durumlar üstünde durulduğunda iş yerinde yaşanan yalnızlığın (Lam ve Lau, 2012) ve çalışmada strese neden olan politik algılamaların (Ram ve Prabhakar, 2010) yüksek olması halinde örgüt içi yıkıcı etkilere teşkil edecektir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel politika algısı ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel yalnızlığın aracılık rolünü tespit etmektir. Amaca yönelik olarak aşağıda yer alan araştırma soruları belirlenmiştir:

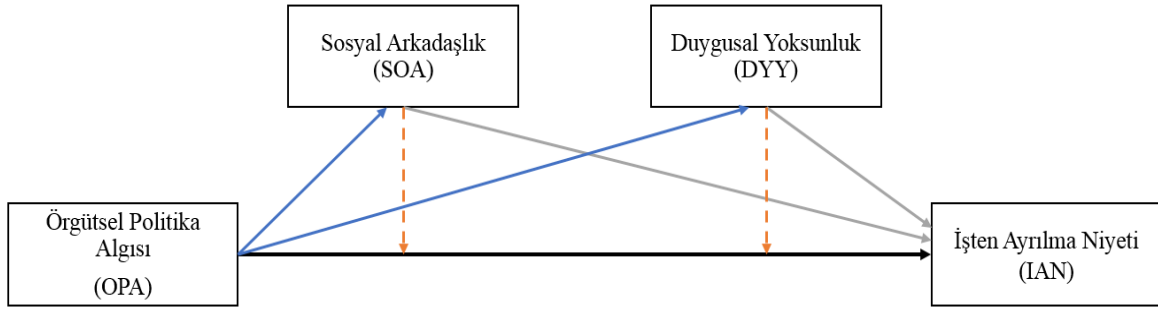
- 1) Öğretmenlerin örgütsel politika algılarının işten ayrılma niyetleri üzerinde etkisi var mıdır?
- 2) Öğretmenlerin örgütsel politika algılarının örgütsel yalnızlıklarından sosyal arkadaşlıkları üzerinde etkisi var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin örgütsel politika algılarının örgütsel yalnızlıklarından duygusal yoksunlukları üzerinde etkisi var mıdır?
- 4) Öğretmenlerin örgütsel yalnızlıklarından sosyal arkadaşlığın işten ayrılma niyetleri üzerinde etkisi var mıdır?
- 5) Öğretmenlerin örgütsel yalnızlıklarından duygusal yoksunluğun işten ayrılma niyetleri üzerinde etkisi var mıdır?
- 6) Öğretmenlerin örgütsel politika algısının işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel yalnızlığın sosyal arkadaşlık boyutunun aracılık rolü var mıdır?
- 7) Öğretmenlerin örgütsel politika algısının işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk boyutunun aracılık rolü var mıdır?

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kapsamında birden fazla değişken arasındaki ilişkinin hazırlanan anket formları yardımıyla araştırıldığı bir ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İlgili modeli oluşturmak için örgütsel politika algısı, örgütsel yalnızlık (sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk) ve işten ayrılma niyeti ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın kavramsal modeline aşağıda (bkz. Şekil 1) yer verilmiştir.

Şekil 1. Araştırmanın kavramsal modeli



1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kadıköy ilçesinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 3099 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan bu araştırma için rastgele yöntem olarak ifade edilen ve araştırma evrenini temsil edebilecek bir örneklemin seçilmesiyle araştırma evreni için genelleme yapmaya imkân veren (Creswell, 2014) random/ seçkisizlik yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreninden seçilecek örneklem sayısını tespit etmede, evrenin sayısının belli olması durumunda hesaplamada kullanılacak olan eşitlik aşağıda belirtilmiştir.

$$n = n_0 / (1 + n_0 / N) \text{ ve } n_0 = (t^2 \cdot s^2) / d^2$$

Formüllerdeki ifadeler, N: evren büyüklüğü, n: örneklem büyüklüğü, t: güven düzeyine karşılık gelen tablo z değeri (.05 için 1.96, .01 için 2.58 ve .001 için 3.28), s: evren için tahmin edilen standart sapma ve d: kabul sapma toleransını ifade etmektedir (Bartlett, Körtlik ve Higgins, 2001).

$$n_0 = (1.96^2 \cdot 5^2) / .05^2 = 384.16$$

$$n = 384.16 / (1 + 384.16 / 3099) = 341.16$$

Yukarıdaki eşitliğe bağlı olarak, araştırma evreninin 3099 olduğundan hareketle evreni temsil edecek en az örneklem büyüklüğünün 341.16 olduğu hesaplanmıştır. Hazırlanan anket formları, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan onay ve izinle kapalı zarflar içerisinde öğretmenlere teslim edilmiş olup öğretmenler tarafından gönüllülük esasına bağlı olarak doldurulan anket formları yine kapalı zarflar içerisinde araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Araştırmaya alınan okullardaki öğretmenlere teslim edilen 475 anket formununun 463 tanesi geri dönmüştür. Teslim alınan anket formlarından 439 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlere teslim edilen anket formlarının %95'i geçerli olarak kabul edilmiştir. Bu oran ise Balcı'nın (2004) da ifade ettiği üzere, yapılan araştırma sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir yargıya ulaşabilmek için %80'lik bir dönüşün gerekliliğini fazlasıyla yerine getirmektedir.

Araştırmaya alınan örneklemin (n=439) cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim seviyesi, saat bazında haftalık ders yükü, çalıştığı okuldaki ve eğitim sektöründeki hizmet süreleri ile görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları gibi demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri (n=439)

Değişken	Değişkenin Alt Kategorileri	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	245	55.8
	Erkek	194	44.2
Medeni Hal	Evli	262	59.7
	Bekar	177	40.3
Yaş	18-29 yaş	96	21.9
	30-39 yaş	190	43.3
	40-49 yaş	106	24.1
	50-59 yaş	41	9.3
	60 yaş ve üzeri	6	1.4
Eğitim Seviyesi	Lise	99	22.5
	Üniversite	297	67.7
	Yüksek Lisans	42	9.6
Okuldaki Öğretmen Sayısı	Doktora	1	.2
	1-10 öğretmen	25	5.7
	11-25 öğretmen	149	33.9
Haftalık Ders Yüğü Saati	26 öğretmen ve üzeri	265	60.4
	1-15 saat	35	8.0
	16-32 saat	344	78.4
	33-49 saat	44	10.0
Şu an Çalışılan Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	50 saat ve üzeri çalışma saati	16	3.6
	1 yıldan az	96	21.9
	1-5 yıl	234	53.3
	6-10 yıl	70	15.9
	11-15 yıl	13	3.0
Eğitim Sektöründeki Toplam Hizmet Süresi	16-20 yıl	18	4.1
	21 yıl ve üzeri	8	1.8
	1-5 yıl	193	44.0
	6-10 yıl	115	26.2
Eğitim Sektöründeki Toplam Hizmet Süresi	11-15 yıl	54	12.3
	16-20 yıl	39	8.9
	21 yıl ve üzeri	38	8.6
Toplam		439	100

Tablo 1'e göre, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %55,8'i kadın (n=245), %44,2'si (n=194) erkeklerden oluşmaktadır. 439 öğretmenin %59,7'si evli (n=262) iken %40,3'ü bekar öğretmenlerden (n=177) oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin en fazla bulunduğu yaş aralığı 30-39 yaş aralığı olup %43,3'ü (n=190) burada yer almaktadır. En az buldukları yaş aralığı ise %1,4 ile 60 yaş ve üzeri öğretmenlerden (n=6) oluşmaktadır. 439 öğretmenin yaş ortalaması 37.44, standart sapması 9.283'tür. Öğretmenlerin %67,7'si (n=297) üniversite mezunudur. Birlikte çalışılan öğretmen sayısı ise en fazla olarak %60,4 ile 26 ve üzeri öğretmenden (n=265), en az olarak ise %5,7 ile 1-10 öğretmenden (n=25) oluşmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saati yükü ise 16-32 saat olmak üzere en yüksek oranı (%78,4) temsil etmektedir. Öğretmenlerin en fazla buldukları kıdem aralığı ise %44 ile 1-5 yıl aralığındaki öğretmenlerden (n=193), en az buldukları kıdem aralığı ise %8,7 ile 21 yıl ve üzeri aralığındaki öğretmenlerden (n=38) oluşmaktadır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, geçerliliği ve güvenilirliği daha önceki araştırmacılarca doğrulanmış ölçekler yardımıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak örneklemini oluşturan öğretmenlere verilen ölçekler "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği" (Akdoğan ve Demirtaş, 2014), "Örgütsel Yalnızlık Ölçeği" (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009) ve "İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği" (Elmas, 2012) kullanılmıştır. Tüm ölçeklerde birden fazla değişken (soru) kullanılmış olup katılımcıların bu değişkenlere birden beşe kadar bir değer atamasında 5'li Likert tipi eşit aralıklı ölçüm şekli kullanılmıştır. Bu araştırmada uygulanan anketlerin cevaplandırılmasında kullanılan 5'li Likert tutum ölçeğinde 1–Kesinlikle Katılmıyorum, 2–Katılmıyorum, 3–Kararsızım, 4–Katılıyorum ve 5– Kesinlikle Katılıyorum algısına denk gelmektedir. Kullanılan ölçeklere ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

1.3.1. Örgütsel Politika Algısı Ölçeği

Örgütsel politika algısı ölçeği, Hochwarter (2003) tarafından geliştirilmiş olup; Akdoğan ve Demirtaş (2014) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlaması altı ifade ve tek boyuta sahiptir. Ölçeğe ilişkin bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bağlı kalınarak, Bartlett testinin sonucu anlamlı (2284.589/15) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .896 olarak hesaplanmasından dolayı veri matrisi faktör analizi için uygundur diyebilmekteyiz. Araştırmanın veri setiyle yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğe ait ifadelerin faktör yükleri .815 ile .920 arasında dağılmaktadır. Ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüş olup; elde edilen bu tek faktör toplam varyansının %76.130'unu açıklamaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı (α) ise .937 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın veri setiyle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yardımıyla elde edilen tek boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (ki-kare $\chi^2=18.901$, serbestlik derecesi $sd=7$, $\chi^2/sd=2.700$, $p=.009$, karşılaştırmalı uyum indeksi $CFI=.995$, iyilik uyum indeksi $GFI=.986$, normlaştırılmış uyum indeksi $NFI=.992$, hata kareler ortalamasının karekökü $RMR=.017$, yaklaşık hataların ortalama karekökü $RMSEA=.062$, düzeltilmiş iyilik uyum indeksi $AGFI=.958$

1.3.2. Örgütsel Yalnızlık Ölçeği

Örgütsel yalnızlık ölçeği, Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilip; Türkçe uyarlaması Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 16 ifade ve iki alt faktöre (Sosyal arkadaşlık: SOA ve Duygusal yoksunluk: DYY) sahiptir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında, Bartlett testinin sonucu anlamlı (2741.236/78) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .869 olarak hesaplanmasından dolayı veri matrisi faktör analizi için uygundur. Araştırmanın veri setiyle yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçekten SOA4, DYY5 ve DYY6 maddeleri çıkarılmıştır. Ölçeğe ait ifadelerin oluşturduğu SOA'ya ait faktör yükleri .727 ile .828 arasında, DYY'ye ait faktör yükleri .604 ile .815 arasında dağılmaktadır. Ölçeğin iki alt faktörlü olduğu görülmüş olup; elde edilen faktörlerin sırasıyla SOA= %29.206, DYY= %30.429 olmak üzere toplam varyansının %59.635'ini açıklamaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı (α) ise .880 ve .868 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel α ise .713 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın veri setiyle gerçekleştirilen DFA yardımıyla elde iki boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2=141.915$, $sd=56$, $\chi^2/sd=2.534$, $p=.000$, $CFI=.968$, $GFI=.954$, $NFI=.949$, $RMR=.056$, $RMSEA=.059$, $AGFI=.925$).

1.3.3. İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği

İşten ayrılma niyeti ölçeği, Rosin ve Korabik (1991) tarafından geliştirilip; Türkçe uyarlaması Elmas (2012) tarafından yapılmıştır. Dört ifade ve tek boyuta sahip olan ölçeğin bu araştırma kapsamında, Bartlett testinin sonucu anlamlı (595.963/6) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .738 olarak hesaplanmasından dolayı veri matrisi faktör analizi için uygundur. Araştırmanın veri setiyle yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğe ait ifadelerin faktör yükleri .673 ile .852 arasında dağılmaktadır. Ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüş olup; elde edilen bu tek faktör toplam varyansının %62.485'ini açıklamaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı (α) ise .797 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın veri setiyle gerçekleştirilen DFA yardımıyla elde tek boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2=.699$, $sd=1$, $\chi^2/sd=.699$, $p=.079$, $CFI=1$, $GFI=.999$, $NFI=.999$, $RMR=.006$, $RMSEA=.000$, $AGFI=.992$).

1.4. Verilerin Analizi

Toplanan nicel veriler için uç değerler temizlenmiş olup, basıklık ve çarpıklık kontrol edilerek normallik varsayımı incelenmiştir. Analiz için uygun hale getirilen veriler için öncelikle geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliklerini tespit edebilmek amacıyla SPSS programı yardımıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) yapılırken, AMOS programı yardımıyla da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Byrne, 2010) yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerini belirleme için de Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Her bir ölçek için güvenilirlik düzeyleri elde edildikten sonra gizil (örtük) değişkenler arasına kovaryans yolları tanımlanıp bir ölçüm modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçüm modelinde elde edilen iyi uyum indislerinden sonra kovaryanslar silinerek

yapısal modeli oluşturmak amacıyla gizil değişkenlerin arasına tek yönlü yollar tanımlanmıştır (Bayram, 2016).

Araştırma için geleneksel yöntemlere nazaran genel kabul gören ve daha iyi sonuçlar veren, belli bir kuramsal çerçeveye dayandırılarak gözlemlenen veya gözlemlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan veya dolaylı etkileri yalnızca tek bir model üzerinde inceleyerek test edebilen bir istatistik yöntemi olan yapısal eşitlik modellemesi (YEM) tercih edilmiştir (Bayram, 2016; Byrne, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2016). Kurulan YEM modelinin analiz edilebilmesi amacıyla da güvenilir ve güçlü çözüm olanakları sunan AMOS yazılımı (Meydan ve Şeşen, 2015) tercih edilmiştir.

YEM’de yapılan DFA sırasında kullanılan ölçeklerin faktör yapıları incelenerek belli kriterler sınırında kabul edilebilir uyum değerleri oluşturup oluşturmadıklarına bakılmıştır. İfade edilen kriterlere bakıldığında; χ^2/sd oranının iki birimin altında olması ($x \leq 2,0$) elde edilen uyumun çok iyi olduğunu ifade ederken; üç ile beş birim arasında ($3,00 \leq x \leq 5,00$) olmasıysa elde edilen uyumun kabul edilebilir uyumu ortaya koymaktadır. RMSEA değerinin .08 ile .05 arasında olması iyi uyum değerini, .05’in altında bir değerde olması ise çok iyi bir uyum elde edildiğini ifade etmektedir. CFI ve NFI değerlerinin .90-1.00 arasında ve GFI değerinin .85 ile .90 arasında yer alması ise iyi bir uyumun elde edildiğini belirtmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2011).

2. BULGULAR

2.1. Değişkenler ile İlgili Betimsel Analizler ve Korelasyon Matrisi

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan anket formlarındaki ölçeklerde yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü gösteren korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata ve korelasyon değerleri

Değişken	Ort.	St. Sap.	OPA	SOA	DYY	IAN
OPA	2.61	.922	.937 ^α	-	-	-
SOA	3.98	.715	-.214**	.880 ^α	-	-
DYY	2.37	.812	.422**	-.249**	.868 ^α	-
IAN	2.20	.835	.192**	-.183**	.224**	.797 ^α

α: Cronbach’s Alpha Güvenilirlik Katsayısı, OPA: Örgütsel politika algısı, SOA: Sosyal arkadaşlık, DYY: Duygusal yalnızlık, IAN: İşten ayrılma niyeti

* Katsayılar .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Katsayılar .01 düzeyinde anlamlıdır.

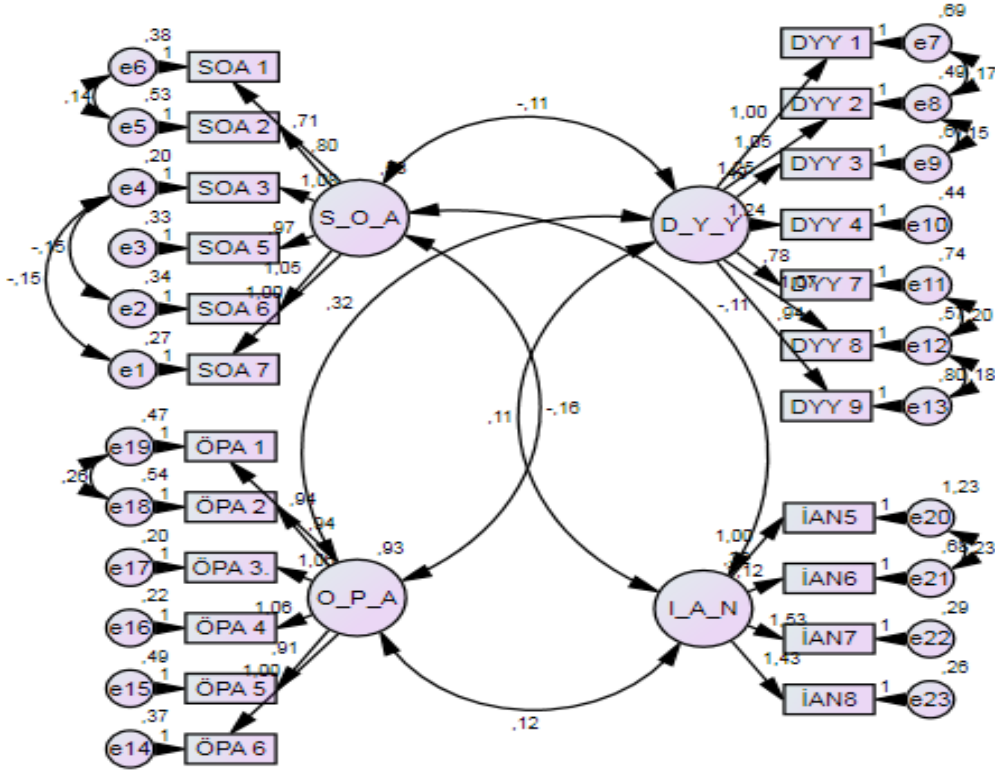
Tablo 2’e göre; değişkenler arasındaki ilişkilerin .001 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin örgütsel politika algıları “Kararsızım (3)”, örgütsel yalnızlığın ilk alt-faktörü olan sosyal arkadaşlık düzeyleri “Katılıyorum (4)”, ikinci alt faktörü duygusal yoksunluk düzeyleri “Katılmıyorum (2)” ve son değişken olan işten ayrılma niyeti “Katılmıyorum (2)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Korelasyon tablosundaki ilişkilerde ise, örgütsel politika algısının genel ortalaması; SOA değişkeniyle negatif korelasyon ($r = -.214, p < .001$), DYY değişkeni ile pozitif korelasyon ($r = .422, p < .001$) ve işten ayrılma niyeti ile de pozitif korelasyon ($r = .192, p < .001$) içindedir. Ayrıca, örgütsel yalnızlığın alt faktörlerinden sosyal arkadaşlığın işten ayrılma niyetiyle negatif korelasyon ($r = -.183, p < .001$), duygusal yoksunluğun ise işten ayrılma niyetiyle pozitif korelasyon ($r = .224, p < .001$) içinde olduğu görülmektedir. Örgütsel politika algısının sosyal arkadaşlık ve işten ayrılma niyeti değişkenleriyle düşük düzeyde, duygusal yoksunluk değişkeniyle orta düzeyde ilişkili olduğu; sosyal arkadaşlık ve duygusal yalnızlık değişkenlerinin işten ayrılma niyeti değişkeniyle düşük düzeyde ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Önerilen Model İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi

YEM’de yapılan DFA araştırmaya konu olan değişkenlere ait tüm ölçekler için uygulanmıştır. Örgütsel yalnızlık ölçeğinin DYY6, DYY5 ve SOA4 maddeleri modelden silinmiştir. Hata kovaryansları ise; Şekil 2’de belirtildiği üzere SOA1 ile SOA2, SOA3 ile SOA6 ve SOA7, DYY1 ile DYY2, DYY2 ile DYY3, DYY7 ile DYY8, DYY8 ile DYY9, OPA1 ile OPA2 ve IAN5 ile IAN6 arasına eklenmiştir. Çünkü bu maddelerin hatalarının birbiriyle ilişkili oldukları görülmüştür. Yapılan ölçüm modeli, kullanılan ölçeklerin veriyle iyi düzeyde

uyum içinde olduğunu göstermektedir ($\chi^2=.421$, $sd=215$, $\chi^2/sd=1.958$, $p=.000$, $CFI=.964$, $GFI=.925$, $NFI=.930$, $RMR=.056$, $RMSEA=.047$, $AGFI=.904$). Ölçüm modelindeki gizil değişkenlerin hepsi birbirleriyle anlamlı ilişkilere sahip olarak bulgulanmıştır.

Şekil 2. Standardize edilmiş katsayılarla ölçüm modeli



Not: OPA: Örgütsel politika algısı, SOA: Sosyal arkadaşlık, DYY: Duygusal yalnızlık, IAN: İşten ayrılma niyeti. Uyum indisleri: $\chi^2=.421$, $sd=215$, $\chi^2/sd=1.958$, $p=.000$, $CFI=.964$, $GFI=.925$, $NFI=.930$, $RMR=.056$, $RMSEA=.047$, $AGFI=.904$.

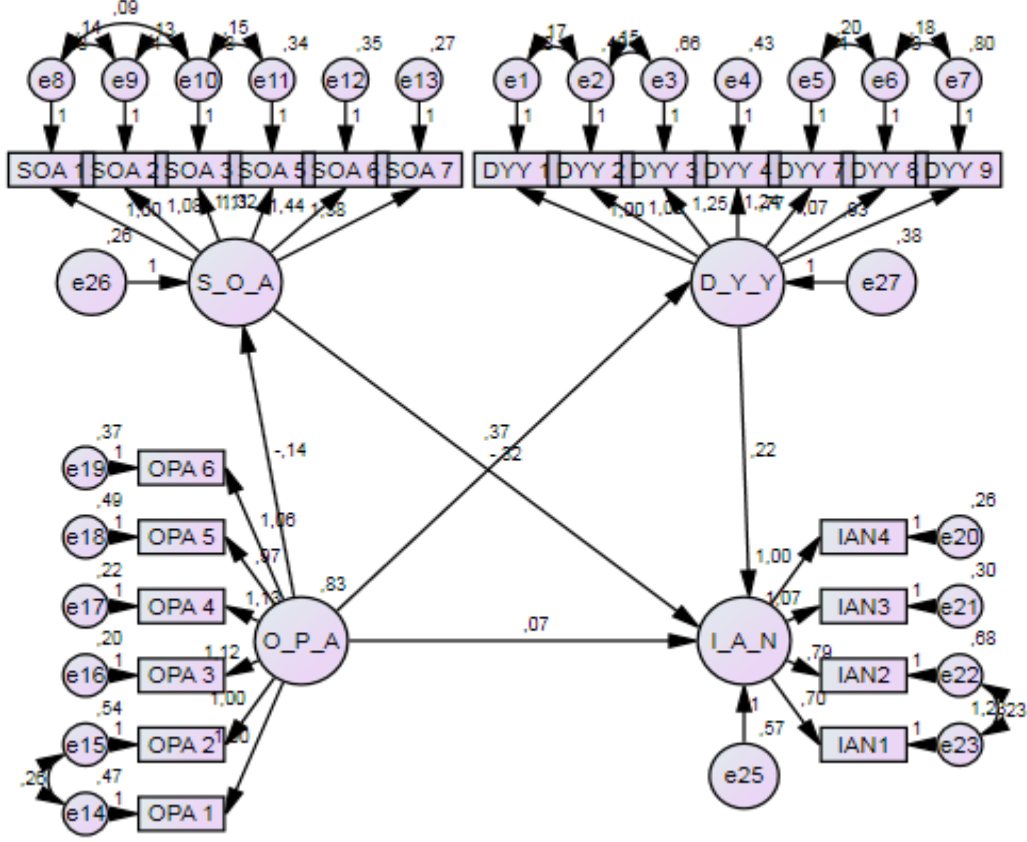
2.3. Önerilen Modele İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli

Araştırmaya konu olan örgütsel politika algısı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: örgütsel yalnızlığın aracılık etkisini test edebilmek amacıyla kurulan model, YEM'de Baron ve Kenny (1986) tarafından öne sürülen yaklaşımla test edilmiştir. İlgili yaklaşımda izlenmesi gereken adımlar içi ayrı ayrı yol (path) analizleri yapılmıştır. Öncelikle bağımsız değişken olan örgütsel politika algısının bağımlı değişken olan işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin varlığı sorgulanmıştır. Oluşturulan regresyon yolunun (OPA → IAN: Standardize $\beta=.191$, Standart hata=.047, $p=.000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, kurulan regresyon yolu için DFA sonuçları da ($\chi^2=48,814$, $sd=31$, $\chi^2/sd= 1.575$, $p=.000$, $GFI=.979$, $CFI=.994$, $NFI=.983$, $RMR=.032$, $RMSEA=.036$, $AGFI=.962$) bunu desteklemektedir. İlk adımın yerine getirilmesinden sonra ikinci adımda ise, bağımsız değişken olan örgütsel politika algısının aracı değişkenler olan sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk üzerindeki etkisinin varlığı sorgulanmıştır. Yapılan analiz sonrasında anlamlı bir ilişkinin (OPA → SOA: Standardize $\beta=-.143$, Standart hata=.031, $p=.000$ ve OPA → DYY: Standardize $\beta=.369$, Standart hata=.045, $p=.000$) varlığı tespit edilmiştir. DFA sonuçlarıyla da ($\chi^2=279.016$, $sd=140$, $\chi^2/sd= 1.993$, $p=.000$, $GFI=.939$, $CFI=.973$, $NFI=.947$, $RMR=.067$, $RMSEA=.048$, $AGFI=.918$) bu ilişki doğrulanmıştır. Üçüncü adımda ise aracı değişkenlerin (sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk) bağımlı değişken (işten ayrılma niyeti) üzerindeki etkisine bakmak amacıyla yeni bir regresyon modeli geliştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kurulan bu ilişkinin de (SOA → IAN: Standardize $\beta=-.325$, Standart hata=.087, $p=.000$ ve DYY → IAN: Standardize $\beta=.260$, Standart hata=.068, $p=.000$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca DFA sonuçları da ($\chi^2=238.580$, $sd=107$, $\chi^2/sd= 2.230$, $p=.000$, $GFI=.941$, $CFI=.961$, $NFI=.932$, $RMR=.056$, $RMSEA=.053$, $AGFI=.916$) bu tespiti destek niteliktedir.

Aracılık etkisinin test edilebilmesi için gereken ilk üç şartın tam ve eksiksiz yerine getirilmesiyle son adım olan örgütsel politika algısı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide, örgütsel yalnızlığın aracılık etkisini

görebilmek için bir yol analizi modeli kurulmuştur. Kurulan ölçüm modelinin verilerle olan uyumunun iyi düzeyde elde edilmesinden sonra gizil değişkenler arasındaki kovaryanslar silinerek kuramsal çerçeveye uygun olacak şekilde tek yönlü yollar eklenmiştir (Bknz.: Şekil 3). YEM'in de elde edilen verilerle uyumlu olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=.429$, $sd=215$, $\chi^2/sd=1.996$, $p=.000$, $CFI=.963$, $GFI=.925$, $NFI=.929$, $RMR=.063$, $RMSEA=.048$, $AGFI=.903$).

Şekil 3. Standardize edilmiş yol katsayıları ile son yapısal eşitlik modeli



Not: OPA: Örgütsel politika algısı, SOA: Sosyal arkadaşlık, DYY: Duygusal yalnızlık, IAN: İşten ayrılma niyeti. Uyum indisleri: $\chi^2= .429$, $sd= 215$, $\chi^2/sd= 1.996$, $p= .000$, $CFI= .963$, $GFI= .925$, $NFI= .929$, $RMR= .063$, $RMSEA= .048$, $AGFI=.903$.

Aracılık testi için izlenen ilk üç adımda elde edilen bulgular ve Şekil 3'te görüldüğü üzere bağımsız değişken olan örgütsel politika algısının bağımlı değişken olan işten ayrılma niyeti üzerindeki anlamlı etkisinin ilk durumdaki etkisine (OPA→IAN: Standardize $\beta=.191$, Standart hata=.047, $p=.000$) kıyasla büyük oranda azaldığı ve hatta anlamlılığını (Standardize $\beta=.071$, Standart hata=.055, $p=.196$) yitirdiği bulgulanmıştır. Öte yandan; sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluğun işten ayrılma niyeti üzerindeki anlamlı etkisinin (SOA→IAN: Standardize $\beta=-.325$, Standart hata=.087, $p=.000$ ve DYY→IAN: Standardize $\beta=.260$, Standart hata=.068, $p=.000$) bağımsız değişken olan örgütsel politika algısı değişkeni ile modele dâhil edilmesinden sonra da (Standardize $\beta=-.317$, Standart hata=.087, $p=.000$ ve Standardize $\beta=.220$, Standart hata=.074, $p=.003$) devam ettiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak bağımsız değişken olan örgütsel politika algısı ile modele dâhil edilen aracı değişkenler olan sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluğun tam aracılık etkisi oluşturduğu rahatlıkla ifade edilebilmektedir. Bunun yanı sıra, aracılık etkisinin test edilebilmesi için oluşturulan regresyon modelinin uyum indeksleri de ($\chi^2=.429$, $sd=215$, $\chi^2/sd=1.996$, $p=.000$, $CFI=.963$, $GFI=.925$, $NFI=.929$, $RMR=.063$, $RMSEA=.048$, $AGFI=.903$) ilgili modelin iyi uyum aralığında olduğunu belirtmekte ve değişkenlerin aracılık etkisi oluşturduklarını doğrular niteliktedir.

Bunun yanı sıra, “kısmi veya tam aracılığın oluşmasında, bağımsız değişken tarafından açıklanan varyanstaki azalmanın anlamlılığını ölçen bir yöntem” (Sobel, 1982) olan Sobel testi yardımıyla iki test daha yapılmıştır. Örgütsel politika algısının işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide ara değişken etkisini tespit edebilmek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre, sosyal arkadaşlık alt faktörü için t istatistiğinin değeri 3,17 olarak bulunmuş olup p değerinin de .01'den daha küçük olduğu görülmüştür. Yapılan ikinci teste göre ise duygusal yoksunluk alt

faktörünün t istatistiğinin değeri 2,43 olarak bulunmuş olup p değerinin de .01'den daha küçük olduğu görülmektedir. Böylece, sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluğun modele dâhil edilmesi sonucunda, örgütsel politika algısıyla işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin anlamlı olarak azaldığı (hatta ortadan kalktığı), sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluğun aracı değişken etkisinin anlamlı olduğu desteklenmiştir.

3. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler (n= 439) tarafından algılanan örgütsel politikanın öğretmenlerde örgütsel yalnızlık gibi olumsuz duygu durumları oluşturduğu ve nihayetinde de işten ayrılma niyeti gibi olumsuz tutum ve davranışları artırdığı görülmektedir. Örgütsel politika algısı, bireyden bireye değişen bir algılamaya olup kökeninde bireysel çıkar sağlamaya yönelik davranışların algılanış halidir (Ferris ve Kacmar, 1992; Ay, 2014; Yüksel ve Bolat, 2016). Yapılan bu araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının davranışları ve kendi davranışlarının dışarı yansımaları bireysel algılarına göre ölçülmüştür. YEM'de elde edilen sonuçlara göre algılan örgütsel politikanın; öğretmenlerin örgütsel yalnızlarından sosyal arkadaşlığı azalttığı, duygusal yoksunluğu ise artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık düzeylerinin artmasının işten ayrılma niyetlerini artırdığı görülmüştür. Dolayısıyla örgütsel yalnızlık, örgütsel politika algısı ile işten ayrılma niyeti arasında tam aracılık rolündedir.

Çalışma verilerinin analizi sonucunda elde edilen değerlere bakıldığında öğretmenlerin örgütsel politika algılarının genel ortalamasının orta düzeyde (Ort.: 2.61) seyrettiği görülmektedir. Bu değeri, bahsi geçen algılamaların birey kaynaklı bir çıkarım olmasından hareketle yorumlamak gerekmektedir. Örgütsel politika algısına ilişkin maddelere verilen yanıtlardan elde edilen en yüksek değer (Ort.: 2.68) OPA2 maddesindeki *"Bu okulda çalışanlar, işyeri çıkarlarından daha çok kendi çıkarlarını düşünürler."* ifadesinde yer alırken en düşük değer (Ort.: 2.50) ise; OPA4 *"Bu okulda çalışanlar, çıkar pastasından kendi paylarını almak için arka planda işler çevirirler."* ifadesinde yer almaktadır. İfadelere bakıldığında olumsuz ve istenmeyen durumları içerdikleri açıktır. Örgütsel politika algısının bireyi çalışma ortamında diğer personele yönelik güven duygusundan uzaklaştırarak, huzursuzluk ve strese yöneltme konusunda önemli bir unsur olduğu söylenebilir (Bursalı, 2008). Güven ortamının olmadığı bir yerde sağlıklı arkadaşlıklar kurulamayacağı bilinmektedir (Aksoy, 2019). Bunun yanı sıra bazı araştırmacıların da (Ofoegbu, Akanbi ve Akhanolu, 2012; Gao ve Wang, 2014) ifade ettiği gibi, çalışma ortamındaki yüksek politik becerileri olan çalışanların diğerleriyle etkin ve karşılıklı fayda temelli bir ortaklık oluşturabilecekleri de görülmektedir. Çalışmanın sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Nitekim; öğretmenlerin işyerindeki yalnızlık düzeylerine bakıldığında (Ort.: 3.12) politik davranışları algılama düzeylerinin işyerinde yaşadıkları yalnızlığı orta düzeyde etkilediği söylenebilir. Örgütsel yalnızlığın ilk alt faktörü olan sosyal arkadaşlığa göre; öğretmenler oldukça yüksek sayılabilecek bir düzeyde aralarında arkadaşlık kurabildiklerini öne sürmüşlerdir (SOA7 *"İş yerinde beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır."* (Ort.: 4.05)). Fakat bunun birkaç kişi arasında çıkar gözeterek kurulan arkadaşlıklar olabileceği de bilinmelidir. İfadelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında sosyalleşme ve nispeten çıkar elde etme çabası güdüldüğü düşünülebilir. Buna ilave olarak öğretmenlerin duygusal bir yalnızlık (yoksunluk) içinde oldukları da orta seviyede de olsa söylenebilir. Her ne kadar bir sosyallik içinde olursa da öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre (DYY7 *"İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hissediyorum."* (Ort.: 2.16)) bireyler kendini dışlanmış olarak samimi ilişkiler kuramaz halde görmektedir. Politik davranışların algılanış düzeyi ve sıklığı bireyi diğerlerinden uzaklaştırmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında duygusal yoksunluğun en yüksek ortalama değerine (Ort.: 2.55) sahip olan ifade de DYY3 *"Birlikte çalıştığım insanlarla arama mesafe koyduğumu hissediyorum."* bunu desteklemektedir. Unutulmamalıdır ki politik davranışlar az veya çok olmak üzere her çalışma ortamında kendini göstermekte ve hem bireyi hem de örgütü müspet ya da menfi yönde etkilemektedir (İslamoğlu ve Börü, 2007). Kısacası, örgüt içinde algılanan politik davranışlar diğer çalışanların elde edecekleri çıkarları tehdit altına alarak yalnızca politik davranış sergileyen çalışanın çıkarlarına doğrudan hizmet eden davranışlardır (Başar, Alan, Topcu ve Aksoy, 2015). Bu davranışları sergileyen çalışanlar mümkün oldukça örgütteki grup çalışmalarından kaçınarak, bireylerarası etkileşim ve iletişimi azaltmaya sevk olurlar, iş arkadaşlarından bilgi saklayarak ve hatta onlara iftira atmaya kadar varabilecek

davranışlara yönelerek var olan işyeri arkadaşlıklarına zarar verebilir hatta ileride oluşabilecek iş arkadaşlıklarını da ortadan kaldıracırlar (Yen, Chen ve Yen, 2009). Bu çalışmada da literatürdeki bu bilgiyle benzerlik gösterir şekilde örgütsel politika algısı örgütsel yalnızlığın sosyal arkadaşlık alt faktörünü negatif yönde (OPA→SOA: Standardize $\beta=-.143$, Standart hata=.031, $p=.000$), duygusal yalnızlık alt faktörünü de pozitif yönde (OPA→DYY: Standardize $\beta=.369$, Standart hata=.045, $p=.000$) etkilediği bulgulanmıştır.

Örgütsel yalnızlığın alt faktörlerinden biri olan sosyal arkadaşlık, çalışma ortamında sosyal ilişkilerin olmamasını ya da varsa da kendini oraya dahil ettirecek nitelikte bir etkileşimin sağlanamamasını ifade etmektedir (Wright, 2005; Keser ve Karaduman, 2014). Sosyal arkadaşlık ile çalışanın işten ayrılma niyeti arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Çünkü, çalışma arkadaşlarına yönelik duygusal bir aidiyet ve zamanla bağlılık hissetmediği için işine ve kuruma karşı da bağlılık hissetmemektedir. Bu durumda da çalışana işten ayrılmaktan başka bir çıkar yol kalmamaktadır. Doğrudan öğretmenler üzerinde yapılmış bir çalışma olmamasına rağmen Wright'ın (2005) farklı sektörlerdeki çalışanlar üzerinde yürüttüğü araştırmasında işyerinde yaşanan yalnızlığın işten ayrılma niyetiyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Demirbaş'ın (2014) akademisyenler üzerine yaptığı çalışmada ise, akademisyenlerin işten ayrılma niyetleri üzerinde pozitif yönde orta derecede bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Erköse'nin (2019) iş yerinde yalnızlık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yürüttüğü çalışmada ise değişkenler arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Daha önceki çalışmaları destek nitelikte benzer bir çalışma olan bu çalışmada; iş yerinde yaşanan yalnızlığın, işten ayrılma niyetini pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Ertoşun ve Erdil'in (2012) ve Kaymaz, Eroğlu ve Sayılar'ın (2014) çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İşten ayrılmanın en önemli öncülü ve göstergesi olan işten ayrılma niyeti, bir davranış olmadan önlenmelidir. Bu durumda çalışmaya konu olan kavramın en yüksek değerine (Ort.: 2.85) sahip olan maddesi olan IAN1 "*Eğer imkânım olsaydı işimden ayrılırdım.*" ifadesinden de anlaşılacağı üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun kararsız bir aşamada olduğu söylenebilir. Fakat çalışma ortamını da elverişsiz olarak gördükleri de (IAN2 "*Son zamanlarda işimden ayrılmayı daha sık düşünmeye başladım.*" (Ort.:2.15)) düşünülmektedir. Elverişsiz hissetmelerine neden olan unsurlar çalışma ortamındaki politik davranışların algılanış düzeyi ve çalışma ortamında kendilerini yalnız hissetmeleridir. Çalışmanın sonuçlarına göre her iki değişken de öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerine anlamlı etkiler oluşturmaktadır. Yalnızca örgütsel politika algısının işten ayrılma niyetine olan etkisi pozitif yönde anlamlıdır (OPA→IAN: Standardize $\beta=.191$, Standart hata=.047, $p=.000$). Yalnızca örgütsel yalnızlık ise benzer şekilde anlamlı olarak tespit edilmiştir. (SOA→IAN: Standardize $\beta=-.325$, Standart hata=.087, $p=.000$ ve DYY→IAN: Standardize $\beta=.260$, Standart hata=.068, $p=.000$). Ancak algı, tutum ve davranış üçlüsünün doğrudan araştırıldığı bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel yalnızlık tutumlarının çalışma ortamındaki davranışları politik olarak algılamalarıyla birlikte ele alındıklarında, işten ayrılma niyetlerine olan etkisi artık örgütsel yalnızlık üzerinden görülmektedir. Bu durumda, çalışmanın temel motivasyonu olan aracılık etkisi de doğrulanmış olmaktadır. Yani, öğretmenlerin örgütsel politika algılarının etkisi sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunlukları üzerinden etki edebilmekte ve işten ayrılma niyetinin oluşmasında aracılık rolünü üstlenmektedir.

İnsanın iş yaşamındaki en değerli sermaye olmasının yanı sıra insanın bütüncül yani bir sistem olarak ele alınmasına vurgu yapan bu çalışma, insana çok yönlü bakabilmeyi amaçlamıştır. Hem bu önemli üç değişkenin bir arada ele alındığı hem de konu kapsamında öğretmenler üzerinde yürütülen bir çalışmanın olmayışı sebebiyle önemli sonuçlar elde edilen bu çalışmada bireylerin psikolojik iyi oluşları ve güven ortamına olan ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır. Örgütsel politika algısıyla insanın bilişsel sürecine odaklanan bu çalışmada her bir bireyin algısının ve bunun çevreye yansımalarının birbirinden farklı olacağı ifade edilmeye çalışılmıştır. Benzer şekilde insanın sosyal ve psikolojik yönünün üzerinde duran örgütsel yalnızlıkta ise; sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk için bireyin dışardan bir etkiye bağlı olarak tepki gösterdiği açıktır. İnsanın arzu ve nihayetinde de karar vermesine ışık tutan işten ayrılma niyeti ise bireyin gerek bireysel gerekse çalışma ortamındaki faktörler sonucundaki yönelimini ortaya koymaktadır. Esas olan ise insanın bir bütün olarak ele alınarak sistemli bir şekilde incelenmesidir. Bütünlük bir bakış açısıyla hareket edilmesi neticesinde örgütsel politika algısının hem bireysel

hem de örgütsel olumsuz etkileri aza indirilebileceği gibi bireye de psikolojik olarak destek sağlanabilir. Böylece, sonuçları ciddi anlamda yıkıcı olabilecek işten ayrılma eyleminin sadece niyet safhasında kalması sağlanarak çalışma ortamında gerekli iyileştirmelere gidilebilir. Bu durumda hem bireylere hem yöneticilere hem de ilerleyen zamanlarda konularla alakalı araştırma yapmaya niyetli araştırmacılara bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle çalışan konumundaki bireylere yapılacak öneride kişilik ve karakteristik yapılarının ele alınması gerekmektedir. Bu sayede de öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmaları ve onlarla iletişim kurmaya yönelmeleri önerilmektedir. Nitekim tıpkı örgütsel politika algısında olduğu gibi algılama eylemi bireysel bir yansımadır. Bu nedenle de algılamanın daha sağlıklı ve yapıcı olabilmesi amacıyla soru sorabilmek ve varsayımlara göre değil de alınan cevaplara göre daha rasyonel yönelimlere gitmek gerekmektedir. Yöneticiler içinse; her bir çalışan farklı bir değerdir ve bu yüzden mümkün olduğunca sözlü, yazılı, yüz yüze tarzı birebir iletişime geçilmesi önemlidir. Yöneticisi tarafından değer gören ve merak edilen bir çalışan, kendini eşitlik, güven, huzur ve aidiyet (elbette zamanla) içinde hissedecektir. Bu sayede de hem çalışma arkadaşlarına hem de örgütüne bağlılık duyacaktır, işinden ve/veya çalıştığı kurumdan ayrılmaya yönelmeyecektir. Son olarak da gelecekte araştırma yapacak olan araştırmacılara nicel çalışmaların yanı sıra nitel çalışmalarla da araştırmanın kapsamının geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca, zaman, emek ve lojistik gibi maliyetlerden dolayı kısıtlı bir sahada yapılmak zorunda kalınan araştırmalar farklı bölgelerde de yürütülerek çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, A., & Demirtaş, Ö. (2014), Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: örgütsel politik algılamaların aracılık rolü, *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 16(1), 103-120.
- Aksoy, S. (2019). Çalışma arkadaşlarına güvenin örgütsel özdeşleşme etkisinde işyerinde yalnızlığın aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal*, 10(1), 203-218.
- Andrews, M. C., Witt, L. A., & Kacmar, K. M. (2003). The interactive effects of organizational politics and exchange ideology on manager ratings of retention. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 357-369.
- Ay-Akdeniz, D. (2014). *Ulusal kültür, örgüt kültürü, örgütsel politika algısı ve sendika üyesi olma eğilimi ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Ayan, Ö., & Gürbüz, S. (2014). Algılanan örgütsel politikanın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisinde adaletin rolü. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(3), 76-93.
- Bannister, B. D., & Griffeth, R. W. (1986). Applying a causal analytic framework to the Mobley, Horner, and Hollingsworth turnover model: A useful reexamination. *Journal of Management*, 12(3), 433-443.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology* 3(2), 77-85.
- Barlett, K. R. (1999). The relationship between training and organizational commitment in the health care field, (Unpublished doctoral thesis), *The University of Illinois*.
- Baron, M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartlett, J. E., Körtlik, J. W., & Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Başar, U., Alan, H., Topcu, M. K. & Aksoy, S. (2015). Örgütsel politika algısının ardılları üzerine görgül bir araştırma. *Tokat: 3. Örgütsel Davranış Kongresi*, 6-7.
- Başar, U., & Varoğlu, K. (2016). Örgütsel politika algısının ihmalkârlık üzerindeki etkisinde işten ayrılma niyetinin aracı rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 23(3), 751-765.
- Bayram, N. (2016). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları. *Bursa: Ezgi Kitabevi*.
- Baysal, A.C. (1984). İşletmelerde işgücü devri sorunu, *Erişyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6, 81-97.
- Behram, N. K. (2015). A cross-sectoral analysis of environmental disclosures in a legitimacy theory context. *Journal of Management and Sustainability*, 5(1), 20-37.
- Bodla, M., Danish, R. Q. (2009). Politics and workplace: An empirical examination of the relationship between perceived organizational politics and work performance. *South Asian Journal of Management*, 16(1), 44-62.

- Bouckennooghe, D. (2012) The role of organizational politics, contextual resources, and formal communication on change recipients' commitment to change: a multilevel study, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(4), 575-602.
- Bursalı-Mohan, Y. (2008). Örgütsel politikanın işleyişi: Örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış doktora tezi), *İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Bursalı-Mohan, Y., & Bağcı, Z. (2011). Çalışanların örgütsel politika algıları ile politik davranışları arasındaki karşılıklı ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 23-41.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Byrne, B. M. (2016). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming, *Second Edition (Multivariate Applications Series)*, Routledge Publishing.
- Chang, C., Rosen, C. C., & Levy, P. E. (2009). The relationship between perception of organizational politics and employee attitudes, strain and behavior: a meta-analytic examination, *Academy of Management Journal*, 52(4), 779-801.
- Cotton, J. L., & Tuttle, J. M. (1986). Employee turnover: a meta-analysis and review with implications for research, *The Academy of Management Review*, 11(1), 55-70.
- Creswell, J. W. (2014). A concise introduction to mixed methods research. *California: SAGE publications*.
- Eray-Çelik, H., & Yılmaz, V. (2016). Lisrel 9.1. ile yapısal eşitlik modellemesi, Temel kavramlar-uygulamalar-programlama. *Yenilenmiş 3. Baskı, Ankara: An yayıncılık*.
- De Jong Gierveld, J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants, and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, 8(1), 73-80.
- Demirbaş, B. (2014). *İş yerinde yalnızlığın işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- DiTommaso, E., Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: a reexamination of Weiss's typology of loneliness, *Personality and Individual Differences*, 22(3), 417-427.
- Doğan, T., Çetin, B., & Sungur, M. Z. (2009), İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 271-277.
- Elmas, S. (2012). İşyerinde mobbing ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Erköse, Y. (2019). İşyeri yalnızlığı ve çalışanların işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisinde ilişkin bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Ertosun, Ö. G., & Erdil, O. (2012), The effects of loneliness on employees' commitment and intention to leave, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 41, 469-476.
- Ferris, G.R., Kacmar, M.K. (1992). Perceptions of organizational politics. *Journal of Management*, 18(1), 93-116.
- Ferris, G. R., Frink, D. D., Galang, M. C., Zhou, J., Kacmar, K. M., & Howard, J. L. (1996). Perceptions of organizational politics: prediction, stress-related implications, and outcomes. *Human Relations*, 49(2), 233-266.
- Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. 3rd Edition, *Sage Publications Ltd., London*.
- Gao, J., Wang, H. H. (2014) The influence of political skill on workplace friendship based on the social capital theory, *International Conference on Economic Management and Trade Cooperation (EMTC 2014)*.
- Harris, K. J., James M., & Boonthanom R. (2005), Perceptions of organizational politics and cooperation as moderators of the relationship between job strains and intent to turnover, *Journal of Management Issues*, 17(1), 26-42.
- Hochwarter, W. A., Kacmar, C., Perrewe, P. L., & Johnson, D. (2003). Perceived organizational support as a mediator of the relationship between politics perceptions and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 438-456.
- Hom, P.W., Caranikas-Walker, F., Prussia, G.E., & Griffeth, R.W. (1992). A meta-analytical structural equations analysis of a model of employee turnover, *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 890-909.

- Islamoğlu, G., & Börü, D. (2007) Politik davranış boyutları: bir ölçek geliştirme çalışması, *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 135-153.
- Kacmar, K. M., & Carlson, D. S. (1997). Further validation of the perceptions of politics scale (POPS): A multiple sample investigation. *Journal of Management*, 23(5), 627-658.
- Kacmar K.M., Bozeman D.P., Carlson D.S., & Anthony W.P. (1999), An examination of the perceptions of organizational politics model: replication and extension. *Human Relations*, 52(3), 383-416.
- Kaiser, H. F. (1970). A second-generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415.
- Kaplan, M. S. (2011). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Karaduman, M. (2013). İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Karakurt, A. (2012), Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel yayıncılık*.
- Karatepe, O. (2011). Perceptions of organizational politics and hotel employee outcomes, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 25(1), 82-104.
- Kaymaz, K., Eroğlu, U., Sayılar, Y. (2014), Effect of loneliness at work on the employees' intention to leave, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(1), 38-53.
- Keser, A., Karaduman, M. (2014). İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir araştırma. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 178-197.
- Kline, R.B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. *New York: The Guilford Press*.
- Lam, L.W., & D.C. Lau (2012). Feeling lonely at work: investigating the consequences of unsatisfactory workplace relationships, *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4265-4282.
- Maslyn J.M., & Fedor D.B. (1998). Perceptions of politics: does measuring different foci matter?. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 645-653.
- McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling & Development*, 68(4), 417-422.
- Mercan, N., Oyur, E., Alatur, B., Gül, S., & Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213- 226.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi, Amos uygulamaları. *Ankara: Detay yayıncılık*.
- Miller, P. E., (2007). The relationship between job satisfaction and intention to leave: A study of hospice nurses in a for-profit corporation, *Capella University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing*.
- Mor Barak, M. E., Nissly, J. A., & Levin, A. (2001). Antecedents to retention and turnover among child welfare, social work, and other human service employees: What can we learn from past research? A review and meta-analysis, *Social Service Review*, 75(4), 625-661.
- Nartgün, Ş. S. & Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2). 139-156.
- Ofoegbu, O. E., Akanbi, P. A., & Akhanolu, I. O. (2012). Association between perception of organizational politics and workplace friendship, *International Business and Management*, 5(2), 61-70.
- Perlman, D. & Peplau, L. (1998) Loneliness. In: *Friedman, H.S., Ed., Encyclopedia of Mental Health, Vol. 2, Academic Press, San Diego*, 571-581.
- Poon J. M. L. (2003), Situational antecedents and outcomes of organizational politics perceptions, *Journal of Managerial Psychology*, 18(2), 138-155

- Price, J.L., & Muller, C.W. (1981). A causal model of turnover for nurses, *Academy of Management Journal*, 24(3), 543-565.
- Ram, P., & Prabhakar, G.V. (2010). Leadership and perceived organizational politics as predictors of work-related outcomes, *European Journal of Social Sciences*, 15(1), 40-47.
- Ren, H., Chen Y., & Zhang, L. (2011), When you feel lonely at work: social loneliness, work strains, and performance, *In 5th Global Business and Social Science Research Conference (June 20-21, 2011)*, Beijing, China, 1-21.
- Rosin, H. M., & Korabik, K. (1991). Workplace variables, affective responses, and intention to leave among women managers, *Journal of Occupational Psychology*, 64(4), 317-330.
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: an examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1313-1321.
- Selçukoğlu, Z. (2001). Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Sezen, G. (2014). Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü*.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Şahin, F. (2011). Lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin etkisi, *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 277- 288.
- Tak, B., & Çiftçioglu, B.A. (2008). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik görgül bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63(4), 155-178.
- Turkish Language Association (2019). [<https://sozluk.gov.tr/?kelime=politika>], Date of access: July 15, 2019.
- Vigoda-Gadot, E. (2000). Organizational politics, job attitudes, and work outcomes: exploration and implications for the public sector. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 326-347.
- Weiss, R. (1973). Loneliness: the experience of emotional and social isolation. *Cambridge: The MIT Press*.
- Wright, S. L. (2005). Loneliness in the workplace. *A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in psychology at the University of Canterbury*.
- Wright, S. L., Burt, C.D.B., & Strongman, K.T. (2006). Loneliness in the workplace: construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Yen, W. W., Chen, S. C. & Yen, S. (2009). The impact of perceptions of organizational politics on workplace friendship. *African Journal of Business Management*, 3(10), 548-554.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59- 69.
- Yüksel, M., Bolat, T. (2016). Örgütsel politika, Hofstede'in örgüt kültürü boyutları, iş tutumları ve iş çıktıları ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 173-204.



Basit Makineler Ünitesinin Öğretiminde Kullanılan Kavram Karikatürlerinin 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına ve Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkisi

Erdoğan İSPİR¹, Murat AYDIN²

¹ Fen Bilimleri öğretmeni, Milli Eğitim, erdispi@gmail.com

² Prof. Dr. Adıyaman Üniversitesi, maydin@adiyaman.edu.tr
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6013-0411>

Geliş Tarihi/Received: 7.09.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 10.11.2020 e-Yayın/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.154>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan “Basit Makineler” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi’nde bulunan bir ortaokulun 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 81 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 8. Sınıf düzeyinde yer alan iki sınıf, biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak rastgele atanmıştır. Araştırmanın kontrol grubunda mevcut MEB Fen Bilimleri dersi öğretim programına göre, deney grubunda ise dersler kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş öğretim programına göre işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Basit Makineler Ünite Başarı Testi” ve “Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol grubunun hem son test başarı puanları hem de kavramsal anlama puanlarında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş öğretimin, öğrencilerin basit makineler konusundaki başarılarını ve kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: basit makineler, akademik başarı, kavramsal anlama, kavram karikatürü.

The Effect of the Concept Cartoons Used in the Teaching of Simple Machines Unit on the Achievement and Conceptual Comprehension Levels of 8th Grade Students

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effect of using concept cartoons on students' academic achievement and conceptual comprehension levels in the teaching of “Simple Machines” unit in the 8th grade science curriculum of primary education. The study group of the research consists of 81 students studying at the 8th grade level of a secondary school located in Şahinbey District of Gaziantep Province in the 2019-2020 academic year. In the study, semi-experimental pattern with pretest-posttest control group was used. Two classes at the 8th grade were randomly assigned, one as the control group and the other as the experimental group. In the control group of the study, the current MEB Science course was taught according to the curriculum, as for in the experimental group, the lessons were taught according to the curriculum supported by concept cartoons. In the research, “Simple Machines Unit Achievement Test” and “Simple Machines Conceptual Understanding Test” were used as data collection tools. As a result of the analysis of the data, it was determined that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group in both the post-test success scores and conceptual understanding scores of the experimental and control groups. According to this result, it can be said that teaching supported by concept cartoons positively affects students' achievement and conceptual understanding of simple machines.

Keywords: simple machines, academic achievement, conceptual understanding, concept cartoon.

1. GİRİŞ

Bilginin yapı taşı olarak bilinen kavramlar, fen bilimleri dersinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kavramların büyük bir çoğunluğu soyut olduğu için öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından zor anlaşılmaktadır. Bu zor anlaşılmanın önüne geçmek için kavram öğretimi büyük bir önem taşımaktadır (Keogh, Naylor & Wilson, 1998). Son yıllarda kavram öğretimi gerçekleştirilirken farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kullanılan yöntem ve tekniklerden birisi de kavram karikatürleridir (Balım, İnel & Evrekli, 2008).

Martinez (2004)'e göre kavram karikatürleri, öğrencilerin kavramlara, bilgilere ulaşmasını sağlayan ve karşılaşılabileceği birçok olayla ilgili bilimsel bakış açısı sunan görsel araçlardır. Kavram karikatüründeki her bir karakterde herhangi bir olayla ilgili farklı görüşler içeren konuşma balonları yer almaktadır (Ekici, Ekici & Aydın, 2007). Kavram karikatürlerinde yer alan üç veya daha fazla karakterin farklı görüşte olması sınıf içinde tartışma ortamını oluşturur. Bu tartışma ortamında kavram karikatürleri, öğrencileri konu hakkında düşündürerek daha farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlar (Keogh, Naylor & Downing, 2003). Ayrıca, kavram karikatürleri öğrencilerin sınıf tartışmalarını başlatmalarında ve tartışmaya yön vermelerinde, küçük gruplarda tartışmaları özendirmede etkili bir metottur (Naylor, Downing & Keogh, 2001). Kavram karikatürleri öğrencilerin, ilgi ve meraklarını kolayca çeken bir öğretim materyalidir (Naylor & Keogh, 1999). Bu nedenle derse karşı isteksiz olan veya öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için kavram karikatür tekniği büyük önem taşımaktadır (Pekmez, Moralı & Uğurel, 2006).

Sheppard (2002), kavram karikatürlerinin öğretimin her aşamasında birçok farklı şekilde kullanılabilineceği yönünde görüş ifade etmiştir. Örneğin, kavram karikatürlerinin dersin giriş aşamasında derse giriş etkinliği olarak kullanılması öğrencilerin dikkatini çekmesini sağlar. Dersin sonunda ise konuyu özetlemek amacıyla ya da öğrencilerin dersti anlayıp anlamadıklarını belirlemek için kullanılabilir. Kavram karikatürlerinin değerlendirme amacıyla kullanılması öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki hatalarını geriye dönüp bakarak bulabilmelerini sağlar (Stephenson & Warwick, 2002). Kavram karikatürleri genellikle afiş veya poster şeklinde hazırlanan bir öğretim materyalidir. Ayrıca, kavram karikatürleri bilgisayar ortamında hazırlanıp slayt şeklinde projeksiyondan yansıtılarak da kullanılabilir. Alternatif olarak, hazırlanan karikatürler bilgisayar ortamında hareketli ve müzikli de olabilir (Taşkın, 2014). Diğer bir yöntem ise kâğıtlara çizilip çalışma yaprakları şeklinde fotokopiyle çoğaltılarak öğrencilere dağıtılabilir (Demir, 2008).

Literatüre bakıldığında kavram karikatürlerinin öğretimde kullanımına ilişkin birçok çalışma yer almaktadır. Ulusal ve uluslar arası yapılan bazı çalışmalar şu şekildedir:

Kavram karikatürlerinin Fen Bilimleri dersi 7. sınıf "Işık" ünitesinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, mantıksal düşüncelerine ve derse karşı olan tutumlarına etkisini inceleyen bir çalışmada Fen Bilimleri dersi 7. sınıf Işık ünitesinde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin hem akademik başarı düzeylerine hem de fen dersine karşı olan tutumlarına katkı sağladığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mantıksal düşünme puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat deney grubunun mantıksal düşünme puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca aynı çalışmada cinsiyetin başarıya, tutuma ve mantıksal düşünmeye etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Yolcu, 2013).

Kavram karikatürlerinin Fen Bilimleri dersi 7. sınıf "İnsan ve Çevre" ünitesinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ve Fen Bilimleri dersine karşı olan tutumlarına etkisini inceleyen farklı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma, 7. sınıfta öğrenim gören 64 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kavram karikatürlerinin Fen Bilimleri dersi 7. sınıf insan ve çevre ünitesinde kullanımının öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kavram karikatürlerinin insan ve çevre ünitesindeki kullanımı sonucunda öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir (Çetin, 2012).

Dalacosta ve arkadaşları (2009), fen dersinin öğretiminde animasyonlu kavram karikatürlerinin kullanımını incelemiştirler. Bu amaç doğrultusunda çeşitli programlar kullanılarak çizgi filmlere uygun kavram karikatürleri geliştirilmişler ve 179 ilköğretim öğrencisi ile çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma

sonucunda fen dersi öğretiminde animasyonlu kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin kütle, hacim ve öz kütle gibi anlaşılması zor olan kavramları daha kolay ve kalıcı anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Birçok çalışmada da kavram karikatürleri ile öğretimin öğrencilerin fen kavramlarını anlamlı biçimde öğrenmelerinde, kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde etkili bir teknik olduğu tespit edilmiştir (Baysarı, 2007; Çiçek, 2011; Demirel & Aslan, 2014; Ekici, Ekici & Aydın, 2007; Kabapınar, 2005; Şahin & Çepni, 2011).

Huang ve arkadaşları (2006), Fen Bilimleri dersi “Manyetizma” konusunun öğretim sürecinde kavram karikatürleri kullanmışlardır. Kullanılan kavram karikatürleri internet ortamında çözülebilen iki aşamalı test olarak tasarlanmıştır. Tasarlanan bu kavram karikatürlerinin Fen Bilimleri dersi manyetizma konusunun öğretim sürecinde kullanımı ile ilköğretim öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kavram karikatürleriyle desteklenmiş iki aşamalı test yönteminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kavram karikatürlerinin iki aşamalı test sorularında kullanılmasının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını, konunun daha kolay anlaşılmasını sağladığını ve öğrencilerin konuları daha iyi kavramasını sağladığı yönünden öğretmene yardımcı olduğunu belirtmişler ve kavram karikatürleri ile yapılan iki aşamalı test yönteminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine katkısı yönünden çok etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir.

Fen Bilimleri dersindeki konulara yönelik yapılan kavram karikatürünün kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde, Fen Bilimleri konularının kavram karikatürleri ile işlenmesi hakkında öğrenciler, dersi daha çok eğlenceli bir hale getirdiğini, derse karşı olan ilgilerini, motivasyonlarını arttırdığını, öğrenme hızlarını arttırdığını, dersin sıkıcı olmaktan kurtulduğunu, kalıcı öğrenme sağladığını ve konuları daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir (Çiçek, 2011; Durmaz, 2007; Özüredü, 2009; Şenocak, 2018; Taşkın, 2014). Ayrıca öğrencilerin kavram karikatürlerinin öğretici, eğlenceli ve bilgi eksikliğini hem belirleyici hem de giderici olduklarını düşündükleri görülmüştür (Ceylan, 2015). Araştırmacılar ise kavram karikatürlerinin bir tartışma ortamını hazırladığını, öğrenilen kavramlar hakkında öğrencilerin ilgisini artırıp araştırmaya yönelttiğini, motivasyonlarını arttırması sayesinde derse daha çok katılımın sağlandığını, öğrencilerin fikirlerini geliştirdiğini, kendi düşüncelerinin farkında olup günlük yaşamla ilişkilendirdiğini, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını, öğrencilerin kavramlarla ilgili görüşlerini belirlemede ve kavramsal anlama düzeylerini ölçmek için kavram karikatürlerinin önemini vurgulamışlardır (Kabapınar, 2005; Meriç, 2014). Ayrıca, araştırmacılar kavram karikatürü kullanımının anlaşılması zor olan bazı fen kavramlarını soyut halden somut hale getirip kavram karışıklığını azalttığını ve öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesi açısından oldukça etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir (Baysarı, 2007; Ceylan, 2015).

Literatür taraması yapıldığında, “Basit Makineler” ünitesi ile ilgili farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Almalı, 2018; Altıparmak, 2019; Ayazgök, 2013; Çelik, 2015; Çetinkaya, 2019; Sertkaya, 2018; Takaç, 2019). Ancak Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretiminde kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarılarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla fen öğretiminde ihtiyaç duyulan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Gerekçesi

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin zihninde var olan şemalar üzerine öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileriyle anlamlandırarak birbirleriyle ilişkilendirir (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin öğrenme sürecinde derse daha çok katılması amacıyla görsel araçlar geliştirilmiştir. Geliştirilen bu görsel araçlar içerisinde en önemli olanlarından birisinin de kavram karikatürleri olduğu bilinmektedir. (Balım, İnel & Evrekli, 2008). Ayrıca, kavram karikatürleri birçok anlamda yenilikçi ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir tekniktir. Fakat ders kitaplarına bakıldığında çok fazla bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde kavram karikatürü destekli fen öğretimine yönelik ülkemizde yapılan çalışmanın fazla olmadığı görülmektedir.

Kavram karikatürü tekniğinin fen okuyazarı nesillerin yetişmesine olanak sağlayarak öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki başarı düzeylerinin artmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Ceylan, 2015). Bu nedenle Fen

Bilimleri dersinin ilgi çekici bir hale getirilmesini, öğrencilerin derse olan dikkatlerinin çekilmesini, derslerin daha eğlenceli ve keyifli bir şekilde olmasını sağlamak için kavram karikatürleri kullanılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sürecinde öğrenciler konuyu anlamada zorlanmaktadırlar. 8. sınıf öğrencilerinin bu konuda anlamlı öğrenmelerini sağlamak ve kavramsal anlama düzeylerini artırmak için farklı yöntem ve teknikler geliştirilmelidir. Tüm bu durumlar dikkate alındığında bu araştırmayı yapma ihtiyacı duyulmuştur. Ayrıca bu araştırma benzer konuda çalışma yapacaklara yardımcı olması açısından da önem taşımakta olup araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, 8. sınıf “Basit Makineler” konusunun öğretiminde kavram karikatürü tekniği kullanılmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın daha önce “Basit Makineler” konusuyla ilgili yapılmış olan çalışmalardan farklı olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan “Basit Makineler” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkisini incelemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Basit Makineler ünitesinin öğretiminde kullanılan kavram karikatürlerinin 8.sınıf öğrencilerinin başarılarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problemi doğrultusunda belirlenen alt problemler ise aşağıdaki şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun ön test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun son test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ortaokul 8. sınıf Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin başarılarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Yarı deneysel desende, araştırma gruplarının seçimi rastgele atama ile yapılır ve araştırma gruplarına ön test-son test uygulanır (Creswell, 2016). Daha sonra ise grupların son test ve ön test puanları arasındaki farklar karşılaştırılır. Bu karşılaştırma sonucu anlamlı bir farklılık var mı yok mu incelenir (Bulduk, 2003). Bu nedenle, araştırmada 4 tane 8. sınıf arasından rastgele olarak 2 sınıf seçilmiştir. Bu seçilen 2 sınıf arasından da rastgele yöntemle biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın deney grubuna Fen Bilimleri öğretim programına uygun olarak hazırlanan kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim, kontrol grubuna ise sadece yapılandırmacı öğretim uygulanmıştır.

Araştırmadaki değişkenler, bağımlı ve bağımsız değişken olmak üzere iki farklı grupta incelenmiştir. Araştırmada bağımlı değişken, öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ve akademik başarı seviyeleridir. Araştırmada bağımsız değişken ise kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır.

Uygulama 8. sınıf Fen Bilimleri dersi müfredatında yer alan Basit Makineler ünitesinde gerçekleştirilmiştir. “Basit Makineler” ünitesi, kontrol ve deney gruplarında eşit olmak üzere uygulama süresi haftada 4 ders saati olarak toplam 3 hafta (12 ders saati) süresince işlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) konunun öğretimi için yıllık planda uygun gördüğü süre 3 haftadır. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubunun ön test ile son

test puanları arasındaki farklar karşılaştırılıp öğrencilerin kavramsal anlama ve akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi'nde bulunan bir ortaokulun iki farklı şubesinde 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 81 öğrenci oluşturmaktadır. 8. Sınıf düzeyinde yer alan iki sınıf, rastgele yöntemle biri kontrol grubu diğeri ise deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda 40 öğrenci, deney grubunda ise 41 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubuna ait detaylı bilgi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kontrol Grubu	22	27,2	18	22,2	40	49,4
Deney Grubu	23	28,4	18	22,2	41	50,6
Toplam	45	55,6	36	44,4	81	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma toplam 81 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu 81 öğrencinin 40 (% 49,4) tanesi kontrol grubunda, 41 (% 50,6) tanesi ise deney grubunda yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin 22 (% 27,2) tanesi kız, 18 (% 22,2) tanesi ise erkektir. Deney grubu öğrencilerinin 23 (% 28,4) tanesi kız, 18 (% 22,2) tanesi ise erkektir. Tüm öğrencilerin 45 (% 55,6) tanesi kız, 36 (% 44,4) tanesi ise erkektir. Tablo 1'e göre deney ve kontrol gruplarında bulunan erkek ve kız öğrenci sayılarının cinsiyet açısından birbirine yakın olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak "Basit Makineler Ünite Başarı Testi" (BMÜBT) ve "Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi" (BMKAT) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait detaylı bilgi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama araçlarına ait bilgiler

Veri Toplama Aracının Adı	Soru Tipi ve Sayısı	Geliştiricisi	Amaç
Basit Makineler Ünite Başarı Testi (BMÜBT)	Çoktan Seçmeli 19 Soru	Özkan - Eryılmaz Muştı	İlköğretim Fen Bilimleri programındaki 8.sınıf "Basit Makineler" ünitesi ile ilgili öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ölçmek
Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi (BMKAT)	İki Aşamalı 14 Soru	Araştırmacı	İlköğretim Fen Bilimleri programındaki 8.sınıf "Basit Makineler" ünitesi ile ilgili öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini ölçmek

2.3.1. Basit Makineler Ünite Başarı Testi

Özkan ve Eryılmaz Muştı (2018) tarafından "8. Sınıf Basit Makineler Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik" adlı çalışmasında 19 soruluk Basit Makineler Ünite Başarı Testi (BMÜBT) geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özkan ve Eryılmaz Muştı tarafından yapılmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,882 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda ise güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu başarı testinin ayırt edicilik katsayısı 0,576 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucu Basit Makineler Ünite Başarı Testi'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

2.3.2. Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi

Araştırmamızda, Fen Bilimleri öğretim programındaki 8.sınıf "Basit Makineler" ünitesi ile ilgili öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini ölçmek için iki aşamalı test hazırlanmıştır. Bu testte sorular iki aşamalı olmak üzere toplam da 14 sorudan oluşan Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi (BMKAT) oluşturulmuştur. Bu iki aşamalı testin ilk aşamasında çoktan seçmeli bir soru sorulmuştur. İkinci aşamada ise öğrencinin ilk aşamadaki çoktan seçmeli soruya verdiği cevabın sebebinin açıklandığı bölüm 5 seçenekli olacak şekilde

hazırlanmıştır. Eğer öğrenci birinci aşamada verdiği cevabın ikinci aşamada nedenini bulamazsa nedenini açıklaması için 5. seçenek olan son seçenek boş bırakılmıştır.

Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi'nin geçerlilik ve güvenilirliği için Fen Bilimleri Eğitimi alanında 1 profesör, 1 doktor öğretim üyesi ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 3 Fen Bilimleri öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece hazırlanan Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi'nin kapsam geçerliliği gerekli düzenlemeler yapılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan testin son hali oluşturulduktan sonra pilot uygulaması yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Basit makineler kavramsal anlama testi analiz sonuçları

Öğrenci Sayısı	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	KR-20	p_i	r_{jx}
190	14	7,368	1,612	13,391	0,806	0,526	0,644

Tan'a göre güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha), bir ölçme aracının iç tutarlılığını gösteren bir katsayıdır (Tan, 2006). Yapılan değerlendirmeler sonucu testin KR-20 güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,05 anlamlılık düzeyinde 0,81 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl'a göre bu güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) $0,60 \leq \alpha < 0,90$ arasında olması nedeniyle Basit Makineler Kavramsal Anlama Testinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006).

Madde güçlüğü, 0 ile 1 değerleri arasındadır. Madde güçlük değeri sıfıra (0) yaklaştıkça madde zorlaşır, bire (1) yaklaşır ise madde kolaylaşır. Bu nedenle geliştirilen bir testin madde güvenilirliğinin yüksek çıkması için madde güçlük değeri yaklaşık olarak 0,50 olmalıdır (Tan, 2006). Yapılan değerlendirmeler sonucu "Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi" için madde güçlük değeri (p_i) 0,526 olarak hesaplanmıştır. Tan'a göre bu madde güçlük değeri 0,50 değerine yaklaşık bir değer olduğu söylenebilir (Tan, 2006).

Madde ayırt edicilik indeksi değeri, bir testteki maddelerin bireylerdeki ölçmesi beklenen özellikle ilgili olarak sahip olup olmayanları birbirinden ayırt ettiğini gösteren bir değerdir (Büyüköztürk, 2013). Atılğan (2009)'a göre madde ayırt edicilik indeksi değeri olabildiğince +1'e yakın olmalıdır. Yapılan değerlendirmeler sonucu Basit Makineler Kavramsal Anlama Testinin madde ayırt edicilik indeksi değeri (r_{jx}) 0,644 olarak hesaplanmıştır. Atılğan'a göre maddenin ayırt edici seviyede olduğu söylenebilir (Atılğan, 2009).

2.4. Uygulama Süreci

Araştırma çalışmalarına başlamadan önce uygulanacak test ve etkinlik gibi materyaller için gerekli yasal uygulama izni alınmıştır. Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan "Basit Makineler" ünitesi için ders planı oluşturulmuştur. Hedef ve kazanımlar incelenip konuyla ilgili alt kazanımlar belirlenerek kavram karikatürleri poster şeklinde hazırlanmıştır. Karikatürlerde yer alan konuşma balonlarının içindeki cümleler öğrencilerin bilişsel alana uygunluğu göz önünde bulundurularak alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda bilimsel olarak uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca toplamda 14 adet kavram karikatür posterleri hazırlanmıştır. Hazırlanan karikatürler poster olacak şekilde A4 kağıdına tasarlanmıştır. Tasarlanan karikatürler, dersin giriş aşamasında öğrencilerin derse olan ilgilerini çekip günlük deneyimleri düşündürülerek sınıf içinde tartışma ortamı oluşturulmak amacıyla kullanılmıştır.

Kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerine kavram karikatürleri hakkında genel bir bilgi verilmiştir. Daha sonra Basit Makineler ünitesi dikkat çekilerek konuya giriş yapılmıştır. Hazırlanan karikatürler öğrencilere dağıtılmış olup ayrıca araştırmacı tarafından tüm sınıfın göreceği şekilde akıllı tahtadan görsel olarak sunulmuştur. Karikatürlerin incelenmesi için öğrenciler dördü gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerden düşüncelerini grup içinde paylaşmaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilere küçük grup tartışması yapılarak birbirleriyle bilgilerini ve düşüncelerini paylaşmaları sağlanmıştır. Karikatürde yer alan "Siz ne düşünüyorsunuz?" sorusu ile öğrencilerin hangi karaktere katıldıklarını bireysel olarak nedenlerini yazmaları istenmiştir. Gruplardaki öğrencilere söz hakkı verilerek karikatürlerdeki hangi karakterin fikrine katıldıklarını nedenlerini söyleyerek açıklamaları istenmiştir. Grupların görüşleri alındıktan sonra tüm sınıfı da tartışmaya katıp araştırmacı tarafından gerekli yönlendirmeler yapılarak öğrencilerin doğru

sonuca ulaşmaları sağlanmıştır. Kavram karikatürüne dayalı öğretim yöntemine dayanılarak işlenen konunun süreç içinde öğrencilerin derste daha eğlendiğini, daha fazla derse katılma isteği oluşturduğu gözlemlenmiştir. Son olarak kontrol grubundaki öğrencilere ise dersler yapılandırıcı öğretim yöntemine göre işlenmiştir. Kontrol grubu ile deney grubuna yapılan dersler eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Her iki grupta da kullanılan MEB Fen Bilimleri ders kitabı ve kitapta yer alan etkinlikler işlenirken gruplar arasında herhangi bir farklılık olmayacak şekilde uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Kavram karikatürleri ile 3 hafta süren çalışma sonucunda Basit Makineler Ünite Başarı Testi (BMÜBT) ve Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi (BMKAT) öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Basit Makineler Ünite Başarı Testi (BMÜBT) için her soru 1 puan olmak üzere alınabilecek en yüksek puan on dokuz (19), en düşük puan ise sıfır (0)'dır. Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi (BMKAT) için her bir sorunun birinci ve ikinci aşaması doğru ise 1 puan, sorunun birinci ve ikinci aşamasından en az birisi yanlış ise sıfır puan olmak üzere alınabilecek en yüksek puan on dört (14), en düşük puan ise sıfır (0)'dır. Uygulama sonucunda toplanan veriler paket program ile analiz edilmiştir. Analiz yapılırken öğrencilerin aldıkları puanların normallığe uygun olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının ön test ile son test puanları arasında karşılaştırma yapılırken öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre $p > 0,05$ olduğu için normal dağılıma uyduğu görülmüştür. Ayrıca, verilerin histogram grafiği ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu puanların normal dağılıma uygun olduğu için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesindeki durumlarını karşılaştırmak için öğrencilerin ön test puanlarına bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Aynı şekilde her iki grubun uygulama sonrasındaki durumlarını karşılaştırmak için öğrencilerin son test puanlarına bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümünde, başarı ve kavramsal anlama testine ait bulgular yer almaktadır.

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi öncesi ön test olarak “Basit Makineler Ünite Başarı Testi” uygulanmış olup sonuçlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin yanıtlanması için uygulama öncesindeki ön testten elde edilen puanlara bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlara ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun başarı ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney Grubu Ön Test	41	5,44	1,98	-0,301	0,764	p > 0,05
Kontrol Grubu Ön Test	40	5,57	2,07			

Tablo 4 incelendiğinde, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). Ayrıca, deney grubunun çizelgede görüldüğü gibi ön test başarı puan ortalaması $\bar{X}_{deney} = 5,44$ kontrol grubunun ise ön test başarı puan ortalaması $\bar{X}_{kontrol} = 5,57$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi öncesindeki akademik başarıları açısından birbirine denk oldukları ifade edilebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sonrası son test olarak “Basit Makineler Ünite Başarı Testi” uygulanmış olup sonuçlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi

“Deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin yanıtlanması için uygulama sonrasındaki son testten elde edilen puanlara bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlara ilişkin değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun başarı son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney Grubu Son Test	41	13,78	2,16	2,526	0,014	p < 0,05
Kontrol Grubu Son Test	40	12,50	2,39			

Tablo 5 incelendiğinde, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Ayrıca, deney grubunun son test başarı puan ortalamasının $\bar{X}_{\text{deney}} = 13,78$ kontrol grubunun ise son test başarı puan ortalamasının $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 12,50$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sonrasındaki akademik başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi öncesi ön test olarak “Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi” uygulanmış olup sonuçlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunun ön test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin yanıtlanması için uygulama öncesindeki ön testten elde edilen puanlara bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlara ilişkin değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunun kavramsal anlama ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney Grubu Ön Test	41	2,95	1,24	-0,535	0,594	p > 0,05
Kontrol Grubu Ön Test	40	3,10	1,25			

Tablo 6 incelendiğinde, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun ön test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). Ayrıca, tabloda görüldüğü gibi deney grubunun ön test kavramsal anlama puan ortalaması $\bar{X}_{\text{deney}} = 2,95$ kontrol grubunun ise ön test kavramsal anlama puan ortalaması $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 3,10$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi öncesindeki kavramsal anlama düzeyleri açısından birbirine denk oldukları ifade edilebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sonrası son test olarak “Basit Makineler Kavramsal Anlama Testi” uygulanmış olup sonuçlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunun son test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin yanıtlanması için uygulama sonrasındaki son testten elde edilen puanlara bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlara ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubunun kavramsal anlama son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney Grubu Son Test	41	9,80	2,36	2,342	0,022	p < 0,05
Kontrol Grubu Son Test	40	8,62	2,15			

Tablo 7 incelendiğinde, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Ayrıca, deney grubunun son test kavramsal anlama puan ortalamasının $\bar{X}_{deney} = 9,80$ kontrol grubunun ise son test kavramsal anlama puan ortalamasının $\bar{X}_{kontrol} = 8,62$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sonrasındaki kavramsal anlama düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümünde, başarı ve kavramsal anlama testine ait sonuç ve tartışma yer almaktadır.

4.1. Basit Makineler Ünite Başarı Testine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesindeki ön testten elde edilen başarı puanlarına t- testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi öncesindeki akademik başarıları açısından birbirine denk oldukları ifade edilebilir.

Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sonrasındaki akademik başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubunun, yapılandırmacı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında elde edilen bu sonuca benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Kavram karikatürlerinin 7. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisine yönelik yapılan yarı deneysel çalışmada da kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir (Taşkın, 2014). Fen Bilimleri dersi 7. sınıf insan ve çevre ünitesinde yer alan “Besin Zinciri” konusunda kavram karikatürlerinin kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen farklı bir çalışma daha yapılmıştır. Çalışma sonucunda kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubunun, yapılandırmacı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özüredi, 2009). Ocak ve diğerlerinin (2015) yaptığı bir başka çalışmada ise ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü tekniğini kullanmışlar ve çalışma sonucunda kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını saptamışlardır. Yılmaz (2020), Fen Bilimleri dersi “Yerkabuğu ve Yerin Hareketleri” ünitesindeki konular deney grubu öğrencilerine kavram karikatürleri ile desteklenmiş öğretim programı, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programına göre vermiş ve öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Yine bir başka çalışmada, Lise 11. sınıf kimya dersi “Kimya ve Enerji” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürleri ile desteklenmiş öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Kaplan & Öztürk, 2015). Burada tartışılan çalışmalar, bizim çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak, yapılan bazı çalışmalarda ise kavram karikatürleri ile desteklenen deney grubu ile kontrol grubunun başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Baysarı (2007), 5. sınıf Fen Bilimleri dersi “Canlılar ve Hayat” ünitesinde kavram karikatürleri ile desteklenmiş öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut programa göre öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Yine Demirel ve Aslan (2014) 7. sınıf “Güneş Sistemi” ünitesinde yer alan konuların kavram karikatürleriyle desteklenerek işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı düzeyde bir katkısının olmadığını saptamışlardır.

4.2. Basit Makineler Kavramsal Anlama Testine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesindeki ön testten elde edilen kavramsal anlama puanlarına t- testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun ön test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi öncesindeki kavramsal anlama düzeyleri açısından birbirine denk oldukları ifade edilebilir.

Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun son test kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sonrasındaki kavramsal anlama düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir. Bu sonuca göre, kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubunun, yapılandırmacı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre kavramsal anlama düzeyleri yönünden daha başarılı olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında elde edilen bu sonuca benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri dersi 5. sınıf “Madde ve Değişim” ünitesinde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubunun, yapılandırmacı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre kavramsal anlama düzeyleri yönünden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakır, 2019). Argümantasyon yöntemine dayalı kavram karikatürlerinin Fen Bilimleri dersi 7. sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde kullanımı sonucunda öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (Cin, 2013). Başka bir çalışmada ise Fen Bilimleri dersi 7. sınıf “Güneş Sistemi ve Ötesi Uzay Bilmecesi” ünitesinde kavram karikatürlerinin kullanımı sonucunda öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda kavram karikatürlerinin Fen Bilimleri dersi 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi uzay bilmecesi ünitesinde kullanımı sonucunda öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine katkı sağladığı saptanmıştır (Çelik, 2016). Huang ve arkadaşlarının (2006) yaptığı bir başka çalışmada ise Fen Bilimleri dersi “Manyetizma” konusunun öğretiminde kavram karikatürü tekniğini kullanmışlar ve çalışma sonucunda kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine katkısı yönünden çok etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Yunanistan’da 10-11 yaş arasındaki 179 öğrencinin katılımıyla yapılan başka bir çalışmada ise kavram karikatürü ile desteklenmiş öğretiminin, öğrencilerin normalde anlaşılması zor olan bazı kavramları anlamlı öğrenmelerine önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir (Dalacosta vd., 2009). Yapılan bazı çalışmalarda ise kavram karikatürleri ile desteklenen deneysel grup ile kontrol grubunun kavramsal anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Tokiz, 2013).

Yapılan çalışmada, Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretim sürecinde kavram karikatürleri ile desteklendirilmiş yapılandırmacı öğretim yapılan deney grubunun, yapılandırmacı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarı ve kavramsal anlama düzeyleri açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında elde edilen bu sonuca benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Ceylan (2015), Çelik (2016), Çetin (2012), Durmaz (2007), Evrekli (2010), Gölgeli (2012), Karakuş (2019), Külekci (2019), Özüredi (2009), Şenocak (2018), Taşkın (2014) ve Yolcu (2013) yapmış oldukları çalışmalarda kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığını saptamışlardır. Bakır (2019), Cin (2013), Çelik (2016), Dalacosta ve arkadaşları (2009), Demirel (2013), Huang ve arkadaşları (2006), İnel (2012), Külekci (2019), Meriç (2014) ve Yıldırım (2017) yapmış oldukları çalışmalarda kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Son olarak, Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretim sürecinde kavram karikatürlerinin kullanımı sırasında öğrenciler ile ilgili yapılan gözlemler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Derse karşı merak uyandırdığını,
2. Derse karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını,
3. Derse daha çok katılımın sağladığını,
4. Dersin daha eğlenceli bir hale gelmesini sağladığını,
5. Önceki bilgileriyle yeni bilgileri karşılaştırarak sorguladığını,
6. Dersi günlük yaşamla ilişkilendirdiğini,
7. Konuyu daha iyi öğrendiklerini,
8. Diğer Fen konularının da kavram karikatürleriyle işlenilmesi yönünde isteklerinin olduğu gözlemlenmiştir.

4.3. Öneriler

Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesinin öğretimi sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Bu çalışma sadece 8. sınıf Fen Bilimleri dersi “Basit Makineler” ünitesiyle sınırlıdır. Bu sebeple fen alanında kavram karikatürlerinin kullanımının farklı konulara ve farklı sınıf seviyelerine göre çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını ve kavramsal anlama düzeylerini arttırmada kavram karikatürlerinin kullanımının etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle Basit Makineler ünitesini işleyen öğretmenlere sınıflarında ders anlatımları sırasında kavram karikatürlerini kullanmaları önerilebilir.
3. Bu çalışmada kullanılan kavram karikatürleri hedef ve kazanımlar doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışma sırasında öğrencilerden bireysel ya da grup olarak kendi kavram karikatürlerini çizmeleri istenebilir. Böylelikle öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişmesine olumlu katkı sağlanabilir.
4. Fen Bilimleri dersindeki kavramlar genellikle soyut olduğu için bu kavramların öğretimi sırasında kavram karikatürlerinden yararlanılabilir.
5. Öğrenci ders kitaplarında kavram karikatürleri yok denecek kadar azdır. Bu nedenle ders kitaplarında kavram karikatürlerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Almalı, S. (2018). Ortaokul 8.sınıflar basit makineler ünitesine köy enstitüleri örneklerinin yansımaları. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 516106)
- Atılğan, H., Kan, A., & Dogan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altıparmak, T. (2019). Ortaokul 8. sınıf basit makineler ünitesinde scamper tekniği uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 595393)
- Ayazgök, B. (2013). Basit makineler konusunun dayandığı fizik ilkeleri hakkındaki ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 366335)
- Bakır, R. (2019). *Kavram karikatürü kullanılarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin madde ve değişim ünitesindeki kavramsal anlamalarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 562740)
- Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (1), 188-202.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (22. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık..
- Ceylan, Ö. (2015). *Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yapılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 396094)
- Cin, M. (2013). *Argümantasyon yöntemine dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine ve bilimsel süreç becerilerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 342327)
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Cev. Edt. Selçuk Besir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, S. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının geliştirilmesinde kavram karikatürü kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 432267)
- Çelik, S. Ö. (2015). *7.sınıf basit makineler konusunun film ve çizgi filmler ile öğretimin tutuma ve akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 411430)
- Çetin, E. (2012). *Karikatürler ile zenginleştirilmiş fen ve teknoloji dersinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 294145)
- Çetinkaya, İ. (2019). *Basit makineler ünitesi ile ilgili geliştirilen düşünce deneyi etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 585933)
- Çiçek, T. (2011). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 287506)
- Dalacosta, K., Kamariotaki-Paparrigopoulou, M., Palyvos, J. A., & Spyrellis, N. (2009). Multimedia application with animated cartoons for teaching science in elementary education. *Computers & Education*, 52 (4), 741-748.
- Demir, Y. (2008). *Kavram yanlışlarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirel, R. (2013). *Kavram karikatürleriyle desteklenen fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal anlamalarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 522975)
- Demirel, R., & Aslan, O. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenen fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal anlamalarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 368-392.
- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarısı ve dnyuşsal özelliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Ekici, F., Ekici, E., & Aydın, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2 (4), 111-124.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algularına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 265491)

- Gölgeli, D. (2012). *Düşün-eşleş-paylaş tekniği ile birlikte kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarıları ile fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 323453)
- Huang, T. H., Liu, Y. C., Lin, T. Y., & Istanda, V. (2006). Construction of integrating of concept cartoons into two-tier on-line testing system. *International Association for Development of the Information Society (LADIS) International Conference WWW/Internet 2006*, Murcia, Spain, (pp. 34-38).
- İnel, D. (2012). *Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerileri algılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkileri*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 313398)
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5 (1), 135-146.
- Kaplan, A., & Öztürk, M. (2015). The effect of concept cartoons to academic achievement in instruction on the topics of divisibility. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 10 (2), 67-76.
- Karakuş, S. (2019). *Fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin kütle-ağırlık konusundaki kavram yanılgılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 590016)
- Keogh, B., Naylor, S., & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: A new perspective on physics education. *Physics education*, 33 (4), 219-24.
- Keogh, B., Naylor, S., & Downing, B. (2003, August). Children's interactions in the classroom: Argumentation in primary science. In *4th European Science Education Research Association Conference, Noordwijkerhout, Netherlands* (pp. 19-23).
- Külekçi, E. (2019). *Kavram karikatürü destekli probleme dayalı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinliklerinin beşinci sınıf fen bilimleri öğretimi üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 558438)
- Martinez, Y. M. (2004). *Does the KWL reading strategy enhance student understanding in an honors high school science classroom?* Doctoral dissertation, California State University, Fullerton.
- Meriç, G. (2014). *Fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavramsal anlama, motivasyon ve tutum düzeyleri üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 373795)
- Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Science on the underground: An initial evaluation. *Public Understanding of Science*, 8 (2), 105-122.
- Naylor, S., Downing, B., & Keogh, B. (2001, August). An empirical study of argumentation in primary science, using concept cartoons as the stimulus. In *3rd Conference of the European Science Education Research Association Conference, Thessaloniki, Greece*.
- Ocak, İ., Islak, F. G., & Ocak, G. (2015). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Özel sayı). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (pp. 119-132).
- Özkan, E. B., & Muştı, Ö. E. 8. Sınıf basit makineler ünitesine yönelik başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 737-754.
- Özüredi, Ö. (2009). *Kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi, insan ve çevre ünitesinde yer alan "besin zinciri" konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Pekmez, E., Moralı, S., & Uğurel, I. (2006). Öğretmen adaylarının kavram karikatürleri hakkındaki görüşleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla*, 13-15 Eylül 2006, (pp. 78-79).
- Sertkaya, Ö. F. (2018). 8.sınıf fen bilimleri dersi basit makineler ünitesinde algodoo yazılımı ile desteklenen 5e modelinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 503643)

- Sheppard, J. (2002). Research into the application of constructivist principles to science education through identifying more inclusive and motivating learning strategies. *The Westfield Premier's Education Scholarship*.
- Stephenson, P., & Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education*, 37 (2), 135-141.
- Şahin, Ç., & Çepni, S. (2011). Developing of the concept cartoon, animation and diagnostic branched tree supported conceptual change text: "gas pressure". *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 3 (SI), 25-33.
- Şenocak, K. Z. (2018). *Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 529067)
- Takaç, N. H. (2019). Farklı yazma aktivitelerinin kullanımının basit makineler konusunda öğrenci başarı ve tutumuna etkisinin belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 577934)
- Tan, S. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşkın, Ö. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Tokiz, A. (2013). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin kavram karikatürleri, kavram haritası, çizimler ve görüşmeler kullanılarak değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 337090)
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım, B. (2017). *Kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş kavramsal değişim metinlerinin sınıf öğretmeni adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavramsal anlama ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 470973)
- Yılmaz, M. (2020). Impact of instruction with concept cartoons on students' academic achievement in science lessons. *Educational Research and Reviews*, 15 (3), 95-103.
- Yolcu, H. (2013). *Fen öğretiminde kavram karikatürleri tekniğinin yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılmasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve mantıksal düşünme yeteneklerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.



Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Muhammet İbrahim AKYÜREK¹

¹ Dr., Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, i_akyurek56@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9122-471X

Geliş Tarihi/Received: 12.06.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 26.11.2020 e-Yayım/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.155>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Araştırma, kesitsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki resmi okullarda (anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise) görevli 4.111 “okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcıları)” oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 408 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını ölçmek üzere “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Mayıs ayı içerisinde, Ankara ilinde görevli 408 okul yöneticisine araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin, öz-yeterlik algılarının oldukça düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları, görev, branş ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasında cinsiyet ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yöneticilik kıdemi düşük olan yöneticilere üniversitelerle işbirliği yapılarak destek niteliğinde birtakım tamamlayıcı eğitimler düzenlenebilir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Benzer araştırmalar, öz-yeterlik ile tükenmişlik, iş doyumunu, örgütsel bağlılık gibi kavramlarla ilişkili şekilde gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul, yönetici, öz-yeterlik.

An Investigation of School Administrators' Self-efficacy Perceptions in Terms of Some Variables

ABSTRACT

The aim of this study is to determine school administrators' self-efficacy perceptions. The research was carried out with a cross-sectional survey model. The universe of the research consists of 4.111 “school administrators (principals and vice principals)” working in public schools (kindergarten, primary school, secondary school and high school) in Ankara in the 2019-2020 academic year. The sample of the study is 408 school administrators. In this study, "School Principals 'Competence Perceptions Scale" was used to measure school administrators' self-efficacy perceptions. The measurement tool used in the study was applied by the researcher to 408 school administrators working in Ankara in May of the 2019-2020 academic year, and the data were collected. As a result of the research; It has been observed that school administrators' self-efficacy perceptions are quite high. Instructional leadership competence perceptions of school administrators showed a significant difference according to the variables of task, branch and school level. In addition, it was found that there was no significant difference between school administrators' self-efficacy perceptions according to the variables of gender and leadership seniority. In cooperation with universities, some supplementary training can be organized for managers with low management seniority. In this study, self-efficacy perceptions of school administrators were examined. Similar studies can be conducted in relation to concepts such as self-efficacy and burnout, job satisfaction, and organizational commitment.

Keywords: School, manager, self-efficacy.

1. GİRİŞ

Öz-yeterlik inançları, bireylerin güdülenme ve davranışlarını belirlemede ve hayatlarını değiştirmede etkili olan bir unsurdur. Bandura (1977), öz-yeterliği; “kişinin ileriye yönelik durumları yönetmek için gereksinim duyduğu hareket türlerini planlama ve gerçekleştirme hususunda kendi yeteneklerine olan inancı” biçiminde ifade eder. Lunenburg (2011)’a göre, öz-yeterlik; öz-saygının eyleme özgü bir biçimi olarak düşünülmüştür (Akt.,

Redmond, 2015). Öz-yeterlik kuramının temel ilkesi, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri uygulamaları gerçekleştirme olasılıklarının yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının ise düşük olduğu yönündedir. Gecas (2004)'a göre, insanlar başlangıçtaki inançlarını doğrulayacak biçimde davrandığından öz-yeterlik kendini doğrulayan kehanet görevi görmektedir (Akt., Redmond, 2015).

Öz-yeterlik, bir işi gerçekleştirebilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak (Chaplain, 2000; Zusho ve Pintrich, 2003), bireyin belirli bir alanda, beklenen bir veya birtakım davranışları gerçekleştirmek için ihtiyaç duyacağı becerilere ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin inancı (Özerkan, 2007) olarak tanımlanır. Bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer unsurların bileşkesinden oluşan dinamik bir yöndür (Vardarlı, 2005).

Öz-yeterlik inancı, Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendi yeterliklerine güven duymaları gerektiğini belirten sosyal biliş kuramına dayanır (Gist ve Mitchell, 1992; Akt. Bolat, 2011). Öz-yeterlik inancı Bandura (1997)'ya göre insan davranışının yönünü, harcanan çabayı, karşılaşılan engel veya başarısızlıkların üstesinden gelmeye ilişkin kararlılığını ve sorunlar karşısında gösterilen esnekliğin düzeyini etkilemektedir. Bir örgütte çalışanların öz-yeterlik inancı, örgütsel sonuçlar açısından etkili olması araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Öz-yeterlikle ilgili araştırmalarda, insanların davranışı gerçekleştirmeden önce öz yeterlik inançlarına bağlı olarak davranışla ilgili iyimser veya kötümser düşüncelere sahip oldukları; bu düşüncelerin de kişilerin davranışlara hazırlanmalarını etkilediği ifade edilmektedir (Yücel, Yalçın ve Ay, 2009).

Öz-yeterlik inancı, bireyin iş hayatında ve sosyal olgular karşısında göstereceği başarı derecesini etkileyebilmektedir. Sosyal bilişsel kuramın özellikle üzerinde durduğu öz-yeterlik inancı, dört farklı kaynaktan etkilenerek ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. En önemli etkilenme, bireyin kendi yaşamsal deneyimleridir. İkinci etkilenme alanı, sosyal modellerin tecrübelerinin gözlenmesi sonucu öğrenilen öz-yeterlik tecrübeleridir. Diğer bir etkilenme, sözel ifade ve telkinlerdir. Son bir etkilenme, bireyin kendi psikolojik yapısıdır (Bandura, 1977). Bu noktada, bireyin kendi tecrübelerinden hareketle elde ettiği öz-yeterlik inancı diğer kaynaklardan elde ettiği öz-yeterlik inançlarına göre çok daha etkin ve belirleyicidir (Pajares, 2002). Öz-yeterlik inancının okul paydaşlarında, özellikle okul yöneticilerinde yeterli bir düzeyde varlığı önemlidir.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarının yeterli bir düzeyde olması, okullarda etkililiğin sağlanması açısından önem arz etmektedir. Çünkü okullarda bir hedef doğrultusunda bir işi başarabileceğine veya gerçekleştirebileceğine dair inancın güçlü olması hedefe ulaşmayı sağlayabilecektir. Bu nedenle okul yöneticilerinde öz-yeterliğin incelenmesi önemlidir. Okul yöneticilerinde öz-yeterliğin özellikle tüm okul kademelerine (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) ve göreve (müdür, müdür yardımcısı) dayalı olarak incelenmesi alanyazındaki bu değişkenlere ilişkin boşluğu doldurabilecek ve bu çalışma, eğitim çalışanları ile akademisyenlerine okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin yol gösterebilecektir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, görev, branş, yöneticilik kıdemi, okul kademesi) göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik kesitsel tarama modelindedir. Tarama modelinde, araştırmadaki konu veya birey bulunduğu koşullar içerisinde olduğu gibi tasvir edilmeye çalışılır (Karasar, 2015). Kesitsel tarama modelinde, betimlenecek değişkenler (tutum gibi) bir seferde ölçülür.

Bu amaçla, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, görev, branş, yöneticilik kıdemi, okul kademesi) göre belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki resmi okullarda (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görevli “okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları)” oluşturmaktadır. Ankara ilinde toplam 4.111 yönetici görevlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki resmi okullarda görevli toplam 408 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yöneticilerin örnekleme alınması, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, seçkisiz örnekleme yöntemleri arasında yer almaktadır. Seçkisizlik (yansızlık), örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Aşağıdaki tabloda, demografik değişkenlere (cinsiyet, görev, branş, yöneticilik kıdemi, okul kademesi) ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	148	36.3
	Erkek	260	63.7
Görev	Müdür	160	39.2
	Müdür yardımcısı	248	60.8
Branş	Sosyal bilimler öğretmenliği (Türk Dili ve Edebiyatı., Felsefe, Coğrafya gibi)	136	33.3
	Fen bilimleri öğretmenliği (Fizik, Kimya, Matematik gibi)	76	18.6
	Sınıf öğretmenliği	148	36.3
	Okul öncesi öğretmenliği	48	11.8
Yöneticilik kıdemi	1-5 yıl	132	32.4
	6-10 yıl	96	23.5
	11-15 yıl	88	21.6
	16 yıl ve üstü	92	22.5
Okul kademesi	Anaokulu	32	7.8
	İlkokul	148	36.3
	Ortaokul	148	36.3
	Lise	80	19.6
Toplam		408	100

Tablo incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre oran olarak erkeklerin %63.7 ile, kadınlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Görev değişkenine göre oran olarak müdür yardımcılarının %60.8 ile, müdürlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Branş değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %36.3 ile sınıf öğretmenliği, en az orana sahip grubu ise %11.8 ile okul öncesi öğretmenliği grubundaki yöneticiler oluşturmaktadır. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %32.4 ile 1-5 yıl, en az orana sahip grubu ise %21.6 ile 11-15 yıl grubundaki yöneticiler oluşturmaktadır. Okul kademesi değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %36.3 ile ilkokul ve ortaokul, en az orana sahip grubu ise %7.8 ile anaokulu grubundaki yöneticiler oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını ölçmek üzere Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen Dönmez, Özer ve Cömert (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde 18 maddeden oluşmakta ve üç boyutlu bir yapıdadır. Müdür öz-yeterlik ölçeği uyarlama çalışmasında yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile bağımsızlık modeli kovaryans matrisiyle beklenen kovaryans matrisi arasındaki uyumu test eden .90 ve üzerinde olması beklenen CFI, NFI ve NNFI indekslerinin .92 ile .97 aralığında olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri, ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğini belirtmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Öz-yeterlik ölçeği boyut madde aralıkları şu şekildedir; yönetsel yeterlik (1-6), öğretimsel liderlik yeterliği (7-12) ve etik liderlik yeterliği (13-18) aralığındaki maddeleri içermektedir.

Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme aracının uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Mayıs ayı içerisinde, Ankara ilinde görevli 408 okul yöneticisine araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle uygulanarak veriler toplanmıştır.

Kullanılacak istatistik analizlerin belirlenmesi amacıyla, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir. Ancak sosyal bilimlerde pek çok araştırmalar, özellikle de deneysel araştırmalar, daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test teknikleri seçilmiştir. Bu kapsamda verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelikle frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi; üç ya da daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda, grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett’s C çoklu karşılaştırma testi’nden yararlanılmıştır.

Ölçekte yer alan maddeler için yanıtlanan seçenekler ve puan aralıkları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Öz-yeterlik ölçeği maddelerine yönelik seçenekler ve puan aralıkları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç	1	1.00 – 1.80
Az	2	1.81 – 2.60
Biraz	3	2.61 – 3.40
Oldukça	4	3.41 – 4.20
Çok	5	4.21 – 5.00

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Yönetsel yeterlik	408	4.22	.53
Öğretimsel liderlik yeterliği	408	4.12	.49
Etik liderlik yeterliği	408	4.12	.54
Öz-yeterlik (Genel)	408	4.16	.48

Tablo incelendiğinde; okul yöneticilerinin, öz-yeterlik algılarının oldukça düzeyinde ($\bar{x}= 4.16$) olduğu görülmektedir. Ayrıca boyutlar bazında öz-yeterlik durumuna ilişkin algıları incelendiğinde ise; yönetsel yeterlik ($\bar{x}= 4.22$) boyutu çok düzeyinde, öğretimsel liderlik yeterliği ($\bar{x}= 4.12$) ile etik liderlik yeterliği ($\bar{x}= 4.12$) boyutlarında ise oldukça düzeyinde olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde; okul yöneticilerinin, öz-yeterlik durumunu en yüksek algıladıkları boyut yönetsel yeterlik, en düşük algıladıkları boyut ise öğretimsel liderlik yeterliği ile etik liderlik yeterliği olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, görev, branş, yöneticilik kıdemi, okul kademesi) göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yönelimsel yeterlik	Kadın	148	4.18	.53	406	1.04	.29
	Erkek	260	4.24	.52			
Öğretimsel liderlik yeterliği	Kadın	148	4.04	.49	406	2.39	.01*
	Erkek	260	4.17	.49			
Etik liderlik yeterliği	Kadın	148	4.10	.59	406	.66	.50
	Erkek	260	4.14	.52			
Öz-yeterlik (Genel)	Kadın	148	4.11	.50	406	1.44	.14
	Erkek	260	4.18	.47			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(406) = .14$, $p > .05$. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(406) = .01$, $p < .05$. Erkek yöneticilerin ($\bar{x} = 4.17$ -oldukça düzeyinde) öğretimsel liderlik yeterliği algıları, kadın yöneticilere ($\bar{x} = 4.04$ -oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Diğer boyutlarda ise; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yönelimsel yeterlik boyutu, $t(406) = .29$, $p > .05$; etik liderlik yeterliği boyutu, $t(406) = .50$, $p > .05$.

Görev değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5. Görev değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Görev	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yönelimsel yeterlik	Müdür	160	4.36	.45	406	4.27	.00*
	Müdür yardımcısı	248	4.13	.55			
Öğretimsel liderlik yeterliği	Müdür	160	4.19	.46	406	2.10	.03*
	Müdür yardımcısı	248	4.08	.51			
Etik liderlik yeterliği	Müdür	160	4.25	.45	406	3.80	.00*
	Müdür yardımcısı	248	4.04	.59			
Öz-yeterlik (Genel)	Müdür	160	4.26	.41	406	3.70	.00*
	Müdür yardımcısı	248	4.08	.51			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(406) = .00$, $p < .05$. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyi ile görev arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Müdürlerin ($\bar{x} = 4.26$ -çok düzeyinde) öz-yeterlik algıları, müdür yardımcılarının ($\bar{x} = 4.08$ -oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir.

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin yönelimsel yeterlik algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(406) = 4.27$, $p < .05$. Müdürlerin ($\bar{x} = 4.36$ -çok düzeyinde) yönelimsel yeterlik algıları, müdür yardımcılarının ($\bar{x} = 4.13$ -oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(406) = 2.10$, $p < .05$. Müdürlerin ($\bar{x} = 4.19$ -oldukça düzeyinde) öğretimsel liderlik yeterliği algıları, müdür yardımcılarının ($\bar{x} = 4.08$ -oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(406) = 3.80$, $p < .05$. Müdürlerin ($\bar{x} = 4.25$ -çok düzeyinde) etik liderlik yeterliği algıları, müdür yardımcılarının ($\bar{x} = 4.04$ -oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir.

Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6. Branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yönelimsel yeterlik	Sosyal bilimler öğretmenliği(1)	136	4.13	.55	7.37	.00*	3-1, 3-2, 3-4
	Fen bilimleri öğretmenliği(2)	76	4.16	.34			
	Sınıf öğretmenliği(3)	148	4.38	.48			
	Okul öncesi öğretmenliği(4)	48	4.08	.70			
Öğretimsel liderlik yeterliği	Sosyal bilimler öğretmenliği(1)	136	4.05	.49	8.33	.00*	3-1, 3-4
	Fen bilimleri öğretmenliği(2)	76	4.14	.34			
	Sınıf öğretmenliği(3)	148	4.25	.46			
	Okul öncesi öğretmenliği(4)	48	3.88	.66			
Etik liderlik yeterliği	Sosyal bilimler öğretmenliği(1)	136	3.95	.56	11.49	.00*	2-1, 3-1, 3-4
	Fen bilimleri öğretmenliği(2)	76	4.16	.44			
	Sınıf öğretmenliği(3)	148	4.30	.48			
	Okul öncesi öğretmenliği(4)	48	4.00	.66			
Öz-yeterlik (Genel)	Sosyal bilimler öğretmenliği(1)	136	4.05	.50	9.87	.00*	3-1, 3-2, 3-4
	Fen bilimleri öğretmenliği(2)	76	4.16	.33			
	Sınıf öğretmenliği(3)	148	4.31	.43			
	Okul öncesi öğretmenliği(4)	48	3.99	.64			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 9.87$, $p < .05$. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Branş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenliği ($\bar{x} = 4.31$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öz-yeterlik algılarının sosyal bilimler öğretmenliği ($\bar{x} = 4.05$ -oldukça düzeyinde), fen bilimleri öğretmenliği ($\bar{x} = 4.16$ -oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x} = 3.99$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 7.37$, $p < .05$. Branş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenliği ($\bar{x} = 4.38$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, yönetsel yeterlik algılarının sosyal bilimler öğretmenliği ($\bar{x} = 4.13$ -oldukça düzeyinde), fen bilimleri öğretmenliği ($\bar{x} = 4.16$ -oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x} = 4.08$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 8.33$, $p < .05$. Branş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenliği ($\bar{x} = 4.25$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öğretimsel liderlik yeterliği algılarının sosyal bilimler öğretmenliği ($\bar{x} = 4.05$ -oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x} = 3.88$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 11.49$, $p< .05$. Branş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; fen bilimleri öğretmenliği ($\bar{x}= 4.16$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının sosyal bilimler öğretmenliği ($\bar{x}= 3.95$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği ($\bar{x}= 4.30$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının sosyal bilimler öğretmenliği ($\bar{x}= 3.95$ -oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}= 4.00$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yöneticilik kıdemi değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik kıdemi	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yönetimsel yeterlik	1-5 yıl(1)	132	4.13	.57	2.70	.05	---
	6-10 yıl(2)	96	4.28	.47			
	11-15 yıl(3)	88	4.19	.49			
	16 yıl ve üstü(4)	92	4.31	.53			
Öğretimsel liderlik yeterliği	1-5 yıl(1)	132	4.07	.50	2.08	.10	---
	6-10 yıl(2)	96	4.13	.47			
	11-15 yıl(3)	88	4.08	.49			
	16 yıl ve üstü(4)	92	4.23	.50			
Etik liderlik yeterliği	1-5 yıl(1)	132	4.07	.60	4.06	.00*	4-2
	6-10 yıl(2)	96	4.02	.54			
	11-15 yıl(3)	88	4.16	.52			
	16 yıl ve üstü(4)	92	4.27	.44			
Öz-yeterlik (Genel)	1-5 yıl(1)	132	4.09	.53	2.55	.06	---
	6-10 yıl(2)	96	4.148	.44			
	11-15 yıl(3)	88	4.14	.46			
	16 yıl ve üstü(4)	92	4.27	.45			

* $p< .05$

Tablodaki analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F= 2.55$, $p> .05$. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, yöneticilik kıdemi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 4.06$, $p< .05$. Yöneticilik kıdemi grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü ($\bar{x}= 4.27$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının 6-10 yıl ($\bar{x}= 4.02$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 8.33$, $p< .05$. Branş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenliği ($\bar{x}= 4.25$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öğretimsel liderlik yeterliği algılarının sosyal bilimler öğretmenliği ($\bar{x}= 4.05$ -oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}= 3.88$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin yönetimsel yeterlik algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F= 2.70$, $p> .05$. Ayrıca okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F= 2.08$, $p> .05$.

Okul kademesi değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8. Okul kademesi değişkenine göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Boyutlar	Okul kademesi	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yönetimsel yeterlik	Anaokulu(1)	32	4.20	.59	6.17	.00*	2-3, 2-4
	İlkokul(2)	148	4.36	.48			
	Ortaokul(3)	148	4.12	.54			
	Lise(4)	80	4.15	.51			
Öğretimsel liderlik yeterliği	Anaokulu(1)	32	3.85	.67	8.85	.00*	2-1, 2-3
	İlkokul(2)	148	4.26	.46			
	Ortaokul(3)	148	4.04	.48			
	Lise(4)	80	4.13	.43			
Etik liderlik yeterliği	Anaokulu(1)	32	4.14	.56	10.57	.00*	2-3
	İlkokul(2)	148	4.29	.48			
	Ortaokul(3)	148	3.95	.53			
	Lise(4)	80	4.13	.57			
Öz-yeterlik (Genel)	Anaokulu(1)	32	4.06	.58	8.67	.00*	2-1, 2-3, 2-4
	İlkokul(2)	148	4.31	.43			
	Ortaokul(3)	148	4.03	.48			
	Lise(4)	80	4.14	.47			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 8.67$, $p < .05$. Başka bir deyişle, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, okul kademesi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul kademesi grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; ilkokul ($\bar{x} = 4.31$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öz-yeterlik algılarının anaokulu ($\bar{x} = 4.06$ -oldukça düzeyinde), ortaokul ($\bar{x} = 4.03$ -oldukça düzeyinde) ve lise ($\bar{x} = 4.14$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin yönetimsel yeterlik algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 6.17$, $p < .05$. Okul kademesi grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; ilkokul ($\bar{x} = 4.36$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, yönetimsel yeterlik algılarının ortaokul ($\bar{x} = 4.12$ -oldukça düzeyinde) ve lise ($\bar{x} = 4.15$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 8.85$, $p < .05$. Okul kademesi grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; ilkokul ($\bar{x} = 4.26$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öğretimsel liderlik yeterliği algılarının anaokulu ($\bar{x} = 3.85$ -oldukça düzeyinde) ve ortaokul ($\bar{x} = 4.04$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 10.57$, $p < .05$. Okul kademesi grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; ilkokul ($\bar{x} = 4.29$ -çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının ortaokul ($\bar{x} = 3.95$ -oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Okul yöneticilerinin, öz-yeterlik algılarının oldukça düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin bir işi başarabileceklerine veya yapabileceklerine ilişkin inançlarının yüksek bir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu durum, etkili ve başarılı okullar için olumlu etki edici bir niteliktedir. Araştırma bulgusu; Demirel (2009), Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Karahan ve Balat (2011), Bülbül ve Çuhadar (2012), Okutan ve Kahveci

(2012), İnandı, Tunç ve Gündüz (2013), Uysal (2013), Ayık, Savaş ve Yücel (2015) ve Köybaşı (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Boyutlar bazında öz-yeterlik durumuna ilişkin algıları incelendiğinde ise; yönetsel yeterlik boyutu çok düzeyinde, öğretimsel liderlik yeterliği ile etik liderlik yeterliği boyutlarında ise oldukça düzeyinde olduğu görülmüştür. Boyutlar incelendiğinde; okul yöneticilerinin, öz-yeterlik durumunu en yüksek algıladıkları boyut yönetsel yeterlik, en düşük algıladıkları boyut ise öğretimsel liderlik yeterliği ile etik liderlik yeterliği olmuştur. Okul yöneticilerinin yönetsel olarak yeterli, öğretime dönük ve etik açıdan liderlik yeteneklerine sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, görev, branş, yöneticilik kıdemi, okul kademesi) göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgusu; Demirel (2009), Uysal (2013) ve Çelikay (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; Köybaşı (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu durum, araştırmalardaki örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek yöneticilerin (oldukça düzeyinde) öğretimsel liderlik yeterliği algıları, kadın yöneticilere (oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha fazla öğretim odaklı oldukları ifade edilebilir. Yönetsel yeterlik ve etik liderlik yeterliği boyutlarında ise; okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Müdürlerin (çok düzeyinde) öz-yeterlik algıları, müdür yardımcılara (oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Müdürlerin bir işi başarabilecekleri inancının müdür yardımcılara göre daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu durum, müdürlerin yetkilerinin daha çok olmasından kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında; okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Müdürlerin (çok düzeyinde) yönetsel yeterlik algıları, müdür yardımcılara (oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Müdürlerin (oldukça düzeyinde) öğretimsel liderlik yeterliği algıları, müdür yardımcılara (oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Müdürlerin (çok düzeyinde) etik liderlik yeterliği algıları, müdür yardımcılara (oldukça düzeyinde) göre daha yüksektir. Müdürlerin yönetsel görevlerde, öğretimsel işlerde ve etik olan hususlarda müdür yardımcılara göre daha olumlu bir düzeyde liderlik sergiledikleri ifade edilebilir. Bu durum, müdürlerin konumlarının vermiş olduğu güçten kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öz-yeterlik algılarının sosyal bilimler öğretmenliği (oldukça düzeyinde), fen bilimleri öğretmenliği (oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticiler bir hedefe ulaşabilme ve bir sorumluluğu yerine getirebilme yeterliğine ilişkin inançlarının daha güçlü olduğu ifade edilebilir. Bu durum, sınıf öğretmenliği branşının daha homojen gruplarla ilişkisinin fazlalığından kaynaklanabilir. Anlamlı farklılığa ilişkin araştırma bulgusu; Köybaşı (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenliği (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, yönetsel yeterlik algılarının sosyal bilimler öğretmenliği (oldukça düzeyinde), fen bilimleri öğretmenliği (oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenliği (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öğretimsel liderlik yeterliği algılarının sosyal bilimler öğretmenliği (oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları;

okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Fen bilimleri öğretmenliği (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının sosyal bilimler öğretmenliği (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının sosyal bilimler öğretmenliği (oldukça düzeyinde) ve okul öncesi öğretmenliği (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticilerin yönetsel görevlerde, öğretimsel işlerde ve etik olan hususlarda daha olumlu bir düzeyde liderlik sergiledikleri ifade edilebilir. Bu durum, sınıf öğretmenliğinin kendine özgü temel bir yapı olmasından kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusu; Demirtaş ve Çağlar (2013), Köybaşı (2016) ve Çelikay (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; Acat, Özyurt ve Karadağ (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu durum, araştırmalardaki örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 16 yıl ve üstü (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının 6-10 yıl (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöneticilik kıdemi daha fazla olan yöneticilerin uygulamaların gerçekleştirilmesine yönelik yeterlik inançlarının daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu durum, yöneticilik kıdeminin fazlalığının vermiş olduğu tecrübe ve birikimden kaynaklanabilir. Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İlkokul (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öz-yeterlik algılarının anaokulu (oldukça düzeyinde), ortaokul (oldukça düzeyinde) ve lise (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokul kademesindeki yöneticiler bir görevi başarabilme yeterliğine ilişkin inançlarının daha güçlü olduğu ifade edilebilir. Bu durum, ilkokul kademesinin daha homojen bir yapıda olmasından kaynaklanabilir. Araştırma bulgusu; Tschannen-Moran ve Garies (2007) ile Izgar ve Dilmaç'ın (2008) ve Köybaşı (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca anlamlı farklılığa ilişkin araştırma bulgusu; Köybaşı (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu durum, araştırmalardaki örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında analiz sonuçları; okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. İlkokul (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, yönetsel yeterlik algılarının ortaokul (oldukça düzeyinde) ve lise (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliği algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. İlkokul (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, öğretimsel liderlik yeterliği algılarının anaokulu (oldukça düzeyinde) ve ortaokul (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları; okul yöneticilerinin etik liderlik yeterliği algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. İlkokul (çok düzeyinde) grubundaki yöneticilerin, etik liderlik yeterliği algılarının ortaokul (oldukça düzeyinde) grubundaki yöneticilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokul kademesindeki yöneticilerin yönetsel, öğretimsel ve etik konularda daha olumlu bir düzeyde liderlik sergiledikleri ifade edilebilir. Bu durum, ilkokul döneminin temel bir dönem olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler şunlardır:

- Kadın yöneticilere, öğretimsel liderlik konusunda yeterliklerini artırıcı eğitimler verilebilir.
- Müdür yardımcılarının öz-yeterlik inançlarının artırılması amacıyla yetkileri artırılabilir.
- Yöneticilik kıdemi düşük olan yöneticilere üniversitelerle işbirliği yapılarak destek niteliğinde birtakım tamamlayıcı eğitimler düzenlenebilir.

- Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Benzer araştırmalar, öz-yeterlik ile tükenmişlik, iş doyumunu, örgütsel bağlılık gibi kavramlarla ilişkili şekilde gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma, nicel yönetimi esas almıştır. Benzer araştırmalar, nitel ve karma yöntemler esas alınarak yapılabilir.
- Bu araştırmada, resmi okul yöneticileri örneklem olarak alınmıştır. Benzer araştırmalar, özel öğretim kurumları ve üniversitelerdeki yöneticiler örneklem alınarak gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Özyurt, O. ve Karadağ, E. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuat görevleri öz-yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *NWSA: Education Sciences*, 6(1), 605-620.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 193-218.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.
- Bülbül, T. ve uhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499.
- Büyüköztürk, ř. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, ř., akmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177-190.
- elikay, P. (2019). *Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). 04/05/2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (37), 36-49.
- Demirtaş, H. ve ağlar, . (2012). Okul müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-22.
- Dönmez, B., Özer, N. ve Cömert, M.(2009). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *18. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, İzmir*.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözmeye stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 275-294.
- Karahan, ř. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi (Sivas ili Örneği)*. (Doktora tezi). 03/05/2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2020). *2018-2019 öğretim yılı eğitim istatistikleri*. 02/05/2020 tarihinde <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Rize örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). 04/05/2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*, 05/05/2020 tarihinde <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> sayfasından erişilmiştir.
- Redmond, B. F. (2015). *Self-efficacy and social cognitive theory*. 05/05/2020 tarihinde <https://wikispaces.psu.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-113.

- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBU Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers'self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin yordanması*. (Yüksek lisans tezi). 04/05/2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, B. (2009). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.
- Zusho, A. ve Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.



Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programının A1.1 ve A1.2 Dil Düzeyi Hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Arzu KARAGÜL¹, Behçet ORAL²

- ¹Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, arzukaragul12@gmail.com,
○ Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0670-7050>
- ²Prof. Dr. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, oralbehcet@dicle.edu.tr,
○ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6885-1683>

Geliş Tarihi/Received: 02.08.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 03.12.2020 e-Yayım/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.156>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programının A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerini, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu sınıflandırmasını göz önünde tutarak analiz etmektir. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı da hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarında nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Bu kapsamda bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veri analizinde Anderson ve Krathwohl (2010) tarafından geliştirilen iki boyutlu matris kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman kodlama güvenilirlik formülü kullanılarak .89 olarak belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin, toplamda 213'ünün bilişsel alanda 26 hedefin ise duyuşsal alanda yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte hedeflerin taksonomideki bilişsel süreç boyutundaki dağılımının, en fazla alt düzey düşünme becerilerinde en az ise üst düzey düşünme becerilerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bilgi boyutu bulguları sırasıyla kavramsal, olgusal, üstbilişsel ve işlemsel bilgi boyutlarında yer almaktadır. Çalışmanın sonucu, hedeflerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyutlarına göre homojen bir dağılım göstermediğini ve daha çok alt düzey düşünme ve alt düzey bilgi basamaklarında yer aldığını göstermektedir. Sonuç olarak öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinde önemli rol oynayan üst düzey düşünme becerilerinin, 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programının A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinde yeterli düzeyde yer almadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, üst düzey düşünme becerileri, Fransızca öğretim programı.

Evaluation of A1.1 and A1.2 Language Level Objectives of Secondary School French Teaching Program from the Perspective of Bloom's Revised Taxonomy

ABSTRACT

The study aims to analyse the A1.1 and A1.2 language level objectives of the 2018 Secondary School French Teaching Program, from the perspective of revised Bloom taxonomy's the cognitive process and the knowledge dimensions. Besides it aims to detect distribution of cognitive, affective and psychomotor skills learning domains. Within this scope, in this study, document analysis technique was used. Developed by Anderson and Krathwohl (2010), the two-dimensional matrix was used in analysing the data. The reliability of the study was determined .89 by using Miles and Huberman coding reliability formula. The outcomes of study were detected that 213 objectives of A1.1 and A1.2 language level were in the cognitive domain and 26 objectives in the affective learning domain. However, the distribution of objectives in the cognitive process dimension of taxonomy was mostly involved low-order thinking skills and at least high-order thinking skills. The knowledge dimension results were observed respectively in the conceptual knowledge, metacognitive knowledge and procedural knowledge dimensions. To conclude, the outcomes of the study revealed that the distribution of objectives are not homogenous from the perspective of the Bloom's revised taxonomy's dimensions, and are mostly in lower-level thinking and lower-level knowledge dimensions. Consequently, high-order thinking skills which play a significant role in students' skills such as critical and creative thinking, problem solving are not adequately placed in A1.1 and A1.2 language level objectives of the Secondary School French Teaching Program.

Keywords: Bloom's revised taxonomy, high-order thinking skills, French teaching program.

1. GİRİŞ

Günümüzde birçok alanda yaşanan hızlı değişimler, eğitimde öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı gibi üst düzey düşünme becerilerini edinmesini önemli kılmıştır. Üst düzey düşünme becerileri birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğrenimi yaşantılarıyla da bütünleştirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin gelişimi ve eğitim başarısı gibi önemli işlevleri olan öğretim programlarının, üst düzey düşünme becerilerini ne ölçüde yansıtıp yansıtmadığı açısından değerlendirilmesi önemlidir.

Toplumlarda bireylerin zihinsel, duygusal, kültürel ve sosyal açıdan hem iletişim kurmalarını sağlayan hem de gelişimlerinde temel rol oynayan en önemli araçlardan biri dildir. Günümüzde yaşanan teknolojik, siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeler, diğer toplumlarla iletişim kurmayı bir zorunluluk hâline getirmiştir ve ikinci bir dilin öğrenilmesini gerekli kılmıştır. İkinci bir dilin öğrenilmesi, bu açıdan ele alındığında, öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimini, kariyer imkânları, farklı dilleri ve farklı kültürleri karşılaştırarak; evrensel düşünebilmeyi, iletişim becerisini geliştirmeyi, açık fikirli ve farklılıklara saygılı bireyler olmalarını sağlamaktadır (MEB, 2018: 4).

Çağdaş bilişsel alan kuramcılarının göre öğrenme, insan beyninde ve sisteminde oluşan bir süreçtir. Önemli olan öğrenenin kendi çabası ve otokontrolüyle uyarıcıları nasıl aldığı, işlediği ve kalıcılığı nasıl sağladığı (Demirel, 2015: 28) olduğuna göre öğrenen, bilgi edinmenin ötesine geçebilmeli, bilgiyi yorumlayabilmeli ve açıklayabilmelidir (Lovell-Troy, 1989: 31). Öğrenme eyleminin program hazırlama ve uygulamaya çalışmalarına yansımaları ise bilişsel gelişim kuramıyla paralel bir biçimde ve konu alanı geleneğine dayalı olarak gerçekleştiği (Yapıcı, 2017: 104) gibi öğrenci ihtiyaçları, yetenekleri, davranışları, bilgi ve eğitim teknolojisinin değişimiyle de aynı doğrultuda değişmekte ve gelişmektedir (Göksu & Gülcü, 2016: 136). Bu doğrultuda Bloom'a (1979) göre eğitim-öğretimin sürdürülebilirliği için öğrenenlerin düşünme ve problem çözme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelmesi için bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların göz önünde bulundurulması hem öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hem de öğrenmeye uygun eğitim ortamlarının niteliği üzerinde durulmalıdır (Beyreli & Sönmez, 2017: 214). Bu özelliği ile öğretim programlarının hem nitelik olarak hem de çağın gereksinimleri göz önünde tutularak düzenlenmesinde, düşünme eyleminin önemi de ön plana çıkmaktadır.

İnsan doğasında var olan düşünme eylemi, zamanla doğrudan ve dolaylı bir şekilde gelişir. Düşünme etkinliği, kişiden kişiye farklılık gösterdiği için doğal olarak düşünme niteliği de kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Düşünme etkinliğindeki nitelik farklılığı, bireylerin yaşam kalitelerini etkilemektedir ve bunun gelişimi doğrudan eğitimle ilişkilidir (Güneş, 2012: 129). Akademik programların hedeflerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde bu hedeflere ulaşmada öğrencilerin uygulama, analiz ve değerlendirme becerilerinin gelişimini teşvik eden öğretme öğrenme stratejilerinin kullanılması (Soltis, Verlinden, Kruger, Carroll & Trumbo, 2015: 1), üstbilişsel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi açısından önemlidir (Taylor, 1983: 276). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, dil öğretmenlerinin görevlerinden biri olarak kabul edildiğine (Shirkhani & Fahim, 2011: 114) göre bu becerilerin sınıfta bilinçli olarak uygulanması ve düşünme stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Li, 2016: 286). Dolayısıyla sınıf içi etkinlikler, düşünme becerileri ve dilin rolü göz önünde tutularak yapılandırılmalı (Li 2011: 156) ve öğretim programlarının temel ögesi olan hedeflerin de bu doğrultuda değerlendirilmesi ve yapılandırılması önemlidir.

Öğretimde hedefler, öğretimin kasıtlı ve bir sebebe dayalı olması ve öğrenenlerin öğrenme eylemini kolaylaştırması açısından son derece önemlidir. Bu açıdan öğretme eylemi, mantıklı bir eylem olduğu için öğrenenlerin öğrendiklerini değerlendirmeleri de aynı doğrultuda önemlidir (Anderson & Krathwohl, 2001:3). Bir programda tüm öğelerin başlangıç noktası özelliği taşıyan hedeflerin, diğer öğeler arasında anlamlı bir etkileşime yol açtığı gerçeği, eğitim programlarının hedeflerinin doğru bir şekilde tanımlanması, diğer tüm öğelerle doğru bir iletişim kurulmasına ve dolayısıyla etkili bir eğitim programının ortaya çıkmasında oldukça önemli görülmektedir (Bümen, 2006: 3). Bu çerçevede değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bir rehberliğe

ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda birçok yazarın, bir modelin veya bir yaklaşımın öğretim programlarına nasıl yansıtılacağına yönelik kılavuzlar geliştirdiği görülmektedir (Carden & Alkin, 2012: 103). Bu açıdan öncelikle bir öğretim programının değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin: Bloom (1976), bir programın dört ögesine ve tasarısına bakarak bir değerlendirmenin; hedefler, üniteler, eğitim durumları ve sınav durumlarını kapsayacak bir şekilde yapılabileceğini belirtmiştir (Sönmez & Alacapınar, 2015: 80). Ancak bir programın başarı ölçütü, öğrencilerin hedeflere ulaşmasıyla yakından ilişkili, sonuç odaklı ve en yaygın bakış açıdır. Bu, günlük yaşamda gözlem yani deneysel çalışmalarla gerçekleştiği ve zor bir süreç olduğundan hedefleri temel alarak değerlendirme yaklaşımı bu noktada daha yaygındır (Akpınar, 2014: 182). Hedeflerin bu açıdan ele alınması, üst düzey düşünme becerilerinin öğretim hedeflerine nasıl yansıdığına değerlendirilmesi, nitelikli bir öğretme ve öğrenme süreci açısından önemlidir.

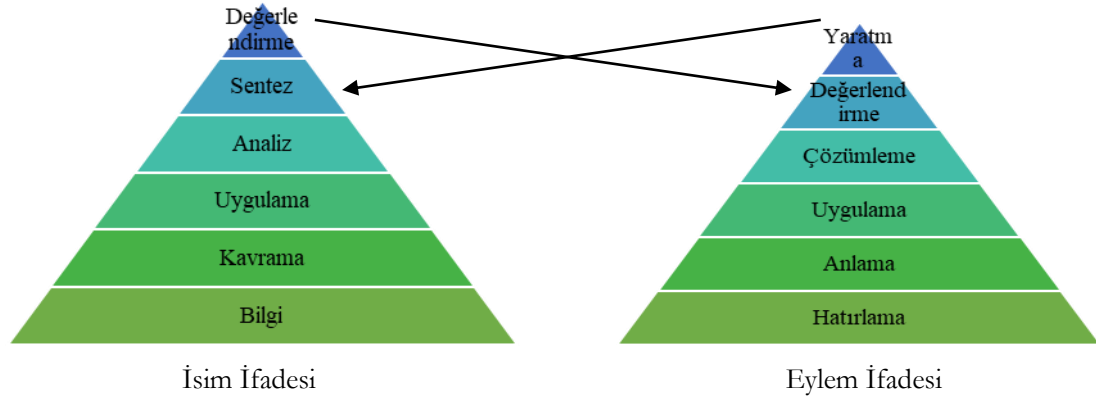
Üstbiliş, diğer bir deyişle üst düşünme becerileri, bireylerin biliş ve özellikle kendi bilişsel süreçleri hakkında bildiklerini, davranışlarıyla belirli durumlara nasıl aktardıklarını bilmeleri olarak ifade edilmektedir (Koriat, 2007: 289). Üstbiliş açısından farkındalık kazanan öğrenciler, bir durumda ne yapmaları gerektiğini bulma veya çözüm stratejileri geliştirebilmeleri açısından daha derin bir öğrenme gerçekleştirebilirler (Anderson, 2002: 3). Bu açıdan ele alındığında yapılan araştırmalar bu yeteneğin, zekânın da ötesinde yabancı dil başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Pishghadam & Khajavy, 2012). Örneğin; üstbiliş bilgisinin yabancı dil öğreniminde okuduğunu anlamada önemli bir rol oynadığı gözlenmiştir (Van-Gelderens, Shoonen, De-Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings & Stevenson, 2004; Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998). Yabancı dil ediniminde başarıyla doğru orantılı olduğu gibi (Wang, Spencer & Xing, 2009) Türkçe (ana dil) dersinin başarısıyla da doğru orantılıdır (Çalışkan & Sünbül, 2011). Yabancı dil ediniminde böylesine önemli bir işlevi olan bu düşünme becerilerinin, öğretim programları hedeflerine nasıl yansıtıldığına değerlendirilmesi noktasında temel alınacak taksonomilerden birisi de Yenilenmiş Bloom Taksonomisidir.

1950'lerde Benjamin Bloom, öğrenmenin tasarlanmasına ve değerlendirilmesine yardımcı olmak için farklı öğrenme davranışları kategorilerine sahip bir taksonomi geliştirmiştir (Kasilingam, Ramalingam & Chinnavan, 2014: 27). Orijinal taksonomi geliştirilirken öncelikle öğretim hedefleri, öğrenme alanları göz önünde tutularak (Hanna, 2010: 8), “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel” olmak üzere üç temel öğrenme alanına göre düzenlenmiştir. Bilişsel alan, zihinsel yetileri ve öğrenmeleri kapsayan alandır. Bu alandaki hedefler; Yenilenmiş Bloom taksonomisindeki “hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma” basamaklarına uygun ve zihinsel becerileri olgunlaştıracak şekilde hazırlanmalıdır. Duyuşsal öğrenme alanı, “sevgi, nefret, korku, tutum, ilgi ve güdülenmişlik” tutumlarını içeren kazanımları ifade etmektedir ve bu alandaki hedefler; alma, karşılık verme, değer atfetme, örgütlenme ve kişilik hâline getirme basamaklarını kapsayacak şekilde düzenlenir. Son olarak psikomotor alan ise algılama, kurulum, kılavuzla yapma, mekanikleştirme, duruma uydurma gibi basamakların, zihin-kas koordinasyonu ile bedensel gelişimlere uygun şekilde hazırlanan öğrenme alanı hedeflerini kapsamaktadır (Oral, 2019; Demirel, 2015). Orijinal Bloom taksonomisinin amacı, eğitimcileri her üç öğrenme alanına odaklayarak onların motive olmalarını sağlamak ve onlarda daha bütünsel bir eğitim anlayışı oluşturmaktır (Kasilingam, Ramalingam & Chinnavan, 2014: 27). Öğrenme alanları bu açıdan ele alındığında öğretim programında önemli bir yer tutan yaratıcılık gibi üstbiliş düşünme becerilerini gerektiren fikirlerin tartışıldığı ve dile getirildiği kasıtlı sınıf ortamlarının oluşturulması, her öğrenme alanında etkili bir öğrenimin gerçekleştirilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır (Reid & Petocz, 2014: 59). Bloom taksonomisinde üst düzey düşünme becerileri, nitelikleri açısından eleştirel düşünme olarak değerlendirildiği için üstbiliş olarak ele alınmakta ve dil gibi birçok farklı işlevlere hizmet etmektedir (Martinez, 2006: 696-698).

Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından iki boyutlu olarak geliştirilen yenilenmiş Bloom taksonomisinde amaç, hedeflerle ilgili daha derinlemesine bilgi aktarmaktır (Anderson & Krathwohl, 2001). Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde; bilgi “hatırlamak”, kavrama “anlamak”, analiz “çözümlenme”, sentez “yaratma” şeklinde düzenlenmiş ve sentez ile değerlendirme basamakları değerlendirme ve yaratma (bakınız şekil 1) olarak yer değiştirmiştir (Akpınar, 2014: 129). İsim ifadeleri yerine ise eylem ifadeleri kullanılmıştır. Anderson ve Krathwohl, bu basamakların gerçekte isim ifadeleriyle değil eylem ifadeleriyle kullanıldıklarını ve

eylem bildiren ifadelerin öğretmenler tarafından daha kolay kavranacağını belirtmişlerdir (Bümen, 2006: 8). Yeniden yapılandırılan sınıflandırma ile öğretmenlerin daha açık ve düzenli bir şekilde öğretim yaşantıları oluşturmaları amaçlanmıştır (Kara, 2016: 24). Bilişsel alan taksonomisi, hedeflerin öğrenme yaşantılarını basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru yapılandıran doğal öğrenme yaşantıları hiyerarşisine sahip bir sıralamayı içermektedir (Sönmez, 2017: 11; Akpınar, 2014: 127). Taksonominin alt düzey düşünme becerileri; hatırlama, anlama, uygulama basamaklarından oluşmaktayken, üst düzey düşünme becerileri ise çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Bir önceki basamaktaki kazanım edinilmeden bir sonraki basamaktaki kazanımlara geçilmemesi, taksonominin hiyerarşik yapısının ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Orijinal taksonomi ile yenilenmiş taksonomi arasındaki farklar şekil 1’de verilmiştir (Arı, 2013: 261).

Şekil 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile Orijinal Bloom Taksonomisi Arasındaki Değişimler



Taksonomide bilgi türlerinin sınıflandırılması, bilişsel psikolojideki gelişimler dikkate alınarak; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi basamakları olarak oluşturulmuştur. Olgusal bilgi, bir öğrenenin belli bir konu alanını kapsayan temel bilgilerini ve o konu alanında çözebileceği temel problemlerin bilgilerine karşılık gelmektedir. Kavramsal bilgide öğrenenin bir konu alanının temel öğeleri arasındaki birbirine bağlı olan ilişkiyi anlamasını sağlayan bilgilerini kapsamaktadır. İşlemsel bilgi, öğrenenin konu alanına yönelik bir işlem veya uygulama yaparken o konu alanındaki yöntem, işlem ve uygulamaları nasıl kullanacağını kapsayan bilgilerine karşılık gelmektedir. Son olarak üstbilişsel bilgi ise öğrenenin kendi bilişinin farkında olması ve onunla ilgili bilgi sahibi olması anlamına gelmektedir. Böylelikle öğrenen (Anderson & Krathwohl, 2001; Anderson & Krathwohl 2010), güçlü ve zayıf yönlerini bilerek kendisinde var olan bilgiyi farklı durumlara aktarabilme yeteneğini gösterebilecektir. Bu iki boyutlu taksonomi (bakınız tablo 1) bilişsel ve bilgi boyutu olmak üzere ikili bir bakış açısı oluşturmuştur (Amer, 2006: 219-222).

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bilişsel Süreç Boyutu						
Bilgi Boyutu	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi 1. Terimler bilgisi 2. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi						
B. Kavramsal Bilgi 1.Sınıflamalar ve kategorilerin bilgisi 2. İlkeler ve genellemelerin bilgisi 3. Kuram, model ve yapıların bilgisi						
C. İşlemsel Bilgi 1. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi 2. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi 3.Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi	Tanıtma Hatırlama	Yorumlama Örneklendirme Sınıflama Özetleme Sonuç çıkarma Karşılaştırma Açıklama	Yapma Yararlanma	Ayrıştırma Örgütlenme İrdeleme	Denetleme Eleştirme	Oluşturma Planlama Üretme
D. Üstbilişsel Bilgi 1. Stratejik bilgi 2. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dâhil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi 3.Kendi kendisi hakkında bilgi						

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en önemli özelliği, öğretmenlere hedefleri öğrencilerin bakış açısından görme imkânı vermesidir. Eğitimdeki olanakları gösteren bir panoramadan yararlanma fırsatı sunduğu gibi onların bilgi birikimi ile bilişsel süreçler arasındaki tamamlayıcıları görmelerine de yardımcı olmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2010: 44). Böylelikle öğretmenler eylem ve bilgi kombinasyon ile hedefleri doğru bir şekilde oluşturacak (Anderson, 2005: 106) dolayısıyla bunların en iyi nasıl değerlendireceğine yönelik yöntemlere de odaklanabileceklerdir (Adams, 2015: 153). Bu açıdan taksonomi, öğretim hedeflerini sınıflandıran ve standartlaştıran, iletişimi artıran anlamlı bir öğretim yapısı sağlamanın yanı sıra eğitim durumları ve eğitim sonuçları arasındaki uyumun belirgin, kısa ve görsel bir temsiline de imkân sağlamaktadır (Krathwohl, 2002: 218). Özellikle problem çözme değerlendirmelerinde (Mayer, 2002: 632) hedef türleriyle (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) bağlantılı olarak (Airasian & Miranda, 2002: 205) eğitim durumları, öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme birleşenleri arasında güçlü bir homojenlik sağlanacaktır (Anderson, 2002: 257). Bu bileşenlerin arasındaki bütünlüğün, ileride “sınav için öğretim” anlayışının ortadan kalkmasına yardımcı olacağı düşünüldüğü (Airasian & Miranda, 2014: 205) gibi taksonominin günümüzdeki değişimlerin etkisi ve anlayışına uygun olarak program geliştirme alanına revize edilmiş bir özelliği de bulunmaktadır (Tutkun, 2012: 19).

Alanyazın çalışmasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak yapılan farklı araştırmalar bulunmaktadır. Doğan ve Burak (2018) yapmış oldukları çalışma ile 4. Sınıf Fen Bilimleri dersi hedeflerini, Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağnyanık (2017), 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı hedeflerini,

Özdemir, Altıok ve Baki (2015) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarını, Arı'nın (2018) yürüttüğü çalışmada 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları kazanımlarını, Cangüven (2019), 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının kazanımlarını, Uğraş ve Aral (2018), Ortaokul Beden Eğitimi Ders Programı kazanımlarını, Öztürk (2019)'da yürüttüğü çalışmada Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Programı kazanımlarını, Yürekli (2019) Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı hedeflerini, Sönmez (2017), Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı hedeflerini, Demir (2015)'de 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Seviye Belirleme Sınav Soruları kazanımlarını, Kablan, Baran ve Hazer (2013)'de İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programı hedeflerini; Gezer, Şahin, Öner-Sünkür ve Meral (2014), 8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkilâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı hedeflerini ve Durmuş (2017)'de 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı hedeflerini değerlendirmişlerdir.

MEB, 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programında öğrencilerin “çıkarımda bulunma, yorum yapma, analiz etme, değerlendirme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme” gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat tanıyan farklı bilişsel alan kazanımlarına yer vermeyi amaçlamıştır (MEB, 2018: 6). Bununla birlikte programda yabancı dil düzeyi, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018: 16). Bu metinde A1 (A1.1-A1.2) düzeyi (Breakthrough), öğrenenlerin dili kullanabilme yeteneğindeki temel düzeydir. Ancak bu düzeye başlamadan önce öğrenenler, sınırlı bir dilsel yetenek düzeyinde, temel dil kullanımına karşılık gelen bazı dil kullanımlarını ve yaşantılarını başarıyla gerçekleştirebilirler (Council of Europe, 2013).

Yapılan alan yazın araştırması sonunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı ve daha önce kullanılan Fransızca öğretim programlarına yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın, hedef program için ileride yapılacak program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları ile Fransızca öğretmenlerinin hedef programın öğretim hedeflerini taksonomik açıdan ele alması, öğrenme yaşantılarını aynı doğrultuda yapılandırması ve değerlendirmesi adına yönlendirici ve geliştirici bir önem taşıyacağı düşünüldüğü için çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. A1.1, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin taksonominin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. A1.1, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin taksonominin bilgi boyutuna göre dağılımı nasıldır?
3. A1.1, A1.2 dil düzeyi dört dil becerisi hedeflerinin taksonominin bilişsel boyutuna göre dağılımı nasıldır?

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan, olgu ya da olgular hakkında bilgi kaynağı olan belgelerin analizinde kullanılan doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189) kullanılmıştır. Doküman incelemesinde belgeler, arşiv kayıtları, çeşitli materyallerin araştırma konusu vb. dokümanlar, veriyi toplama ve çözümleme sürecinde kullanılacak veri kaynaklarıdır (Gürbüz & Şahin, 2014: 380-381). Program değerlendirme çalışmalarında bilimsel çalışmalar, araştırma raporlarının yanı sıra dokümanlar da uygulanan programlara ilişkin veri kaynakları arasında yer almaktadır (Oral & Süer, 2017: 533).

2.1. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri kaynağı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilgili internet sitesinde yayınlanmış ve devlet okullarında kullanılmakta olan 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı dokümanıdır. Çalışmanın örnekleme, nitel çalışmalarda olasılıklı olmayan/amaçsal örnekleme tekniklerinden olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak Fransızca öğretim programının A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedefleri olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniğinde araştırmacı veya araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş belli ölçütler temel alınarak mevcut durumlar üzerinde çalışma anlayışı vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 122). Bu çalışmanın ölçütleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi öğrenme alanları “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor” bilişsel boyut ve bilgi boyutunun temel yapıları ve özellikleri dikkate alınarak,

A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin bu yapılar ve özellikler çerçevesinde üç boyutta değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın verileri, doküman tarama tekniği ile elde edilmiştir. Kayıt ve belgelerden veri toplama yöntemi, doküman ya da belgesel tarama olarak adlandırılmaktadır. Duver'in (1973) "belgesel gözlem" olarak, Rummel'in (1968) de "doküman metodu" olarak adlandırdığı bu teknik; veri kaynakları elde edildikten sonra okuma, not alma, değerlendirme ve raporlaştırma aşamalarını içermektedir (Karasar, 2019: 229-230).

2.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmanın verileri, doküman analizi yaklaşımı temel alınarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisini kapsayan üç temel ölçüte "öğrenme alanları, bilişsel boyut ve bilgi boyutu" göre elde edilmiştir. Doküman analizi yönteminde önemli noktalardan birisi; araştırma konusuyla ilgili veriyi elde edebilecek tarzda tarama işlemi yapmaktır (Gürbüz & Şahin, 2014: 380-381). Her çalışmanın amaç ve içeriğine bağlı olarak değişen içerik, paragraf, cümle, sözcük, konu, ve madde gibi farklı analiz öğeleri vardır. Verilerin mutlaka sayısallaştırılması gerekmez, elde edilen veriler düzyazı şeklinde de rapor edilebilir. (Yıldırım & Şimşek, 2018: 197-199).

Veri analizinde 239 hedef, öncelikle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Daha sonra bu hedefler, taksonominin her iki boyutu "bilgi ve bilişsel süreç boyutu" temel alınarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde kodlamalar, Anderson ve Krathwohl'un (2010) oluşturduğu iki boyutlu matris kullanılarak yapılmıştır. Matrisin bilgi boyutu, öğrenenler "ne biliyor" sorusuna cevap verirken bilişsel süreç boyutu ise öğrenenler "nasıl biliyor" sorularına hedefler temel alınarak cevap vermektedir. Örneğin: konuşma becerisi hedeflerinden olan "Utiliser des expressions élémentaires de salutation" (Temel selamlaşma ifadelerini kullanma) ifadesindeki "kullanma" fiili taksonominin bilişsel süreç boyutunda uygulama basamağını kapsamaktadır. Selamlaşma ifadeleri ise bilgi boyutunun kavramsal boyutunu kapsamaktadır. Kavramsal boyutta bilginin temel öğeleri arasında bulunan tüm öğelerin bağlantılı bir şekilde eyleme geçme ilişkisi vardır. Bu hedef, iki boyutlu matris tablosunda B3 alanına yerleştirilmiştir. Bununla birlikte konuşma becerisi bölümünde yer alan hedefler, anlama basamağını kapsadığı gibi uygulama basamağını da kapsamaktadır. Ancak taksonominin genel hiyerarşik yapısı ele alındığında bir üst basamağın kendinden önceki bir alt basamağı kapsadığı göz önünde tutulduğunda konuşma becerisi hedefleri, uygulama basamağında değerlendirilmiştir.

Nitel çalışmalarda güvenilirlik, araştırmalarda birden fazla araştırmacının veri setindeki kodlayıcı cevaplarına ilişkin kararlılık, diğer bir deyişle kodlayıcılar arasındaki görüş birliği anlamına gelmektedir (Creswell, 2016: 253). Güvenirlik, bilimsel araştırmalarda ölçme sonuçlarında sağlanan kararlılıktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014: 108). Çalışmanın güvenilirliği, nitel çalışmalarda içsel tutarlık ve görüş birliği olarak bilinen (Baltacı, 2017: 8) Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile görüş ayrılığını kapsayan 27 veri (hedef) için .89 olarak elde edilmiştir. Bununla birlikte yapılan analizlerde, eğitim bilimleri alanında 3 ve Fransızca dil eğitimcisi alanında 1 olmak üzere toplamda 4 uzman görüşüne başvurulmuştur.

Tablo 2. Hedeflerin yer aldığı iki boyutlu matris

Boyutlar	Bilişsel Süreçler					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgular Bilgisi	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B. Kavramlar Bilgisi	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. İşlemler Bilgisi	C1	C2	C3	C4	C5	C6
D. Biliş Ötesi Bilgi	D1	D2	D3	D4	D5	D6

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde doküman analizinden elde edilen bulgular, çalışmanın soruları ve verilerin elde ediliş sırasına göre sıralanmıştır.

MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.1 ve A1.2 Dil Düzeyleri Hedeflerinin; Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Öğrenme Alanlarındaki Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Veri analizinde elde edilen sonuçların, A1.1, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarındaki frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına göre dağılımı

Kazanım Alanları	Dil Becerileri									
	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam	
	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi	Becerisi
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bilişsel	48	11	80	19	44	10	41	10	213	89.13
Duyuşsal	8	15	11	21	3	6	4	8	26	10.87
Devinişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	56	26	91	40	47	16	45	18	239	100

Tablo 1’e göre Fransızca Öğretim Programı A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin 213’ünün bilişsel alanda olduğu görülmüştür. 26 hedefin ise duyuşsal alanda yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bilişsel alanda hedeflerin en çok konuşma becerisi hedeflerinde olduğu ve sırasıyla dinleme, okuma ve yazma becerisi hedefleri takip etmektedir. Duyuşsal alandaki hedeflerin ise en fazla konuşma becerisi hedeflerinde toplandığı ve ardından dinleme, yazma ve okuma becerilerinin geldiği görülmektedir. Devinişsel alana yönelik herhangi bir hedef bulgusuna rastlanmamıştır.

MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.1 Dil Düzeyi Hedeflerinin; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Veri analizi sonunda elde edilen sonuçlar, A1.1 dil düzeyi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi boyutuna göre frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. A1.1 dil düzeyi hedeflerinin frekans ve yüzdelik oranları

Bilgi Birikimi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	5.0	43	35.5	1	,8	-	-	50	41.3
Uygulama	2	1.7	45	37.2	1	,8	5	4.1	53	43.8
Çözümleme	3	2.5	1	,8	-	-	-	-	4	3.3
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	10	8.3	1	,8	3	2.5	14	11.6
Toplam	11	9.2	99	81.8	3	2.4	8	6.6	121	100

Tablo 2'ye bakıldığında bilişsel süreç boyutunda A1.1 dil düzeyi hedefleri sırasıyla en fazla %43.8'i (n=53) uygulama, % 41.3'ü (n=50) anlama, %11.6'sı (n=14) yaratma, %3.3'ü (n=4) çözümleme basamağına göre dağılım göstermektedir. Hatırlama ve değerlendirme boyutunda ise hiçbir hedef yer almamaktadır. Hedeflerin bilgi boyutuna göre dağılımına bakıldığında sırasıyla en çok %81.8'i (n=99) kavramsal bilgi, %9.2'si (n=11) olgusal bilgi, %6.6'sı (n=8) üstbilişsel bilgi ve son olarak %2.4'ü (n=3) ile işlemsel bilgi alanında yer aldığı görülmektedir.

MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.2 Dil Düzeyi Hedeflerinin; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Veri analizinde elde edilen sonuçlar, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi boyutuna göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. A1.2 dil düzeyi hedeflerinin frekans ve yüzdelik oranları

Bilgi Birikimi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	5.1	41	34.7	-	-	-	-	47	39.8
Uygulama	2	1.7	44	37.3	1	,8	6	5.1	53	44.9
Çözümleme	3	2.5	1	,8	-	-	-	-	4	3.4
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	9	7.6	1	,8	4	3.4	14	11.9
Toplam	11	9.3	95	80.4	2	1.6	10	8.5	118	100

Tablo 3'e göre, A1.2 dil düzeyi hedeflerinin bilişsel süreç boyutunda sırayla en çok % 44.9 ile (n=53) uygulama, %39.8'i (n=47) anlama, %11.9'u (n=14) yaratma, %3.4'ü (n=4) çözümleme basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hiçbir hedef bulunmamaktadır. Hedeflerin bilgi boyutu dağılımı ise şu şekilde sıralanmaktadır; %80.4'ü (n=95) kavramsal, %9.3'ü (n=11) olgusal, %8.5'i (n=10) üstbilişsel, %1.6'sı (n=2) işlemsel bilgi basamaklarında yer almıştır.

MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.1 Dil Düzeyi, Dört Dil Becerisi Hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Veri analizinden elde edilen bulgular, A1.1 dil düzeyi, dört dil becerisi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyutuna göre frekans ve yüzdeler oranları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. A1.1 dil düzeyi dil becerileri hedeflerinin frekans ve yüzdeler oranları

Bilişsel Süreç Boyutu	Dil Becerileri									
	Dinleme Becerisi		Konuşma Becerisi		Okuma Becerisi		Yazma Becerisi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	29	24.0	-	-	21	17.4	-	-	50	41.3
Uygulama	-	-	45	37.2	-	-	8	6.6	53	43.8
Çözümleme	-	-	-	-	3	2.5	1	,8	4	3.3
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	14	11.6	11	11.6
Toplam	29	24.0	45	37.2	24	19.9	23	19.0	118	100

Tablo 4’e göre A1.1 dil düzeyi dil becerileri hedefleri bilişsel boyutta; % 43.8’i (n=53) uygulama, %41.3’ü (n=50) anlama, %11.6’sı (n=11) yaratma, %3.3’ü (n=4) çözümleme basamaklarında dağılım göstermektedir. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hiçbir hedef bulunmamaktadır. Konuşma hedeflerinin %37.2’si (n=45) uygulama basamağında, dinleme hedeflerinin %24.0’ı (n=29) anlama basamağında, okuma hedeflerinin %19.9’u (n=24) 21 hedef ile anlama, 3 hedef ile çözümleme basamağında, yazma hedeflerinin %19.0’ı (n=23) 14 hedefle yaratma, 8 hedefle uygulama, 1 hedefle çözümleme basamaklarında yer almıştır.

MEB 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programı A1.2 Dil Düzeyi, Dört Dil Becerisi Hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Boyutuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Veri analizi sonunda elde edilen bulgular, A1.2 dil düzeyi, dört dil becerisi hedeflerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyutuna göre frekans ve yüzdeler oranları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. A1.2 düzeyi dil becerileri hedeflerinin frekans ve yüzdeler oranları

Bilişsel Süreç Boyutu	Dil Becerileri									
	Dinleme Becerisi		Konuşma Becerisi		Okuma Becerisi		Yazma Becerisi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	27	22.9	-	-	20	16.9	-	-	47	39.8
Uygulama	-	-	46	39.0	-	-	7	5.9	53	44.9
Çözümleme	-	-	-	-	3	2.5	1	,8	4	3.4
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	14	11.9	14	11.9
Toplam	27	22.9	46	39.0	23	19.4	22	18.6	118	99.9

Tablo 5’e bakıldığında, A1.2 dil düzeyi dil becerileri hedefleri bilişsel boyutta; % 44.9’u (n=53) uygulama, %39.8’i (n=47) anlama, %11.9’u (n=14) yaratma, %3.4’ü (n=4) çözümleme basamaklarında yer almaktadır. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hiçbir hedef bulunmamaktadır. Konuşma hedeflerinin

%39.0'ı (n=46) uygulama basamağında, dinleme hedeflerinin %22.9'u (n=2) anlama basamağında, %19.4'ü (n=23) okuma 20 hedef ile anlama, 3 hedefle çözümleme basamağında, yazma hedeflerinin %19.0'ı (n=23) 14 hedefle yaratma, 7 hedefle uygulama, 1 hedefle çözümleme basamaklarında yer aldığı görülmektedir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programında bulunan 239 hedefin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edildiği bu çalışmanın sonunda elde edilen bulgular, programın *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* göz önünde bulundurularak kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin A1.1 ve A1.2 dil seviyesi ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. İlk olarak öğrenme alanlarına göre incelenen hedeflerin 213'ü *bilişsel* alanda en çok *konusma* becerisinde sonra sırasıyla *dinleme*, *okuma* ve *yazma* becerilerinde olduğunu göstermektedir. *Diyuşsal* alanda bulunan 26 hedef ise sırasıyla *konusma*, *dinleme*, *yazma* ve *okuma* becerilerinde bulunmaktadır. *Devinışsel* alana yönelik ise herhangi bir hedef bulunmamaktadır. Alanyazında psikomotor becerilerin ister spor, ister iş dünyası, ister eğlence dünyası olsun yetkin bir şekilde pratik faaliyetler gerçekleştirmeyi gerektiren eylemler olduğuna dikkat çekilmiştir (Romiszowski, 2009: 460). Bu açıdan ele alındığında Hoque'un belirttiği gibi psikomotor alan; fiziksel hareket, koordinasyon ve motor beceri alanlarının kullanımını içermektedir. Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesi uygulama gerektirir ve hız, dakiklik, mesafe, yöntemler veya uygulamadaki teknikler açısından ölçülür (Hoque, 2016: 52). Bu ifade, dört dil becerilerinde psikomotor alana yönelik kazanımların edinilmesinin daha çok kullanılan teknikler açısından ölçülebileceğini göstermektedir. Bu da dil edinimi doğasının daha çok bilişsel öğrenme alanıyla ilgili olduğunu göstermektedir. Örneğin: Tataroğlu'nun (2012) yapmış olduğu çalışmaya göre psikomotor becerilerin gelişimi "yaparak öğrenme" niteliklerine uygun bir şekilde öğretilmesine odaklanmayı gerektirmektedir. Öte yandan dil ediniminin daha çok bilişsel öğrenme alanında yoğunlaşmasını bilim insanları şu şekilde açıklamışlardır. Örneğin; Chomsky'ye göre dilin kullanılması veya edinimi davranışın temelinde bulunur ancak yalnızca davranışla gerçekleşmez (Chomsky, 2011: 29). Ona göre dil, sözcük ve cümle birimleri aracılığı ile düşüncelerin konuşma ile ilişkilendirildiği çok boyutlu bir sistemdir (Yöndem & Taylı, 2010: 99). Dil edinimini bilişsel kuram çerçevesinde açıklayan Piaget de tıpkı Chomsky gibi dil ediniminin bilişsel davranışta önemli işlevleri yerine getirdiğini ve bilişin en göze çarpan ürünlerinden biri olduğunu belirtmiştir (Moerk, 1975: 166). Vygotsky ise dilin yalnızca düşüncelerden oluşmadığını aynı zamanda dilin, düşünce dili olduğunu (Stanlaw, 1999: 162) ve bilincin, hem dilin öznesi hem de nesnesi konumunda olduğunu dolayısıyla onu hem biçimlendireceğini hem de onun tarafından biçimleneceğini belirtmiştir (Vygotsky, 2018:8). Dil davranışlarını sözlü davranış ile analiz eden Skinner'ın davranışçı yaklaşımında dil ediniminin, davranışın arkasından gelen "uyarıcı"lar tarafından biçimlendirildiği ya da değiştirildiği (Yöndem & Taylı, 2010: 98), dilin karmaşık doğal yapısı ile insan davranışının birbirinden bağımsız olmadığını göstermektedir (McLaughlin, 2010: 114). Sonuç olarak dil ediniminin, çeşitli dilsel ve dil dışı faktörlerden etkilenen karmaşık bir sistem olduğu görülmektedir (Tsvetkova, 2016:134). Çalışmadan elde edilen sonuç, dil becerileri hedeflerinin bilişsel öğrenme alanında yoğunlaşmasının, dil ediniminin doğası açısından bir tezatlık oluşturmadığını göstermektedir.

Programın A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin (Tablo 2 ve Tablo 3), bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı sırasıyla *uygulama*, *anlama* en az *yaratma* ve *çözümleme* basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Hatırlama ve değerlendirme boyutunda ise hiçbir hedefin yer almadığı görülmektedir. Bu bulgular programda: "Dil öğrenimi becerilerinin ediniminde ve gelişiminde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine fırsat sağlayacak kazanımlara yer verilmiştir" (MEB, 2018: 6) ifadesini desteklememektedir. Ancak Fransızca Öğretim Programının *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* temel alınarak hazırlandığı dikkate alındığında hedeflerin dil düzeyleriyle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin A1.1 ve A1.2 dil düzeyi öğreniminde geçmeden önce temel düzeyde dil yeterliliği ile eğitilmiş olmaları beklenir. Sonuçlar, hedeflerin ağırlıklı olarak Fransızca dil ediniminin *uygulama* ve *anlama* boyutlarında yoğunlaştığını, az sayıda hedefin *yaratma* ve *çözümleme* basamaklarında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Öztürk'ün (2019) "9. sınıf öğretim programı ve ders kitabı hedefleri çoğunlukla İngilizce'nin 'anlaşılmasını' ve 'uygulanmasını' ele almıştır" ifadesiyle de örtüşmektedir. Yabancı dil sınav sorularını ele alan farklı çalışmaların sonuçları bu açıdan

incelendiğinde soruların daha çok alt düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlandığını, üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara çok az yer verildiğini de göstermektedir (Evcim & Özenici, 2019; Utami, Nurkamto & Marmanto, 2019; Köksal & Ulum, 2018; Gökdeniz, 2018; Alzu'bi, 2014; Abdelrahman, 2014; Baş & Beyhan, 2012; Gökler, Aypay & Arı, 2012). Bununla birlikte sonuçlar, Büyükalın-Filiz ve Yıldırım'ın (2019)'da Türkçe Öğretim Programları kazanımlarını inceledikleri çalışmanın bulguları ve kitap içeriği hedeflerini inceleyen farklı çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Sadighi, Yamini, Bagheri & Zamanian, 2018; Rahpeyma & Khoshnood, 2015; Zareian, Davoudi, Heshmatifar & Rahimi, 2015; Razmjoo & Kazempourfard, 2012; Riazi & Mosalanejad, 2010; Gordani, 2010). Dahası Toksoy'un (2018) lise kimya dersi yazılı sorularını, Danışmaz'ın (2019) lise tarih dersi sınav sorularının alt düzey bilişsel basamakları ölçtüğü, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların az olduğu bulgularının da çalışmanın sonuçları açısından benzer sonuçları verdiğini göstermektedir. Bu açıdan ele alındığında çalışmamızda elde edilen bulgular ve yapılan farklı çalışmaların sonuçları, Türkiye'de öğretim programları hedeflerinin ve ölçme- değerlendirme sorularının daha çok alt düzey düşünme becerilerine göre ele alındığını göstermektedir. Ancak öğrenenlerin öğrenme süreçlerinden haberdar edilmeleri ve üstbilişsel öğrenme stratejileri yoluyla etkili bir öğrenmeyi nasıl geliştirecekleri öğretilebilir (Magaldi, 2010:80). Bu bulgular, gerek öğretim programı hedeflerinin gerek sınav soruları hedeflerinin ve gerekse kitap içeriği hedeflerinin bilişsel süreç boyutunda homojen bir yapıya sahip olmadan oluşturulduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum, üst düzey düşünme becerilerinin öğretim yaşantılarıyla bütünleştirilmesiyle öğrenenlerin bu becerileri edinmelerine ve öğrenme yaşantılarını bu doğrultuda yapılandırılmaları adına bir eksiklik olarak görülmektedir.

Programın A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin (Tablo 2 ve Tablo 3) bilgi boyutuna göre dağılımı sırasıyla en çok *kavramsal bilgi*, *olgusal bilgi*, *üstbilişsel bilgi* en az *işlemsel bilgi* alanında dağılım göstermektedir. *Kavramsal bilgi boyutu*; sırasıyla uygulama, anlama ve yaratma basamaklarına, *olgusal bilgi boyutu*; anlama, çözümleme, uygulama basamaklarına, *üstbilişsel bilgi boyutu*; uygulama ve yaratma basamaklarına, *işlemsel bilgi boyutu*; anlama, uygulama ve yaratma basamaklarına göre bir dağılım göstermektedir. Bilgi boyutu bulguları, Öztürk'ün (2019) İngilizce 9. sınıf öğretim programı ve ders kitabı hedeflerini değerlendirdiği çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Evcim ve Özenici'nin (2019) yabancı dil sınav sorularını değerlendirildiği çalışmada sırasıyla olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarına ağırlık verildiği de görülmüştür. Çalışmalarda bulguların, çoğunlukla kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmamızda *üstbilişsel bilgi* basamağındaki hedeflerin çok az olduğunu ve bu becerilerin *yazma becerisi* hedeflerinde yoğunlaştığını göstermekle birlikte hedeflerin ne bilgi boyutu basamaklarında ne de bilişsel süreç boyutunda homojen bir şekilde dağılım göstermediği elde edilen bulgular arasındadır. Bu, Anderson ve Krathwohl'un, "bazı sınıf seviyelerinin veya konuların örneğin: *kavramsal bilgi* kategorisinde daha fazla hedefe yer verebileceğini" göstermektedir" (Anderson & Krathwohl, 2001: 39) ifadesiyle örtüşmektedir.

Programın A1.1 ve A1.2 dil becerileri hedeflerinin (Tablo 4 ve Tablo 5) bilişsel boyutta dağılımının, sırasıyla *uygulama*, *anlama*, *yaratma* ve *çözümleme* basamaklarında olduğunu göstermektedir. Hatırlama ve değerlendirme basamaklarında yer alan hedef bulunmamaktadır. *Konuşma* hedeflerinin uygulama, *dinleme* hedeflerinin anlama, *okuma* hedeflerinin anlama ve çözümleme basamağında, *yazma* becerisi hedeflerinin de yaratma, uygulama ve çözümleme basamaklarında yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Öztürk'ün (2019) çalışmasında elde ettiği *dinleme becerisi* anlama, *konuşma becerisi* uygulama, *okuma becerisi* anlama ve çözümleme basamaklarında toplandığı bulgusuyla örtüşmektedir. Yazma becerisi yaratma ve uygulama basamaklarındaki bulgularla örtüşürken, Öztürk'ün çalışmasında ek olarak anlama ve değerlendirme basamaklarını kapsayan yazma becerisi hedefleri de tespit edilmiştir. Bulgular, Mizbani ve Chalak'ın (2017) yaptıkları çalışmanın sonuçlarının, lise İngilizce ders kitabındaki dinleme ve konuşma hedeflerinin alt düzey bilişsel basamakları kapsadığını, Assaly ve Smadi'nin (2015) okuma metinleri sorularının değerlendirdikleri çalışmada da hedeflerin %40'nın üst düzey bilişsel basamakları kapsadığı, alt düzey bilişsel basamakları kapsayan hedeflerin daha fazla olduğu bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Oysa içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı, üstbiliş beceriler açısından farkındalık kazanmış bireylerin önemini vurgulamaktadır. Örneğin: Bloom'un taksonomisi temel alınarak uygulanan okuma etkinlikleri ile öğrencilerin İngilizce dersinde

fikirlerin sentezi ve elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi aşamalarında derse aktif katılımları ve eleştirel okuma becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştikleri görülmüştür (Minakova, 2014; Mete, 2018). Bu durum, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerileri ile donatılmalarının, bilgiyi yeni bir duruma aktarma konusunda daha fazla başarılı olabileceklerini (Kulamikhina, Birova, Alipichev, Vasbieva & Kalugina, 2018: 124) ve yabancı dil öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin bile hedef dilde yaratıcı bir şekilde yazmaya teşvik edilmelerinin ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi için onlara bağımsız olarak araştırma projeleri üzerinde çalışma fırsatları verilmesinin (Allen, 1992: 12) üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından öğrenme yaşantılarının yapılandırılması açısından önem taşıdığını göstermektedir.

Çalışmada Fransızca Öğretim Programı hedefleri değerlendirilirken ayrıca hedef ifadeleri eylemlerinin master şeklinde kullanılmasına yönelik bulgu da elde edilmiştir. Örneğin: “Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes” hedef ifadesi Türkçe’ye, “Bilinen kelimeleri ve çok yaygın ifadeleri anlama” şeklinde çevrilir. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, üst düzey düşünme becerileri doğrudan gözlenemediği ve ölçülemediği için hedeflerin davranış olarak ifade edilmemesi, bunun yerine “bilmek” ve “anlamak” gibi bilişsel öğrenmeleri kapsayan eylemsi ifadelerin kullanılması gerekmektedir (Ornstein & Henkins, 1988: akt: Yanpar-Yelken & Yavuz-Konokman, 2017: 283). Bu ifade, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi hedefleri için önerilen eylem ifadeleri kullanımıyla uyumaktadır. Hedefler belirlenirken “-ebilmek” yardımcı fiili ve belirsizlik yaratan fiillerin kullanımından kaçınmak gerekir. Bu eylemsiler yeterli derecede açıklayıcı olmadıkları için belirsizliklere neden olabilirler (Airasian & Miranda, 2002: 250). Problem, bu eylemsilerin bilişsel süreci, adın da amaçlanan bilgiyi yeterince açıklamamasından kaynaklanmaktadır (Bümen, 2006: 11). Ayrıca programda “se saluer” selamlaşma ve “se décrire” betimleme gibi bazı dönüşlü fiillerin bilgi boyutunun eksik bırakılarak kullanıldığı hedefler tespit edilmiştir. Ancak Bloom’a göre bilgi, öğrencinin öğrenmesi beklenen içeriği gösterirken eylem ise öğrencinin bu içerikle ne yapması gerektiğini ifade etmektedir (Anderson, 2005: 104). İkinci dil eğitimi, öğrenci davranışlarının “hedeflerin” açık tanımlarını gerektirir (Lee, 1972: 209) yani tutarlı, açık ve anlaşılır “taksonomik” özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar bir program tasarısı değerlendirilirken dikkate alınması gereken ölçütlerdir (Sönmez & Alacapınar, 2015: 80). Çünkü hedefler, öğrenenlerin belli bir eğitim basamağından sonra hedef davranışlar ve gerçek davranışlar arasındaki farkı ortaya çıkarır (Beyreli & Sönmez, 2017: 214-216).

Fransızca öğretim programının değerlendirilmesinde ayrıca elde edilen diğer bir bulgu ise hedef programda öğretmenlerin programı etkili bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayacak taksonomik bir bilginin yer almamasıdır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının alt yapısının Bloom’un Taksonomisi temel alınarak oluşturulduğu (Bümen, 2006) göz önünde tutulduğunda öğrencilerin karmaşık sorunlara farklı çözümler üretmelerini gerektiren soruları yaratan ve öğrencilerin kendi sorunlarını ortaya koymaya ve çözmeye teşvik eden yöntemlerin kullanılması önemlidir (Hokanson & Hooper, 2004:14). Bu yüzden öğretmenler, öğretim programlarındaki içeriği sınıf içi etkinliklerde öğretim teknikleriyle bağlantılı olarak kullanabilmeleri için bilişsel düzeyi temel almalıdırlar (Hess, Jones, Carlok & Walkup, 2009). Bunun için de taksonomiye yönelik bilgiler verilmesi, öğretmenlerin içerik konusunu anlamaya uygun yöntem ve içeriği işlemek için ihtiyaç duyacakları dili kullanmaları, analiz etmeleri, tanımlamaları, karşılaştırmaları, özetlemeleri vb. görevleri yerine getirmeleri açısından oldukça önemlidir (Vazquez & Ellison, 2013: 77).

4.1. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar açısından geliştirilen bazı önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Programın hedefleri belirlenirken öğrenme alanlarından duyuşsal öğrenme alanına yönelik hedeflere daha çok yer verilmesi önerilmektedir.
- ✓ Programın hedefleri oluşturulurken üst düzey düşünme becerilerinin kazanımına yönelik hedeflere ağırlık verilmesine dikkat edilmelidir.
- ✓ Programın hedefleri, taksonominin özellikleri dikkate alındığında bilişsel boyut ve bilgi boyutu göz önünde tutularak daha açıklayıcı ifadelerle belirlenmelidir.

- ✓ Türkiye’de öğretim programlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak oluşturulduğu göz önünde tutulduğunda, taksonomik bilgilerin öğretim programında yer alması, öğretmenlerin derse hazırlık, öğrenme yaşantıları oluşturma ve değerlendirme süreçlerinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdelrahman, M.S. H. B. (2014). An analysis of the tenth grade English language textbooks questions in Jordan based on the revised edition of Bloom’s taxonomy. *Journal of Education and Practice*, 5(18), 139-151.
- Adams, N.E. (2015). Bloom’s taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of Medical Library Association*, 103(3), 152-153. Doi: 10.3163/1536-5050.103.3.010.
- Airasian, P.W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4), 249-254.
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Allen, L.Q. (1992). Foreign language curriculum for the gifted. *Gifted Child Today Magazine*, 15(6), 12-15. Doi:org/10.1177/107621759201500603.
- Alzu’bi, M.A. (2014). The extend of adaptation Bloom’s taxonomy of cognitive domain in English questions included in general secondary exams. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2), 67-72.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom’s revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(4), 213-230.
- Anderson, N.J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. (ED465659). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. (first ed.). United States: Addison Wesley Longman.
- Anderson, L.W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260. Doi: 10.1207/s15430421tip4104_9.
- Anderson, L.W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113. Doi: 10.1016/j.stueduc.2005.05.004.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom’un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (Çeviren: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 259-290.
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(Tez No: 534456).
- Assaly, I.R., & Smadi, O.M. (2015). Using Blooms taxonomy to evaluate the cognitive levels of master class textbook’s questions. *English Language Teaching*, 8(5), 100-110. Doi:10.5539/elt.v8n5p100.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). Seviye belirleme sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Beyreli, L., & Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages’s Education and Teaching*, 5(2), 213-229. Doi: http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1738.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın-Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cangüven, H.D. (2019). *2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(Tez No: 544664).
- Carden, F., & Alkin, M.C. (2012). Evaluation roots: An international perspective. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118.
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. (3.Baskı). (Çeviren: A. Kocaman). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Council of Europe. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme. Germany: telc GmbH.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). (Çeviren: M. Bütün, & S. Beşir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çalışkan, M., & Sünbül, A.M. (2011). The effects of learning strategies instruction on metacognitive knowledge, using metacognitive skills and academic achievement (Primary education sixth grade Turkish course sample). *Educational Sciences: Theory Practice*, 11(1), 148-153.
- Danışmaz, Ö. (2019). *Lise tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 587052).

- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 396923).
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y., & Burak, D. (2018). 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56. Doi: 10.29329/mjer.2018.138.3.
- Durmuş, B. (2017). 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize edilmiş Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 44-58.
- Evcim, H., & Özenici, S. (2019). 2016 KPSS ÖAPT İngilizce öğretmenliği sınavının Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre analizi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Gezer, M., Şahin, İ.F., Öner-Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455. Doi: 10.14686/BUEFAD.201416226.
- Gordani, Y. (2010). An analysis of English textbooks used at Iranian guidance schools in terms of Bloom's taxonomy. *The Journal of Asia TEFL*, 7(2), 249-278.
- Gökdeniz, M. (2018). *Teog sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 541476).
- Gökler, Z.S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 114-133.
- Göksü, İ., & Gülcü, A. (2016). The evaluation of the cognitive learning process of the renewed Bloom taxonomy using a web based expert system. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 135-151.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32,127-146.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (1.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hanna, W. (2010). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16. Doi: 10.3200/AEPR.108.4.7-16.
- Hess, K.K., Jones, B.S., Carlock, D., & Walkup, J.R. (2009). Cognitive rigor: Blending the strengths of Bloom's taxonomy and veeb's depth of knowledge to enhance classroom-level processess. Retrieved from: ERIC database (ED517804).
- Hokanson, B., & Hooper, S. (2004). Levels of teaching: A taxonomy for instructional design. *Educational Technology*, 44(6), 14-22.
- Hoque, M.E. (2016). Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.
- Kablan, Z., Baran, T., & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366.
- Kara, H.E. (2016). *Students' Cognitive Levels in Science Subtest of Undergraduate Placement Examination in Turkey*. (Master's Thesis). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 441133).
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (34. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasilingam, G., Ramalingam, M., & Chinnavan, E. (2014). Assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. *Journal of Young Pharmacists*, 6(1), 27-33. Doi:10.5530/jyp.2014.1.5.
- Koriat, A. (2007). *Metacognition and consciousness*. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), In *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 289-325). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Köksal, D., & Ulum, Ö.G. (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 76-88.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212- 264.
- Kulamikhina, I.V., Birova, J., Alipichev, A.Y., Vasbieva, D.G., & Kalugina, O.A. (2018). Developing communication and critical thinking through creative writing in English and French language: Analysis of classroom management strategies. *Komunikacie Communications*, 20(1), 115-130.
- Lee, R.R. (1972). A taxonomy of second language behaviors. *TESOL Quarterly*, 6(3), 209-220.
- Li, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 146-158.
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*. 22, 273-288.
- Lovell-Troy, L.A. (1989). Teaching techniques for instructional goals: A partial review of the literature. *American Sociological Association*, 17(1), 28-37.
- Magaldi, L.G. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61, 73-86.
- Martinez, M.E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Mayer, R. E. (2002). A taxonomy for computer-based assessment of problem solving. *Computers in Human Behavior*, 18(6), 623-632.
- McLaughlin, S.F. (2010). Verbal behavior by B.F. Skinner: Contributions to analyzing early language learning. *The Journal of Speech and Language Pathology-Applied Behavior Analysis*, 5(2), 114-131. Doi:org/10.1037/h0100272.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim Fransızca dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Basımevi.

- Mete, D.E. (2018). Incorporating environmental education in English language teaching through Bloom's revised taxonomy. *Selçuk University Journal of Faculty of Letters*, 40, 33-44. Doi: <https://dx.doi.org/10.21497/sefad.514847>.
- Minakova, L.Y. (2014). Critical thinking development in foreign language teaching for non-language majoring students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 154, 324-328.
- Mizbani, M., & Chalak, A. (2017). Analyzing listening and speaking activities of Iranian EFL textbook project 3 through Bloom's revised taxonomy. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 38-43.
- Moerk, E.L. (1975). Piaget's research as applied to the explanation of language development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 151-169.
- Oral, B. (2019). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. Ö. Demirel, & K. Kıroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (Bs. 3., ss.82-105). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oral, B., & Süer, S. (2017). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. B. Oral, & T. Yazar (Eds.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (Bs. 1., ss. 510-536). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S.M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Öztürk, E. (2019). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce ders programının ve ders kitabının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 594478).
- Pishghadam, R., & Khajavy, G.H. (2012). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 24, 176-181.
- Rahpeyma, A., & Khoshnood, A. (2015). The analysis of learning objectives in Iranian junior high school English text books based on Bloom's Revised Taxonomy. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3(2), 44-55. Doi:10.7575/aiac.ijels.v.3n.2p.44.
- Razmjoo, S.A., & Kazempourfard, E. (2012). On the representation of Bloom's Revised Taxonomy in interchange coursebooks. *The Journal of Teaching Language Skills*, 4(1), 171-204.
- Reid, A., & Petocz, P. (2014). Learning domains and the process of creativity. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 45-62.
- Riazi, A.M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high- school and pre-university English textbooks using Bloom's Taxonomy. *The Electronic Journal for English as a second language*, 13(4), 1-16.
- Romiszwski, A. (2009). *Fostering psychomotor development*. In C. M., Reigeluth (Eds.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*.(2nd ed., pp. 460-482). New York: Routledge.
- Sadighi, S., Yamini, M., Bagheri, M.S., & Zamanian, M. (2018). Using Bloom's revised cognitive skills taxonomy to evaluate Iranian students' pre-university English textbook and university entrance exams. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 7(1), 69-97.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension an empirical study among Dutch students in grades 6,8 and 10. *Language Learning*, 48, 71-106.
- Shirkhani, S., & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115.
- Soltis, R., Verlinden, N., Kruger, N., Carroll, A., & Trumbo, T. (2015). Process-oriented guided inquiry learning strategy enhances students' higher level thinking skills in a pharmaceutical sciences course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(1), 1-8.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. S. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 490677).
- Stanlaw, J. (1999). Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind by William Frawley. *Linguistic Society of America*, 75(1), 161-163. Doi: 10.2307/417489.
- Tataroğlu, E. (2012). Evaluation of visual arts lesson gains according to the learning steps of cognitive, affective psychomotor areas. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 65-83.
- Taylor, N.E. (1983). Metacognitive ability: A curriculum priority. *Reading Psychology*, 4(3), 269-278. Doi: 10.1080/0270271830040308.
- Toksoy, S.A. (2018). *Ortaöğretim 9.,10. ve 11.sınıf kimya yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 515493).
- Tsvetkova, M. (2016). The cognitive approach as a challenge in foreign language teaching. *Series in Linguistics, Culture and FLT*, 1, 125-135.
- Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un enilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Uğraş, S., & Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 33-46.
- Utami, F.D., Nurkamto, J., & Marmanto, S. (2019). Higher-order thinking skills on test items designed by English teachers: A content analysis. *International Journal of Educational Research Review*, 4, 756-765.
- Van-Gelderer, A., Schoonen, R., De-Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second- language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19-30.
- Vazquez, V.P., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Lingvarum Arena*, 4, 65-78.
- Vygotsky, S.S. (2018). *Düşünce ve dil*. (1.Baskı). (Çeviren: B. Erdoğan).İstanbul: Roza Yayınevi.

- Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37(1), 46-56.
- Yanpar-Yelken, T., & Yavuz-Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral, & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (Bs.1.,ss.275-298). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yapıcı, ř. (2017). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. B. Oral, & T. Yazar (Eds.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (Bs.1., ss.85-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yöndem, Z.D., & Taylı, A. (2010). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. (Bs.5., ss.71-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yürekli, Y. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyinin tespit edilerek kazanımların Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 600983).
- Zareian, G., Davoudi, M., Heshmatifar, Z., & Rahimi, J. (2015). An evaluation of questions in two ESP coursebooks based on Bloom's new taxonomy of cognitive learning domain. *International Journal of Education and Research*, 3(8), 313-326.
- Zorluoğlu, S.L., şahintürk, A., & Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15. Doi:10.14686/buefad.267190.



Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeyleriyle İlişkisi¹

Erkan KAYAALP², Tuncay Yavuz Özdemir³

Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ/Türkiye kylp.2393@gmail.com,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8378-1468>

¹Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ/Türkiye tyozdemir@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

Geliş Tarihi/Received: 04.09.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 15.12.2020 e-Yayım/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.157>

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisini belirlemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli doğrultusunda tasarlanmış olup araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı öğretim yılında tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 503 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında veriler; Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği, Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık, örgütsel yabancılaşma, örgütsel sinizm

Associating Teachers' Perceptions of Organizational Silence, Organizational Loneliness and Organizational Alienation with Organizational Cynicism Levels

ABSTRACT

The general aim of this study is to determine the relationship between the organizational silence, organizational loneliness and organizational alienation perceptions of the teachers with organizational cynicism levels. The research was designed in accordance with the survey screening model, and the universe of the research is composed of teachers working in Muş province in the 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 503 teachers selected by random sampling method in the same academic year. Personal Information Form was collected by Organizational Silence Scale, Loneliness in Business Life Scale, Organizational Alienation Scale and Organizational Cynicism Scale. According to the findings; It is concluded that there is a moderate positive relationship between teachers' organizational cynicism behaviors and organizational silence, organizational loneliness and organizational alienation behaviors. According to the results of multiple regression analysis; It was concluded that teachers' organizational silence, organizational loneliness and organizational alienation behaviors were significant predictors of teachers' organizational cynicism behaviors.

Keywords: Teacher, organizational silence, organizational loneliness, organizational alienation, organizational cynicism

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR danışmanlığında Erkan KAYAALP tarafından yürütülen "Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeyleriyle İlişkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Örgütler, insanların ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelmesiyle oluşan yapılar olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerde, amaçların gerçekleştirilebilmesi için birden fazla kişinin güçlerinin bir araya getirilmesi, bütünleştirilmesi ve koordine edilmesi şarttır (Aydın, 2010). Genel olarak, örgütlerin olduğu yapılara bakıldığı zaman farklı davranışların yer aldığı görülmektedir. Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlar doğal olarak birbirlerinin davranışlarını etkilemektedir. Söz konusu bu durum literatürde örgütsel davranış olarak yer almaktadır.

Toplumun mimarı olan öğretmenlerin çalıştığı kurumda kendini güvende hissetmeleri, duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirmeleri, çalışma arkadaşları ve yöneticileri tarafından desteklenmeleri ve kurumlarına yönelik olumlu duygulara sahip olmaları, kurumlarının eğitim kalitesi ve yetiştireceği öğrencilerin nitelikli olması bakımından oldukça önem arz etmektedir. Ait olduğu örgüt tarafından yok sayılmayan, yöneticiler ve diğer çalışanlar ile ilişkileri iyi seviyede olan ve karar alma süreçlerine önemli ölçüde katılan çalışanlar, kendilerini değerli hissedecekler ve örgütlerinde sessizlik, yalnızlık, yabancılaşma ve sinizm algılarından uzak olacaklardır.

Örgütsel sessizlik kavramı, örgütlerde adil olmayan düzenlemeler sonucunda ortaya çıkan örgütsel problemler karşısında, çalışanların duygularını, düşüncelerini, görüşlerini, kaygılarını ve fikirlerini kasıtlı bir şekilde dile getirmemeleri olarak tanımlanmaktadır (Bowen & Blackman, 2003; Henriksen & Dayton, 2006, s. 1539; Morrison & Milliken, 2000, s.707; Pinder & Harlos, 2001, s. 334). Morrison & Milliken (2000) çalışmalarında, sessiz bireylerin, örgütlerinde sessiz kalmalarını iki önemli nedene bağlı olduğunu ileri sürmektedir: var olan problemlerin çalışanların çabalarına değmeyeceği inancı ve çalışanların problemler hakkında sunacağı düşüncelerin tehlikeli sonuçlara neden olacağı inancı. Örgütsel sessizlik, örgütsel açıdan yanlış kararların verilmesine, çalışanların motivasyon eksikliği, iş tatminsizliği, güvensizlik vb. durumlarla karşı karşıya kalmasına ve çalışanların örgütsel becerilerinin olumsuz etkilenmesine (Milliken, Morrison & Hewlin, 2003) ve örgütlerde yönetsel sorunlar oluşmasına (Gambarotto & Cammozzo, 2010) sebep olmaktadır. Çalışanların sessizlik seçimlerinde, ilişkilerinin bozulacağı kaygısı ve görüşlerinin soruna çözüm olmayacağı düşüncesi etkili olmaktadır (Kolay, 2012, s. 8). Örgütlerde, bireyler arası iletişim engelleri ve duygu yoksunlukları bireylerde kaygıya ve güvensizliğe neden olmaktadır. Hissedilen bu olumsuz duygular neticesinde, birey diğer bireyleri tehdit unsuru olarak görmekte ve yalnızlık ortaya çıkmaktadır (Yalom, 1999).

Yalnızlık duygusu subjektif olup kişinin kendisi hakkındaki yargısı olarak ifade edilebilir (Coşkun, 1994, s. 59). Yine yabancılaşma, anomi ve yalıtım kavramları da yalnızlık kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılmakta ancak bu kavramlardan hiçbiri tam olarak yalnızlık kavramını karşılamamaktadır (Kaplan, 2011). Yalnızlık kavramı, Weiss (1973) tarafından duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık şeklinde sınıflandırılmıştır. Bireyler arasında yakın, sıcak ve samimi duygusal bağların olmayışı duygusal yalnızlığı ifade etmektedir. Bireylerin ikili ilişkilerdeki bağlanma ve güven duygusunun yeterince oluşmaması, ebeveyn desteğini yeterince hissedememesi ve iyi bir arkadaşının olmaması, ölüm ve boşanma gibi kötü durumlar sonucunda önemli ilişkilerinin yok olması, bireyde duygusal yönden çöküntüye neden olmaktadır (Kaplan, 2011; Weis, 1973). Sosyal yalnızlık, bireyler arasındaki sosyal ilişkilerin yok denecek ölçüde zayıf olması ya da olmamasını ifade etmektedir. Ayrıca, bireylerin çalışma ortamlarında, hiçbir sosyal ağı içerisine giremeyip tek başına kalmalarını yansıtmaktadır kendilerini kabul edecek bir grup bulamamalarını yansıtmaktadır (Şişman & Turan, 2004).

Örgütsel yalnızlık, bireylerin özel yaşamlarındaki yalnızlık yaşantısından farklı olup genelde iş yaşamında görülmektedir. Günlük yaşamda çevresindeki insanlarla iletişimleri iyi, ilişkileri sağlıklı, yalnızlık yaşamayan bireyler, iş ortamında örgütsel açıdan ilişki kurmada veya arkadaş desteği almada

zorluklar yaşayabilmektedir. Böylece, normalde yalnızlık duygusu yaşamayan birey, örgütsel açıdan yalnızlık duygusu yaşayabilmektedir (Doğan, Çetin & Sungur, 2009). Ayrıca, çalışanların dahil oldukları sosyal ağlar olabildiğince geniş olsa bile yine de yalnızlık yaşayabilecekleri ihtimali unutulmamalıdır. Çünkü, “bireyin var olan sosyal ilişkileri ile arzuladığı sosyal ilişkiler arasındaki fark” bireye göre sosyal ağın genişliğiyle giderilemeyen önemli bir fark olabilir (Peplau & Perlman, 1984).

Örgütsel yalnızlık, bireyin psikolojisini olumsuz yönde etkilediğinden dolayı, bireylerin motivasyonlarının ve iş verimlerinin azalmasına, algılanan örgütsel desteğin zayıflamasına, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık davranışlarının giderek yok olmasına yol açarak örgütün imajını zedelemektedir (Gumbert & Boyd, 1984; Yılmaz & Arslan, 2013). Yalnızlığın daha ileri bir boyuta çıkarak acı verici bir hal alması sonucu yabancılaşma kaçınılmaz hale gelir ve birey ait olduğu örgütten soyutlanır (Anderson, 1986: 683-695).

Yabancılaşma kavramı, bireyin sosyo-kültürel çevresine olan uyumunun giderek azalması, genellikle de yakın çevresi üzerinde kurduğu egemenliğin son bulması halinde bireyde oluşan yalnızlık ve çaresizlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Kongar, 1979: Akt. Eryılmaz, 2010: s. 1). Yabancılaşma kavramının özünde insanın dünyaya yani yaşadığı doğaya, temasta bulunduğu varlıklara, iletişim kurduğu diğer insanlara ve en önemlisi bedeninin ve ruhunun sahibi olan kendisine yabancılaşmış olduğu düşüncesi yatmaktadır. Sahip olunan bu düşünceye göre insan, kendisini olayların merkezinde rol oynayan özne yerine dışarıdan izleyen nesne olarak algılamaktadır (Fromm, 1998, s. 56).

Örgütsel yabancılaşma kavramı ise iş görenin giderek işine uzak hale gelmesi sonucu kişinin duygu ve düşüncelerini, üreteceği ürününe yansıtamaması durumudur (Başaran, 1998). Seeman (1959, s. 786), yabancılaşma olgusunu sistematik bir şekilde ele alarak; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma şeklinde boyutlandırmıştır. Örgütlerde yer alan bireyler arasındaki iş bölümü, olumsuz ilişkiler, işveren ve iş gören uyumsuzlukları, çatışmalar, işin niteliği gibi değişkenler kişileri örgütlerine karşı yabancı hale getirmektedir (Eryılmaz, 2010). Örgütsel yabancılaşmanın sonucunda bireylerde; insan ilişkilerinden uzaklaşma, hayata karşı kayıtsız olma, toplumun değerlerine duyarsızlık, ilgisizlik, bencillik, örgüte karşı sürekli olumsuz tutumların oluşması, işine ve örgütüne içsel olarak bağlanamaması, işini anlamsız bulması ve sorumluluk duygusunu hissetmemesi görülmektedir (Nef, 1980, s. 86; Minibaş, 1993, s. 42; Akt. Eryılmaz, 2010, s. 34). Örgütüne karşı ileri düzeyde yabancılaşan bireylerin mesleki olarak tükenmişlik duygularında artış; iş doyumunu ve örgütsel yaşam standartlarında ise düşüşler meydana gelmektedir (Eryılmaz, 2010, s. 34). Yabancılaşmanın artması ile birey kendini, işini, örgütünü anlamsız görmeye başlayacak, kendisini ait olduğu örgütten soyutlayacak ve örgütüne yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergileyecektir.

Sinizm, diğer insanlarla kurulan ilişkilerde genel olarak, karşı tarafın kötü olduğuna dair inanç sonucu bireyde oluşan güvensizlik duygusu olarak ifade edilmektedir (Berman, 1997, s. 105). Vice (2011)'ye göre sinizm, bireylere, örgütlere ve değerlere karşı güvensizlik, hakaret ve şüphecilik duygusunun ileri düzeyde olması ve bireylerin sadece kişisel menfaatleriyle motivasyonlarının yükseleceğine dair inançları olarak ifade edilmektedir. Genel olarak, sinik bireyler; yalancı, ikiyüzlülüğü ve çıkarıcılığı insanların temel karakteristik özellikleri olarak görmekte, insanların bencil ve tutarsız olduklarını ve davranışların arkasında gizli niyetler olduğunu düşünmektedirler. Kişi, örgüt ve toplum gibi kavramlar hakkında tiksinti ve utanç hissetmekte, bu kavramların dürüstlük ve içtenlikten uzak olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, sinik bireyler tecrübelerinden bahsederken, kendi yorumlarını da ekleyerek alaycı bir üslup kullanmaktadırlar (Pelit, 2014, s. 75).

Örgütsel sinizm, örgütte yer alan insanların bir kısmında bulunan ve örgütlerinin ahlaki değerleri taşımadığı, çalışanlarını aldattığı, dürüstlük, samimiyet ve adalet gibi temel unsurların örgütsel menfaatler doğrultusunda heba edildiği inancı olarak tanımlanmaktadır (Bedeian, 2007; Erdost, Karacaoğlu & Reyhanoğlu, 2007; Özgener, Ögüt & Kaplan 2008). Abraham (2000), örgütsel sinizmin, örgüte karşı olumsuz duyguları ve eleştirel tutumları içerdiğini, örgüt çalışanlarının kişisel değerleri ile örgütün değerlerinin uyumsuz olduğunu ve çalışanların örgütlerine güvenmediğini belirtmektedir. Dean, Brandes & Dharwadkar (1998) örgütsel sinizmi, bireyin ait olduğu örgüte karşı hissettiği olumsuz duygular şeklinde tanımlamışlar ve örgütün aldatıcı olduğuna yönelik inançlar, örgüte yönelik oluşturulan olumsuz tutumlar ve örgütü küçümseyen, alay konusu yapan eleştirel davranışların sürekli hale gelmesini örgütsel sinizmin boyutları olarak ele almışlardır. Örgütsel sinizmin, örgütlerin verimliliğini ve saygınlığını azaltan birçok etkisi bulunmaktadır. İş tatminsizliği, örgütsel bağlılığın azalması, hırsızlık, örgütsel küçülmeler, işten ayrılmalar, işe yabancılaşma, örgütsel vatandaşlık davranışında azalmalar ve tükenmişlik davranışları bu etkiler arasında gösterilebilir (Yıldız, Akgün & Yıldız, 2013, s. 1264).

Yapılan bu araştırma ile ulaşılmak istenen amaç, öğretmenlerin görev yaptıkları kuruma karşı hissettikleri örgütsel sinizm düzeyinin, örgütsel sessizlik, yalnızlık ve yabancılaşma algılarıyla ilişkisini saptamaktır. Bu araştırma ile öğretmenler örgütsel sessizlik, yalnızlık, yabancılaşma algılarını ve örgütsel sinizm düzeylerini objektif bir şekilde analiz edebilme imkânına erişeceklerdir.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli doğrultusunda tasarlanmış bu çalışma ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik, yalnızlık ve yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki veya daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle ölçekler tercih edilmektedir (Karasar, 2008, s.81).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muş il merkezi ve merkez köy ve kasabalarda 132 ilkokulda görev yapan 796 sınıf öğretmeninden ve 44 ortaokulda görev yapan 598 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise aynı öğretim yılında rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 503 (213 sınıf öğretmeni, 290 branş öğretmeni) öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum, kıdem, görev yaptığı okuldaki kıdem yılı ve branşlarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Özellikler	F	%	
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	3	0,6
	Lisans	471	93,7
	Diğer (Yüksek Lisans)	29	5,7
Cinsiyet	Kadın	268	53,3
	Erkek	235	46,7
Medeni Durum	Evlü	289	57,5
	Bekar	214	42,5
Kıdem	1-5 Yıl	280	55,7
	6-10 Yıl	142	28,2
	11-15 Yıl	45	8,9
	16 Yıl ve Üzeri	36	7,2
Görev Yaptığı Okuldaki Kıdem Yılı	1-5 Yıl	420	83,5
	6-10 Yıl	58	11,5
	11-15 Yıl	14	2,8
Branş	16 Yıl ve Üzeri	11	2,2
	Sınıf Öğretmeni	213	42,3

Branş Öğretmeni	290	57,7
Toplam	503	

Tablo 1'deki veriler doğrultusunda; araştırmaya katılan öğretmenlere öğrenim durumları açısından bakıldığında, % 0.6'sının (3 kişi) ön lisans mezunu, % 93.7'sinin (471 kişi) lisans mezunu ve % 5.7'sinin (29 kişi) ise diğer (yüksek lisans) mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere cinsiyetleri açısından bakıldığında, % 53.3'ünün (268 kişi) kadın, % 46.7'sinin (235 kişi) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere medeni durumları açısından bakıldığında, % 57.5'inin (289 kişi) evli, % 42.5'inin (214 kişi) ise bekar olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere kıdem yılları açısından bakıldığında, % 55.7'sinin (280 kişi) 1-5 yıl, % 28.2'sinin (142 kişi) 6-10 yıl, % 8.9'unun (45 kişi) 11-15 yıl ve %7.2'sinin (36 kişi) ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere görev yaptığı okuldaki kıdem yılları açısından bakıldığında, % 83.5'inin (420 kişi) 1-5 yıl, % 11.6'sının (58 kişi) 6-10 yıl, % 2.8'inin (14 kişi) 11-15 yıl ve %2.2'sinin (11 kişi) ise 16 yıl ve üzeri görev yaptığı okuldaki kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere branşları açısından bakıldığında ise % 42.3'ünün (213 kişi) sınıf öğretmeni, % 57.7'sinin (290 kişi) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırma kapsamında örnekleme yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerini ölçmek için Demografik Form, örgütsel sessizliklerini ölçmek için Örgütsel Sessizlik Ölçeği, örgütsel yalnızlıklarını ölçmek için İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği, örgütsel yabancılaşmalarını ölçmek için Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ve örgütsel sinizm algılarını ölçmek için Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan bütün ölçeklerde, beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

2.1.1. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Örgütsel Sessizlik Ölçeğini, Kahveci & Demirtaş (2013) hazırlamıştır. Örgütsel Sessizlik Ölçeği, beş boyuttan ve 18 sorudan oluşmaktadır. Okul ortamı boyutu 4 maddeden, duygu boyutu 3 maddeden, sessizliğin kaynağı boyutu 5 maddeden, yönetici boyutu 3 maddeden ve izolasyon boyutu da 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki bütün test maddelerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.883 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

2.1.2. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğini, Wright, Burt & Strongman (2006) geliştirmiş ve Doğan, Çetin & Sungur (2009) Türkçeye uyarlamasını yapmıştır. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinde, iki boyut ve 16 soru yer almaktadır. Duygusal yoksunluk boyutunda 9 madde, sosyal arkadaşlık boyutunda 7 madde yer almaktadır. Ölçeğin; 5, 6, 10, 11, 12, 14, 15 ve 16'ncı maddeleri ters kodlanmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.90, duygusal yoksunluk boyutu için 0.87 ve sosyal arkadaşlık boyutu için ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

2.1.3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğini, Eryılmaz (2010) geliştirmiştir. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, beş boyuttan ve 38 sorudan oluşmaktadır. Güçsüzlük boyutu 15 maddeden, anlamsızlık boyutu 10 maddeden, yalıtılmışlık boyutu 6 maddeden, kuralsızlık boyutu 4 maddeden ve kendine yabancılaşma boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplaması yapılan Cronbach Alpha katsayılarının ise 0.67 ile 0.89 değerleri arasında değiştiği görülmüş ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.4. Örgütsel Sinizm Ölçeği

Örgütsel Sinizm Ölçeğini, Brandes, Dharwadkar & Dean (1999) geliştirmiş ve Kalağan (2009) Türkçeye uyarlamasını yapmıştır. Örgütsel Sinizm Ölçeğinde üç boyut ve 13 soru yer almaktadır. Bilişsel boyut 5 maddeden, duyuşsal boyut 4 maddeden ve davranışsal boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Brandes ve diğerleri (1999), boyutların Cronbach Alpha katsayılarını ise sırasıyla 0.86, 0.80 ve 0.78 şeklinde hesaplamışlar ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda ulaşılan verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu ölçmek amacıyla gerekli incelemeler yapılmış ve araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğine bakılmıştır. Dağılımın normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Yapılan analizler sonucunda elde edilen Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş, ölçeklerin ölçümlerinden ulaşılan verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve ulaşılan değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerden elde edilen skewness ve kurtosis değerleri

Ölçekler	Skewness	Kurtosis
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	.014	-.274
Örgütsel Yalnızlık Ölçeği	.822	.332
Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	.869	.289
Örgütsel Sinizm Ölçeği	1.002	1.137

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini istatistiksel olarak açıklayabilmek için yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma analizi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm algılarını yordama düzeyini saptamak üzere çoklu regresyon analizi teknikleri uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırmada kullanılan ölçeklerin toplamına ve boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçeklerin toplamına ve boyutlarına yönelik algıları

Ölçekler ve Boyutları	n	X	SS
Örgütsel Sessizlik Ölçeği Toplam	503	2.91	1.29
Okul Ortamı	503	2.88	1.25
Duygu	503	3.26	1.27
Sessizliğin Kaynağı	503	2.64	1.29
Yönetici	503	3.13	1.36
İzolasyon	503	2.85	1.30
İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Toplam	503	2.04	1.10
Duygusal Yoksunluk	503	1.85	1.07
Sosyal Arkadaşlık	503	2.27	1.14
Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Toplam	503	1.76	1.01
Güçsüzlük	503	1.81	1.02
Anlamsızlık	503	1.57	.89
Yalıtılmışlık	503	1.87	1.09
Kuralsızlık	503	1.93	1.11
Kendine Yabancılaşma	503	1.70	1.02
Örgütsel Sinizm Ölçeği Toplam	503	2.22	1.70
Bilişsel	503	2.30	1.20
Duyuşsal	503	1.70	1.05
Davranışsal	503	2.63	1.24

Tablo 3'e göre öğretmenlerin orta düzeyde sessizlik, düşük düzeyde yalnızlık, çok düşük düzeyde yabancılaşma ve düşük düzeyde sinizm algısına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi Pearson Momentler Katsayısı hesaplama yöntemiyle hesaplanmış ve ulaşılan değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi

Ölçekler	Örgütsel Sessizlik	Örgütsel Yalnızlık	Örgütsel Yabancılaşma	Örgütsel Sinizm
Örgütsel Sessizlik	r = 1			
Örgütsel Yalnızlık	r = .444**	1		
Örgütsel Yabancılaşma	r = .520**	r = .648**	1	
Örgütsel Sinizm	r = .607**	r = .556**	r = .666**	1

**p<0.05

Tablo 4'teki değerlere bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik algıları ile Örgütsel Yalnızlık algıları ($r=.444$; $p=.000$), Örgütsel Sessizlik algıları ile Örgütsel Yabancılaşma algıları ($r=.520$; $p=.000$), Örgütsel Sessizlik algıları ile Örgütsel Sinizm algıları ($r=.607$; $p=.000$) arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişkinin varlığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin Örgütsel Yalnızlık algıları ile Örgütsel Yabancılaşma algıları ($r=.648$; $p=.000$), Örgütsel Yalnızlık ile Örgütsel Sinizm algıları ($r=.556$; $p=.000$) arasında da pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişkinin varlığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma algıları ile Örgütsel Sinizm algıları arasında da pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.666$; $p=.000$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini yordama derecesini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini yordama derecesine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	B	t	P
Sabit	-,118	,101	-	-1,163	,245
Örgütsel Sessizlik	,320	,034	,335	9,365	,000
Örgütsel Yalnızlık	,202	,053	,153	3,829	,000
Örgütsel Yabancılaşma	,562	,060	,393	9,349	,000

Tablo 5'te öğretmenlerin örgütsel sinizmlerinin yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında örgütsel sessizlik ölçeği, örgütsel yalnızlık ölçeği ve örgütsel yabancılaşma ölçeği değerleri ile örgütsel sinizm ölçeği değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı gözlemlenmektedir ($R = ,742, R^2 = ,550, p < ,05$). Bu üç ölçek, öğretmenlerin örgütsel sinizmindeki varyansın %55'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş çoklu regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel sinizm üzerindeki göreceli önem sırası; örgütsel yabancılaşma, örgütsel sessizlik ve örgütsel yalnızlıktır. Çoklu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, örgütsel yabancılaşma, örgütsel sessizlik ve örgütsel yalnızlık algılarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin örgütlerinde sessizlik, yalnızlık, yabancılaşma ve sinizm algılarının ne düzeyde olduğu ve örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeğine yönelik algılarından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel anlamda düşüncelerini ifade etmekten kaçındıkları ve bazen sessiz kalmayı seçtikleri görülmektedir. Kolay (2012) & Yanık (2012) ortaöğretim kurumlarında, Ünlü (2015), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında ve Burulday (2018), ortaokullarda öğretmenler üzerine yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine yönelik algılarını bu araştırmanın sonuçlarına paralel bir şekilde bulmuşlardır. Örgütsel sessizliğin düşük düzeyde değil de orta veya yüksek düzeyde görülmesi örgütlerin geleceği açısından tehlike arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel açıdan düşüncelerini bilinçli bir şekilde esirgemesi, çalıştığı kurumun kalitesi ve gelişimi açısından olumsuz bir durum olarak görülmektedir (Daşçı, 2014, s. 87). Öğretmenlerin hedefledikleri başarıya ulaşabilmeleri, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmelerine bağlıdır. Çalışanlarına güven duymayan, onların bilgi, birikim ve tecrübelerinin yetersiz olduğunu düşünen yöneticilerin çalışanlarıyla etkili iletişim gerçekleştirme düşünülemez (Vakola & Bouradas, 2005, s. 443, Akt; Taşkiran, 2010, s. 105). Örgüt içerisinde sağlıklı bir şekilde geri bildirim alamayan öğretmenlerin kurumlarına yönelik bağlılıklarında azalmalar meydana gelmektedir. Bowen & Blackman (2003), sessiz kalan bireylerin destek görmeyenlerden oluştuğunu, konuşan bireylerin ise diğerleri tarafından desteklenenler olduğunu belirtmişlerdir. Morrison & Milliken'e (2000, s. 706) göre örgütlerde en çok yönetim eksikliği, haksız görev paylaşımları, örgütsel verimsizlikler ve karar verme süreçleri sessiz kalınan konular arasında yer almaktadır. Örgütlerdeki sessizlik algısının düşük seviyelerde olması, öğretmenler ile yöneticiler arasındaki bağın güçlü olduğunu ve kuruma yönelik tehdit unsurlarının az sayıda olduğunu göstermektedir. Bayram (2010)'un yaptığı araştırma sonucunda akademisyenlerin % 75'inin izolasyon korkusu nedeniyle sessiz kaldıkları, Çakıcı (2008)'in yaptığı çalışma sonucunda ise akademisyenlerin % 70'inin örgütlerinde sessiz kaldıkları görülmektedir. Yine Kahveci & Demirtaş'ın (2013) yaptığı çalışmada okullarda yüksek düzeyde sessizlik yaşandığı görülmektedir. Sessizliğin hakim olduğu yapılarda, örgütsel açıdan yanlış kararlar alınmakta, öğretmenlerin ilgi ve motivasyonları düşmekte, öğretmenlerde iş tatminsizliği ve güvensizlik duyguları oluşmaktadır. Örgütlerde sessizlik davranışının yaygın olarak görülmesi, gelecek yıllarda bu davranışın örgüt iklimi haline gelmesine de yol açmaktadır.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğine yönelik algılarından ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin örgütlerinde yalnızlık yaşamadıkları, iş yaşamında kendilerini güvende hissedip huzurlu buldukları görülmektedir. Bireyler, ortak düşünce ve değerleri barındıran sosyal ortamlarda kolay ve rahat bir şekilde kişiler arası ilişkiler oluşturma eğilimindedirler (Fine, 1986). Bireylerin çalıştıkları örgütün ikliminin örgütteki kişiler arası ilişkinin niteliğini etkileme gücü yüksektir. Güvenin hakim olmadığı ortamlarda ortaya çıkan yalnızlık duyguları sonucunda, öğretmenler kendilerini psikolojik olarak güçsüz hissetmekte ve öğretmenlerin motivasyon ve iş verimleri oldukça düşmektedir. Okullarında yalnızlık yaşayan öğretmenler, meslektaşlarının kendilerini anlamayacağını düşünerek onlarla yakın ilişkiler kurmaktan kaçınmaktadır ve kendilerini örgütlerindeki sosyal ağdan kopuk hissetmektedirler. Mevcut araştırma ile aynı doğrultuda olan Kaplan (2011)'in, Tannıseven (2014)'ün ve Sezen (2014)'ün öğretmenler üzerine yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık düzeylerine yönelik algılarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenler çalıştıkları kurumlarda kendilerini yalnız hissetmemektedir. Özkan (2019) ve Özkuk'un (2017) öğretmenleri örnekleme aldıkları çalışmalarda, öğretmenlerin orta düzeyde yalnızlık algısına sahip oldukları ve ara sıra yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Örgütsel açıdan yalnızlık yaşayan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalmalar meydana gelirken; stres, kararsızlık, kaygı ve güvensizlik davranışlarında artışlar olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğine yönelik algılarından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin kurumlarında hiç yabancılaşma yaşamadıkları görülmektedir.

Örgütlerine içsel olarak bağlılık gösteren bireyler kendilerini örgütleriyle özdeşleştirir, sahiplenme duygusunu hisseder ve örgütün sorunlarını kendi sorunları gibi görürler. Örgütsel yabancılaşmanın yaşandığı okullarda görev yapan öğretmenlerde, toplumun ortak değerlerine karşı duyarsızlık, kayıtsızlık, ilgisizlik görülmekte ve öğretmenlerin birbirinden uzaklaştığı görülmektedir. Yabancılaşma algısına sahip öğretmenlerde, okuluna karşı olumsuz tutumların oluşması; öğretmenlerin işini anlamsız bulmalarına, kurumlarına içsel olarak bağlanamamalarına ve sorumluluk duygusunu yitirmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamsız bulmaları, önemli hedeflerinin azalmasına ve geçici amaçlarının artmasına neden olmaktadır. Elma (2003)'ün yaptığı çalışmada, resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işlerine yabancılaşma algılarını, Güven Sarı (2018) akademisyenler üzerine yaptığı çalışmada akademisyenlerin örgütsel yabancılaşma algılarını, Eryılmaz (2010), Averbek (2016) öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarını mevcut araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde düşük düzeyde bulmuşlardır. Bu bulguların geneline yönelik olarak çalışanların, örgütlerine karşı yabancılaşma yaşamadıkları söylenebilir. Karar alma süreçlerine aktif olarak katılmayan öğretmenler, kendilerini kişisel ve sosyal açıdan oldukça zayıf ve etkisiz olarak görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Ölçeğine yönelik algılarından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerine değer veren, güvenen, görev dağılımını eşit yapan ve öğretmenlerini karar alma süreçlerine aktif olarak katan yöneticilerin olduğu okullarda örgütsel sinizm belirtilerine rastlanılmamaktadır. Örgütsel sinizmin hakim olduğu örgütlerde görev yapan öğretmenler, örgütlerinin doğruluk, içtenlik, samimiyet ve adalet ilkelerinden yoksun olduklarını düşünmekte ve örgütlerine güvenmemektedirler. Altınkurt, Yılmaz, Erol & Salalı (2014), eğitim örgütlerinin de bireylerin ilgi, tutum, davranış, kültür, inanç, değer ve kişilik özellikleri gibi farklı değişkenlerden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Örgütsel sinizm algısına sahip öğretmenin, okulunun gelişimi için hiçbir çaba göstermeyeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arttıkça iş tatminleri, örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları azalmakta; performans kayıpları, işine yabancılaşma düzeyleri ve tükenmişlik davranışları artmaktadır. Örgütsel sinizm algısına sahip bir öğretmen, okulunu korumak ve geliştirmek adına hiçbir çaba göstermemektedir. Helvacı & Çetin (2012) araştırmaları sonucunda, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulara göre, öğretmenler kurumlarına yönelik düşük düzeyde olumsuz tutumlar hissetmektedirler.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre; öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algıları yükseldikçe örgütsel sinizm algıları da yükselecektir ya da örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algıları düştükçe örgütsel sinizm algıları da düşecektir. Görev yaptığı okulda kurumuna yönelik düşünce, fikir ve önerilerini açıklamaktan kaçınmayan, kendisini çalıştığı kurumdaki arkadaşlarına sosyal ve duygusal yönden yakın hisseden, yaptığı işin anlamlı olduğuna inanıp kendini yeterli ve güçlü hisseden öğretmenlerin okullarına yönelik güvensizlik duyguları yaşamaları beklenmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, yalnızlık ve yabancılaşma algılarının, örgütsel sinizm düzeylerini yordama derecesini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışlarını en çok yordayan değişken örgütsel yabancılaşmadır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma davranışları arttıkça örgütsel sinizm düzeyleri de artmaktadır. Yıldız, Akgün & Yıldız (2013)'ün araştırmaları bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda, işe yabancılaşma ile örgütsel sinizm algıları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki

bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışlarını en çok yordayan ikinci değişken örgütsel sessizliktir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arttıkça örgütsel sinizm düzeyleri de artmaktadır. Demirtaş, Özdemir & Küçük (2016)'nın çalışmaları da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermekte olup öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile örgütsel sinizimleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışlarını yordayan diğer bir değişken ise örgütsel yalnızlıktır. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık davranışları arttıkça örgütsel sinizm davranışları da artmaktadır. Literatürde, örgütsel yalnızlık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların sayısı yok denecek kadar az sayıdadır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Örgütsel sinizmin sonuçları ile ilgili çalışmalar yapılabilir ve örgütsel sinizmin örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık, iş tatmini örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik davranışları ile ilişkisi incelenebilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin görüş ve önerilerini önemsemeli ve onları karar alma süreçlerine dahil etmelidir. Öğretmenlere görev paylaşımı yaparken görevleri adil bir şekilde ve öğretmenlerin yeterliklerine uygun biçimde dağıtmalıdır.
- Öğretmenler arası ilişkilerin artırılmasına yönelik olarak planlanan sosyal etkinliklerin türleri ve sayıları artırılabilir. Böylelikle öğretmenlerin okul yönetimine ve birbirlerine olan güven duygularında artış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). "Organizational Cynicism: Bases and Consequences". *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126 (3), 269-292.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salatı, E.T. (2014). Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3 (1), 25-52.
- Andersson, L. (1986), "A Model Of Estrangement — Including A Theoretical Understanding Of Loneliness", *Psychological Reports*, 58, 683--695.
- Averbek E. (2016). *İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Diyarbakır.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Başaran İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bedeian, A.G.(2007). Even if the Tower is Ivory, It isn't White: Understanding the Consequences of Faculty Cynicism. *Academic of Management Learning & Education*, 6(1), 9-32.
- Bowen, F. & Blackmon K. (2003), Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice, *Journal of Management Studies*, 40, 1393-1417.
- Brandes, P, Dharwadkar, R. & Dean, J. W. (1999). "Does Organizational Cynicism Matter? Employee and Supervisor Perspectives on Work Outcomes". *Eastern Academy of Management Proceedings, Outstanding Empirical Paper Award*, 150-153.

- Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Tükenmişlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkuner, A. (1994). *İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin İş Görenlerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 119.
- Daşçı, E. (2014). *İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). "Organizational Cynicism". *Academy of Management Review*, 23 (2), 341-352.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y., & Küçük, Ö. (2016). Okulların Bürokratik Yapısı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 193-216.
- Doğan, T., Çetin, B. & Sungur, M.Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Elma C. (2003). *İlköğretim Okul Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdost, H.E., Karacaoğlu, K. & Reyhanoğlu, M., (2007), *Örgütsel Sinizm Kavramı ve İlgili Ölçeklerin Türkiye'deki Bir Firmada Test Edilmesi*. 15.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı; Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eryılmaz A. (2010). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Fine, G. (1986). Friendships in The Work Place. In V. Derlega & B. Winstead (Eds.), *Friendship and Social Interaction*. New York: Springer-Verlag.
- Fromm E. (1998). *Yeni Bir İnsan Yeni Bir Toplum* (çev. Necla Arat).İstanbul: Say Yayınları.
- Gambarotto, F., & Cammuzzo, A. (2010). Dreams of Silence: Employee Voice and İnnovation in a Public Sector Community of Practice. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 12(2), 166-179.
- Gumbert, D.E. & Boyd, D.P. (1984). The Loneliness of The Small Business Owner. *Harvard Business Review*, 62 (6), 33-38.
- Güven Sarı, E. (2018). *Akademisyenlerin Mobbing Algularının Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri ile İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Helvacı, M. A. & Çetin, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi. *International Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1475-1497.
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational Silence and Hidden Threats to Patient Safety. *HSR: Health Services Research*, 41(4), 1539-1554.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Alguları. *Education*, 38(167), 50-64.

- Kalağan, G. (2009). *Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kaplan, S. (2011). *Öğretmenlerin İş yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Minibaş J. (1993). *Yabancılaşma Kavramının İncelenmesi ve Banka Sektörüne Yönelik bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Milliken, F. J., Morrison E. W. & Hewlin, P. F. (2003) An Exploratory Study of Employee Silence: Issues That Employees Don't Communicate Upward and Why. *Journal of Management Studies*, 40, 1453-1454.
- Morrison E. W. & Milliken F. J. (2000). Organizational Silence: a Barrier to Change and Development in a Pluralistic World, *The Academy of Management Review*, 25, 706-725.
- Özgener, İ., Ögüt, A. & Kaplan, M. (2008). *İşgören-İşveren İlişkilerinde Yeni bir Paradigma: Örgütsel Sinizm*, Ankara: İlke Yayınevi.
- Özkan, Z. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan Yönetici Desteği ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Pelit, N. & Pelit, E. (2014). *Örgütlerde Kanser Yapıcı İki Başat Faktör: Mobbing ve Örgütsel Sinizm*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on Loneliness. In L.A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley-Inter Science.
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1984). Loneliness Research: A Survey of Empirical Findings. In L.A. Peplau and S.E. Goldston (Eds.), *Preventing the Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness* (13-47). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.
- Pinder, C.C. & Harlos, K.P. (2001). As Responses To Perceived Injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20: 331-369.
- Seeman M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*. 24 (6), 783-791.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). "Bazı Örgütsel Değişkenler Açısından Çalışanların İş Doyumu ve Sosyal-Duygusal Yalnızlık Düzeyleri". *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1): 117-128.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Boston: Pearson.
- Tanrıseven, Ö. (2014). *Yatılı Bölge Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Adaletin Rolü ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Alguları ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vakola, M. & Bouradas, D. (2005). Antecedents and Consequences of Organisational Silence: An Empirical Investigation. *Employee Relations*, 27(5), s.441– 458.
- Vice, S. (2011). Cynicism and Morality. *Ethical Theory and Moral Practice*, 14 (2), 169-184.
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wright S.L, Burt C.D.B., & Strongman, K.T. (2006). Loneliness in The Workplace: Construct Definition and Scale Development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35 (2), 59-68.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kapakçı.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel Sessizlik ile Güven Arasındaki İlişki ve Eğitim Örgütlerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, K., Akgün, N. & Yıldız, S. (2013). İşe Yabancılaşma ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.



İlkokul Matematik Dersinde Bilgi ve İletişim Teknolojisi Araçlarını Kullanmanın Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*

Mehmet BARS¹, Nihat YETKİN², Medine DOĞAN³, Emrullah ERK⁴

¹Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, mehmetsbars21@gmail.com;
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8695-2648>

²Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, nihatyetkin@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5128-4168>

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, medinedogan42@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1169-2674>

⁴Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, emrullaherk@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8726-6079>

Geliş Tarihi/Received:10.10.2020 Kabul Tarihi/Accepted:31.12.2020 e-Yayın/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.158>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin matematik öğrenme sürecinde, Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) araçlarını kullanmanın öğretmen görüşleri açısından incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır veya Şanlıurfa illerinde görev yapan öğretmenler arasından kolay erişilebilir örnekleme yöntemi ile seçilen 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu 8 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin BİT araçlarını kullandığı ve öğretmenlerin bu araçlardan sırası ile en çok EBA, Okulistik, Morpa Kampüs ve mobil uygulamaları kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler BİT araçlarının kullanışlı olduğunu, zengin içerikler sunduğunu; öğrencilerin matematik dersini öğrenmelerini olumlu etkilediğini ve bu derse ilişkin olumlu tutum oluşturmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler; BİT araçlarını çeşitli sınıf düzeylerinde verimli bulduklarını, bu araçları matematik dersinin çeşitli aşamalarında kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden büyük bir kısmı öğrencilerini okul dışında, matematik dersi için BİT araçlarını kullanmaları yönünde teşvik ettiğini belirtirken, diğer kısmı çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerini teşvik etmediğini/edemediğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: BİT araçları, ilköğretim öğrencileri, matematik öğrenme, öğretmen görüşleri

²Bu çalışma 16-19 Eylül 2020 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası PEGEM Eğitim Kongresinde (IPCEDU 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of the Use of Information and Communication Technology Tools in Primary School Mathematics Course from The Point of View of the Teacher

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the use of Information and Communication Technology (ICT) tools in the mathematics learning process of primary school students in terms of teachers' opinions. This study, in which qualitative research approach was used, was carried out with basic qualitative research design. The study group of the research, consists of 30 teachers selected among the teachers working in Diyarbakır or Şanlıurfa in the 2018-2019 academic year, using easily accessible sampling method. In the research, an open-ended interview form consisting of 8 questions was used as data collection tool. The data obtained from the tools were analyzed by using the descriptive analysis method. According to the results, teachers participated in the study use ICT tools and were most likely to use EBA, Okulistik, Morpa Campus, mobile applications. Teachers state; ICT tools are useful, offers rich content, positively affects students' learning math lesson and it is very effective in forming a positive attitude towards this lesson. Teachers stated that they find ICT tools very effective and use these tools at various stages. Most of the teachers stated that they encouraged their students to use ICT tools outside of school, the others stated that they couldn't encourage their students for various reasons.

Keywords: ICT tools, primary school students, mathematics learning, teachers' opinions

1. GİRİŞ

İlkokul dönemi gerek yaşamda kullanılmak üzere sahip olunması gereken temel ilke ve tutumlar gerekse kişilere has özelliklerin şekillenmesi ve daha üst eğitim basamaklarına temel oluşturması bakımından son derece önemlidir.

İlkokul döneminde öğrenciler kendileri için gerekli bilgi ve beceriler ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar kazanır. Bu dönemde matematik dersi bilişsel davranış kazanımı sağlayan en önemli derslerden biridir (Demir & Budak, 2016). Matematik dersinin bilişsel davranış kazanımını sağlayabilmesi ancak akıl yürütme, eleştirel düşünme, ilişkilendirme gibi üst bilişsel beceriler üzerindeki gelişimlerle mümkün olacaktır (Baki, 2014). Fakat üst bilişsel becerilerin gösterilebilmesi için öncelikle problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Dolayısıyla süreç içerisinde üst bilişsel becerilerin ortaya çıkması problem çözebilmeye bağlıdır (Lucangeli & Cornoldi, 1997). Bu nedenle bilişsel davranış kazanımlarının sağlanabilmesi için elverişli olan problemler seçilerek öğrencilerde üst biliş becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunulması beklenmektedir (Aşık, 2015).

Matematik, fikir ve bağıntıların birbiri ardınca soyutlanması ve genellenmesi süreçlerini kapsar (Baykul, 1999). Öyleyse matematik, insan zihni tarafından oluşturularak soyut hale gelmektedir (Tezer & Deniz, 2009). Matematik dersi kapsamında ele alınan konular, somutlaştırılmadan daha çok soyut bir şekilde ele alınmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak pek çok öğrenci matematik dersini yaşama aktarmada güçlük çekmekte, matematik dersinin hayata olan katkılarının farkına varamamakta hatta bu dersin yalnızca okul bünyesinde alınan bir dersten ibaret olduğunu düşünmektedir (Deniz, 2014).

Matematiğin üstlendiği önemli rollerden biri de zihni işler hale getirerek hayatı daha anlamlı kılmasıdır (Gürbüz, Erdem & Gülburnu, 2013). Bu bakımdan bireylerin matematik bilimi ile ilgili sahip oldukları bilgilerin en azından temel seviyede olması gerektiği düşünülmektedir (Doruk & Kaplan, 2013).

Önemli beceri alanlarından biri de soyut düşünmeye bağlı matematiksel becerilerdir (Unutkan, 2007). Fakat öğrenciler matematik disiplinine ait becerileri kazanmada zorluk çekmekte, matematiksel bilgi ve becerileri edinemeyeceğine inanarak umutsuzluğa kapılmaktadır (Çetin, Bars & Bars, 2015). Öğrencilerle

yapılan birçok çalışma ilkokulun ilerleyen yıllarında bile çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için gerekli olan matematiksel becerileri ortaya koyamadıklarını göstermiştir (Altun & Arslan, 2006). Oysa bu becerileri kazanan bireyler, günlük yaşamda karşı karşıya kaldıkları problemlerin üstesinden rahatlıkla gelebilmektedir (Kösece Loğoğlu, 2016).

İlkokul çağındaki öğrencilerin gelişim özelliklerinin bilinmesi, becerilerin kazanılması için oldukça önemlidir. İlkokul çağındaki çocukların bilişsel gelişim evreleri, somut ve soyut düşünme şeklinde ikiye ayrılır. Buna göre somut düşünme, ilkokulun ilk yıllarını soyut düşünme ise son yıllarını kapsar. Soyut düşünme evresindeki çocuk; sayılara dayalı semboller, varlığı duyularla algınamayan ifadeler, ilkeler gibi soyut kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaya başlar (Yavuzer, 2018).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre ilkokul öğrencileri, somut işlemler döneminde bulunmaktadır (Odabaşı, Çoklar, Kıyıcı & Akdoğan, 2005). Bu dönemdeki çocuklar; en üst seviyede gruplandırma, bir grup nesnenin bir başka grubun alt sınıfı olabileceğini anlama, nesnelere belli özelliklerine göre sıralama ve bu beceriyi edindikten sonra geçişlerle dönüştürmeleri zihinsel olarak kolaylıkla yapabilirler. Bu dönemdeki çocukların düşünme süreçleri, gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. Dönemin özelliği gereği somut kavramlar rahatlıkla kavranmakta ancak soyut kavramların anlaşılmasında güçlük çekilmektedir. Bundan dolayı soyut kavram ve deyimlerin bu öğrencilere somut yollarla açıklanması gerekir (Senemoğlu, 2007). Bu durumda matematiğin temellerinin atıldığı ilkokul yıllarından itibaren öğrencilerin deneyimlerine dayalı, bilgiyi kendilerinin ürettiği, yaparak yaşayarak öğrendikleri bir ders ortamı oluşturmalıdır. Ayrıca öğrencilerin anlamakta zorlandığı soyut kavramları somutlaştırmayı sağlayan materyal ve etkinlikler derslerde kullanılmalıdır (Taş, 2008).

Ginsburg ve Amit (2008) yaptıkları çalışmada; öğretim sürecinde kavram haritaları kullanmanın, derste öğretilen bilgileri günlük hayata aktararak işlemenin, sembol ve videolar ile anlatım gibi çeşitli zenginleştirilmiş öğretim etkinliklerinden yararlanmanın öğrencilerin matematik başarısı açısından önem arz ettiğini belirlemişlerdir. Bu bakımdan matematik öğretiminde farklı ve zenginleştirilmiş etkinliklerin kullanılması öğretmenlere önerilmektedir (Akt. Şahan, 2008). Bu amaç doğrultusunda hem görsel açıdan zengin bir ortam sunan hem de etkin bir öğrenme aktivitesinin sağlanmasına olanak tanıyan animasyon, oyun, test etkinlikleri ve geri bildirimlerle desteklenmiş Bilgi ve İletişim ve Teknolojisi (BİT) araçları, öğrencilerin soyut bilgilerini somutlaştırabilmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin görsel, işitsel ve dokunsal duyu organlarına hitap ederek konuyu daha kolay ve hızlı kavramalarını sağlar. Etkileşimli öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanır. Anında dönüt-düzeltilme olanağı verilerek öğrencinin hatasını görmesi ve doğru yanıtı ulaşması sağlanmış olur (Özçakır Sümen & Doğan, 2013). Ayrıca BİT araçları ile öğrencilerin derslere karşı motivasyonları, deney ve keşif yapma imkânları artırılır (Yıldız, 2013).

BİT araçlarının, öğrencilerin sayı duyularını geliştirdiği ve matematiğe ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği (Yang & Tsai, 2010), öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu (Dikmen & Tuncer, 2018; Yazlık, 2011; Galip, 2010; Lopez, 2010; Ubuz, Üstün & Erbaş, 2009; Alakoç, 2003), öğrencilerin temel kavramları anlama becerisini artırdığı ve eğitim sürecini daha verimli halde getirdiği (Keong, Horani & Daniel, 2005), analitik ve kritik düşünme becerilerini geliştirdiği (Peker, 1985) belirtilmektedir.

Teknoloji her geçen gün gelişmeye devam etmekte ve bu gelişmeler matematik dâhil tüm bilim alanlarında etkisini göstermektedir. Gelişen teknoloji, Matematik bilim alanı gibi varlığı duyularla algılanamayan ve gerçek hayatta bir benzerini elde etmede zorluk yaşadığımız alanlarda öncekilerden farklı olan eğitim ortamları ve çeşitli imkânlar sunmaktadır (Arslan, 2008). Bu bakımdan kullanıldığı her alanda fayda ve kolaylıklar sağlayan BİT araçlarından öğretimde daha fazla yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. BİT araçları kullanmanın, öğrencilerin matematik öğrenmesine etkisi, bu araçların etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmadığının anlaşılabilmesi adına öğretmenlerin BİT araçlarına yönelik görüşlerinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada ilkökul matematik dersinde BİT araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma; bir olayı, olguyu katılımcıların kendi bakış açıları ile yorumlaması ve araştırmacının da bu yorumlardan olgu ya da olayı anlamlandırmaya çalışmasıdır. Temel nitel araştırmada veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi ile toplanır. Araştırmacı teorik çerçeve kapsamında soracağı sorulara, gözlemleyeceği duruma veya ilişkili bulduğu dokümanlara karar verir. Temel nitel araştırmada veri analizi; veriyi diğer verilerden ayırt ederek, tekrarlayan verileri kendi aralarında uygun kategorilere ayırarak yapılır. Bulgular kısmında ise ulaşılan verilerden temalar oluşturulur ve son aşamada araştırmacı katılımcının yorumlarını anlamlandırmaya çalışır (Merriam, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay erişilebilir örnekleme tekniği ile çalışma grubunda yer alacak öğretmenler belirlenmiştir. Bu teknikle araştırmacı ulaşmak istediği büyüklükte bir gruba ulaşana dek en ulaşılabilir olan kişilerden başlamak üzere örneklemini oluşturur ve en ulaşılabilir örneklemlerden yola çıkarak zamandan tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır ve Şanlıurfa illerinde uygun örnekleme tekniği ile seçilen sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır veya Şanlıurfa'da görev yapan toplam 30 sınıf öğretmeni katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu soruları hazırlanırken, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak literatür taraması yapılmış ve uzman görüşü alınarak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların açıklığını ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla dört öğretmen ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamanın sonuçları ve alan uzmanının görüşleri doğrultusunda bazı sorularda düzeltme yapılmış, bazı sorular ise

görüşme formundan çıkarılmıştır. Bunun sonucunda iki bölümden oluşan görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren sorulara, ikinci bölümünde ise matematik öğrenme sürecinde BİT araçlarını kullanmaya yönelik sekiz adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorular şu şekildedir:

1. BİT araçlarını kullanıyor musunuz? Cevabınız evet ise 2. soruya geçiniz. Cevabınız hayır ise nedenlerini açıklayınız?

2. Hangi BİT araçlarını kullanıyorsunuz?

3. Kullandığınız aracın/araçların hangi yönü sizi kullanmaya teşvik ediyor?

4. BİT araçlarını matematik dersinin hangi aşamalarında kullanıyorsunuz?

5. Hangi sınıf düzeyindeki matematik dersi için BİT araçlarının kullanımını verimli buluyorsunuz? Açıklayınız.

6. Öğrencilerinizi okul dışında, matematik dersi için BİT araçlarını kullanmaları yönünde teşvik ediyor musunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.

7. Kullandığınız BİT aracı/araçlarının, öğrencilerin matematik dersini öğrenme düzeylerine etkisi nasıldır?

8. Kullandığınız BİT aracı/araçları öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?

Bu araştırmada açık uçlu soruların sorulmasının nedeni, örneklemden elde edilen sonuçların geniş ölçüde zenginliğini ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırma sürecinde elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı bir nitel veri analizi türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı, çalışmaya katılan bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, öncelikle katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdiği yanıtlar hiçbir değişiklik olmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından katılımcıların sorulara verdiği cevapların analiz edilmesi sonucunda ortak kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için oluşturulan kodların öğretmen görüşlerini temsil edip etmediğini kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanın öğretmen görüşlerinden elde ettikleri kodlardan yola çıkılarak Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) ile kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Bunu sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlilik .91 bulunmuştur. Araştırmacı ve uzman değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzerinde çıktığı durumlarda araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanmasından sonra öğretmenlerin görüşleri belirlenen kodlar çerçevesinde yorumlanarak sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma etiği açısından katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlarla temsil edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, ilkökul öğrencilerinin matematik öğrenme sürecinde BİT araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur. Araştırma etiği açısından doğrudan alıntılarda öğretmenlerin adları gizli tutulmuş ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlarla temsil edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin “BİT araçlarını kullanıyor musunuz?” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kod	<i>f</i>
Evet	30

Tablo 1 incelendiğinde, “BİT araçlarını kullanıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tümünün (%100) “Evet” cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin “Hangi BİT araçlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kod	<i>f</i>
EBA	20
Okulistik	17
MorpaKampüs	13
Mobil Uygulamalar	5
Vitamin Eğitim	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin “Hangi BİT araçlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların 6 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler BİT araçlarından; EBA (%35.71), Okulistik (%30.35), Morpa Kampüs (%23.21), mobil uygulamalar (%8,92) ve Vitamin Eğitim’i (%1.78) kullandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, kullandıkları BİT araçlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö3: “...Daha çok Google Play veya App Store'dan indirerek öğrencilere izlettiriyorum. Dersleri değil, pekiştirme, görsel ve duyuşal açıdan destekleme amaçlı kullanıyorum.”

Ö5: “EBA, Okulistik, derslerle ilgili hazırlanmış küçük uygulamalar”

Ö6: “EBA, Okulistik. Bunların dışında yaklaşık 8-10 yayının dijital verilerini kullanıyorum.”

Tablo 3. Öğretmenlerin “Kullandığınız aracın/araçların hangi yönü sizi kullanmaya teşvik ediyor?” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kod	<i>f</i>
Öğrenmeyi somutlaştırması	16
Öğrencinin dikkatini çekmesi	8
Öğrenmeyi pekiştirmesi	6
Zamanı verimli kullanmayı sağlaması	6
Kullanışlı olması	5
Çok çeşitli etkinlikler sunması	4
Öğrenmeyi kolaylaştırması	4
Sınıfın başarısını arttırması	2
Güvenilir içerik sunması	1
Ücretsiz olması	1

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin “Kullandığınız aracın/araçların hangi yönü sizi kullanmaya teşvik ediyor?” sorusuna verdiği cevapların 10 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler kullandıkları araçların kullanmaya teşvik edici yönlerini; öğrenmeyi somutlaştırması (%30.19), öğrencinin dikkatini çekmesi (%15.09), öğrenmeyi pekiştirmesi (%11.32), zamanı verimli kullanmayı sağlaması (%11.32), kullanışlı olması (%9.43), çok çeşitli etkinlikler sunması (%7.55), öğrenmeyi kolaylaştırması (%7.55), sınıfın başarısını arttırması (%3.77), güvenilir içerik sunması (%1.89) ve ücretsiz olması (%1.89) şeklinde açıklamışlardır.

Öğretmenlerin, kullandıkları araçların kullanmaya teşvik edici yönüne ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö12: “Öğrenilen konuların pekiştirilmesinde, konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak etkinliklerin olması, hem görsel hem işitsel açıdan konuların daha kalıcı daha somut hale getirilmesinden dolayı bu araçların kullanılması beni teşvik ediyor.”

Ö15: “Görsel olarak öğrencileri güdülemeye yöneliktir. İlgi ve dikkat çekicidir.”

Ö29: “Görsel olarak, öğrencilere kitaplara göre daha fazla hitap etmesi ve zamandan tasarruf, daha fazla etkinlik yapabilme imkânı sunmaları.”

Tablo 4. Öğretmenlerin “BİT araçlarını matematik dersinin hangi aşamalarında kullanıyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kod	<i>f</i>
Gelişme aşamasında	16
Ölçme-değerlendirme aşamasında	9
Tüm aşamalarında	4
Giriş aşamasında	3

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin “BİT araçlarını matematik dersinin hangi aşamalarında kullanıyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların 4 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler, büyük bir kısmı BİT araçlarını dersin gelişme aşamasında (%50), bir kısmı ölçme-değerlendirme aşamasında (%28.13), bir kısmı giriş aşamasında (%12.50), diğer bir kısmı ise dersin tüm aşamalarında (%9.38) kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, BİT araçlarını matematik dersinin hangi aşamalarında kullandıklarıyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö22: “Konuyu anlatma ve kavratma çalışmalarında kullanıyorum. Konu değerlendirme çalışmalarında da faydalanıyorum.”

Ö26: “Dikkat çekme, güdüleme, değerlendirme, örnek etkinlikler ve problem çözme.”

Ö23: “Yeni konuya geçiş aşamasında ve konuların pekiştirilmesi için soru çözme aşamasında kullanıyorum.”

Tablo 5. 1 Öğretmenlerin “Hangi sınıf düzeyindeki matematik dersi için BİT araçlarının kullanımını verimli buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kategori	<i>f</i>
1. sınıfta	4
2. sınıfta	4
3. sınıfta	3
4. sınıfta	6
Tüm sınıflarda	15
Konuya göre değişir	1

Tablo 5. 1’e göre, öğretmenler “Hangi sınıf düzeyindeki matematik dersi için BİT araçlarının kullanımını verimli buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusunu 1. Sınıfta (%12.12), 2. Sınıfta (%12.12), 3. Sınıfta (%9.09), 4. Sınıfta (%18.18) şeklinde büyük bir kısmı da “tüm sınıflarda” (%45.45) şeklinde yanıtlamıştır. 1 öğretmen (%3.03) ise aynı soruya “Konuya göre değişir.” cevabını vermiştir.

Tablo 5. 2 Öğretmenlerin “Hangi sınıf düzeyindeki matematik dersi için BİT araçlarının kullanımını verimli buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdiği cevapların gerekçeleri ve frekans dağılımları

Kategori	Kod	f
1. sınıf	Görsel açıdan dikkat çekicidir	1
	Bu sınıf kademesinde çok etkilidir	1
	Dersi eğlenceli kıldığı için	1
2. sınıf	Dersi eğlenceli kıldığı için	1
3. sınıf	Çünkü bu sınıfta konular biraz daha derinleşiyor.	1
4. sınıf	Görsel açıdan destekleyicidir	1
	Çünkü bu sınıfta konular biraz daha derinleşiyor.	1
Tüm sınıflar	Dersi eğlenceli kıldığı için	1
	Görsel açıdan destekleyicidir	1
	Konuların kavranmasında faydalıdır	1
Konuya göre değişir	Bazı konularda verimli olurken bazılarında yetersizdirler.	1

Tablo 5.2'ye göre, öğretmenlerin “Hangi sınıf düzeyindeki matematik dersi için BİT araçlarının kullanımını verimli buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların gerekçelerine bakıldığında; soruya “1. Sınıf” diye cevap verenlerin; görsel açıdan dikkat çekicidir (%9.09), bu sınıf kademesinde çok etkilidir (%9.09), dersi eğlenceli kıldığı için (%9.09); “2. Sınıf” diye cevap verenlerin; dersi eğlenceli kıldığı için (%9.09); “3. Sınıf” diye cevap verenlerin; çünkü bu sınıfta konular biraz daha derinleşiyor (%9.09); “4. Sınıf” diye cevap verenlerin; görsel açıdan destekleyicidir (%9.09), çünkü bu sınıfta konular biraz daha derinleşiyor (%9.09); “tüm sınıflar” diye cevap verenlerin; dersi eğlenceli kıldığı için (%9.09), görsel açıdan destekleyicidir (%9.09), konuların kavranmasında faydalıdır (%9.09) ve soruya “konuya göre değişir” diye cevap veren 1 öğretmenin, bazı konularda verimli olurken bazılarında yetersizdirler (%9.09) şeklinde açıklama yaptıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler ise soruya sınıf düzeyi bakımından cevap verirken sebebini açıklamamışlardır.

Öğretmenlerin, BİT araçlarını hangi sınıf düzeyindeki matematik dersinde kullandıklarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö2: “İlkokul kademesinin tüm sınıflarında kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu dönemde görseller ve tekrarlar önemli.”

Ö14: “1.2.3. ve 4. sınıflar için kullanılmasını verimli buluyorum. Çocuklar sıkılmadan eğlenceli bir şekilde BİT araçlarından yararlanarak öğrenmeyi daha da kalıcı hale getirdiği için.”

Ö15: “Konunun ayrıntılarına bağlı olarak değişir. Bazı konularda verimli olurken bazı konularda yetersiz içeriğe sahiptir (Okulistik).”

Tablo 6. 1 Öğretmenlerin “Öğrencilerinizi okul dışında, matematik dersi için BİT araçlarını kullanmaları yönünde teşvik ediyor musunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kategori	f
Evet	16
Hayır	8
Kısmen	2

Tablo 6.1 incelendiğinde, öğretmenlerin “Öğrencilerinizi okul dışında, matematik dersi için BİT araçlarını kullanmaları yönünde teşvik ediyor musunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusunu; evet (%53.33),

hayır (%26.67), kısmen (%6.67) şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Geriye kalan 4 öğretmenden 2'si (%6.67) soruyla ilgisi olmayan yanıtlar verirken 2'si (%6.67) ise soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 6.2 Öğretmenlerin “Öğrencilerinizi okul dışında, matematik dersi için BİT araçlarını kullanmaları yönünde teşvik ediyor musunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna verdiği cevapların gerekçeleri ve frekans dağılımları

Kategori	Kod	f
Evet	Öğrenmeyi pekiştirmektedir.	9
	Derse ilgiyi arttırmaktadır.	2
	Derse hazırlanmayı sağlamaktadır.	2
	Velilere yol göstermektedir.	1
Hayır	Ekonomik problemler BİT araçlarına erişmelerini engellemektedir.	3
	Öğrencileri hazırlığa alıştırmaktadır.	1
	Sınıfta kullanmak yeterlidir.	1
Kısmen	Ekonomik problemler BİT araçlarına erişmelerini engellemektedir.	2

Tablo 6.2 incelendiğinde, öğretmenlerin “Öğrencilerinizi okul dışında, matematik dersi için BİT araçlarını kullanmaları yönünde teşvik ediyor musunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların gerekçelerine bakıldığında soruya “evet” diye cevap verenlerin; öğrenmeyi pekiştirmektedir (%42.86), derse ilgiyi arttırmaktadır (%9.52), derse hazırlanmayı sağlamaktadır (%9.52), velilere yol göstermektedir (%4.76) şeklinde açıklama yaptıkları görülmektedir. “Hayır” diye cevap verenlerin; ekonomik problemler BİT araçlarına erişmelerini engellemektedir (%14.29), öğrencileri hazırlığa alıştırmaktadır (%4.76), sınıfta kullanmak yeterlidir (%4.76) biçiminde ve “kısmen” diye cevap verenlerin ekonomik problemler BİT araçlarına erişmelerini engellemektedir (%9.52) şeklinde gerekçe gösterdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerini okul dışında, matematik dersi için BİT araçlarını kullanmaları yönünde teşvik edip etmediklerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö10: “Evet. Ediyorum. Öğrencilerimin BİT araçlarını kullanarak tekrar yapmaları ve yeni konuya hazırlık aşamalarında BİT araçlarını kullanmalarını faydalı buluyorum.”

Ö1: “Bulduğum okul çevresinde sosyo-ekonomik sorunlar ve internet erişimi sorunu bulunduğundan dolayı teşvik edemiyorum. Fakat %10 zihinsel engeli olan öğrencime özellikle tavsiyede bulundum. Ailesinin cep telefonundan okuma-yazma öğreniyorum ve matematik uygulamaları indirip evde izlemesini önerdim. Çocukta %70 ilerleme kaydettik.”

Ö13: “Hayır etmiyorum. Sınıfta BİT araçlarını kullanmayı yeterli buluyorum. Okul dışında kullanmalarının öğrencileri hazırlığa yönlendireceğini düşünüyorum.”

Tablo 7. Öğretmenlerin “Kullandığınız BİT aracı/araçlarının, öğrencilerin matematik dersini öğrenme düzeylerine etkisi nasıldır?” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kod	f
Olumlu etkisi vardır.	25

Tablo 7 incelendiğinde, “Kullandığınız BİT aracı/araçlarının, öğrencilerin matematik dersini öğrenme düzeylerine etkisi nasıldır?” sorusuna 25 öğretmenin (%83.33) “Olumlu etkisi vardır.” şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Geriye kalan 5 öğretmenden 3'ü (%10) soruyla ilgisi olmayan yanıtlar verirken 2'si ise (%6.67) soruyu yanıtsız bırakmayı tercih etmiştir.

Öğretmenlerin, kullandıkları araçların kullanmaya teşvik edici yönüne ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö14: “Gayet verimlidir. Somut anlamda öğrencinin öğrenme düzeyine pozitif katkı sunmaktadır. BİT in sunmuş olduğu görseller öğrencinin birebir yaparak, görerek yapmış olduğu etkinlikler öğrenme düzeyini yükseltmekte kalıcı hale getirmektedir.”

Ö29: “Kullanmış olduğum BİT araçları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı için öğrenme düzeylerini yükseltmektedir.”

Ö5: “Etkisinin olumlu olduğunu düşünüyorum. Özellikle ilkökul seviyesindeki çocuklara matematiği sevdirmede etkili olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 8. Öğretmenlerin “Kullandığınız BİT aracı/araçları öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna verdiği cevaplar ve frekans dağılımları

Kod	f
Derse ilgilerini arttırıyor.	15
Derse karşı olumlu tutum oluşturmaktadır.	10
Derse ilişkin önyargıları ortadan kaldırmaktadır.	2

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerden 27’sinin (%90) “Kullandığınız BİT aracı/araçlarının, öğrencilerin matematik dersini öğrenme düzeylerine etkisi nasıldır?” sorusuna verdiği cevapların 3 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin kullandıkları BİT araçlarının öğrencilerin matematik dersini öğrenme düzeylerine etkisini; derse ilgilerini arttırıyor (%50), derse karşı olumlu tutum oluşturmaktadır (%33.33), derse ilişkin önyargıları ortadan kaldırmaktadır (%6.67) şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden 3’ü ise (%10) bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Öğretmenlerin, kullandıkları BİT araçlarının, öğrencilerin matematik dersini öğrenme düzeylerine etkisine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö29: “BİT araçları öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dersi daha eğlenceli hale getirdiği için derse olan ilgiyi arttırmaktadır.”

Ö11: “Olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler çok fazla sıkılmadan daha heyecanlı olarak etkinliklere katılırlar.”

Ö2: “Özellikle matematik dersine önyargıları sildi. Konular daha eğlenceli hale geldi. Zor, yapamam gibi ifadeler azaldı.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Matematik öğretiminde BİT araçlarını kullanmaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada; araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmenlerinin BİT araçlarından birini veya birkaçını matematik dersinde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler; BİT araçlarını dersin giriş, gelişme ve ölçme-değerlendirme aşamalarında kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler BİT araçlarının; çok çeşitli etkinlikler sunduğunu, kullanışlı olduğunu, öğrencilerin dikkatini çektiğini; öğrenmeyi kolaylaştırdığını, pekiştirdiğini, somutlaştırdığını ayrıca sınıfın başarısını arttırdığını ve zamanı verimli kullanmayı sağladığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra BİT araçlarının öğrencilerin derse ilgilerini arttırdığı, ön yargılarını ortadan kaldırdığı ve matematik öğrenmelerine olumlu katkı sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin çoğunluğunun BİT araçlarının kullanımı konusunda olumlu görüş içinde olmalarına rağmen derslerinde bu araçları kullanmadıkları, BİT araçlarının öğrenme öğretme sürecine etkili uyumu için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Cüre ve Özdener (2008), öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabilecekleri BİT araçları ve eğitsel yazılımlar konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları; Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut (2008), öğretmenlerin teknolojiyi öğretim programlarıyla bütünleştirme konusunda kafalarında soru işaretleri bulunduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmamızda ise araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin BİT araçlarını kullandığı belirlenmiştir. Bu durum, teknolojinin zaman içerisinde gelişmesi ve yaygınlaşmasının doğal sonucu olarak BİT araçlarının eğitim ortamlarında kullanımının giderek artması ile açıklanabilir.

Majumdar (2015) yaptığı çalışmada; BİT araçlarının öğrencilerin ilgisini çekmeyi sağladığı, üst düzey düşünme becerilerini arttırdığı ve bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar, çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir.

Zahariev, Bencheva, Hristov ve Ruseva (2013) çalışmalarında BİT araçlarının eğitim yöntemleri ve süreçleri üzerinde etkili olduğunu ayrıca eğitimi güçlendirdiğini ve dönüştürdüğünü ortaya koymuşlardır. Bu sonuçların, çalışmamızın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Sarı ve Altun (2015) yaptıkları araştırmada BİT araçlarının görsellik sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma ve dikkat çekme özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, matematik öğretim programlarında teknolojiye daha çok yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, çalışmayı destekler niteliktedir.

Fulton, Glenn ve Valdez (2004) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf ortamında öğretimi desteklemek amacıyla BİT araçlarını etkili kullanmalarının öğrenci öğrenmelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Kumar (2008) eğitim ortamlarında BİT araçlarını kullanmanın öğretim-öğrenme sürecinin niteliğini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırmamızı destekler niteliktedir.

5. ÖNERİLER

BİT araçlarının matematik öğretiminde kullanılması sınıf öğretmenlerinin liderliğiyle mümkün olduğundan öğretmenlerin, BİT kullanımında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerine BİT araçlarını sınıfta nasıl kullanacaklarına ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir ve bu hizmet içi eğitimler sayesinde somut uygulamalarla daha çok verim alınabilir. Nitekim, öğrenme-öğretim sürecinde BİT araçlarının etkili şekilde kullanımı için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği birçok çalışmada belirtilmiştir (Cope & Ward, 2002; Galanouli, Murphy, Gardner, 2004; Jedeskog & Nissen, 2004; Senemoğlu, 2007; Kösece Loğoğlu, 2016). Sınıf öğretmenlerine verilen eğitimler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin bu bilgi ve becerileri ne kadar uygulamaya geçirdikleri, nasıl kullandıklarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Matematik öğretiminde sınıf öğretmenleri; farklı teknolojilerden daha çok faydalanmalı, görsel öğelere daha fazla yer vermelidir. Bu durumlar daha zengin bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilir. Bu nedenlerden dolayı eğitim-öğretim ortamlarında BİT araçlarının kullanımını yaygınlaştıracak tedbirler alınabilir

KAYNAKÇA

- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Arslan, A. (2008). *Web destekli öğretimin ve öğretimsel materyal kullanımının öğrencilerin matematik kaygısına, tutumuna ve başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aşık, G. (2015). *Üstbiliş Odaklı Problem Çözme Destek Programı Tasarım Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi. (Modül 6)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (25. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cope, C. ve Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Educational Technology & Society*, 5(1), 67-70.
- Cüre, F. & Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Çetin, B., Bars, M., & Bars, E. (2015). Matematik umutsuzluk ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 163-172.
- Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Deniz, D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine uygun etkinlik oluşturabilme ve uygulayabilme yeterlikleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 97-121.
- Doruk, M., & Kaplan, A. (2013). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1505-1522.
- Fulton, K., Glenn, A. D., & Valdez, G. (2004). Teacher Education and Technology Planning Guide. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*.
- Galanouli, D., Murphy, C., ve Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43(1-2), 63-79.
- Galip, G. (2010). *Dinamik geometri yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının kavratılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Gülburnu, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Abi Ervan Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 255-272.
- Jedeskog, G. & Nissen, J. (2004). ICT in the classroom: Is doing more important than knowing? *Education and Information Technologies*, 9(1), 37-45.

- Keong, C. C., Horani, S., & Daniel, J. (2005). A Study on the Use of ICT in Mathematics Teaching. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 2(3), 43-51
- Kösece Loğoğlu, P. (2016). *Polya'nın problem çözme yöntemine dayalı etkinliklerle matematik öğretiminin ilkököl 4.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kumar, R. (2008). Convergence of ICT and Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 40(2008), 556-559.
- Lopez, O. (2010). The Digital Learning Classroom: Improving English Language Learners' academic success in Mathematics and reading using interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, 54(4), 901-915.
- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121- 139.
- Majumdar, S. (2015). Emerging trends in ICT for education & training. Gen. Asia Pacific Reg. IVETA.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, çev. Prof. Dr. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book* (2nd Ed.), Thousand Oakes: Sage Publications.
- Odabaşı, F., Çoklar, A. N., Kıyıcı, M., & Akdoğan, E. P. (2005). İlköğretim birinci kademedeki web üzerinden ders işlenebilirliği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 182-190.
- Özçakır Sümen, Ö., & Doğan, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar destekli öğretime yönelik düşüncelerinin incelenmesi, XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, (Mayıs 2013), Aydın.
- Peker, Ö. (1985). *Ortaöğretim kurumlarında matematik öğretimi ve sorunları*. N. Ergen (Ed.), Ortaöğretim kurumlarında matematik öğretiminin sorunları (ss. 41-98). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sarı, M.H., & Akbaba Altun, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine nitel bir araştırma, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 24-49.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C., & Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme/öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 273-283.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Şahan, H. H. (2008). Zenginleştirilmiş öğretim etkinliklerinin ilköğretim 3. Sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine ve öğrencilerin akademik özgüven özelliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 607-632.
- Taş, F. (2008). *İlköğretim 1-5. sınıflar matematik dersi temel becerilerine drama tekniğinin katkısına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tezer, M., & Deniz, A. (2009). Matematik dersinde interaktif tahta kullanarak yapılan denklem çözümünün öğrenme üzerindeki etkisi, Proceedings of 9th International Educational Technology Conference, (6-8 Mayıs 2009), Ankara.
- Ubuz, B., Üstün, I., & Erbaş, A. K. (2009). Effect of Dynamic Geometry Environment on Immediate and Retention Level Achievements of Seventh Grade Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 147-164.

- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-178.
- Yang, D. C., & Tsai, Y. F. (2010). Promoting Sixth Graders' Number Sense and Learning Attitudes via Technology-based Environment. *Educational Technology & Society*, 13 (4), 112–125.
- Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazlık, D. Ö. (2011). *İlköğretim 7. sınıflarda cabri geometri plus II ile dönüşüm geometrisi öğretimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, B. (2013). *Etkili Matematik Öğretimi için BİT Entegrasyonu Model Önerisi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zahariev, P., Bencheva, N., Hristov, G., & Ruseva, Y. (2013, May). ICT convergence challenges in education and their impact on both instructors and students. In 2013 24th EAEEIE Annual Conference (EAEEIE 2013) (pp. 193-197). IEEE.



İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Almış Olduğu Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin Matematiksel Modellemeye Yönelik Görüşlerine Etkisi¹

Mustafa AYDOĞDU², Tayfun TUTAK³, Özge ELİDAR⁴

²Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, muaydogdu@firat.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1504-3674>

³Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, ttutak@firat.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-0277-6377>

⁴Öğretmen, Elazığ Akçakiraz Yüzbaşı Ortaokulu, ozgelidar@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3480-7633>

Geliş Tarihi/Received: 06.10.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 10.11.2020 e-Yayın/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.159>

ÖZ

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim ve etkileşim küresel boyutta gerçekleşmekte ve ülkemizde de buna bağlı olarak birtakım değişimler yaşanmaktadır. Hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim-öğretim alanında ve dolaylı olarak matematik öğretim programlarında da değişiklikler ortaya çıkmıştır. Matematik öğretim programında yapılan değişikliklerle birlikte dikkat çeken unsurlardan birisi de matematiksel model ve modellemeye detaylı bir şekilde yer verilmesidir. Son yıllarda matematiksel model ve modellemeye ilişkin yapılan çalışma sayılarında da bir artış görülmektedir. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının almış olduğu öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin matematiksel modellemeye yönelik görüşlerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Convenience Sampling) örnekleme yöntemi ile Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, öğretim teknolojileri dersini alan 50 kişi ile bu dersi almayan 50 kişi olmak üzere toplam 100 öğretmen adayına nitel araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış mülakat (görüşme) formu uygulanmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden faydalanılarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kesirler, matematik, görsel materyal, öğrenme

The Effect of teaching Technologies and Material Design Course of Elementary School Mathematics Teacher Candidates on the Ideas of Mathematical Modeling

ABSTRACT

With the development of science and technology, communication and interaction take place on a global scale and some changes are taking place in our country accordingly. As in all areas of life, there have also been changes in the field of education and indirectly in mathematics education programs. One of the striking aspects of the mathematics curriculum is the detailed representation of mathematical models and modeling. In recent years, there has been an increase in the number of studies on mathematical model and modeling. In this study, the effects of instructional technologies and material design course on mathematical modeling were investigated. For this purpose, easily accessible status sampling (sampling method) with the sampling method of Fırat University Faculty of Education Mathematics Education, 50 people taking instructional technologies course and 50 people who did not take this course The interview form which was prepared in accordance with the purpose of the qualitative research was applied. The data obtained from the interview form were analyzed in two stages by using descriptive analysis and content analysis methods. As a result of the study, it was determined that teacher candidates' level of knowledge about mathematical modeling was insufficient.

Keywords: Fractions, mathematics, visual materials, learning

¹ Bu makale, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDOĞDU tarafından yönetilen Özge ELİDAR' ın Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir

1. GİRİŞ

Blum ve Leib (2007), öğrencilerin bilgiye ulaşabilecekleri, araştırabilecekleri ve sorgulayabilecekleri; öğrendikleri bilgileri günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilecekleri bir ortam hazırlamanın matematik öğretiminin temel amacı olduğunu ifade etmişlerdir. Geçmiş dönemlerde uygulanan matematik öğretim programlarında matematik dersi yalnızca birtakım karışık işlemlerden oluşan disiplin alanı olarak işlendiğinden dolayı, öğrenciler matematik dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşantılarına aktaramamış, nasıl kullanacakları hakkında bir fikir sahibi olamamış ve bu sebepten dolayı yalnızca okullarda okutulan bir ders olarak nitelendirilen matematik dersine yönelik ilgi, istek ve motivasyon düzeyleri düşük olmuştur. Matematik dersine yönelik konuların, günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve öğrencinin öğrendikleri bilgiyi günlük yaşantılarına aktarabilecekleri ortamların oluşturulması bireylerin matematik dersine yönelik ilgi, istek ve motivasyon düzeylerini arttırmalarını sağlayabilecektir (Algani & Eshan, 2019; Hacıömeroğlu, 2019; Huang, 2012; Kaiser & Schwarz, 2006; Kaiser, 2005).

Matematiksel modelleme, bireylerin matematik dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşantısında kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözülme süreci olan matematiksel modelleme, matematik öğretim programlarının hedefledikleri özelliklere sahip olan bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Erdem, Fırat & Gürbüz, 2019; Özer, Keskin, 2008). Matematik öğretmenleri, ders kazanımlarını modelleme etkinlikleri ile ilişkilendirerek, derste öğrenilen günlük hayatta uygulanabilir olmasını sağlayabilmektedir (Doruk, 2010). Modelleme sayesinde öğrenciler matematik dersinde öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanım alanlarını ve kullanım biçimlerini öğrenerek günlük yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde aktif bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olabilirler (Sriraman, 2005). Modelleme süreci, bireylerin karşılaştıkları problemleri matematik eğitiminin amaçlarına uygun bir şekilde çözebilme becerisi kazandırma çalışmaları olarak nitelendirilebilmektedir (Kertil, 2008). Matematiksel modelleme yöntemi öğrencilerin matematik dersine ilişkin bilgileri araştırması, sorgulaması, yapılandırması ve öğrendikleri bilgiyi kullanarak günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlerde uygulayabilmesini; öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve düşüncelerinin olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır (Blum & Ferri, 2009; Kim & Kim, 2010). Matematiksel modelleme bireylerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşantısına aktararak ve karşılaştıkları problemlere yönelik etkili çözümler üretebilmesini sağlayarak toplumsal problemlere duyarlı ve topluma faydalı bireyler yetiştirilmesinde de etkili rol oynamaktadır (Blum & Ferri, 2009).

Matematik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede etkili rol oynayan matematiksel modelleme becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen modelleme çalışmaları, onların mesleki gelişimlerine önemli katkılarda bulunmaktadır (Lesh & Doerr, 2003). Matematiksel modellemenin sahip olduğu avantajlara rağmen ülkemizde uygulanan matematik öğretim programında modele yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve öğretmenlerin modellemeye yönelik neredeyse hiç tecrübelerinin olmadığı görülmektedir (Kawasaki, Moriya, Okabe & Maesako, 2012).

Matematiksel modellemenin öneminden ve sağladığı avantajlardan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin birçoğu yeterli düzeyde bilgiye sahip değildirler (Akgün, vd. 2013). Bu sebepten dolayı öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları matematiksel modellemeyi mesleki hayatlarında kullanmaları beklenemez. Matematiksel modellemenin eğitim-öğretim alanında aktif ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen adaylarının modellemeye yönelik bilgi düzeylerinin artırılması ve düşüncelerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmada da matematik öğretmen adaylarının almış olduğu öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin matematiksel modellemeye yönelik görüşlerine etkisi incelenmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Bu çalışmanın problemini “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının almış oldukları öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersinin matematiksel modellemeye yönelik görüşlerine etkisi var mıdır?” cümlesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının almış olduğu öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin matematiksel modellemeye yönelik görüşlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, evren ve örnekleme yönelik bilgilere ve araştırma kapsamında veri toplama aracını hazırlama ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni temelinde gerçekleştirilmiştir. İki ya da daha fazla olayın, durumun ya da nesnenin birbiriyle olan ilişkilerinin detaylı bir şekilde incelendiği, durum, olay ya da olgunun doğal ortamı çerçevesinde değerlendirildiği ve araştırmacının yönlendirme ya da etki gücünün oldukça kısıtlı olduğu durumlarda “niçin” ve “nasıl” sorularına cevap arandığı bir araştırma desendir (Yin, 2002). Araştırmacının güncel bir duruma ilişkin çoklu veri toplama araçları ile detaylı bilgi toplayarak, mevcut durumu betimlemeleri veya durumu özetlemeleri şeklindeki nitel çalışmalar durum çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Convenience Sampling)” kullanılmıştır. Örneklem, araştırmacının görev yaptığı Elazığ ilindeki ilköğretim matematik öğretmen adaylarından; öğretim teknolojileri dersini almış olan ve almamış olan toplam 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu 100 öğretmen adayının 50’si öğretim teknolojileri dersini alan ve 50’i de bu dersi almamış olan öğretmen adaylarından seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu hazırlanırken Lingefjärd (2007), Özer Keskin (2008), Aydın (2008), Özturan ve Sağır (2010), Doruk (2010), Özer Keskin (2008), Çiltaş (2011), Akgün ve diğerleri (2013) ve Deniz ve Akgün’ün (2014) çalışmalarında kullandıkları görüşme formlarında sordukları sorulardan faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı alanında uzman eğitimcilere gösterilerek son halleri verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören matematik öğretmeni adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esaslı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla ön görüşmeler yapılarak matematiksel modelleme etkinliklerine ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına matematiksel modelleme etkinliklerine ilişkin yapılan çalışmalar tanıtılmış ve problem çözme yöntemiyle benzer ve farklı yönleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bilgilendirme yapıldıktan sonra öğretmen adaylarına görüşme formu uygulanarak öğretmen adaylarının görüşlerinde değişim yaşanıp yaşanmadığı belirlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler için kategori ve kod listesi oluşturulmuş ve kodlamaların frekansları tespit edilmiştir. Ardından görüşme formları teker teker okunarak kategorilere göre oluşturulan kodlamalar ve frekanslar belirlenmiş ve öğretmenlerin formlarda belirttikleri görüşler bütüncül olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle her bir görüşün kaç öğretmen tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümünde çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir. Devamında ise deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının %50'sinin materyal tasarımı dersini aldıkları görülürken %50'sinin de materyal tasarımı dersini almadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların farklı sınıflarda öğrenim görmeleri araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Yine katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde 58 kişinin (%58,0) erkek, 42 kişinin de (%42,0) kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Görüşme formunda bulunan her bir soru örnekleme bulunan öğretmen adaylarına sorulmuştur. Alınan cevaplar sayı olarak verildiği gibi, her bir soruya cevap veren öğretmen adaylarının sayıları frekans olarak ta verilmiştir.

1. Soru: Eğitim-öğretim sürecinde size göre matematiksel modelleme kavramı ne ifade etmektedir? Öğretmen adaylarının soru 1'e verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların birinci soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Soyut kavramların somutlaştırılması	39	39.0
Matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi	23	23.0
Derste öğretim materyalleri kullanma	12	12.0
Görsel ve işitsel materyaller kullanma	13	13.0
Kavram haritaları oluşturma	8	8.0
Bilgileri zihinde canlandırmak	5	5.0
TOPLAM	100	100

Araştırmada görüşülen öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar “soyut kavramların somutlaştırılması”, “matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi”, “derste öğretim materyalleri kullanma”, “görsel ve işitsel materyaller kullanma”, “kavram haritaları oluşturma” ve “bilgileri zihinde canlandırmak” olarak altı farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo1 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyi %39'unun “soyut kavramların somutlaştırılması”, %23,0'ünün “matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi”, %12,0'sinin “derste öğretim materyalleri kullanma”, %13,0'ünün “görsel ve işitsel materyaller kullanma”, %8,0'inin “kavram haritaları oluşturma” ve %5,0'inin de “bilgileri zihinde canlandırmak” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların 1. soruya verdikleri cevaplara bakıldığında büyük çoğunluğunun matematiksel modellemeyi soyut kavramların somutlaştırılması olarak tanımladığı, en az ise bilgileri zihinde canlandırmak olarak tanımladıkları görülmektedir.

2. Soru: Matematiksel bir kavramı modellerken nasıl bir süreç izlersiniz? Öğretmen adaylarının soru 2'ye verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların ikinci soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Belli basamaklar oluşturarak aşama aşama ilerlerim	27	27.0
Basit bir modelleme süreci izlerim	22	22.0
Öğrencilerin eksik olduğu noktaları belirleyerek, bu eksikliklerini gidermeye yönelik bir süreç izlerim	19	19.0
Konu yapısına ve bütünlüğüne uygun bir süreç izlerim	11	11.0
Basitten karmaşığa doğru bir süreç izlerim	15	15.0
Modellemem, bu nedenle herhangi bir süreç izlemem	6	6.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 2. soruya verdikleri cevaplar “belli basamaklar oluşturarak aşama aşama ilerlerim”, “Basit bir modelleme süreci izlerim”, “öğrencilerin eksik olduğu noktaları belirleyerek, bu eksikliklerini gidermeye yönelik bir süreç izlerim”, “konu yapısına ve bütünlüğüne uygun bir süreç izlerim”, “basitten karmaşığa doğru bir süreç izlerim” ve “modellemem, bu nedenle herhangi bir süreç izlemem” olarak altı farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının matematiksel bir kavramı modellerken %27,0'sinin “belli basamaklar oluşturarak aşama aşama ilerlerim”, %22,0'sinin “basit bir modelleme süreci izlerim”, %19,0'unun “öğrencilerin eksik olduğu noktaları belirleyerek, bu eksikliklerini gidermeye yönelik bir süreç izlerim”, %11,0'inin “konu yapısına ve bütünlüğüne uygun bir süreç izlerim”, %11,0'inin “basitten karmaşığa doğru bir süreç izlerim” ve %6,0'sinin de “modellemem, bu

nedenle herhangi bir süreç izlemem” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları matematiksel modellemede izlediği süreçleri tanımlarken en fazla belli basamaklar oluşturarak aşama aşama ilerlerim şeklinde görüş belirttikleri görülürken, en az ise matematiksel modelleme kullanmayacağını ve bu nedenle herhangi bir süreç izlemeyeceğini ifade ettikleri görülmektedir.

3. Soru: Bir kavramı modellerken dikkat edilmesi gereken noktalar sizce nelerdir? Öğretmen adaylarının soru 3’e verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların üçüncü soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Öğrencinin anlayabileceği şekilde ve ilgisini çekebilecek materyallerle modelleme yapmak	36	36.0
Anlatılanları tam olarak ifade edebilecek şekilde modelleme yapmak	17	17.0
Basit, kolay, açık ve anlaşılır bir yapıya sahip modelleme yapmak	28	28.0
Teknik açıdan yeterli ve hata oranı en düşük modelleme yapmak	6	6.0
Uygun materyallerle desteklenen bir modelleme yapmak	10	10.0
Dikkat edilmesi gereken herhangi bir nokta yoktur	3	3.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 3. soruya verdikleri cevaplar “öğrencinin anlayabileceği şekilde ve ilgisini çekebilecek materyallerle modelleme yapmak”, “anlatılanları tam olarak ifade edebilecek şekilde modelleme yapmak”, “basit, kolay, açık ve anlaşılır bir yapıya sahip modelleme yapmak”, “teknik açıdan yeterli ve hata oranı en düşük modelleme yapmak”, “uygun materyallerle desteklenen bir modelleme yapmak” ve “dikkat edilmesi gereken herhangi bir nokta yoktur” olarak altı farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının matematiksel bir kavramı modellerken %36,0’sinin “öğrencinin anlayabileceği şekilde ve ilgisini çekebilecek materyallerle modelleme yapmak”, %17,0’sinin “anlatılanları tam olarak ifade edebilecek şekilde modelleme yapmak”, %28,0’inin “basit, kolay, açık ve anlaşılır bir yapıya sahip modelleme yapmak”, %6,0’sinin “teknik açıdan yeterli ve hata oranı en düşük modelleme yapmak”, %10,0’unun “uygun materyallerle desteklenen bir modelleme yapmak” ve %3,0’ünün de “dikkat edilmesi gereken herhangi bir nokta yoktur” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayların matematiksel modelleme hazırlama sürecinde en fazla dikkat ettikleri husus, modellemenin öğrencinin gelişim dönemlerine uygun ve ilgilerini çekebilecek materyaller kullanarak yapılacağı görüşünü belirttikleri görülürken; en az ise modelleme sürecinde dikkat edilmesi gereken herhangi bir noktanın olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

4. Soru: Eğitim-öğretim sürecinde size göre materyal tasarlama ne ifade etmektedir? Öğretmen adaylarının soru 4’e verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların dördüncü soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Matematiksel modellemenin üç boyutlu hale getirilmesi	18	18.0
Daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için kullanılan her türlü nesne	20	20.0
Soyut bilgileri somut hale dönüştürmeye yarayan araç-gereç ve uygulamalar	31	31.0
Matematik konularının zihinde canlandırılması çalışmaları	9	9.0
Konuya ilişkin modeller kullanılması	22	22.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 4. soruya verdikleri cevaplar “matematiksel modellemenin üç boyutlu hale getirilmesi”, “daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için kullanılan her türlü nesne”, “soyut bilgileri somut hale dönüştürmeye yarayan araç-gereç ve uygulamalar”, “matematik konularının zihinde canlandırılması çalışmaları” ve “konuya ilişkin modeller kullanılması” olarak beş farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının materyal tasarlamayı %18,0’inin “matematiksel modellemenin üç boyutlu hale getirilmesi”, %20,0’sinin “daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için kullanılan her türlü nesne”, %31,0’inin “soyut bilgileri somut hale dönüştürmeye yarayan araç-gereç ve uygulamalar”, %9,0’unun “matematik konularının zihinde canlandırılması çalışmaları” ve %22,0’sinin de “konuya ilişkin modeller kullanılması” şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayların eğitim-öğretim sürecinde kullanılan eğitim-öğretim materyallerini, en fazla “soyut bilgileri somut hale

dönüştürmeye yarayan araç-gereç ve uygulamalar” olarak tanımladıkları görülürken, en az ise “matematik konularının zihinde canlandırılması” şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

5. Soru: Matematikle ilgili materyal tasarlarken izleyeceğiniz süreci adım adım açıkla mısınız? Öğretmen adaylarının soru 5'e verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların beşinci soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Öğrencilerin gelişim dönemlerini ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak konuya uygun materyal tasarlarım	10	10.0
Matematiksel modelleme aşamalarına uygun olarak, günlük hayattaki kullanımına uygun materyal tasarlarım	15	15.0
Konuyu belirler ve konuya ilişkin bilgi toplayarak uygun materyal tasarlarım	16	16.0
Öğrenci tarafından anlaşılmayan konuyu tespit eder, bu konuyu somutlaştırmaya yönelik araştırmalar yapar ve uygun materyal tasarlarım	34	34.0
Bilgim yok	26	26.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 5. soruya verdikleri cevaplar “öğrencilerin gelişim dönemlerini ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak konuya uygun materyal tasarlarım”, “matematiksel modelleme aşamalarına uygun olarak, günlük hayattaki kullanımına uygun materyal tasarlarım”, “konuyu belirler ve konuya ilişkin bilgi toplayarak uygun materyal tasarlarım”, “öğrenci tarafından anlaşılmayan konuyu tespit eder, bu konuyu somutlaştırmaya yönelik araştırmalar yapar ve uygun materyal tasarlarım” ve “bilgim yok” olarak beş farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının materyal tasarlama sürecinde izleyecekleri aşamaları %10,0'unun “öğrencilerin gelişim dönemlerini ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak konuya uygun materyal tasarlarım”, %15,0'inin “matematiksel modelleme aşamalarına uygun olarak, günlük hayattaki kullanımına uygun materyal tasarlarım”, %16,0'sının “konuyu belirler ve konuya ilişkin bilgi toplayarak uygun materyal tasarlarım” ve %34,0'ünün “öğrenci tarafından anlaşılmayan konuyu tespit eder, bu konuyu somutlaştırmaya yönelik araştırmalar yapar ve uygun materyal tasarlarım”, şeklinde açıkladıkları görülürken %26,0'sının ise konuya ilişkin herhangi bir fikrinin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına eğitim-öğretim sürecinde materyal tasarlarken izleyecekleri basamakları en fazla “öğrenci tarafından anlaşılmayan konuyu tespit eder, bu konuyu somutlaştırmaya yönelik araştırmalar yapar ve uygun materyal tasarlarım” şeklinde ifade ederken, en az ise “öğrencilerin gelişim dönemlerini ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak konuya uygun materyal tasarlarım” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

6. Soru: Materyal tasarlama ile matematiksel modelleme arasındaki ilişkiyi ayrıntılı bir şekilde açıkla mısınız? Öğretmen adaylarının soru 6'ya verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların altıncı soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Matematiksel modelleme ile materyal tasarlama arasında doğrusal bir ilişki vardır.	28	28.0
Matematiksel modelleme materyal tasarlama ile gerçekleştirilir.	14	14.0
Matematiksel modelleme zihinsel bir süreç iken materyal tasarlama uygulama sürecidir.	19	19.0
Matematiksel modellemede konuyu somutlaştıracak bir kavram haritası varken materyal tasarlama öğrencinin somut olarak dokunabileceği ve görebileceği bir materyal söz konusudur.	5	5.0
Bilgim yok	34	34.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 6. soruya verdikleri cevaplar “matematiksel modelleme ile materyal tasarlama arasında doğrusal bir ilişki vardır”, “matematiksel modelleme materyal tasarlama ile gerçekleştirilir”, “matematiksel modelleme zihinsel bir süreç iken materyal tasarlama uygulama sürecidir”, “Matematiksel modellemede konuyu somutlaştıracak bir kavram haritası varken materyal tasarlama öğrencinin somut olarak dokunabileceği ve görebileceği bir materyal söz konusudur” ve “bilgim yok” olarak beş farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün (%34,0) materyal tasarlama ile matematiksel modelleme arasındaki ilişkiye yönelik bilgilerinin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine katılımcıların materyal tasarlama sürecinde izleyecekleri aşamaları %28,0'inin “matematiksel modelleme ile materyal tasarlama arasında doğrusal bir ilişki vardır”, %14,0'ünün “matematiksel

modelleme materyal tasarlama ile gerçekleştirilir” ve %19,0’unun “matematiksel modellemede konuyu somutlaştıracak bir kavram haritası varken materyal tasarlama öğrencinin somut olarak dokunabileceği ve görebileceği bir materyal söz konusudur” şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları materyal tasarlama ile matematiksel modelleme arasındaki ilişkiye yönelik en fazla “bilgim yok” şeklinde ifade ederken, en az ise “matematiksel modellemede konuyu somutlaştıracak bir kavram haritası varken materyal tasarlama öğrencinin somut olarak dokunabileceği ve görebileceği bir materyal söz konusudur” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

7. Soru: Bir konuda materyal tasarlarken matematiksel modeller kullanmanın yararları sizce neler olabilir? Öğretmen adaylarının soru 7’ye verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların yedinci soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Öğrencinin anlamasını kolaylaştırır.	38	38.0
Matematiğe ilgilerinin artmasını sağlar.	20	20.0
Ders anlatımını kolaylaştırır.	19	19.0
Materyallerin daha iyi ifade edilmesini sağlar.	11	11.0
Bilgim yok.	12	12.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 7. soruya verdikleri cevaplar “öğrencinin anlamasını kolaylaştırır”, “matematiğe ilgilerinin artmasını sağlar”, “ders anlatımını kolaylaştırır”, “materyallerinin daha iyi ifade edilmesini sağlar” ve “bilgim yok” olarak beş farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün (%38,0) materyal tasarlarken matematiksel modelleme kullanımının öğrencinin konuyu daha iyi anlamasını sağladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine katılımcıların materyal tasarlama sürecinde matematiksel modelleme kullanımına yönelik %20,0’sinin “öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmasını sağlar”, %19,0’unun “ders anlatımını kolaylaştırır”, %19,0’unun “materyallerin daha iyi ifade edilmesini sağlar” ve %12,0’sinin de “bilgim yok” şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları materyal tasarlama sürecinde matematiksel modeller kullanmanın yararlarına ilişkin en fazla “öğrencinin anlamasını kolaylaştırır” şeklinde ifade ederken, en az ise “materyallerin daha iyi ifade edilmesini sağlar” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

8. Soru: 8. Sınıf çarpanlara ayırma konusuyla ilgili bir materyal tasarlarken hangi modelleri kullanmayı tercih edersiniz? Öğretmen adaylarının soru 8’e verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların sekizinci soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Dikdörtgen ve kare gibi geometrik şekillerin kullanıldığı bir model tasarlarım.	7	7.0
Öğrencinin kartonları keserek aktif katılım sağlayabileceği bir model tasarlarım.	25	25.0
Şekillerle tasarlanmış bir matematiksel model oluştururum.	21	21.0
Halkaların kullanıldığı bir modelleme tercih ederim.	4	4.0
Fikrim yok.	43	43.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 8. soruya verdikleri cevaplar “dikdörtgen ve kare gibi geometrik şekillerin kullanıldığı bir model tasarlarım”, “öğrencinin kartonları keserek aktif katılım sağlayabileceği bir model tasarlarım”, “ders anlatımını kolaylaştırır”, “şekillerle tasarlanmış bir matematiksel model oluştururum”, “Halkaların kullanıldığı bir modelleme tercih ederim” ve “fikrim yok” olarak beş farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün (%43,0) 8. Sınıf çarpanlara ayırma konusuyla ilgili matematiksel modelleme geliştirme sorusuna yönelik bir fikirlerinin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine katılımcıların materyal tasarlama sürecinde matematiksel modelleme kullanımına yönelik %7,0’sinin “dikdörtgen ve kare gibi geometrik şekillerin kullanıldığı bir model tasarlarım”, %25,0’inin “öğrencinin kartonları keserek aktif katılım sağlayabileceği bir model tasarlarım”, %21,0’inin “Şekillerle tasarlanmış bir matematiksel model oluştururum” ve %4,0’ünün de “halkaların kullanıldığı bir modelleme tercih ederim” şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları 8. Sınıf çarpanlara ayırma konusuyla ilişkin materyal tasarlama projelerine ilişkin en fazla “fikrim yok” şeklinde ifade ederken, en az ise “halkaların kullanıldığı bir modelleme tercih ederim” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

9. Soru: Materyal tasarımı dersin aldıktan sonra matematiksel modelleme sürecinde bunun ne gibi yararlarını gördünüz? Öğretmen adaylarının soru 9'a verdikleri cevaplar ve frekans bilgileri aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların dokuzuncu soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcıların Cevapları	n	%
Derslere ve öğrencilere daha farklı bakış açısıyla yaklaşmamı sağladı.	6	6.0
Soyut konuları ve bilgileri daha etkili bir şekilde aktarabileceğimi anladım.	12	12.0
Kalıcı öğrenme yöntemlerinden birini öğrenmemi sağladı.	8	8.0
Konuyu basite indirgeyebilme becerimi arttırdı.	15	15.0
Fikrim yok.	59	59.0
TOPLAM	100	100

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının 9. soruya verdikleri cevaplar “derslere ve öğrencilere daha farklı bakış açısıyla yaklaşmamı sağladı”, “Soyut konuları ve bilgileri daha etkili bir şekilde aktarabileceğimi anladım”, “kalıcı öğrenme yöntemlerinden birini öğrenmemi sağladı”, “konuyu basite indirgeyebilme becerimi arttırdı”, “ve “fikrim yok” olarak beş farklı şekilde kodlanmıştır. Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün (%59,0) matematiksel modelleme dersini aldıktan sonra ne gibi bir fayda gördüğü sorusuna yönelik bir fikirlerinin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine katılımcıların materyal tasarımı dersinin kendisine sağladığı faydaya yönelik %6,0'sının “derslere ve öğrencilere daha farklı bakış açısıyla yaklaşmamı sağladı”, %12,0'sinin “soyut konuları ve bilgileri daha etkili bir şekilde aktarabileceğimi anladım”, %8,0'inin “kalıcı öğrenme yöntemlerinden birini öğrenmemi sağladı” ve %15,0'inin de “konuyu basite indirgeyebilme becerimi arttırdı” şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları materyal tasarımı dersinin kendilerine sağladığı faydalara ilişkin en fazla “fikrim yok” şeklinde ifade ederken, en az ise “derslere ve öğrencilere daha farklı bakış açısıyla yaklaşmamı sağladı” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün çeşitli kademelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 100 öğretmen adayına matematiksel modellemeye yönelik görüş formu dağıtılarak görüşleri belirlenmiştir.

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde kavrama yönelik en fazla “soyut kavramların somutlaştırılması” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Haines ve Crouch (2007), yaptığı çalışmada katılımcı öğretmen adaylarının modelleme kavramına ilişkin tanımların yapılmasında zorlandıklarını ve genel olarak ağırlıklı olarak soyut matematik konularının somutlaştırılması olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Keskin (2008), çalışmasında öğretmen adaylarının matematiksel modelleme kavramının tanımını tam ve doğru bir şekilde yapamadıklarını belirlemiştir. Matematiksel modellemeye ilişkin örnek verdikleri konuların ders içerisinde işlenen konulardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgu literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel bir kavramı modellerken izledikleri sürece ilişkin görüşleri incelendiğinde kavrama yönelik en fazla “belli basamaklar oluşturarak aşama aşama ilerlerim” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Mayer (1998), öğretmen adaylarının modelleme yaparken uygun kavramları ve aşamaları gerçekleştirme şekillerini iyi bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bozkurt ve Polat (2011), matematik öğretmenlerinin tamsayılar ünitesinde kullanılan sayma pullarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının konuya yönelik görüşlerinin olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaştıklarını ve belli aşamaları içermediğini düşündüklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmen adaylarının materyal tasarımı sürecinde matematiksel modeller oluştururken izlemeleri gereken süreç hakkında doğru bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Harman ve Akın (2008), bazı özdeşliklerin ve Pascal üçgeninin tam küp modeli ile öğretilmesinde matematiksel modelleme kullanımının öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin geliştirdikleri matematiksel modeller belli bir aşama sonucunda oluşturduğunu ifade ettiklerini belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Yine matematik öğretmen adaylarının bir kavramı modellerken dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların en fazla “öğrencinin anlayabileceği şekilde ve ilgisini çekebilecek materyallerle modelleme yapmak” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyi konuların somutlaştırılması olarak algılamalarının bu görüşleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmen adayları matematiksel modeller kullanarak öğrencilerin soyut matematik konularını somutlaştırabileceklerini ve buna bağlı olarak konuyu daha iyi anlayabileceklerini düşünmektedirler. Yu ve Chang (2009), matematiksel modellemelerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada katılımcı öğretmenlerin matematiksel modellemeleri kullanarak öğrencilerin konuyu etkin bir şekilde öğrenmelerini sağladığı, monoton bir şekilde öğretmenlerini dinleyen öğrencilerin matematiksel kavramları anlamakta zorlandıklarını ve daha düşük matematik akademik başarı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Yine Anker (1989), çalışmada matematiksel modellemenin öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığını ve bu nedenden dolayı ilköğretim birinci kademedeki matematiksel modellemeye yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgu literatürde yer alan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının materyal tasarlanmasının eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde en fazla “soyut bilgileri somut hale dönüştürmeye yarayan araç-gereç ve uygulamalar” olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Bozkurt ve Polat (2011), sayma pulları kullanarak oluşturduğu modellemenin öğrencilerin tamsayılar ünitesi akademik başarısına etkisini incelediği çalışmada, öğretmenlerin tamsayı pullarının kullanımına yönelik olumsuz yönde görüş bildirdikleri ve konuyu yeterli düzeyde somutlaştırmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine Eraslan (2011), belli bir plan doğrultusunda modelleme çalışmalarının sınıf içerisinde gerçekleştirilmesinin tüm eğitim seviyelerinde yer alan çocuklara somut öğrenme yaşantıları kazandıracak ve geleneksel öğretme yöntemlerine oranla daha yüksek düzeyde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının da materyal tasarlanmasının konuları somutlaştırarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi ve öğrencilerin akademik başarılarını artırması nedeniyle eğitim-öğretim ortamlarında kullanımının önemli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Yine öğretmen adaylarının materyal tasarlama sürecinde izleyeceği aşamalara yönelik görüşleri sorulduğunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun “öğrenci tarafından anlaşılmayan konuyu takip eder, bu konuyu somutlaştırmaya yönelik örnekleri araştırır ve buna uygun materyal tasarlarım” görüşünü savundukları belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinde materyal geliştirme derslerinde genellikle öğretmen adayları konuya ilişkin somut örnekler yaptıkları uygulamalar gerçekleştirmektedirler. Bu durumun öğretmen adaylarının materyal tasarlama sürecinde konuya ilişkin araştırma yapma ve konuyu somutlaştırabilecekleri örnekler tasarlama basamaklarını izlemelerinde etkili olduğu söylenebilir. Taşova ve Delice (2011), farklı düşünme biçimine sahip öğretmen adaylarının materyal tasarlama sürecinde öncelikle konunun yapısını analiz ettiklerini ve sonrasında konunun yapısına uygun materyal tasarlayabilmek amacıyla benzer çalışmaları incelediğini ve konunun yapısına uygun materyal tasarladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmada elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çoğu matematiksel modelleme ile materyal tasarlama arasındaki ilişkiye yönelik matematiksel modelleme ile materyal tasarlama arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir fikrinin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin matematiksel modelleme etkinliklerine yönelik bilgilerinin düşük düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır. Bozkurt ve Polat (2011), sayma pullarıyla oluşturduğu matematiksel modelleme ile tamsayılar konusunun işlenmesini araştırdığı çalışmada matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme kullanımına ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğunu ve bunun sebebinin de öğretmenlerin matematiksel modellemeye yönelik bilgilerinin düşük düzeyde olması ve süreçte zorlanması olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu çalışmada elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının materyal tasarlama sürecinde matematiksel model kullanmanın sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümü “öğrencinin anlamasını kolaylaştırır” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları matematiksel modellemenin öğrenme öğretme ortamlarında kullanılabilir materyallerin sayısının ve etkililik düzeylerinin artırabileceğini düşünmekte ve buna bağlı olarak öğrencilerin soyut bir kavram olan matematik konusunu somut bir şekilde görerek daha iyi kavrayabileceğini düşünmektedirler. Kaf (2007), matematiksel modelleme etkinliklerinin, 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına etkisini incelediği çalışmasında öğrenme-öğretme ortamlarında matematiksel modelleme etkinlikleri kullanımının akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği belirlemiştir. Bu durum matematik öğretmenlerinin konuya ilişkin düşüncelerinin kısmen doğru olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının örnek materyal tasarlama sorusuna ilişkin verilen modelleme örneğini farklı bir şekilde ifade etmelerine yönelik soruyu büyük bir bölümünün boş bıraktığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin matematiksel modellemeye ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucunu ortaya koyduğu söylenebilir. Soruya cevap veren öğretmen adaylarının ise özgün bir düşünce yapısına sahip olmadıkları ve matematik derslerinde kullanılan klasik materyalleri örnek verdikleri gözlenmiştir. Keskin (2008), çalışmasında öğretmen adaylarının matematiksel modelleme etkinlikleri sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve matematiksel modellemeye ilişkin görüşlerinin yetersiz düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu çalışmada elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ve materyal tasarlama yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme formundaki birçok soruyu cevapsız bırakmaları ve modelleme örneğine yönelik soruların genellikle matematik dersinde anlatılan konulardan oluştuğu öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye ilişkin daha fazla bilgi ve uygulamaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

5. ÖNERİLER

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının almış oldukları öğretim teknolojileri ve materyal tasarlama dersinin matematiksel modellemeye yönelik görüşleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar kapsamında şu önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye yönelik yaptığı tanımlar ile literatürde yer alan matematiksel modelleme tanımlarının birbirinden farklı oldukları tespit edilmiştir. Buna göre matematiksel modelleme konusuna ilişkin bilgiler materyal tasarımı dersinde aktarılabilir.
- Öğretmen adaylarına yönelik matematiksel modelleme uygulamalarının yer aldığı örnek olay ya da video incelemesi yaptırılabilir.
- Matematik ders kitaplarında matematiksel modellemeye yönelik uygulamalara yer verilerek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalık düzeyleri artırılabilir.
- Öğretmen adaylarına matematiksel modellemeye ilişkin sınıf için uygulama yaptırılarak öğretmenlerin modelleme becerileri geliştirilebilir.
- Ders kitaplarında yer alan matematiksel modelleme uygulamaları incelenerek doğru ve eksik yönleri belirlenebilir ve buna ilişkin yeni modeller tasarlama çalışmaları yaptırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D. & Işık, A. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme ile İlgili Farkındalıkları*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 1-34.
- Algani, Y. M., & Eshan, J. (2019). Reasons and suggested solutions for low-level academic achievement in mathematics. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 3 (6), 181-190. DOI: 10.31458/iej.604884

- Aydın, H. (2008). *İngiltere’de öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiksel modelleme kullanımına yönelik fenomenografik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blum, W. & Borromeo-Ferri, R. (2009). Mathematical Modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1 (1): 45-58.
- Blum, W., & Leib, P. (2007). Introduction. In W Blum, P L Galbraith, H W Henn and M Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: 14th ICMI Study* (pp.1-32). New York: Springer.
- Bozkurt, A. & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 787-801.
- Doruk, B. K. (2010). *Matematiği Günlük Yaşama Transfer Etmede Matematiksel Modellemenin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 63-78.
- Erdem, E., Fırat, T., & Gürbüz, R. (2019). Improving mathematical reasoning and mathematics attitude of disadvantaged children in rural regions. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 673-697. DOI: 10.18009/jcer.628742
- Hacıömeroğlu, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin teknoloji destekli matematik öğrenmeye yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 356-382. DOI:10.18009/jcer.581625
- Huang, C. H. (2012). Assessing the modelling competencies of engineering students. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 9(3), 172-177.
- Kaf, Y. (2007). *Matematikte model kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin cebir erişilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaiser, G. (2005). Modelling and modelling competencies in school. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, and S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling education, engineering and economics* (pp. 110-119). Chichester: Horwood.
- Kaiser, G. & Schwarz, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *The International Journal on Mathematics Education*, 38(3), 55-61.
- Kawasaki, T., Moriya, S., Okabe, Y., & Maesako, T. (2012). The problems of mathematical modelling introduction on mathematics education in Japanese school. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(5), 50-58.
- Kertil, M. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lesh, R. A. & Doerr, H. (2003). Foundations of Model and Modeling Perspectives on Mathematics Teaching and Learning. Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching, Lesh R A and Doerr H (Eds.), 1st edition, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 3-33.
- Özer, K. Ö. (2008). Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Yapabilme Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sriraman, B. (2005). A global survey of international perspectives on modeling in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38 (3), 02-310.
- Taşova, H. İ. & Delice, A. (2011). Modelleme etkinliği sürecine düşünme yapılarının etkisi; kaset problemi, X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



Çizgi Filmlerdeki Baskın Kişilik Özelliklerinin Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi¹

Ümit GÜLEKEN KATFAR², Fatih YILMAZ³

²Milli Eğitim Bakanlığı, Süleyman Şah İlkokulu, Şahinbey, Gaziantep, umtgkn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8722-2148>

³Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, D.bakır/Türkiye

fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8935-423X>

Geliş Tarihi/Received: 27.11.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 31.12.2020 e-Yayım/e-Printed: 31.12.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.160>

ÖZ

Bu çalışmada çizgi filmlerdeki baskın kişilik özelliklerinin çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubunu, Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki 3. sınıf öğrencileri arasından 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi film belirlenmiş daha sonra bu çizgi filmde yer alan karakterlerin çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla belirlenen çizgi film bölümleri izletilmiştir. Öğrencilerin en çok izledikleri çizgi filmin Teen Titans Go adlı çizgi film olduğu belirlenmiştir. İzletilen ilk bölümden itibaren gözlemlere başlanmıştır. Araştırma kapsamında 30 bölüm gösterimi gerçekleştirilmiştir. İzletilen son bölümün ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, Teen Titans Go çizgi filminin çocukların görüşleri ve araştırmacı gözlemlerine dayanarak, çizgi filmin çocukların sosyal ilişkilerine etkisi, çizgi filme yönelik algıları ve karakterlere yönelik tutumları belirlenmiştir. Çocukların ilgili çizgi filmde kendileriyle en çok özdeşleştiği karakter, lider karakter olmuştur. Çocukların çizgi filmde yer alan baskın karakterin şiddet içerikli davranışlardan etkilendiği ancak şiddetin olumsuz yönünün farkında olmadıkları, bu davranışları komik ve eğlenceli bularak benzer davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çizgi filmin çocuklarda ekip ruhu oluşturduğu da tespit edilmiştir. Çizgi filmin çocukların dil edimine olumlu etki olarak kelime dağarcığını zenginleştirdiği, olumsuz etki olarak argo içerikli ifade kullanımına yol açtığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, çocuk, televizyon, kişilik

Investigation of The Effects Of Dominant Personality Characteristics On Children In Cartoons

ABSTRACT

In this study, the effects of dominant personality traits on children were examined. Basic qualitative research method is used in the study. Research group consists 30 primary students who are at 3th class in Şahinbey, Gaziantep. In the study, the cartoon which students prefer most is determined, then the students have the certain parts watched to determine the effects of cartoon characters on them. It was seen that Teen Titans Go is the cartoon that the students want to watch most. There are 30 episodes watched by the students during the research. After the last episode, interviews were conducted. Descriptive analysis was used to analyze the data. According to data obtained during the research, based on the opinions of the students and the observation of the researcher, the effect of the cartoon on students' social relationships, their perceptions for the cartoon and their attitudes toward the cartoon character, that they identify with themselves most was the leading character. It's seen that students are affected by the violent-content scenes. However they are not aware of the negativity of the violence and they find them funny. In addition, it was found that the cartoon created a team spirit in children. It has not only a positive effect on students' language acquisition by enriching vocabulary but also a negative effect that students may use slang words.

Key words: Cartoon, child, television, personality

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerle birlikte kitle iletişim araçları yaşam içerisinde etkinliğini her alanda hissettirir olmuştur. Bu araçlar içerisinde televizyon her zaman etkinliğini korumuş ve insanların hayat tarzlarını etkilemiştir. Teknolojik alt yapıların yaygınlaşması ve yayın yelpazesinin genişlemesiyle birlikte televizyon her yaşta ve her kesimden insana hitap eder hale gelmiş; haber kaynağı olma, eğlendirme ve eğitime gibi pek çok işlevi yerine getirmektedir.. Televizyonda yayınlanan içerikler insanlar için öğretici bir araç haline gelmiştir. Televizyon ile gizil öğrenme gerçekleşebilmektedir (Arslan, 2018). Televizyon yayınlarını en çok izleyen gruplar arasında yer alan çocuklar bu öğrenme sürecinden en çok etkilenecekler arasında yer alır. Televizyonda yayınlanmakta olan çizgi filmler ise; çocuklar tarafından en çok izlenen yayınlardır (Eskandari, 2007; Araboğa, 2018). Bir kontrol aracı haline gelmiş olan çizgi filmlerin çocukların hayatında yadsınmaz bir yeri bulunmaktadır.

Çizgi filmler çocukların hayal dünyalarının zenginliğini, enerjilerinin yüksek olmasını, güce yönelimlerini ve gerçek-hayal ayrımını yapamamalarını temel olarak üretilir. Bu üretilen programlar çocuklara sonsuz bir güç, macera, zengin hayaller ve hızlı değişen olaylar sunmaktadır (Ünver, 2002). Çocuklar tarafından seyredilen çizgi filmlerdeki karakterler çocuk tarafından örnek alınmakta ve model alınan karakterlerin kişilik özellikleri çocukların günlük yaşamlarına ve oyunlarına yansımaktadır (Yavuzer, 1991). İlkokul çağındaki çocuklar, çizgi filmlerdeki karakterler ve karakterlerin özelliklerini, davranış biçimlerini ve konuşmalarını taklit etmektedirler. Bu dönem çocuklar için adeta çizgi film karakterlerine tapma çağıdır. (Kocaoluk 1987'den aktaran: Eskandari, 2007).

Çocuğun günlük yaşamında kayda değer bir vaktini harcadığı televizyon ve televizyonda izlemiş olduğu çizgi filmler çocuğun karakterine etkidebilmektedir. Çizgi filmlerin etkisinde kalan çocuklarla ilgili hayal dünyası ile gerçek hayatın ayrımının yapılamamasından kaynaklı kendini çizgi film karakteriyle özdeşleştiren çocuklara yönelik haberler zaman zaman basında yer almaktadır. Çizgi filmlerde yer alan karakterlerin toplum olarak doğru kabul ettiğimiz değer ve tutumlara sahip olması onları model alan çocukların sağlıklı gelişimi için önemlidir (Arslan, 2016). Çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerde yer alan karakterlerin çocuklara hangi iletileri aktardığı ve çocuklarda bunların ne tür yansımaları olduğu oldukça önemli bir noktadır. Bu noktadan yola çıkarak çizgi filmlerdeki baskın kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve çocukların yaşamına yansımalarının ortaya çıkarılması amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki baskın kişilik özellikleri ve bu özelliklerin çocuklar üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. İnsan davranışlarına ilişkin olguları ele alırken insanın doğasına daha yakın olan nitel araştırma yöntemleri daha uygun olacaktır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmanın herkesçe kabul edildiği bir tanım henüz olmasa da; “nitel araştırma” görüşme, gözlem, doküman analizi gibi veri toplama yöntemleriyle olayların ve algıların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konulması için izlenen nitel bir süreç olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek 2013). Temel nitel araştırmada araştırmacı kuramsal çerçeveye bağlı kalarak gözlem yapacağı duruma, soracağı sorulara ya da ilgili dokümanlara karar verir. Veri analizi sürecinde tekrar eden veriyi ve araştırma konusuna ilişkin verileri diğerlerinden ayırarak kategoriler oluşturur. Bulgular bölümüne gelindiğinde verilerden oluşturulan temalar katılımcı yorumlarıyla anlamlandırılır (Merriam, 2013).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu seçerken nitel araştırmada zengin bilgi içeriği taşıyan durumların üzerinde derinlemesine ve ayrıntılı olarak çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış daha önceden tespit edilmiş belirli ölçütleri taşıyan durumların çalışılmasıdır. Söz konusu olan ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi öncesinde hazırlanan bir ölçüt listesi çerçevesinde de oluşturulabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada belirlenen çalışma grubu araştırmacının görev yaptığı ilkokulda, araştırmacının kendi sınıfında öğrenim görmekte olan 3. sınıfa devam eden 18 erkek ve 12 kızdan oluşan toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin araştırmacının eğitim öğretim verdiği sınıfta bulunan öğrencilerden oluşmasının hem görüşmeler sırasında çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlaması hem de ders içi ve teneffüs sırasında daha uzun soluklu ve derinlemesine gözlem yapmaya olanak sağlaması açısından araştırmaya katkı sağlamıştır. Ayrıca seçilen öğrenciler düzenli olarak çizgi film izleyen ve bunu derslerinde öğretmenleriyle paylaşan öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma süresince öğrencilere izletilecek çizgi filmin belirlenmesi için araştırmanın yapıldığı okulda öğrenim gören 318 öğrenciye en çok izledikleri çizgi filmin sorulduğu tespit formu dağıtılmıştır. Elde edilen bilgiler en çok izlenen çizgi film den en aza doğru sıralanmıştır. Bu uygulamanın neticesinde 126 öğrenci Teen Titans Go adlı çizgi filmi en çok izlediği çizgi film olarak belirtmiştir. İkinci sırada 78 öğrenci O.K.KO adlı çizgi filmi en çok izledikleri çizgi film olarak belirtmiştir. Üçüncü sırada yer alan çizgi filmi seçen öğrenci sayısı 19 öğrenci olmuştur. Üçüncü sıra ve daha sonraki sıralarda yer alan çizgi filmler ile ilk iki sırada yer alan çizgi filmler arasında belirgin bir fark olmasından dolayı çalışma ilk iki çizgi film üzerinden yürütülmüştür. Daha sonra çizgi filmlerin ulusal çapta yayın yapan televizyon kanalında yayımlandığı tespit edilmiştir. Televizyonda yayınlanan bu çizgi filmlerin bölümlerine internet ortamında da erişilebilmesinden dolayı bölümleri internet ortamından temin edilmiş ve öğrencilere izletilmiştir.

Veri toplamak için öğrenciler tarafından en çok izlenen çizgi film olarak belirtilen Teen Titans Go adlı çizgi film seçilmiş, O.K.KO ise daha az öğrenci tarafından tercih edildiği için araştırma kapsamı dışında

tutulmuştur. Teen Titans Go çizgi filmin bölümlerinden 30 bölüm izletilmiştir. Çizgi film gösterimleri sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çizgi film gösterimi pazartesi, çarşamba ve cuma günleri yapılmıştır. Çizgi filmler serbest zaman etkinlikleri kapsamında öğrencilere izletilmiştir. İlk bölümden itibaren araştırmacı tarafından gözlem süreci başlatılmıştır. Gözlemler çizgi film gösteriminden sonra araştırmacı tarafından hem ders içi hem de tenffüs süresince yapılmıştır. Son bölümün gösteriminden sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla öğrenci görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme ve gözlemler doyuma ulaşıldığında sonlandırılmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri yapımı olan Teen Titans Go bir animasyon televizyon dizisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu animasyon televizyon dizisinin yapımcıları Michael Jelenic ve Aaron Horvath'dır. İlk olarak 2013 yılında Kanada'da gösterilmeye başlanmıştır. 6 Eylül 2013 tarihinde Teletón'da yayınlanmıştır. Amerika'da ise gösterimi 23 Nisan 2013 tarihinde başlamıştır. Türkiye'de ise gösterimi 1 Haziran 2015 tarihinde olmuştur. Çizgi filmin bölümleri yaklaşık 11 dakika olarak sürmektedir. Halen ulusal yayın yapan bir özel televizyon kanalında yayınlanmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde toplanan veriler araştırma kapsamında ele alınan sorular çerçevesinde uygun şekilde sınıflandırılır ve yorumlanır. Araştırmacı gerçekleştirdiği görüşme ve gözlemlerle elde ettiği verilerle de katılımcıların görüşlerine yer verebilmektedir. Burada amaç bulguları özetlenmiş, düzenli hale getirilmiş ve üzerinde yorum yapılmış bir halde sunmaktır. Bu nedenle veriler betimlenir, bulgular açıklanıp yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada veriler tematik bir çerçevede düzenlenmiş, bulgular sade ifadelerle tanımlanmış ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda kod isimlendirmeler kullanılmıştır. Örneğin ÖE12 (Öğrenci Erkek 12. Görüşmeci) ya da ÖK22 (Öğrenci Kız 22. Görüşmeci) şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmacı çalışmada güvenilirliği ve geçerliği sağlamak amacıyla görüşmede kullanılacak veri toplama aracındaki gerekli düzeltmelerin yapılması ve eksikliklerin tespit edilmesi amacıyla 3 uzman görüşü almıştır. Görüşmelere başlamadan önce ortaya çıkabilecek aksaklıkları ve hataları önlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinden yapılacak görüşme için yazılı veli izni alınmakla beraber katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmacı görüşmeleri katılımcıların kendilerini rahat edebilecekleri bir yer olan rehberlik servisi odasında yapmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıyla sohbet ortamı oluşturarak kendini daha rahat hissetmesi sağlanmıştır. Görüşme süresince alınan ses kayıtlarının dökümü yapıp kayıtlar dinlenerek kontrol edilmiştir. Verilerden elde edilen temalar noktasında uzman desteği alınmıştır.

Gözlemler veri toplama süresince hafta içi her gün öğrencinin okula gelişi ile başlamış, okuldan ayrılışı ile tamamlanmıştır. Gözlemlere dayalı notlar ayrıntılı biçimde tutulmuş. Toplanan verilerden elde edilen temalar noktasında uzman desteği alınmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması sonucu %87'dir. Yine Miles ve Huberman'na (1994) göre nitel araştırmalarda %70 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa, çalışma güvenilir kabul edilmektedir. Bu durumda, bu çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR

Araştırma bulguları iki boyutta verilmiştir. Birinci boyutu öğrencilerle yapılan görüşmeler, ikinci boyutunda araştırmacı gözlemlerine dayanan verilerle sunulmuştur.

3.1. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin öncelikle dökümü yapılmıştır. Daha sonra dökümü yapılan veriler analiz yöntemiyle temalaştırılmış ve temalar öğrencilerin birebir ifadelerine yer verilerek zenginleştirilmiştir.

Öğrencilerin çizgi filmlere yönelik genel fikirleri ağırlıklı olarak olumlu yanıtlardan oluşmasına karşın olumsuz yanıtlar da bulunmaktadır. Öğrenci görüşlerinden olumlu olanlar mutluluk, eğlenceli, komik, ilginç, macera dolu, bilgilendirici, bilim kurgu, güzel, ders verici, hayal ürünü ifadeleri ile temalaştırılmıştır. Olumlu cevaplara karşın bazı öğrenciler çizgi filmlere yönelik olumsuz fikirlere sahiptir. Bu öğrenciler sayıları az olmakla beraber çizgi filmleri sıkıcı, karışık ve şiddet içerikli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"Eğlendiriyorlar, maceralı oluyorlar, biz bilgilendiriyorlar." (ÖE19)

"Çok komik ve eğlenceli olduklarını düşünüyorum." (ÖE16)

"Ders verdiğini düşünüyorum." (ÖK)

"Çok güzeller, çok izlemek istiyorum ama izleyemiyorum annem ödevini yap diyor." (ÖE10)

"Bazen bilim kurgu, bazen eğlenceli, bazen komik" (ÖE20)

"Bazı şeyler hayal ürünü ve gerçek hayatta olmadığını düşünüyorum." (ÖK14)

"İyi düşünmüyorum, hayal ürünü, kargaşa, bağırma, dövüş var." (ÖE8)

"Bana göre sıkıcı, ben beğenmiyorum." (ÖE4)

"Bazılarını çok seviyorum, bazılarını ayıp olarak buluyorum." (ÖK4)

"Çizgi filmlerin animasyon olduğunu gerçek olmadığını düşünüyorum." (ÖE18)

Öğrencilerin Teen Titans Go çizgi filmi hakkındaki görüşleri; ders verici, eğlenceli, komedisel şiddet (sempatik şiddet), birlik duygusu, yardımseverlik, gerçekçi, olumsuz duygu durumu, öğretici, macera dolu, korkutucu olarak temalaştırılmıştır. Oluşturulan temalara yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"Birbirlerine bilgiler anlatıyorlar, biz de öğreniyoruz. Maceracı, eğlenceli ve çok bilgilendirici" (ÖE19)

"Çok güzel olduğunu düşünüyorum, kahramanlar eğlenceli." (ÖE 2)

"Komik karakterler var, çok güzel, birbirlerine vurduklarında çok gülüyorum. "
(ÖE15)

"Komik, eğlenceli, birbirlerine vurduklarında çok gülüyorum"

"Yeni şeyler öğreniyorum." (ÖE6)

"Güzel bir çizgi film, gerçek değil." (ÖE18)

"Güzel bir çizgi film ders verici." (ÖK17)

"Güzel ama bazen kötü yerleri var. Bazem mide bulandırıcı şeyler yapıyorlar. Canavar çocuk pastaya parmağını sokmuştu. Bu benim midemi bulandırdı." (ÖK6)

"Neşeli, sevinçli ve komik. " (ÖE21)

"Bilgilendirici, komik ve macera dolu olduğunu düşünüyorum." (ÖE22)

"Yardımsever ve iyi olduklarını düşünüyorum. Birlikte kurtaracaklarını düşünüyorum." (ÖK16)

"Bazı şeylerin hayal ürünü olmadığını düşünüyorum." (ÖK14)

"Şakalar ve kavgalar var. Savaş, güç, korkutucu şeyler var." (ÖE8)

"Bazem komik bazem üzgün hissediyorum." (ÖE20)

"Karakterlerini seviyorum. Herkes izlemeli." (ÖE13)

"Komik şeyler oluyor, bazem şakalaşıyorlar, bazem eşyaları birbirlerine atıyorlar." (ÖK5)

"Çocuklar için komik, eğlenceli. Çocuklar onu seviyor." (ÖK18)

Çizgi filmlerin öğrenci ve arkadaşlık ilişkileri üzerine etkilerini belirten öğrenci görüşleri; olumlu akran ilişkisi, olumlu davranış öğretimi, ekip ruhu ve aidiyet duygusu, etkisiz, olumsuz örnek teşkili, şiddet içeriği, olumsuz duygu durumu olarak temalaştırılmıştır. Oluşturulan temalara yönelik bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"İyi etkiliyor, onlara nasıl davranacağımı etkiliyor." (ÖK17)

"Arkadaşlarımla aramı daha iyi yapıyor. Bazı bölümlerde arkadaşlığın önemini anlatıyor." (ÖE22)

"Bazem iyi bazem kötü etkiliyor. Robin bazem takım arkadaşlarına zarar veriyor." (ÖE16)

"Yardımseverlik, dostluk, kötülük yapmamayı öğretiyor. Onlara sahip çıkmamı sağlıyor." (ÖK16)

"Yeni şeyler öğrenmemi sağlıyor. Bir de filmde yalan söyleyince kavgaya çıkıyor. Arkadaşlarımla yalan söylemiyorum." (ÖE6)

"Arkadaşlarımla daha iyi vakit geçiriyorum." (ÖE15)

"Arkadaşlarımla ilişkilerimi etkilemiyor." (ÖE2) (ÖK5)

"Arkadaşlarımla ilişkilerimi etkilemiyor." (ÖK6)

"Çizgi filmdeki karakterler beni etkilemiyor." (ÖE18)

"İyi etkiliyor oradaki güzel şeyleri örnek alıyorum." (ÖE11)

"Robin 'in davranışlarını salakça buluyorum." (ÖE4)

"Onlar gibi ben de arkadaşlarıma küsüyorum. Davranışlarından bazıları iyi bazıları kötü bir kız böcek yedi ondan çok etkilendim. Bazılarının kollarını kesiyorlar, ondan etkilendim." (ÖK15)

"İyi ve kötü etkiliyor. Canavar çocuğun hareketleri hem komik, hem kötü. Bazıları için komik ama bana hiç komik gelmiyor. Ama çizgi film izlerken arkadaşlarımla eğlenmiş oluyorum." (ÖK9)

"Gerçek sanıyorum ama gerçek değil. Oyun oynarken kendimi o karakter gibi düşünüyorum ve onlar gibi uçmuyorum. Onları izledikçe arkadaşlarımla daha çok seviyorum. Onlar kavgaya ettiğinde ben onlar gibi etmiyorum. İyi anlaşmaya çalışıyorum." (ÖK14)

"İyilikleri etkiliyor. Arkadaşlarına yardım ediyorlar ben de ediyorum." (ÖE20)

"Güçleriyle, komiklikleriyle, arkadaşlıklarıyla etkiliyor. Birbirleriyle çok iyi arkadaşlar." (ÖK7)

Öğrencilerin yerinde olmak istedikleri karaktere yönelik soruya verdikleri yanıtlar ve belirttikleri gerekçeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Yerinde Olmak İstedikleri Karakterlere İlişkin Tablo

Karakter	Erkek	Kız
Robin	8	1
Yıldız Ateşi	1	7
Canavar çocuk	7	1
Cyborg	2	
Kuzgun		3

Tablo 1 incelendiğinde erkek öğrencilerin kendilerini Robin ve Canavar Çocukla daha çok özdeşleştirdiği görülmektedir. Ayrıca Kuzgun karakteri hiçbir erkek öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Kız öğrencilerin ise kendilerini en çok Yıldız Ateşi ile özdeşleştirdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin hiçbiri Cyborg karakterini tercih etmemiştir. Öğrencilerin tercihlerine yönelik belirttikleri gerekçelerden bazıları şu şekildedir:

"Cyborg çünkü istediği her şeyi yapabiliyor. Boynu uzayabiliyor." (ÖE20)

"Yıldız ateşi çünkü benim hayalimi yapabiliyor. Benim hayalim uçmak." (ÖK4)

"Robin çünkü çok güzel biri onların lideri. Ben de lider olmak isterdim." (ÖE11)

"Robin çünkü lider ve diğer arkadaşlarıyla güzel sohbet ediyor." (ÖE19)

"Robin çok komik, bütün savaşlarda o kaptan oluyor." (ÖE15)

"Robin olmak isterdim takımı o yönettiği için." (ÖE6)

"Robin çünkü gerçek gibi tasarlanmışlar, hiç süper gücü yok. Öbürlerinde olduğu için onlar sabte." (ÖE18)

"Canavar çocuk çünkü her şeye dönüşebiliyor." (ÖE22)

"Yıldız ateşi çünkü sinirlenince çok komik oluyor." (ÖK13)

"Yıldız ateşi olmak isterdim, hayvan sever ve yardım sever olduğu için." (ÖK9)

"Canavar çocuk olmak istedim. Çünkü ben hep bir aslana ya da kurda dönüşmek istemiştim." (ÖE16)

"Canavar çocuk da olmak isterdim. Çünkü hayvanlara dönüşüyor. Ben de dönüşsem güzel olurdu." (ÖK6)

"Yıldız ateşi, çünkü çok şaşırtıcı giysileri var. Uzun saçları severim." (ÖK8)

"Yıldız ateşi onun gibi gözlerimden bir şeyler çıkarmak, uçmak isterdim." (ÖK14)

"Robin, çok güçlü, her şeyi yeniyor." (ÖE2)

"Robin çok iyi çok dürüst." (ÖK16)

"Yıldız ateşi çünkü diğerlerinden daha farklı geliyor. Dünyada neler olduğunu bilmiyor." (ÖK16)

"Yıldız ateşi olmak isterdim. Çünkü hoşuma gidiyor, güzel ve çok hareket etmiyor. Görevini yapıyor." (ÖK6)

"Kuzgun olmak isterdim çünkü sakın." (ÖK5)

"Kuzgun olmak isterdim. Çünkü her şeyi yapabiliyor. Çünkü sihir yapabiliyor." (ÖK18)

Öğrencilerin çizgi filmde en sevdikleri karaktere ilişkin yanıtları ve öğrencilerin belirttikleri gerekçeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin En Sevdikleri Karakterler

Karakter	Erkek	Kız
Robin	4	
Yıldız Ateşi	2	10
Canavar çocuk	6	
Cyborg	5	
Kuzgun		2

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğrencilerin en sevdikleri karakterin Canavar Çocuk olduğu ve Kuzgun karakterinin hiçbir erkek öğrenci tarafından en sevdiği karakter olarak belirtilmediği görülmektedir. Kız öğrenciler ise belirgin bir çoğunlukla Yıldız Ateşi'ni en sevdikleri karakter olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin tercihlerine yönelik belirttikleri gerekçelerden bazıları şu şekildedir:

"Yıldız ateşi çünkü arkadaşlarımı koruyor." (ÖK16)

"Yıldız ateşi çünkü çok iyi birisi, hiç yalan söylemiyor." (ÖK7)

"Canavar çocuk çünkü hayvanlara dönüşüyor." (ÖE21)

"Robin çünkü çok komik." (ÖE2)

"Robin çünkü çok seviyorum. Aşırı çizgi film izliyorum." (ÖE18)

"Cyborg, çünkü hep parti veriyor. Bazen arkadaşlarına şakalar yapıyor. Arkadaşları mutlu oluyor." (ÖE19)

"Cyborg, parçalara ayrıldığında geri yapabiliyor." (ÖE16)

"Cyborg çünkü her şeyi yapabiliyor." (ÖE11)

"En sevdiğim yıldız ateşi çünkü dürüst birisi." (ÖK5)

"Cyborg çünkü işlere gidiyorlar. Kötülerle savaşıyorlar." (ÖE13)

"Kuzgun. Çünkü sibirler yapıyor. Hiç sevilmiyor. Hiç sevilmemesi boşuma gidiyor, güliyorum." (ÖK6)

Çizgi filmde öğrencilerin en eğlenceli karakter olarak gördükleri karakterlere ilişkin bilgiler ve öğrencilerin ifadeleri şu şekilde sunulmuştur.

Tablo 3. En Eğlenceli Bulunan Karakterler

Karakter	Erkek	Kız
Robin	3	4
Yıldız Ateşi		
Canavar çocuk	7	5
Cyborg	6	2
Kuzgun	2	1

Tablo 3 incelendiğinde hem erkek hem de kız öğrencilerin Canavar Çocuk'u en eğlenceli karakter olarak belirttiği görülmektedir. Yıldız Ateşi karakteri hem erkek hem de kızlar tarafından eğlenceli karakter olarak görülmemiştir. Öğrencilerin tercihlerine yönelik belirttikleri gerekçelerden bazıları şu şekildedir:

"Cyborg, ön parçaları ayrılıyor ve birilerini sinir ediyor. Robin'i sinir ediyor." (ÖK13)

"Canavar çocuk, çünkü her şeye dönüşüp çok güzel şeyler yapıyor." (ÖE11)

"Cyborg hep parti veriyor, komik şeyleri başlatıyor." (ÖE22)

"Kuzgun havada uçuyor." (ÖE21)

"Kuzgun bazen hırsız oluyor. Hırsızlığı beni güldürüyor." (ÖE16)

"Robin kızgın olunca komik oluyor." (ÖE20)

"Canavar çocuk bazen maymuna dönüşüyor ve arkadaşlarının üzerine zıplıyor." (ÖE19)

"Canavar çocuk her şeye dönüşebiliyor." (ÖE2)

"Canavar çocuk çünkü hem sibirli hem de oyun oynuyor, kitap okuyor." (ÖK16)

"Cyborg çünkü gözü kırmızı oluyor, eğlenceli komik şeyler yapıyor." (ÖK14)

"Robin çünkü komik hareketler yapıyor." (ÖK15)

"Cyborg çünkü robotlarla, makinelerle daha güzel ilişki kuruyor." (ÖE6)

3.2. Öğretmen Gözlemlerine Yönelik Bulgular

Öğrenci davranışlarına yönelik ders içi ve tenneffüs sürelerinde sınıf öğretmeninin gözlemlerine dayalı veriler bu bölümde yer almaktadır. Yapılan gözlemler neticesinde oluşturulan temalar; olumlu kelime dağarcığı, olumsuz kelime dağarcığı, argo ifade kullanımı, ekip ruhu aidiyet duygusu, şiddetin oyunlaşması, şiddet içerikli davranış, fiziksel şiddet, sempatik-komedisel şiddet, psikolojik şiddet, toplumsal normlara uymayan davranış, sınıf kurallarına uymama, rahatsız edici davranış içerikleri (bağırma çığlık atma), olumlu davranış değişim, nezaket ve paylaşım, olumlu arkadaşlık ilişkisi olarak belirlenmiştir. Öğretmen gözlemlerine dayalı içerikler aşağıda belirtilmiştir:

ÖE1 sınıf arkadaşına okul koridorunda 4.tenneffüs sırasında serseri, şapşal şeklinde seslendi. Seslendiği arkadaşı ÖE13 bu durumdan rahatsız değil yanına geldi ve birlikte bahçeye indiler. İzletilen bölümlerin bazılarında karakterler zaman zaman birbirlerine şapşal demektedir. Canavar Çocuk'un 2. bölümde Cyborg'a, Robin 13. bölümde Canavar Çocuk'a şapşal dediği sahneler bunlardan bazılarıdır.

ÖE7 tenneffüs zili çalınca benden izin istemesine gerek olmadığı halde izin kantine gitmek için izin istedi. Daha sonra aldığı tost ve içeceğiyle birlikte sınıfa geldi. Tostun yarısını yedi dersin ortalarında ÖE7 sıra arkadaşı ÖK3'ün yüzüne elindeki tostuyla vurdu. ÖE7'ye neden böyle yaptığını sordum. Cevap olarak yanlışlıkla yaptım yanıtını aldım. Çizgi filmde karakterler zaman zaman birlerine yiyecek fırlatmakta, birbirlerine olan tepkilerini gösterirken yiyecekleri silah gibi kullanarak birbirlerinin yüzlerine atmaktadırlar. Cyborg ile

Canavar Çocuk kek yerken yaşadıkları anlaşmazlık sırasında birbirlerinin yüzlerine defalarca pay kek ile vurmuştur. Başka bir bölümde Robin yemek sırasında Yıldız Ateş'in yüzüne defalarca çeşitli yiyeceklerle vurma, benzer örneklerden bazılarıdır. Genel olarak sakin bir yapıya sahip olan ve arkadaşları tarafından sevilen ÖE18 teneffüs için merdivenlerden aşağı inerken arkadaşı ÖE7'ye tekme attı. İkisi bu durum üzerine gülmeye başladı ve gülmeye bahçeye çıktılar.

Beşinci Dersin başında üç çocuk yanıma geldi (ÖE9, ÖE15ve ÖK12) iki öğrenci arkadaşları ÖE9'un onların kulaklarına çığlık attığını söyledi. ÖE9'a böyle bir şey yapıp yapmadığını sordum. ÖE9 şaka yapmak amacıyla yaptığını söyledi. Çizgi filmde zaman zaman karakterler birbirlerinin kulaklarına yaklaşıp çığlık atmakta ve yüksek sesle yakın mesafeden kulaklarına bağırılmaktadır. Beşinci bölümde Canavar Çocuk'un Cyborg'a çığlık atması ve gülmesi bu sahnelerden biridir.

Çocuklar teneffüs sırasında bahçede yakalamaca oynuyorlar. Aralarından ÖE13 diğerlerinden daha yavaş koşuyor. Diğer üç öğrenci arkadaşlarının koşamamasıyla ve onlara yetişememesiyle dalga geçiyor. ÖE13 bu durumdan rahatsız olup üzüldü ve oyunu bırakıp okula girdi. Diğerleri oyunlarına devam etti. Çizgi film de bazı sahnelerde karakterler birbirlerinde yetersizlik olarak gördükleri noktaları bir eğlence alanı olarak görmekte ve bu konularda alay etmektedir. Örneğin, sürüş eğitimi sırasında Robin'in zorlanması ve yeterli beceriyi gösterememesi üzerinde takım üyeleri Robin ile alay etmekte ve onun yetersizliğinin kendilerini iyi hissettirdiğini belirtmektedir.

Üçüncü ders sırasında kestirim desteğiyle, bir eğitim sitesinden konu tekrarı yaparken ÖE21 ağzından hoş olmayan sesler (geğirme) çıkardı. Sınıfın büyük bir çoğunluğu ve ÖE21 bu durumun üzerine güldüler. Çizgi filmde geğirme davranışını genellikle Canavar Çocuk ve Cyborg yapmaktadır. Zaman zaman bunu karşılıklı yapmakta ve bunu yapmaktan mutlu olup kahkaha atmaktadırlar.

Beşinci Teneffüste bahçede ÖE22 koşarken ÖE14'e çarptı. Bunun üzerine ÖE14 ÖE22'ye "kör şeytan" dedi. ÖE22 ÖE14'e baktı ve sonra bir şey söylemeden koşmaya devam etti ve uzaklaştı. Raven karakterinin babasıyla olan karşılaşmasının konu alındığı bölümde "kör şeytan" ifadesi kullanılmaktadır. Öğrenci E3 teneffüste arkadaşlarıyla yaşadıklarını şu şekilde aktardı. Biz hırsız polis oynarken lavaboya gittik. ÖE8 lavabodayken ÖE10 kapıyı tutarak ÖE8'in dışarı çıkmasını engelledi. Lavabodaki ÖE8 dışarı çıktıktan sonra sinirli bir şekilde ÖE10 kovaladı.

ÖE3 beşinci teneffüs sırasında bahçede arkadaşı ÖE18 den kendisine tekmeyle vurmasını istedi. ÖE3 koşarken arkasından koşarak gelen ÖE18 tekme atmaya çalıştı. Birkaç defa neredeyse vurmayı başaracaktı. Bir süre bu şekilde davrandılar. İkisi de çok eğleniyorlardı. Zil çalınca ÖE3 okul girişine yönelip koşmayı bıraktı. ÖE3 ün oyunu bırakmasına rağmen ÖE18 hızla gelip kuvvetli şekilde bacağına tekme attı. ÖE3 ağlamaya başladı. ÖE18 okul binasına girdi. Bahçede nöbetçi olduğum için ÖE3 ağlayarak yanıma geldi ve ÖE18'in kendisine tekme attığını söyledi. Sınıfa girdiğimde ÖE18 'e neden böyle yaptığını sordum. Cevap olarak kendisinin istediğini ve oyun oynadıklarını söyledi. ÖE3 ise oyunlarının bittiğini söyledi.

Altıncı ders için sınıfa girdiğimde sınıf başkanı ÖE11 teneffüste olanları anlatmaya başladı. Genel olarak sınıf arkadaşlarına ve okuldaki diğer öğrencilere zarar veren uyum sorunu yaşayan ÖE12'nin 4-D sınıfından bir grup çocuğa ve öğretmenlerine kötü söz söylediğini aktardı. Daha sonra 4-D sınıfından bir grup öğrencinin sınıfa girmeye ve ÖE12'yi dövmeğe çalıştıklarını anlattı. ÖE11 birkaç arkadaşıyla beraber sınıf kapısını tutarak 4-D sınıfı öğrencilerinin içeri girmesini engellediklerini ve ÖE12'yi koruduklarını söyledi. ÖE16 bir sonraki teneffüs için, ÖE12'nin teneffüste yanlarında olmasını bu şekilde onu koruyabileceklerini söyledi. Bu

Dördüncü teneffüste koridorda ÖE6 ve birkaç arkadaşı (ÖE3,ÖE9 ve başka sınıftan 2 öğrenci var) ile sohbet ediyorken burnunu karıştırmaya başladı. Arkadaşları bu durumdan rahatsız olmadı ve güldüler. Benzer davranışlar çizgi filmin bazı bölümlerinde yer almaktadır. Sekizinci bölümde Canavar Çocuk'un burnunu karıştırması, on ikinci bölümde Robin'in Canavar Çocuk'un burnuna parmağını sokması bu sahnelerden bazılarıdır.

Altıncı dersin ortalarında ÖE4 sıra arkadaşı ÖE9 a dirseğiyle vurdu. Kızgın bir yüz ifadesi vardı ve vurduğu arkadaşına bakıyordu. Kafasını çevirince göz göze geldik. Arkadaşına vurduğu için uyardım. Açıklama olarak kendisini sıkıştırdığını ve kendisine yer kalmadığını söyledi. Tekrar yapmaması konusunda uyardım. ÖE4 sıranın büyük bir kısmını kullanmaktaydı. ÖE9 sıranın uç kısmında oturmaktaydı. Dersin sonların doğru ÖE9 ağlamaya başladı. ÖE4 ün tekrar kendisine vurduğunu söyledi. ÖE4 yine kendisini sıkıştığını söyledi. Ancak ÖE4 sıranın uç kısmında oturmaya devam ediyordu. ÖE4 ün ders boyunca oturabileceği en uç noktada oturduğunu ve gidebileceği başka yer olmadığını söylediğimde " Ama ben sıkışıyorum "dedi. Sıranın büyük kısmını kendisini kullandığını söylediğimde " Ben sıkışıyorum öteye gitsin" dedi. Arkadaşına zarar vermemesi konusunda uyardım. Sinirli bir yüz ifadesiyle yerine oturdu. Yerine geçerken kısık bir sesle kendi kendine bir şey söyledi ancak duyamadım, ne söylediğini sorduğumda bir şey söylemedim dedi. Çizgi filmin pek çok bölümünde takım üyeleri istemedikleri ve rahatsız oldukları durumlarda birbirlerine karşı güç kullanmakta ve tepkilerini birbirlerine zarar vererek göstermektedir.

İkinci teneffüste ÖE19 koridorda ÖE13'e "şapşal " şeklinde hitap ediyor. ÖE13 bu durumdan rahatsız değil. ÖE13 arkadaşına ismiyle hitap etmeye devam ediyor. Konuşmanın devamında ÖE19 bu sefer ÖE13'e "serseri" şeklinde hitap ediyor. Dördüncü ders ÖE2 arka sıraya dönerek arka sıradaki ÖE7 ye " Versene lan kalem açkımı, aldın vermiyorsun" dedi. ÖE7 ise " Al lan yedim sanki" diye karşılık vererek kalemtraşını uzattı. Buna benzer davranışlar çizgi filmdeki karakterlerin kendi aralarında kullandıkları dil ile benzerlik göstermektedir.

Üçüncü ders Türkçe dersinde dikte çalışması sırasında ÖE11 ön sırada oturan ÖE17'ni sırtına dokundu ve " Acı silgi versen" diyerek silgi istedi. Az sonra ÖE17 yanlış yazdığı kelimeyi düzeltmek için arka sıraya dönerek silgisini geri istedi. O sırada ÖE11 silgiyi tekrar kullanmaktaydı ÖE17 beklemek istemedi. Bu defa sinirli bir yüz ifadesi ve ses tonuyla" Versene lan silgimi" dedi. ÖE11 isini bitirince silgiyi verdi.

Dördüncü teneffüste bahçede futbol oynayan öğrencilerden ÖE6 arkadaşı ÖE1 den kendisine pas vermesini istedi. ÖE1 pas vermeyince sınırlı bir şekilde "versene lan dedi" Üçüncü derse girdiğimde ÖK4 teneffüste ÖE8 in masada duran yiyeceğini izinsiz yediğini söyledi. ÖE8'e neden yaptığını sorunca şaka yaptığını söyledi. Beşinci derse girdiğimde ÖK12 Teneffüste ÖK9 'un meyve suyunu ÖK3'ün izinsiz içtiğini söyledi. Neden yaptığını sorunca ÖK3 sustu ve bir şey söylemedi. ÖK9'a meyve suyunu istemediğinde vermeyebileceğini söyledim. ÖK9, ÖK3'ün kendisini tehdit ettiğini söyledi.

Dördüncü derse girdiğimde ÖE6 teneffüste ÖE12'nin izinsiz meyve suyunu içtiğini söyledi. ÖE12 durumu inkâr etti. O sırada sınıf ta bulunan bazı öğrenciler durumu gördüklerini ve ÖE12'nin meyve suyunu içtiğini söyledi. ÖE12 yine yapmadığını söyledi. ÖE6 yalan söyleme meyve suyunu masadan alıp içtin ya " dedi. ÖE12 " Ağzıma götürdüm ama içmedim" dedi. ÖE6 pipeti ağzına soktun ya " dedi. ÖE12 " içmedim ki "dedi. Neden böyle bir şey yaptığını sorunca şaka yaptım dedi.

Birinci ders için sınıfa gittiğimde ÖK16, ÖE19 ve annelerini sınıfın kapısında beklerken gördüm. Yanlarına gittiğimde ÖE19 'un alnında yara bandı gördüm. ÖE19'un annesi sınıf arkadaşlarından ÖE8'in taş atarak çocuğunu yaraladığını söyledi. Tam olarak ne olduğunu sordum. ÖK16 anlatmaya başladı. ÖE8, ÖE18 ve ÖK2 ile beraber yürüyerek eve gittiklerini söyledi. Yürüyerek eve giderken oyun oynamak için birbirlerine taş atmaya başladıklarını, önce küçük taşlar attıklarını ama sonra ÖE18 in büyük bir taş olarak attığını ve ÖE19'un kafasına geldiğini ve kanadığını söyledi. Bunun üzerine ÖE18'in koşarak uzaklaştığını, ama kendisinin ve ÖK2'nin arkadaşına yardım ettiğini söyledi. ÖE8'e neden taş attığını sorduğumda " O da bana atmıştı" cevabını verdi.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Çizgi filmlerin genel izleyici kitlesini daha çok çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Yapımcılar da hedef kitlenin beklenti ve isteklerine uygun içerikler meydana getirmektedirler. Yapılan araştırmalarda televizyonda çocukların izlemeyi tercih ettikleri yapımlar arasında çizgi filmlerin ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Atık & Ebrin, 2015). RTÜK tarafından 2006 yılında yapılan çalışmada çocukların izlemeyi tercih ettikleri yapımlar arasında %72'lik oranla çizgi filmler ilk sıradadır. Bu bağlamda çocukların en çok izlemekten hoşlandığı çizgi filmlerden ve bu filmlerde yer alan karakterlerden etkilenmesi olası bir durumdur. Bu etkilenme çocukların davranışlarına yansımaktadır. Çocukların yaşamlarını etkileyen bu durumun sonuçlarını okulda ve sosyal ilişkilerinde görmek mümkündür. Araştırma kapsamında ele alınan sorulara yönelik, görüşme ve gözleme dayalı bulgular bu bölümde tartışılacaktır.

Öğrencilerin genel olarak çizgi filmler hakkındaki görüşlerine bakıldığında verilen yanıtlar arasında öne çıkan noktalar çizgi filmlerin eğlenceli ve komik olduğu yönündedir. Çocuklar çizgi film izlerken mutlu olduklarını belirtmişlerdir (Hasdemir, 2013; TÜİK, 2013). Yine çocuklar üzerine yapılan başka bir araştırmada da çocukların çizgi film izlerken mutlu oldukları sonucuna varılmıştır (İlgar & Öztürk, 2018). Günümüzde çocuklara yönelik çizgi film yayını yapan televizyon kanallarının varlığı da bunu destekler niteliktedir. Araştırmada çıkan bulgular ile örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin yapılan tespit neticesinde en çok izlemeyi tercih ettikleri çizgi filme yönelik görüşleri ise genel olarak çizgi filmler hakkında belirttikleri görüşlere benzer yapıdadır. Öne çıkan görüşler Teen Titans Go çizgi filminin eğlenceli ve komik olduğudur. Bunların yanında çizgi filmde şiddet içeren davranışların varlığından ve bunun komik ve eğlenceli bulunduğundan söz edilmiştir. Öztürk ve diğerlerinin (2014) araştırmasında da çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki olay ve davranışları şiddet olarak görmediklerini ortaya konmuştur. Geçmişte yayınlanan ve çocuklar tarafından sıkça izlenen Tom ve Jerry, Ninja Kaplumbağalar, He-man gibi çizgi filmler üzerine Işiker (2011) tarafından yapılan çalışmada çizgi filmlerde yer alan şiddete dikkat çekilmiştir. İlgar ve Öztürk, (2018) ile Doğan ve Göker, (2012)tarafında yapılan çalışmalarda en çok izlenen çizgi filmler arasında gösterilen Benten çizgi filminde Teen Titans Go çizgi filminde olduğu gibi kötülerle mücadele edilirken şiddete ve süper güçlere başvurulmaktadır. Şiddet sorun çözme yöntemi olarak sunulmaktadır.

Çizgi filmlerde yer alan karakterlerin hem öğrencinin kendisi üzerindeki etkisine hem de arkadaşlık ilişkileri üzerine etkilerine yönelik öğrenci görüşlerinde ise, olumlu akran ilişkisi, olumlu davranış öğretimi, ekip ruhu öne çıkmaktadır. Konu itibari ile araştırma kapsamında ele alınan çizgi filmde ekip olarak yaşamlarına devam eden ve ekip olarak kötülerle mücadele eden bir grup vardır. Karakterler birbirleriyle sorun yaşasalar bile kötülükle mücadele sırasında işbirliği yapmakta ve birbirlerini koruyup birbirlerine yardım etmektedirler. Sevim'in (2013) çizgi filmlerde değer eğitimi bağlamında incelediği çalışmasında da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışmada hem yerli hem de yabancı yapım çizgi filmlerde en çok yer alan iki değer sırasıyla yardımseverlik, işbirliği olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle çizgi filmin arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin yerinde olmak istedikleri çizgi film karakterlerine yönelik bakıldığında Robin karakterinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Robin karakteri ekibin lideri konumunda olan karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen yanıtlar cinsiyet bağlamında karşılaştırıldığında erkeklerin yine Robin karakteri olmak istedikleri görülmektedir. Kız çocukları ise Yıldız Ateşi olmak istemektedirler. Robin takımının lideri konumunda olmasından, Yıldız Ateşi'nin iyi kalpli oluşu, renkli ve gösterişli kıyafeti ile bu tercihlerin toplumsal roller ve beklentiler ile örtüşen tercihler olduğu söylenebilir.

Öğrenciler çizgi filmde yer alan karakterler arasında en sevdiği karakter olarak Yıldız Ateşi'ni belirtmektedir. İkinci sırada Canavar Çocuk, üçüncü sırada Cyborg yer almaktadır. Ancak cinsiyet bağlamında bakıldığında Yıldız Ateşi'ni en sevdiği karakter olarak belirten öğrencilerin 10 tanesinin kız, 2 tanesinin erkek olduğu dikkat çekmektedir. Kız çocuklarının tamamına yakını en sevdiği karakter olarak Yıldız Ateşi'ni belirtmiştir. Bunun dışında 2 kız çocuk Kuzgun karakterini tercih etmiş, 1 kız çocuk ise "yok" cevabını vermiştir. Bu bölümde Yıldız Ateşi'ni en sevdiği karakter olarak belirten çocuklar onun iyi biri olduğuna vurgu

yaptıkları görülmektedir. Erkek çocuklarda ise kız çocuklarında olduğu gibi belirgin bir fark ortaya çıkmamıştır. Sırasıyla Canavar Çocuk'u 6, Cyborg'u 5 ve Robin'i 4 erkek çocuk en sevdiği karakter olarak belirtmiştir. Canavar Çocuk başta hayvanlar olmak üzere her türlü canlıya dönüşebilmekte ve şakacı bir karakterdir. Cyborg ve Robin'i en sevdiği karakter olarak ifade eden çocuklar bu karakterlerin komik ve eğlenceli yönlerine vurgu yapmaktadır. En sevilen iki karakterden biri komik diğeri ise iyi biri olarak tanımlanabilir. Güneş (2010)'ın çalışmasında katılımcılara izlemekten hoşlandıkları çizgi film karakterlerini neden sevdikleri sorusu sorulmuş, verilen cevaplardan ilk sırada komik olduğu için, ikinci sırada iyi olduğu için yanıtı almıştır. Bu yönüyle benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin çizgi filmde yer alan karakterler arasında en eğlenceli buldukları karaktere yönelik görüşler incelendiğinde Canavar Çocuk en eğlenceli bulunan karakter olarak öne çıkmaktadır. Canavar Çocuk' u en eğlenceli karakter olarak bulan 12 öğrenci cinsiyet bağlamında incelendiğinde hem erkekler (7) hem de kızlar (5) arasında ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Canavar çocuk başta hayvanlar olmak üzere her türlü canlıya dönüşebilme yeteneğine sahip, ayrıca karakterler arasında en çok şaka yapamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayvanlar çocukların her zaman ilgisini çeken canlılar olmaktadır. Çizgi filmlerde ve animasyon filmlerinde hayvanlar sıkça kullanılmaktadır (Arslan, 2016). Çizgi filmlerin ilk örneklerinden bu yana pek çok hayvan türü çizgi filmlerde tercih edilmiştir (Can, 1995). Hayvanların çizgi filmlerde yer almasının öncelikli sebebi olaylara ve karaktere masumiyet kazandırılmasıdır (Temizyürek & Acar, 2014). Tom ve Jerry, Ninja Kaplumbağalar, Bugs Bunny, Winnie The Pooh, Aslan Kral, Sylvester ve Tweety, Maşa ile Koca Ayı, Bambi, Road Runner hayvanların yer aldığı çizgi filmlere verilebilecek örneklerden bazılarıdır. Canavar Çocuk hem hayvana dönüşebilmesi, hem eğlence arayışında oluşu ve hem de şakacı halleriyle hem kız hem de erkek çocuklar için en eğlenceli karakter olarak bulunmuştur.

Çocukların eğlendikleri anlarda dikkatlerinin daha yoğun olduğu ve eğlenirken öğrendiklerinin kalıcılığının daha fazla olduğu söylenebilir. Bu öğrenme hem davranış hem de çocuğun sahip olduğu kelime dağarcığına yansır. Dil öğrenimi ve kelime dağarcığı çocukluktan itibaren başlar ve ilerleyen yaşlarda gelişerek devam eder. İnsan ne kadar fazla kelime ile karşılaşırse iletişim sürecinde o kadar fazla kelimeyi kullanabilme olanağına sahip olur. Çizgi film izlerken çocuk eğlenirken alıcı konumdadır. Çizgi filmlerin çocuklara olan etkilerini değerlendirmek için sınıf öğretmeni tarafından yapılan gözlemlerin, hem ders sırasında hem de teneffüsler süresince gerçekleştirilmesi, okul ortamının daha uzun soluklu ve daha geniş çerçevede ele almaya olanak sağladığı düşünülmektedir. Çocukların okul ortamında arkadaşlarıyla iletişim halindeyken kullandıkları kelimelerin araştırma kapsamında izletilen çizgi film bölümlerinde de yer alması dikkat çekicidir. Çocukların kelime dağarcığındaki bu değişimin hem olumlu hem de olumsuz etkileri gözlenmiştir. Zaman zaman hakaret boyutuna ulaşan ve argo ifadeleri kullanan çocukların bunların yanında olumlu olarak değerlendirilebilecek ifadeleri kullanmaları da önemlidir. Çizgi filmlerde yer alan sözel ifadelerin ve kelimelerin etkileri üzerine yapılan çalışmalarda buna benzer bulgulara yer verilmiştir. Temizkan ve Atasoy (2016) tarafından yapılan çalışmada incelenen çizgi filmlerdeki yeni kelimelerin çocukların kelime haznelerine % 25- %35 oranında katkı sağladığı görülmüştür.

Bu çalışmada çizgi filmlerde yer alan kelimeler arasında atasözleri, deyimler, kalıp sözlerin yanı sıra argo ifadelerin varlığı da belirlenmiştir. Eski (2017) çalışmasında incelenen çizgi filmlerde hakaret, argo ve olumsuz çağrışımlara neden olabilecek kelimelerin bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların %35'inin çizgi film aracılığıyla öğrendiği yeni kelimeleri günlük hayatında kullandığı ve üçte birinin bu kelimeleri arkadaşlarına hitap ederken lakap/yakıştırma olarak kullandıkları belirlenmiştir. Hamarat, Işıtan, Özcan ve Karasahin (2015) yaptıkları çalışmada ele alınan çizgi filmlerde Türkçenin doğru ve güzel kullanımını açısından olumlu bölümlerinin yanı sıra küfür, hakaret ve argo ifadelerin varlığı da belirlenmiştir. Ayan ve Baş (2015) tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğrencilerinin izledikleri çizgi filmlerde yaklaşık %30 yeni kelimenin yer aldığı ve bunlar içerisinde az olmakla birlikte argo kelimelerin de yer aldığı belirlenmiştir. Temel, Kostak ve Çelikkalp (2014) tarafından yapılan çalışmada çocuklara yönelik yayın yapan üç televizyon kanalında yayınlanan çizgi filmlerde hakaret, azarlama ve lakap takma şeklinde yer alan olumsuz ifadeler belirlenmiştir. Ayrancı, Köseoğlu ve Günay'ın (2004) çalışmasında çizgi filmde süre bağlamında % 33 oranında küfür, eleştiri ve azar vb. içeriklerin yer aldığı belirtilmiştir. Bireye hakaret etmek, azarlamak, lakap takmak, küfür etmek vb. olumsuz söylemlerde bulunmak sözel şiddet olarak değerlendirilir (Polat, 2016). Handayani, Rasyidah ve Kasyulita (2015) tarafından yapılan çalışmada çizgi filmlerin çocuklarda kelime dağarcığını zenginleştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular da araştırmayı destekler niteliktedir. Nitekim çocukların kendi aralarında kullandığı argo ifadelerin kaynağı olarak çizgi filmler olduğu düşünülmektedir.

Çizgi filmlerde yer alan sözel şiddet öğelerinin çocukların günlük yaşamlarını olumsuz etkilediği, bunun yanı sıra olumlu ifadelerin yer almasının ve kelime dağarcığının gelişimine katkıda bulunması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Çizgi filmlerde yer alan sözel unsurların çocukların gelişimi için önemli olduğu ve içeriklerin sözel gelişimi olumlu etkileyecek şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Olumsuz içerikler bağlamında sadece sözel şiddet değil fiziksel şiddet içerikleri de çizgi filmlerde yer almaktadır. Vurma, patlatma, parçalama, silah kullanımı, süper güç kullanımı bunlardan bazılarıdır. Araştırma kapsamında izletilen çizgi film bölümlerinde kötüler ile mücadelede ve bazen de ekip üyelerinin kendi aralarında gerçekleşen anlaşmazlıklarda benzer davranışlar sergilenmektedir. İzletilen çizgi film bölümlerinde yer alan bazı fiziksel şiddet davranış örneklerinin çocukların arkadaşları ile ilişkilerine yansıdığı gözlenmiştir. Çocuklar kimi zaman sorun çözmeye aracı olarak kimi zaman da bir eğlence unsuru olarak fiziksel şiddete başvurumaktadırlar. Fiziksel şiddet kötüler ile mücadelede ve onları yok etmek amacıyla uygulanmaktadır. Ancak çizgi film kahramanları kötüler ya da arkadaşları tarafından şiddete maruz kaldıklarında kalıcı zarar görmemekte ve kısa bir süre sonra karakterler olağan haline dönmektedir. Bu şekilde şiddet hem bir çözüm yolu olarak sunulmakta hem de asıl etkisi olan zarar vericiliği göz ardı edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde çizgi filmlerde yer alan şiddet unsurlarına ve etkilerine yönelik pek çok çalışma mevcuttur bunlardan bazıları ve elde edilen bulgular şu şekildedir. İşsever (2008) çalışmasında herhangi bir yerde arkadaşlarıyla kavga ederken aklına çizgi film kahramanları gelenlerin sayısının gelmeyenlerden fazla olduğu

belirlenmiştir ve bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Temel, Kostak ve Çelikkalp (2014) tarafından çalışmada çizgi filmlerde vurma, cisimle yaralama ve öldürme gibi fiziksel şiddet unsurlarının en çok yer alan şiddet unsurları olduğu belirlenmiştir. İlhan ve Çetinkaya (2013) çalışmasında tematik çocuk kanallarında en çok izlenen çizgi filmlerin şiddet içerikli olduğu ve her zaman iyilerin kazandığı ve kötülere de zarar verilmediği belirtilmiştir. Atik ve Ebrin (2015)'in çalışmasında 13 çizgi filmde şiddet içeren öğeler bulunmuştur. Bunlar arasında en geniş alanı fiziksel şiddet kapsamaktadır. Fiziksel şiddet öğelerinden bazıları tekme atma, silahla yaralama, öldürme, yakma, tokat atma, saçından sürüklemidir. Psikolojik şiddet olarak en çok korkutma belirlenmiştir. Sözel şiddet unsurları da çizgi filmlerde yer almaktadır. Sempatik şiddet olarak değerlendirilen ve şiddetin beklenen zararı göstermemesi, beklenen tepkiyi görmemesi gibi şiddetin normalleşmesi olarak belirlenen unsurlar belirtilmiştir.

Öğrencilerde şiddet içeren davranışların yanı sıra arkadaşlık, ekip ruhu (dayanışma), nezaket, paylaşım gibi davranışlarda olumlu değişimlerde gözlenmiştir. Bir çok çizgi filmde olduğu gibi araştırma kapsamında izletilen çizgi film bölümlerinde de kötüler ile mücadele dışında karakterlerin yaşamlarından kesitler de bulunmaktadır. Burada gerçekleşen olaylardan ve sonuçlarından çocukların etkilenmesi ve sergilenen davranışların model alınmasının normal bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu model almanın sadece şiddet ve olumsuz içeriklerle sınırlı olmadığı, olumlu davranışları da içerdiği gözlenmiştir. Çocukların çizgi filmler aracılığıyla hem olumsuz hem de olumlu davranışlar edindiklerini destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur. Bunlar arasında Kara (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çizgi filmlerden öğrendiklerini hayatta uygulama düzeyleri ele alınmış olup, elde edilen bulgularda %27.1 ile diğer kategori olarak belirlenen ve içerisinde dostluk, cesaret, iyilik yapma, kendine güvenme gibi pek çok olumlu davranışın olduğu bölümün en geniş alanı kapsadığı belirlenmiştir. Ayrıca yardım etmek %15.6, arkadaşlığın önemi %14.6 sevgi-saygı-merhamet % 8.3 oranında öğrenciler tarafından çizgi filmlerden öğrenilerek hayatta uygulanan noktalar olarak ifade edilmiştir. Özsevgeç ve Saka (2018)'nin çalışmasında öğrencilerin davranış özelliklerine göre arkadaşları tarafından en dikkat çekici özellikleri belirlenmiş ve bu öğrencilere en çok izledikleri 3 çizgi film sorulmuştur. Olumsuz özelliklere sahip (yaramaz, kavgacı, sinirli, kızgın, kıskanç vb) öğrencilerin en çok izledikleri iki çizgi filmde biri Teen Titans Go çizgi filmi olarak belirlenmiş. Bu çizgi filmi izleyenler arasında olumsuz özelliklere sahip olanların sayısı olumlu özelliklere (yardımsever, cesur, temiz, yaratıcı, konuşkan vb) sahip olanlardan fazla olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar tarafından en çok izlenen çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Araboğa, E. (2018). Çizgi Filmler ve Tüketim Kültürü: Çizgi Filmlerde Tüketim Davranışlarının ve Tüketim Nesnelilerinin İlkokul ve Ortaokul Çağındaki Çocuklara Etkisi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medya ve Kültürel Çalışmalar Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Arslan, A. (2018). Okul Öncesi Çocukluk Dönemi Çizgi Filmlerinde Mantıksal Düşünme ve Bilişsel Beceriler: TRT Çocuk Kanalı. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Arslan, P. (2016). Çizgi Filmlerde Lider Özelliklerinin Eğitimdeki Yeri. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Atik, A., & Ebrin, Ö. (2015). Çizgi Filmlerde Sempatik Şiddet Olgusu: TRT Çocuk Televizyonu Örneği. Atatürk İletişim Dergisi(8), 99-114.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015). Çizgi Filmlerdeki Söz Varlığıyla İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(3), 84-99.
- Ayrancı, Ü., Köseoğlu, N., & Günay, Y. (2004). Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi. Anadolu Psikiyatri Dergisi.
- Can, A. (1995). Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine Ve İletişimine Etkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Eskandari, M. (2007). İran'Da Tv'De Yayınlanan Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Eğitimine Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Grafik Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Eski, Ö. (2018). Trükçe'nin Güzel Kullanımı Açısından Çizgi Filmlerde Kelime Kadrosu ve Milli Şuur. Türk Dili(798), 98-103. 9 1, 2019 tarihinde http://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2018/06/19-%C3%96mer-ESK%C4%B0-_-T%C3%BCrk%C3%A7enin-G%C3%BCzel-Kullan%C4%B1m%C4%B1-A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan-%C3%87izgi-Filmlerde-Kelime-Kadrosu-ve-Mill%C3%AE-%C5%9Euur.pdf adresinden alındı
- Güneş, V. (2010). Çizgi Film Karakterlerinin Çocukların Satınalma Davranışlarında Etkileri. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez.
- Doğan, A , Göker, G . (2012). Tematik Televizyon Ve Çocuk: İlköğretim Öğrencilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları . Milli Eğitim Dergisi , 42 (194) , 5-30 .
- Hasdemir, A. (2013). Çocukların Geleneksel Medya ve Yeni Medya ile İlişkileri Üzerine Bir Çalışma. 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı, 1, 445-472.
- Handayani, D. A., Rasyidah, U., & Kasyulita, E. (2015). Improving Students' Vocabulary Mastery Through Cartoon Movie At The Grade Fifth Students . Jurnal Ilmiah Mahasiswa Fkip Prodi Bahasa Inggris.

- Igar, M., & Öztürk, H. (2018). Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinde Televizyon Ve Çizgi Film İzleme Tutumları İle Saldırganlık Arasındaki İlişki. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 955-997.
- Işiker, F. (2011). Televizyon Yayınlarında Şiddet. Ankara: T.C. Radyo Televizyon Üst Kurulu Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- İlhan, V., & Çetinkaya, Ç. (2013). İlkokul Öğrencilerinin Tematik Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmleri İzleme Oranları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 317-326.
- Kara, O. (2019). Çizgi Filmlerin Çocukların Karakter Eğitimine Etkisi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Merriam, S. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (P. D. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özen, Ö. (2015). Televizyondaki Şiddetin Çizgi Filmler Yolu İle Okul Öncesi Çocuklara Etkisi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Film Tasarımı Anasanat Dalı Doktora Tezi.
- Özsevgeç, L., & Saka, A. (2018). Çocukların İzledikleri Çizgi Filmler ve Bu Tercihlerin Karakterleri İle İlişkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 725-734.
- Öztürk Samur, A , Durak Demirhan, T , Soydan, S , Önkol, L . (2014). Pepee Çizgi Filminin Ebeveyn Öğretmen Ve Çocuk Gözüyle Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 11 (26) , 151-166 .
- Polat, O. (2016). Şiddet. *MÜHF - HAD*, 22(1), 15-26. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/274326> adresinden alındı.
- RTÜK (2006), İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları, RTÜK, Ankara.
- Sevim, Z. (2013). Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Temel, M., Kostak, M., & Çelikkalp, Ü. (2014). Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(3), 199-205.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Söz Varlığı Gelişimi Açısından Çizgi Filmler Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim*(210), 577-599.
- Temizyürek, F., & Acar, Ü. (2014). Çizgi Filmlerdeki Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 28.
- TÜİK.(2013).https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/istatistik/istatistiklerle_cocuk_2014. pdf adresinden alındı
- Ünver, T. (2002). Bir Popüler Kültür Ürünü: Çizgi Film Pokemon. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Yavuzer, H. (1991). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.