



International Journal of  
Karamanoglu Mehmetbey  
Educational Research

# IJKER

Volume: 2 No:2 December 2020

Uluslararası Karamanoğlu  
Mehmetbey  
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2020

**Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim  
Araştırmaları Dergisi [IJKER]**

December, 2020

Cilt 2, Sayı 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

**SAHİBİ (OWNER)**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına  
Prof. Dr. Mehmet AKGÜL (Rektör)

**BAŞ EDITÖR (EDITOR-IN-CHEF)**

Prof. Dr. Nesip AKTAN  
KMÜ Eğitim Fakültesi Dekanı

**EDİTÖRLER (EDITORS)**

Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK

**MİZANPAJ EDITÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)**

Arş. Gör. Caner KASAP  
Arş. Gör. Gizem TABARU ÖRNEK  
Arş. Gör. Seda KIYAK

**DİL EDITÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)**

Arş. Gör. Aziz TEKE  
Arş. Gör. HüseyinKOÇ

**International Journal of Karamanoglu  
Mehmetbey Educational Research [IJKER]**

December, 2020

Volume 2, No 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

**Publisher:**

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

**Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi  
International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]**

**Alan Editörleri (Relevant Field Editors)**

Prof. Dr. Gizem SAYGILI  
Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ  
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU  
Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKİOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL  
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI  
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL

**Bilim Kurulu (Scientific Board)**

Prof. Dr. Gizem SAYGILI  
Prof. Dr. Hatice GÜZEL  
Prof. Dr. Hüseyin IZGAR  
Prof. Dr. Münir OKTAY  
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU  
Doç. Dr. Enes GÖK  
Doç. Dr. Hülya ERCAN  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK  
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ  
Doç. Dr. Özlem SADI  
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ  
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU  
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKİOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Gonca HARMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK  
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah METE  
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK  
Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR  
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL  
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI  
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN  
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU  
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL  
Dr. Aziz TEKE  
Dr. Deniz Gökçe ERBİL  
Dr. Yakup ÖZ

İÇİNDEKİLER/CONTENTS	Sayfa/Page
İç Kapak / Inside cover	I
Jenerik Sayfası / Generics Page	II
İçindekiler / Contents	III
Önsöz / Preface	IV
Editörden / From the Editor	V
<b>Makaleler / Articles:</b>	
1. 4. Sınıf “Basit Elektrik Devreleri” Ünitesi İçin Bir Öğretim Materyali Tasarımı ve Tasarıma Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri	100-109
Design of A Teaching Material for Grade 4 "Simple Electric Circuits" Unit and The Opinions of Teachers and Students towards Design	
2. Üniversite Öğrencilerinde Kendine Zarar Verme Davranışı ile Benlik Saygısı, Depresif Duygulanım ve Psikosomatik Belirtilerin İlişkisi	110-119
Relationship between Self-Harm Behavior and Self-Esteem, Depressive Affect and Psychosomatic Symptoms in University Students	
3. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) - Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	120-132
Inclusive Education Attitude Scale (IEASC) - Teacher Form: A Scale Development Study	
4. Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Görsellerin Öğretmen Tercihlerine Göre İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)	133-146
The Examination of Visuals Used in Middle School Social Studies Textbooks According to Teacher's Preferences (Example of Istanbul Province)	
5. Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajlarının İncelenmesi (Konya İli Örneği)	147-160
Analysis of Secondary School Students 'Images About Scientist (Konya City Case)	
6. Bilişsel-Davranışçı Terapiye Dayalı Psiko-Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Anksiyete Düzeylerine Etkisi	161-168
The Effect of Cognitive Behavioral Therapy Based Psycho-Education Program Towards Social Anxiety Level of University Students	
7. Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki	169-179
The Relationship between The Effectiveness of Management Processes and Organizational Justice in School Management	
8. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Olayların Kullanım Durumu	180-193
Usage Status of Current Events in Social Studies Textbooks	
9. Özel Eğitim Uygulama Okulunda Görevlendirme Yoluyla Çalışan Öğretmenlerin Çalışma İsteklerinin İncelenmesi	194-201
Examination of Working Desires of Teachers Working in Special Education Practice School as Temporary Assignment	



## ÖNSÖZ/PREFACE

**Prof. Dr. Mehmet AKGÜL**  
**Rektör/Rector**

Kıymetli Araştırmacılar ve Değerli Okurlar,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ailesi olarak üniversitemiz bünyesinde bilimsel yayın yapan dergilerimize Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisini (International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research-IJKER) de katmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Bilindiği gibi üniversitelerin gayelerinden biri de bilimsel çalışmalar üretmek ve yayımlamaktır. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Derginin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçları tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde kurduğumuz IJKER'in, ülkemizin kalkınmasında öncelikli alanlarından biri olan eğitim ve insan yetiştirme alanlarına katkı sunacağını temenni ederim. Eğitim alanında araştırma yapan ulusal ve uluslararası bütün bilim insanlarının yapacakları bilimsel çalışmalarla dergimize destek olmalarını ümit ederim. Bu duygularla IJKER yazar ve okurlarını selamlıyor, dergimizin bilim dünyasına hayırlı ve uğurlu olmasını diliyorum.



Dear Researchers and Readers,

We, as Karamanoğlu Mehmetbey University family, feel appreciation adding International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research-IJKER to the scientific journals published within our university.

As is known, one of the aims of the universities is to produce and publish scientific studies. International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research provides up-to-date, qualified and original scientific research in the field of Educational Sciences and Teacher Training. The main objective of the journal is to identify educational needs for all levels of education, identify current problems and develop solutions, and support the development of education stakeholders in the relevant field.

I hope that IJKER, established within the Faculty of Education of our university, will contribute to the education and training of people, which is one of the priority areas for the development of our country and that all national and international scientists conducting research in the field of education will support our journal with scientific studies. With these feelings, I greet IJKER researchers and readers and wish our journal to be auspicious for the scientific community.



## EDİTÖRDEN/FROM EDITOR

**Prof. Dr. Nesip AKTAN**  
**Dekan/Dean**

Değerli Okurlar,

2018 yılında çalışmalarına başladığımız IJKER (Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi/International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research) dergisinin ikinci sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde yayın hayatına uluslararası bir dergi olarak başlayan IJKER, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında bilimsel çalışmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi olarak amacımız ulusal ve uluslararası bir boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etmektir. Sağlam teorik temellere dayalı ve uygun yöntemlerle üretilmiş bilgileri yayımlayarak, öncelikle ulusal olmak üzere uluslararası önemli eğitim sorunlarına eğilmeyi ve dergimize erişimi indeksler yoluyla arttırarak ülkemizdeki eğitim politikalarına yön vermeyi hedeflemekteyiz.

Yayınlamış olduğumuz ikinci sayı ile dergimizin amaç ve hedeflerine yönelik bir ilerleme kaydetmiş olmayı ümit ediyoruz. Derginin kurulum aşamasında başta emeği geçen Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mehmet Akgül olmak üzere dergi yönetimine, desteklerini veren hakem ve bilim kurulundaki değerli akademisyenlere teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda yayın hayatına başlayan bu dergimizle siz değerli akademisyenleri yazar ve hakem olarak yanımızda görmeyi temenni eder saygılarımı sunarım.



Dear Readers,

We have published the first issue of IJKER (International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research) which we started to study in 2018.

IJKER, which started its publication life as an international journal within the Faculty of Education, offers scientific studies in the field of Education Sciences and Teacher Training. As International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research, our aim is to serve the scientific world by providing qualified publications in a national and international dimension. We aim to guide educational policies in our country by publishing information produced on solid theoretical foundations and with appropriate methods, by focusing primarily on national and international important educational problems and increasing access to our journal through indexes.

With the second issue we have published, we have made progress towards the aims and objectives of our journal. I would like to express my gratitude to Prof. Dr. Mehmet Akgül Rector of Karamanoglu Mehmetbey University for his contributions to the management of the journal and to the referees and valuable academicians in the scientific committee for their support. At the same time, I hope to see valuable academicians as writers and referees in this journal, which started its publication life. Best regards.





Araştırma Makalesi

4. Sınıf "Basit Elektrik Devreleri" Ünitesi İçin Bir Öğretim Materyali Tasarımı ve Tasarıma Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri

Design of A Teaching Material for Grade 4 "Simple Electric Circuits" Unit and The Opinions of Teachers and Students towards Design

Research Article

Emre YILMAZ<sup>1</sup> Emrah KÖSEOĞLU<sup>2</sup> Yusuf YILDIRIM<sup>\*3</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 100-109  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 06.05.2020

Kabul : 17.07.2020

DOI :

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, 4. sınıf "Basit Elektrik Devreleri" ünitesine yönelik bilgisayar destekli interaktif bir öğretim materyali geliştirmek ve sunuş yoluyla öğretim (SYÖ) yöntemine entegre edildiğinde öğrenmeye etkisini incelemektir. Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 16 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Materyalin kullanışlı olduğu ve akıllı tahtalar ile uyumlu çalıştığı, anlamayı kolaylaştırdığı, multimedya içeriklerle öğrencileri derse motive ettiği, anlamlı öğrenmeyi ve kavramayı desteklediği ve sunuş yoluyla öğretim (SYÖ) yöntemini daha etkili hale getirdiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Basit elektrik devreleri, bilgisayar destekli öğretim materyali, öğretmen ve öğrenci görüşleri

Abstract

The main purpose of this study is to design a computer-based interactive teaching material for the 4th grade "Simple Electric Circuits" unit and examine its effect on learning when integrated into the expository teaching method. Action research model was used in the research. Using semi-structured interview technique, interviews were made with 16 participants. Research data were analyzed using content analysis method. It was found that the material is useful and works compatible with smart boards, facilitates the meaning, motivates the students with multimedia contents, the material supports meaningful learning and understanding and makes the expository teaching method more effective.

Computer-based teaching material, simple electric circuits, teacher and student opinions

Keywords

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 100-109  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 06.05.2020

Accepted : 17.07.2020

DOI :

<sup>1</sup> Bursa Uludağ Üniversitesi, Biyükorban MYO, [yilmazemre@uludag.edu.tr](mailto:yilmazemre@uludag.edu.tr)

<sup>2</sup> Harran Üniversitesi, Viranşehir MYO, [e.koseoglu21@harran.edu.tr](mailto:e.koseoglu21@harran.edu.tr)

<sup>3</sup> MEB, İnegöl Erdem Beyazıt İmam Hatip Ortaokulu, [yusufyildirimakademik@gmail.com](mailto:yusufyildirimakademik@gmail.com)

## GİRİŞ

Eğitim başta insan hayatı olmak üzere toplumsal hayatın temelini oluşturmaktadır. Devletler için eğitim vazgeçilmez bir unsurdur. Günümüzde devletler için donanımlı insanların öneminin artması eğitime verilen önemin de artmasının sebeplerinden birisidir (Yıldırım, 2019). Zira eğitim süreci ile genç nesiller, geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanması planlanmaktadır. Gençlerin geleceğe "daha iyi hazırlanması" eğitim ile yakından alakalı öğretim ve öğrenme süreçlerinin toplumun gündeminde olmasını sağlamıştır. Eğitim ve öğretim kavramları sıklıkla aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Oysa eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci; öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecini ifade etmektedir (Demirel, 2004).

Öğretim "belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi"; öğrenme ise "öğrenmek işi (bilgi edinmek, yetenek ve beceri kazanmak)" olarak 2005 yılında TDK tarafından tanımlanmıştır. Öğrenme süreci insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı insanın daha iyi öğrenebilmesi için birçok araştırmacı çalışma yapmıştır. Bunlardan birisi de Ausubel tarafından geliştirilen Anlamlı Öğrenme yaklaşımıdır. Sunuş yoluyla öğretim (Expository Teaching) olarak da bilinen anlamlı öğrenme yaklaşımında, bilgilerin öğrenciye sunuş yoluyla kazandırılması hedeflenmektedir (Dikici, Türker ve Özdemir, 2010). Bu yaklaşımın temelinde, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör bilgi birikimidir ve ona göre bu birikim sözel olarak gerçekleşmelidir.

Ausubel'e göre önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Anlamlı öğrenme kuramı ile fen öğretimini etkileyen Ausubel sözel öğrenmeyi 4 psikolojik esasa dayandırmıştır: 1) Yeni öğrenilecek kavramlar öncekilerle ilişkilendirildiği ölçüde anlam kazanır. 2) Her bilgi ünitesi kendi içinde bir bütündür. Bu bütünde kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler vardır. 3) Yeni öğrenilecek konu kendi içinde tutarsızsa öğrenen tarafından benimsenmesi güçleşir. 4) Konuyu öğrenmede etkili olan zihinsel süreç tümdengelimdir. Bu esaslara dayalı olarak sunuş yoluyla öğretim (SYÖ) yöntemini geliştirmiştir (Özmen, 2004).

Sözlü olarak öğrenme ezber ve pasif bir şekilde gerçekleşmek zorunda değildir. Sunuş yoluyla öğretim (SYÖ) yöntemi iyi bir şekilde kurgulandığı takdirde anlamlı öğrenmeyi karakterize edebilir. İleri düzenleyicilerin (advance organizers) kullanımı, öğrenmeyi ve öğrenmedeki kalıcılığı kolaylaştırdığı gibi anlamlı öğrenmeyi de desteklemektedir (Ausubel, 2000). SYÖ'nün etkili olabilmesi için ön koşul anlamlı öğrenmedir. Anlamlı öğrenmenin temelinde öğrencilerin kavramları zihinde ilişkilendirerek sınıflandırmalarını sağlayan etkili bir kavram öğretimi yatmaktadır (Novak, 2010).

Fen bilimlerinde öğretilen konu, ünite ya da içerik temelde kavram öğretimine dayanmaktadır. Kavram öğretiminde yaygın olarak kullanılan kavram haritaları ilgili konunun kavramlarını düzen içinde sıralar. Kısaca bilginin görselleştirilmiş hali diyebileceğimiz bu öğretim araçları öğrencilere kavramlar arasındaki ilişkileri gösterdiği gibi kavramları bütüncül ve hiyerarşik bir düzen içinde sunarak öğrencilere konunun sınırlarını da bildirir (Malatyalı ve Yılmaz, 2010).

Ausubel'in (2000) öğrenmeye olumlu etkilerini defalarca vurguladığı ileri düzenleyicilerden (advance organizers) yola çıkarak Novak ve Cañas (2006) kavram haritalarını ortaya çıkarmıştır. Önceden kağıt ve kalem kullanılarak oluşturulan kavram haritaları artık bilgisayar ortamında daha kolay oluşturulabilmektedir. Mayer'in (2009) ortaya koyduğu multimedya öğrenme teorisiyle birlikte kavram haritaları, bilgisayar destekli multimedya içerikler ile desteklenerek öğretimde daha etkili araçlar haline gelmiştir.

Alan yazın taraması sonucunda multimedya içeriklerin veya bilgisayar destekli materyallerin öğrenmeye etkisine yönelik birçok araştırmayla karşılaşmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan multimedya içeriklerin veya bilgisayar destekli materyallerin anlamayı kolaylaştırarak öğrenmeyi desteklediği bulgularına ulaşılmıştır (Asan, 2007; Çetinkaya ve Taş, 2011; Huang ve diğ., 2012; Yen, Lee ve Chen, 2012; Pöhl ve Bogner, 2012; Koretsky ve diğ., 2014).

### Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ise hedef kitle olarak seçilen 4. sınıf öğrencileri için Fen Bilimleri dersi "Basit Elektrik Devreleri" ünitesine yönelik SYÖ yöntemini daha etkili hale getirecek bilgisayar destekli bir öğretim materyali tasarlamak ve öğrencilerin öğrenmelerine olan etkilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemek amaçlanmıştır.

### Tasarımın Amacı

Bu tasarımın temel amacı, Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan 4. sınıf öğrencilerinin öğrenmelerini multimedya içerikler ile destekleyen, öğrenmeyi öğrencinin gözünde ilgi çekici hale getiren, öğrencilerin bilişsel yükünü azaltarak öğrenmeyi kolaylaştıran ve akıllı tahta ile uyumlu çalışarak SYÖ yöntemini daha etkili hale getirebilecek bilgisayar destekli bir öğretim materyali geliştirmektir. Bu amaca binaen öncelikli olarak Smith ve Ragan'ın (1999) belirttiği evreler doğrultusunda ihtiyaç analizi yapılarak tasarım planlanmıştır.

### Tasarımın Bilimsel Temelleri

Materyalin tasarımı 6 aylık bir süreci kapsamaktadır. Materyal ile ilgili olarak kullanılan program, öğretim ve yazılım tasarım modelleri, tasarımın türü, hitap ettiği hedef kitle, tasarımın yapıldığı ders, ünite ve tasarımın entegre edildiği öğretim yöntemi Tablo 1'de bütüncül olarak verilmiştir.

**Tablo 1.***Tasarımda Kullanılan Program ve Modeller*

Tasarımın Türü:	Bilgisayar destekli öğretim materyali
Hedef Kitle:	İlkokul 4. sınıf öğrencileri
Ders:	Fen Bilimleri
Ünite (İçerik):	"Basit Elektrik Devreleri"
Yöntem:	Sunuş Yoluyla Öğretim (Expository)
Öğretim Tasarım Modeli:	ASSURE Modeli
Yazılım Tasarım Modeli:	Boehm'in Spiral Modeli
Kullanılan Program:	Microsoft Office 2010 - PowerPoint

**İçeriksel Tasarım**

İçeriksel tasarımda Mayer'in (2009) multimedya öğrenme teorisi benimsenmiştir. Bu teoriye benzer olarak ikili kodlama kuramında (dual coding theory) bilginin iki farklı duyu uyaranları (sözcükler ve resimler) aracılığıyla alındığını öne süren Paivio bilgiyi temsil eden sözcük ve resimlerin zihinde birbirine referans olarak hatırlanmasını kolaylaştırdıklarını vurgulamıştır (Clark ve Paivio, 1991). Bu teorilere paralel olarak Mayer ve Sims (1994), sözel ve görsel içeriklerin ayrı ayrı değil de birbiriyle bitişik olarak sunulması öğrencilerin bilgiyi iki farklı kanaldan alarak zihinde daha iyi bağlantılar kurabildiklerini belirtmiştir. Tasarımda Sweller'in (1994) belirttiği öğrenmedeki bilişsel yükün multimedya içerikler ile azaltılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Betrancourt'un (2005) önemine vurgu yaptığı animasyonlara da yer verilmiştir.

**Görsel Tasarım**

Materyalin ekran tasarımında Hannafin ve Hooper'in (1989) belirttiği faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Kavramların resmi ekranın sol kısmında, açıklayıcı metni ise sağında yer almaktadır. Konu anlatımlarını temsil eden metinler çerçeve içerisine alınarak belirginleştirilmiştir. Metinlerin okunurluğunu artırmak amacıyla arka plan ile zıtlığı yükseltilecek saydamlık ayarı %40 yapılmıştır. Görseller Heinich, Molenda, Russell & Smaldino'nun (2004) belirttiği gerçekçilik ilkesine göre seçilmiştir. Renk tasarımında Pettersson'un (2002) belirttiği kurallara dikkat edilmiştir. Gözü yormaması adına zeminde koyu renk tonu kullanılmıştır. Karmaşaya sebep olmaması için mavi, yeşil ve açık kahverengi olmak üzere 3 temel renk kullanılmıştır. Yazı fontu seçiminde Heinich ve diğerlerinin (2004) belirttiği kurallar benimsenmiştir. Bu doğrultuda tasarımın hedef kitlesi ilkökul kademesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri olduğundan metinlerde "Comic Sans MS" yazı fontu kullanılmıştır. Metinler arasındaki uyumu sağlamak adına sadece bu yazı fontu kullanılmıştır. İtalik, kalın ve altı çizili biçimlendirmelerinde ise bazı yerlerde kalın punto kullanılmıştır.

**Tasarımın Modelleri**

Materyal geliştirilirken tasarımda Assure'un öğretim tasarım modeli temel alınmıştır (Baran, 2010). Yazılım tasarım modellerinden ise Boehm'in (1988) Spiral modelinde belirttiği basamaklar izlenmiştir. İlk olarak ilgili ünitenin kazanımları doğrultusunda hedefler oluşturularak Forehand'ın (2010) belirttiği Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre hedeflerin bilişsel alan basamakları tespit edilmiştir. Bu hedeflere Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2.***Hedefler*

HEDEFLER
1. Basit elektrik devresini oluşturan devre elemanlarının isimlerini söyler (Bilgi).
2. Basit elektrik devresini oluşturan devre elemanlarının işlevlerini açıklar (Kavrama).
3. Basit elektrik devresinin çalışıp çalışmayacağını ve çalışmama nedenlerini tahmin eder (Analiz).
4. Bazı devre elemanları olmasa da basit elektrik devresinin çalışabileceğini belirtir (Bilgi).
5. Evde ve okuldaki elektrik düğmelerinin birer devre elemanı olduğunu ve bu elektrik düğmeleri ile lambalar arasında, duvar içinden geçen bağlantı kabloları olduğunu ilişkilendirir (Kavrama).

Medya seçiminde Mayer'in (2005) multimedya prensipleri dikkate alınmıştır. World Wide Web (www) farklı tipte ve sınırsız birçok içeriği kapsamaktadır (Jonassen, 2006). Dolayısıyla tasarım sadece resim, video ve sesli metin içerikleriyle değil aynı zamanda animasyon ve bağlantı içerikleri için link verilerek internetin zengin ortamıyla da desteklenmiştir. Bu yönüyle materyal sadece bilgisayar destekli değil aynı zamanda web destekli bir materyal özelliğini de taşımaktadır.

Eğitimde bireysel farklılıkların önemli rolü olması noktasında kavram öğretiminde zekâ türleri dikkate alınması gereklidir. Bireysel farklılıklara hizmet etmek için çoklu zekânın öğrenme ve öğretme sürecine getirilmesi göz önünde bulundurulmalıdır (Köksal, 2006; Kaya, 2009). Aynı amaç doğrultusunda Kolb'un (1981) tanımladığı öğrenme stilleri de dikkate alınmıştır. Tasarımda farklı zekâ türleri ve öğrenme stillerine hitap eden multimedya içerikler yer almaktadır. Materyalde Mayer'in (2005) multimedya öğrenme prensipleri benimsenerek farklı tipte içeriklere yer verilmiştir. İçerik tiplerini temsil eden ikonlar [www.iconfinder.com](http://www.iconfinder.com) sitesinden PNG formatında indirilerek kullanılmıştır.

Bu içerik tiplerine ve onları temsil eden ikonlara Tablo 3'te yer verilmiştir:

**Tablo 3.**

*Multimedya İçerik Tipleri ve İkonları*

Resim	
Video	
Sesli Metin	
Animasyon	
Bağlantı	

Tasarım Microsoft Office 2010 paket programının içinde yer alan PowerPoint 2010 programıyla oluşturulmuştur.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Eylem araştırmalarında uygulayıcı (öğretmen) kendisi doğrudan ya da bir araştırmacıyla birlikte öğrenme sürecine yönelik bir problemi ya da sorunu anlayıp çözmeye çalışır (Beyhan, 2013). Bu araştırmada ise "bilgisayar destekli bir öğretim materyali entegre edilerek SYÖ yöntemi nasıl daha etkili hale getirilebilir?" problemine çözüm aranmıştır. Bu doğrultuda McKernan'ın (1991) üç grupta topladığı eylem araştırmaları türlerinden uygulama odaklı eylem araştırması modeli benimsenmiştir.

### Çalışma Grubu ve Uygulama Süreci

Eylem araştırmaları genellikle bir okulda, herhangi bir ders ya da üniteyi kapsayan, kolay ulaşılabilen küçük bir evrende uygulandığı için sonuçlar çoğunlukla genellenemez. Bu nedenle seçkisiz yöntemle örneklem seçme zorunluluğu yoktur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Dolayısıyla araştırma Şanlıurfa ili Viranşehir ilçe merkezinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilen bir ilkokulda yürütülmüştür. Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmıştır. Görüşme yapılacak 4 öğretmen ve 12 öğrenci bilgilendirilip gönüllü izinleri alınarak görüşmeler yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Materyalin tasarım süreci 6 ay, uygulama süreci ise 4 hafta sürmüştür. Uygulama süreci SYÖ yönteminin basamakları dikkate alınarak 4 aşamada anlatılmıştır:

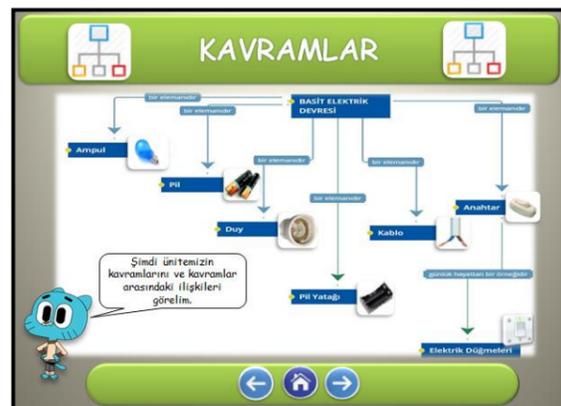
1) Giriş: Derse başlamadan önce öğrenciler ünitenin hedeflerinden haberdar edilmiştir. İlgi çekici bir hikâye içeriğiyle derse başlanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1: Materyalin ana sayfası ve hikâye içeriği

Hikâye sesli metin içeriğiyle birlikte açılarak çocukların hikâyeyi hem dinlemeleri hem de metinsel olarak takip etmeleri sağlanmıştır. Böylelikle konuya başlamadan önce materyale iyice odaklanmaları ve konuya ilgilerinin artması amaçlanmıştır.

2) İleri Düzenleyicinin (Advance Organizer) Sunulması: Bu aşamada öğretmen ileri düzenleyici olarak ünitenin tüm kavramlarını ve aralarındaki ilişkileri görsel olarak ifade eden Şekil 2'deki kavram haritasını açarak öğrencilerin ünite kapsamını ve kavramlarını önceden bütüncül olarak görmelerini sağlamıştır.



Şekil 2: Ünitenin kavram haritası

3) Öğrenilecek Yeni Konunun Sunulması: Bu aşama yeni konunun öğrencilere SYÖ yöntemiyle baştan sona anlatıldığı süreçtir. Bu süreçte konu öğrencilere SYÖ yöntemiyle sunulurken materyal de yoğun olarak kullanılmıştır. Bu süreçte öğretmenler harici ders materyali ve kaynaklardan yararlanma noktasında özgür bırakılmıştır. Öğretmenler konuyu materyaldeki hiyerarşiyi takip etmek suretiyle alışık oldukları SYÖ yöntemini kullanarak anlatmışlardır. Ünitenin içeriğinde bulunan üç konu Şekil 3'te gösterilmiştir.



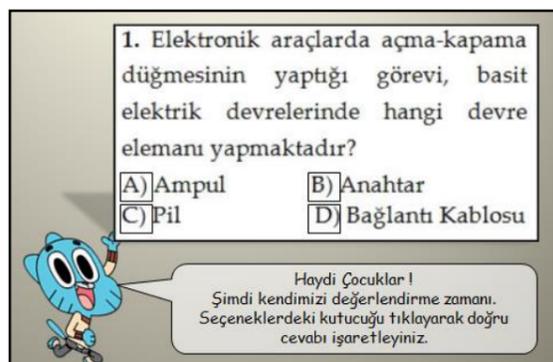
Şekil 3: Üniteye ait konulara giriş ekranı

Her konu 1 haftalık süreçte anlatılmıştır. Materyalde her konu ve kavramlar için resim, video, sesli metin, animasyon ve bağlantı gibi eğitici multimedya içerikler bulunmaktadır (Şekil 4). Fakat okulda internet bağlantısındaki sorun sebebiyle çevrimiçi çalışan bağlantı ve animasyon içerikleri kullanılamamıştır. Bu süreçte öğretmen konuyu anlatırken aynı zamanda bu içerikleri de öğrencilere izleterek multimedya yoluyla öğrenmeyi desteklemiştir. Burada asıl amaç bilgisayar destekli bir materyalin entegre edilerek SYÖ yönteminin daha etkili hale getirilmesidir. Bu yolla öğrencilerin kavramları daha iyi kurgulamaları ve konuyu daha anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri hedeflenmiştir.



Şekil 4: "Basit elektrik devresi" konusu multimedya içeriklerin bulunduğu ekran

4) Değerlendirme: Ders sürecinin son basamağında öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için materyalin en son kısmındaki interaktif testler sınıf ortamında hep birlikte çözülmüştür. İnteraktif bir soru örneğine Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5: İnteraktif bir soru örneği

Testteki sorular seçilen şıklar doğrultusunda doğru ise yeşil tik (✓) işareti ve sonraki soru düğmesi, yanlış ise kırmızı çarpı (X) işareti ve soruya geri dönüş düğmesiyle geri dönüt vermektedir (Şekil 6). İnteraktif testlerin avantajı öğrencilere hızlı geri dönüt sunmasıdır. Öğretmenler interaktif testlerin çözümünü tamamladıktan sonra ders süreci bitmiştir. Dolayısıyla uygulama süreci 1 hafta katılımcı öğretmenlere materyalin öğretilmesi ve 3 hafta öğrencilere ders süreci olmak üzere toplam 4 hafta sürmüştür.



Şekil 6: Doğru cevap ve yanlış cevap dönütleri

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmaya özgü olarak öğretmen ve öğrenciye yönelik 2 farklı görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formlarında açık uçlu sorular yer almaktadır. Öğretmenlere yönelik olan form 11 adet ana soru ve 5 adet sonda sorusundan, öğrencilere yönelik olan form ise 7 adet ana soru ve 2 adet sonda sorusundan oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çünkü içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve özetlenerek ya da sayısallaştırılarak okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). 16 katılımcıdan elde edilen nitel veriler herhangi bir veri analiz programı kullanılmadan bilgisayar ortamında manuel olarak analiz edilmiştir. Araştırma soruları temalar olarak kabul edilmiş ve ortaya çıkan kodlar bu temalar altında sınıflandırılarak frekans ve yüzde tabloları aracılığıyla özetlenmiştir. Bulgularda ortaya çıkan yüzde ve frekans değerleri üzerinden sonuçlara ulaşılmıştır.

## BULGULAR

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen görüşlerine ilişkin 15 tema kapsamında 36 kod, öğrenci görüşlerine ilişkin ise 7 tema kapsamında 27 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar temalar içerisinde sınıflandırılarak frekans ve yüzde tabloları ile özetlenmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin kodların frekans ve yüzde değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu*

Öğretmen Görüşleri (N=4)	Kodlar	Frekans(f)	Yüzde(%)
1- Kullanma zorluğu	Zorlanmadım	3	75
	Basit	1	25
	Açıp kapatmakta biraz zorlandım	1	25
	Sadece bazı videolarda sıkıntı çektim	1	25
2- Meslektaşlara tavsiye etme	Evet, Tavsiye ederim	4	100
3- Diğer ünite ve derslerde kullanma	İsterim	4	100
4- Öğrencilerin beğenisi ve ilgisini çekme	Beğendiler	4	100
	İlgilerini çekti	4	100
5- Öğrenci motivasyonuna etkisi	Motivasyonlarını artırdı	3	75
	Fazla ilgi çekmedi	1	25
6- Öğrenmeye etkisi	Öğrenmeyi destekledi	4	100
	Öğrenmeyi kolaylaştırdı	4	100
	Anlamli öğrenmeyi ve kavramayı olumlu etkiledi	4	100
7- Sınıf yönetimine ve hâkimiyetine etkisi	Olumlu etkiledi	2	50
	Olumsuz durum yaşanmadı	1	25
	Etkisi yok	1	25
8- Akıllı tahta ile uyumluluğu	Uyumlu	4	100
9- Düğme ve dijital içeriklerin çalışması	Düzenli çalıştı	3	75
	Düzenli çalıştıramadık	1	25
	Animasyonlar internet olmadığından açılmadı	1	25
10- Görsel tasarım	Tasarım oldukça iyi	2	50
	Yazılar okunaklı	3	75
	Daha canlı renkler kullanılabilir	2	50
a) Pedagojik açıdan	Faydalı	3	75
	Daha iyi olabilir	1	25
	Öğrenmeyi kolaylaştırıyor	1	25
	Seviyeye uygun	1	25

11- Genel değerlendirme	b) Görsellik - İçerik	Güzel	4	100
		Zenginleştirilebilir	2	50
		İçerikler açıklayıcı	1	25
		Ses içerikleri daha iyi olabilir	1	25
	c) Öğrencilerin öğrenme ve başarılarına etkisi	Başarıyı artırır	4	100
		Öğrenmeyi destekler	2	50
		Günlük hayatla ilgili içerikler olumlu etkiler	1	25
	d) Öğrencilerin derse yönelik tutuma etkisi	Tutumu olumlu etkiler	4	100
		e) Öğrencileri derse motive etmesi	4	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%75) materyali kullanmakta zorlanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi de materyali meslektaşlarına önerdiklerini, diğer fen ünitelerinde özellikle "Gezegelimiz: Dünya" ve diğer Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi derslerde kullanmak istediklerini söylemiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı materyalin öğrenmeyi olumlu yönlerde etkilediğini ve özellikle içeriğinde yer alan görseller, video, karikatür, resim ve interaktif testlerin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri (%25) zaten Morpa Kampüs kullandığı için materyalin öğrencilerin ilgisini fazla çekmediğini fakat yine de öğrencilerin Morpa Kampüs ve diğer içeriklerden farklı olarak materyaldeki etkinlik, resim ve videoları beğendiklerini söylemiştir. Yine öğretmenlerin çoğu (%75) materyalin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını gözlemlemiş, yarısı (%50) ise materyalin sınıf hâkimiyetini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Materyalle ilgili teknik sorulara yönelik öğretmenlerin tamamı materyalin akıllı tahtayla uyumlu çalıştığını, çoğu (%75) düğmelerin düzgün çalıştığını, bir tanesi (%25) programı yanlış yerden başlattığı için düzgün çalıştıramadığını, bir tanesi de (%25) okulun internet bağlantısındaki problem sebebiyle animasyonların çalışmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu (%75) yazı fontunun okunaklı olduğunu, yarısı (%50) görsel tasarımın oldukça iyi olduğunu belirtirken yarısı da (%50) ise görsellikte daha canlı renklerin kullanılabilirliğini önermiştir. Materyal öğretmenlerin çoğu (%75) tarafından pedagojik anlamda faydalı bulunmuştur. Tamamı görsellik-içerik yönüyle materyalin iyi olduğunu belirtmiş özellikle de elektrik devresi ile ilgili görseller ve devre kurmayı gösteren video içeriğini çok beğenmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi de materyalin öğrenci başarısını ve derse yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceğini öngörmüştür. Özellikle materyalde öğrencilere rehberlik eden "Gumball" isimli çizgi karakterin ve materyalin birden fazla duyuya hitap ederek multimedya öğrenmeyi desteklemesinin öğrencileri derse motive ettiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ait sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.***Öğrenci Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu*

	Kodlar	Frekans(f)	Yüzde(%)
1- Beğenme	Beğendim	12	100
2- Diğer ders ve ünitelerin bu materyalle işlenmesini isteme	İsterim	12	100
3- En çok beğenilen yönü - İçerik	Video	12	100
	Sesli Metin	5	41,6
	Görseller	7	58,3
	Değerlendirme testleri	4	33,3
	Düğmeler	1	8,3
	Görsel tasarım (Renkler-Yazı fontu)	1	8,3
	Çizgi karakter (Gumball)	3	25
4- Öğrenmeyi zevkli hale getirme	Evet	12	100
	Diğer derslerde de kullanılmalı	1	8,3
5- Materyalden sıkılma	Sıkılmadım	10	83,3
	Keyifle izledim	3	25
	Testte sıkıldım	1	8,3
	Bazen sıkıldım	1	8,3
6- Dersi anlamaya etkisi	Kolaylaştırdı	12	100
	İlgimi çekti	1	8,3
	Daha net ve iyi kavrama	8	66,6
	Hatırda kalıcıydı	1	8,3
	Daha ayrıntılı bilgi veriyor	3	25
	Daha önce böyle şeyler görmedik	2	16,6
		1	8,3

	Çok fazla düğme var		
	Animasyonlar açılmadı	1	8,3
7- Genel olarak değerlendirme	Dersimize katkı sağladı - Faydalı	4	33,3
	Eğlenceli ve ilgi çekici - Beğenildi	7	58,3
	Ayrıntılı bilgi ile daha net anlama	4	33,3
	Daha çok soru olabilirdi	1	8,3

Tablo 5'e göre katılımcı öğrencilerin tamamı materyali beğendiği, özellikle de görsellerin ve devre kurmayı gösteren videoların hoşlarına gittiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenmeyi zevkli hale getirdiğinden materyali "Mikroskopik Canlılar, Maddenin Halleri, Gezegenimiz: Dünya, Vücudumuzu Tanıyalım" gibi diğer ünitelerde ve Sosyal Bilgiler, Türkçe derslerinde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından (%100) en çok beğenilen içerik basit elektrik devresi kurmayı gösteren videodur. İkinci sırada (%58) beğeni toplayan içerik tipi ise görsellerdir. Öğrencilerin çoğu (%83,3) materyal ile ders işlerken sıkılmadıklarını bir kısmı da (%25) sıkılmanın aksine öğrenmeyi keyifli bir süreç haline getirdiğini belirtmiştir. Yine öğrencilerin tamamı materyalin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, çoğu (%66,6) bu materyal ile daha net ve iyi anladığını, bir kısmı da (%25) soruların ve öğretici video içeriklerinin daha ayrıntılı bilgi verdiğini söylemiştir. Genel değerlendirmeye yönelik soru doğrultusunda öneri olarak bir öğrenci materyalde düğme sayısının çok fazla olduğunu ve azaltılabileceğini, bir öğrenci interaktif soru sayısının artırılması gerektiğini söylemiştir. Yine bir öğrenci de internet olmadığından animasyonun açılmadığını belirtmiştir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tasarlanan bilgisayar destekli öğretim materyalinin akıllı tahta ile uyumlu çalıştığı, genelden özele içerik sırası ile SYÖ yöntemine kolayca entegre edilebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca materyalle ilgili yönlendirmelerde bulunan çizgi karakter "Gumball" ve materyalin içeriğinde yer alan çeşitli multimedya içerik tipleri, sesli metinler ve interaktif testler öğrencilerin ilgi ve beğenisini toplayarak derse motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Multimedya içerikler arasında özellikle video ve görsellerin öğrencilerin kavramlar hakkında daha ayrıntılı ve net bilgiler edinmelerini sağladığı söylenebilir. Öğrenmeyi kolaylaştırdığı, anlamlı öğrenmeyi ve kavramayı desteklediği belirtilerek öğrenilenlerin hatırlanmasında kalıcı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın bu bulguları alan yazındaki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Asan, 2007; Çetinkaya ve Taş, 2011; Huang ve diğ., 2012; Yen, Lee ve Chen, 2012; Pöhl ve Bogner, 2012; Koretsky ve diğ., 2014). Bu doğrultuda materyalin Mayer'in (2009) vurguladığı multimedya öğrenmeye hizmet ettiği ve Ausubel'in (2000) belirttiği doğrultuda çalışan ve SYÖ yöntemini daha etkili hale getiren bir ileri düzenleyici "advance organizer" olduğu söylenebilir. Ayrıca materyal, içeriği kolayca değiştirilmek suretiyle diğer ders ve ünitelere uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır.

### ÖNERİLER

- 1- Öğretmenlerin benzer etkinlikler geliştirip derslerinde kullanarak daha verimli süreçler planlamaları için tavsiye edilir.
- 2- Multimedya araçları ile öğrenme süreçlerini daha da kolaylaştıracağı ve daha verimli çalışmalar yapılacağı düşünüldüğünden eğitimcilerin kullanmaları önerilir.
- 3- Öğretmenlerin bu konularda bilinçlenmesi ve öğretmenlerde farkındalık oluşması için öğretmenlere yönelik seminerler, hizmet içi eğitimleri ve tanıtıcı çalışmalar; lisans düzeyinde ise aday öğretmenlere yönelik dersler ve uygulamalar verilmesi tavsiye edilmektedir.
- 4- Geliştirilen etkinlik bu araştırma için "Basit Elektrik Devreleri" ünitesinde kullanılsa da her ders ve üniteye kullanılabilecek bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla ileriki araştırmalarda farklı ders ve ünitelerde de etkisi incelenebilir.

### KAYNAKÇA

- Asan, A. (2007). Concept mapping in science class: A case study of fifth grade students. *Educational Technology & Society*, 10(1), 186-195.
- Ausubel, D. P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Springer Science & Business Media, Google Books, 13 Ağustos 2014'te erişilmiştir.
- Baran, B. (2010). Experiences from the process of designing lessons with interactive whiteboard: ASSURE as a road map. *Contemporary Educational Technology*, 1(4), 367-380.
- Betrancourt, M. (2005). The animation and interactivity principles in multimedia learning. R.E. Mayer (Ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Pp. 287-296.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research (ISSN: 2148-2896)*, 1(2), 65-89.

- Boehm, B. W. (1988). A spiral model of software development and enhancement. *Computer*, 21(5), 61-72.
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Çetinkaya, M. & Taş, E. (2011). Investigation of effectiveness of web supported concept maps and semantic features analyses on classification of living things. *Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Journal*, 16, 185-195.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Dikici, A., Türker, H.H., & Özdemir, G. (2010). The impact of 5e learning cycle to meaningful learning. *Journal of Education Faculty of Cukurova University*, 39, 100-128.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41-47.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research and Education (8th Edition)*. Pp. 107-280. New York: Mcgraw-Hill Companies Inc.
- Hannafin, M. J. & Hooper, S. (1989). An integrated framework for CBI screen design and layout. *Computers in Human Behavior*, 5(3), 155-165.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. & Smaldino, S. E. (2004). *Instructional Technology and Media for Learning*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Huang, H. S., Chiou, C. C., Chiang, H. K., Lai S. H., Huang, C. Y. & Chou, Y. Y. (2012). Effects of multidimensional concept maps on fourth graders' learning in web-based computer course. *Computers & Education*, 58(3), 863-873.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with Technology: Mindtools for Conceptual Change*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kaya, O. N. (2009). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim tasarımı modellerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 755-766.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The Modern American College*, 1, 232-255.
- Koretsky, M. D., Falconer, J. L., Brooks, B. J., Gilbuena, D. M., Silverstein, D. L., Smith, C. & Miletic, M. (2014). The AiChE concept warehouse: a web-based tool to promote concept-based instruction. *Advances in Engineering Education*, 4(1), 1-27.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Malatyali, E. & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-330.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, Pp. 201-212.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2009). *Multimedia Learning (2nd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press, Pp. 60-67.
- Mayer, R. E. & Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner (2nd Edition)*. London: Kogan Page Limited. 10 Nisan 2014'te erişilmiştir. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=oTDcLvj9pUC&oi=fnd&pg=PR6&ots=MPrpDQdBA3&sig=O1bVm0XFe6\\_0pj1XmADwU4015Xs&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=oTDcLvj9pUC&oi=fnd&pg=PR6&ots=MPrpDQdBA3&sig=O1bVm0XFe6_0pj1XmADwU4015Xs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Routledge. Pp.65.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, 5(3), 175-184.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Pettersson, R. (2002). *Information Design: An Introduction (Vol. 3)*. John Benjamins Publishing.
- Pöhl, S. & Bogner, F. X. (2012). Learning with computer-based multimedia: gender effects on efficiency. *Journal of Educational Computing Research*, 47(4), 387-407.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design (p. 33)*. New York, NY: Wiley.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- Yen, J. C., Lee, C. Y., & Chen, I. (2012). The effects of image-based concept mapping on the learning outcomes and cognitive processes of mobile learners. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 307-320.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının etkin vatandaşlık değerlerine etkisi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 608803).



Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinde Kendine Zarar Verme Davranışı ile Benlik Saygısı, Depresif Duygulanım ve Psikosomatik Belirtilerin İlişkisi

Relationship between Self-Harm Behavior and Self-Esteem, Depressive Affect and Psychosomatic Symptoms in University Students

Research Article

Şafak Akdemir\*<sup>1</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 110-119  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 06.07.2020  
Kabul : 17.08.2020

Özet

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde benlik saygısı, depresif duygulanım ve psikosomatizasyon düzeyleri ile kendine zarar verme davranışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Haliç Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yaşları 20-24 arasında değişen 225'i kız, 179'u erkek toplam 404 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Sosyodemografik Bilgi Formu, Kendine Zarar Verme Değerlendirme Envanteri ve Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri Kısa Formu'dur. Bulgular 404 öğrencinin 185 tanesinin (yüzde 45.79) kendini yaralama davranışı gösterdiği yönündedir. Araştırma sonucunda, erkeklerin kendine zarar verme davranış türlerinden cilde bir şekil/harf/yazı kazma, tırnaklama, yaranın iyileşmesine engel olma ve kendini sert bir yere çarpma-kendine vurmaya kadınlardan daha fazla sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Diğer tüm kendine zarar verme davranış türlerinde kadınların sayısının erkeklerden fazla olarak görülmüştür. Buna ek olarak benlik saygısı ölçeğinin alt boyutlarından benlik saygısı, psikosomatik belirtiler ve depresif duygulanım ile kendine zarar verme davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Benlik Saygısı, Depresif Duygulanım, Kendine Zarar Verme Davranışı, Psikosomatizasyon

Abstract

In this study, the relationship of between self-esteem, depressive affect, psychosomatic symptoms and self-harm behavior among university students were examined. The study group of the research consists of 404 students, 225 females and 179 males aged between 20-24, who are studying at Haliç University in the 2019-2020 academic year. In this research, Rosenberg Self-Esteem Scale, Personal Information Form and Turkish Version of the Inventory of Statements About Self-Injury were used as the data collection tools. 185 of 404 university students (%45.79) were identified to have self-harm behavior. As a result of the research, it has been revealed that men exhibit scraping a shape, letter or writing on the skin, scratching, preventing healing of the wound and hitting themselves more than women. In all other types of self-harm behaviors, the number of women was higher than men. In addition, it was found that there were significant relationships between self-esteem, psychosomatic symptoms and depressive affect and self-harming behavior, which are the sub-dimensions of self-esteem scale.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 110-119  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 06.07.2020  
Accepted : 17.08.2020

Depressive Affect, Self-Esteem, Self-Injury Behavior, Psychosomatic Symptoms **Keywords**

<sup>1</sup>İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, [safakakdemir@halic.edu.tr](mailto:safakakdemir@halic.edu.tr)

## GİRİŞ

Benlik (self) kavramı; eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında geçmişten günümüze kadar sayısız araştırmanın ve tartışmanın konusu olmuş bir kavramdır. William James (1890), *The Principal of Psychology* eserinde benliği 4 farklı alana ayırmıştır: psişik benlik, saf (püre) benlik, maddesel benlik ve sosyal benlik. Bu benlik türlerine ilişkin ilk kategorik sınıflandırmadır. İkinci bir sınıflandırma da yine aynı yazarın “bilen (me) ve bilinen (ı)” benlik ayrımıdır. Benlik bu açıdan hem özne hem nesne konumunda düşünülebilir. Higgins’e (1998) göre ise klasik anlamda benliğin 3 farklı türü vardır: ideal benlik, olması gereken benlik ve gerçek(real) benlik. Gerçek benlik kişinin olan mevcut halini, ideal benlik isteklerini, arzuladıklarını, hayal ettiği benliği ve olması gereken benlik ise kişinin kendisinde olması gerektiğine inandığı özellikleri ifade etmektedir. Higgins(1998), gerçek ve ideal benlik arasında çok fark varsa kişide hayal kırıklığı ve tatminsizlik oluşabileceğini, yine gerçek benlik ve olması gereken benlik arasında fark varsa ise yoğun korku ve anksiyete gibi işlevsiz duygular oluşabileceğini söylemiştir. Benlik konusundaki geleneksel anlayışa göre insanların çoğu kendilerini gerçekçi olmayan beklentilere sokacak yüksek düzeyde yetenekli ve becerili olduğuna dair bir iç görüşü içerisindedir, kendisini üstün görmeyi hayal eder ve güçlü bir şekilde ister (Chatman, 2006). Araştırmacılar insanların kendileri üzerindeki algılarının zekâ, fiziksel yetenekler, fiziksel çekicilik ve kişilik özellikleri gibi birçok farklı değişkene bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklarda akademik benlik saygısını araştıran bir çalışmada akademik benlik kavramının ebeveynin eğitim seviyesine, çocuğun kendi eğitim seviyesine ve sosyoekonomik değişkenlere bağlı olduğu bulunmuştur (Cevher & Buluş, 2006). Eğitim üzerine çalışmalarda benlik duygusu genellikle akademik benlik ve akademik olmayan benlik olarak iki ana başlığa ayrılmaktadır. Akademik benlik kavramı temel olarak okul başarısı ile ilişkilendirilirken, akademik olmayan benlik ise fiziksel, duygusal ve sosyal benlik olarak sınıflandırılır (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Kendine zarar verme davranışı, kendine zarar verme, kendini yaralama, intihar amaçlı ya da intihar amaçlı olmayan kendini yaralama gibi çeşitli isimlerle ifade edilen bir kişinin kendi beden bölgelerine, dokularına zarar verme, yaralama amaçlı davranışlarını açıklayan bir terimdir. Kavram; tarihsel süreç içinde isteyerek kendine zarar verme (deliberate self-harm), kendini yaralama (self-mutilation), kendine zarar verme (self-injury), fiziksel olarak kendini tahrip etme (self-destruction), parasuicide (ölüm amacı taşımayan intihar girişimleri ve kendine zarar verme davranışları), kendine yönelik agresyon (otoagresyon) gibi tanımlamalarla yerini almıştır (Welch, 2001). Kendine zarar verme davranışı (KZVD), Amerikan Psikiyatri Birliği kitabı DSM-5’te (2013) klinik bir tanı olarak ‘kişisel kendine zarar verme öyküsü’ başlığı altında bir tanı kategorisi olarak yer almaktadır. Psikiyatri bilimi açısından kendine zarar verme davranışı, “*son bir yıl içinde, kişinin beş veya daha fazla gün kanama, morarma veya acıya neden olacak şekilde, beden yüzeyine az veya orta düzeyde fiziksel zarara yol açma beklentisiyle kasıtlı olarak kendine zarar vermesi*” şeklinde açıklanan bir davranış anomalisidir. Bu tanının konulabilmesi için dışlanması gereken durumlardan biri davranışın toplumda kabul gören bir yapıda olmamasıdır. Yine yara kabuğunu kaldırmak ve tırnak yeme de tek başına kendine zarar verme davranışı olarak adlandırılmamaktadır. Kasıtlı kendine zarar verme davranışı, kişiyi klinik olarak belirgin sıkıntıya sokmalı veya kişinin sosyal, akademik veya gündelik hayatında işlevselliğini bozmalıdır. Ayırıcı tanı, bu tür yaralayıcı davranışların (suicidal) intihar amaçlı olmamasıdır. Bu davranışların aile algılamasından kişilik özelliklerine, genetik yapıdan psikopatolojiye uzanan birçok nedeni olduğu düşünülmektedir. Çeşitli duygudurum bozuklukları, nevroitik bozukluklar, kimi sanrılar, aile içi işlevsiz iletişim, alkolizm, madde bağımlılığı gibi nedenler kendine zarar verme davranışına öncül olabilmektedir (DSM-5, 2013). Ülkemizde ergenlerin kendine zarar verme davranışları üzerine yapılan bir çalışmada; kendine zarar verme davranışı olan kişilerin ebeveynlerinde sorunları çözme yetilerinin zayıf olduğu, aile bireyleri arasındaki iletişimlerinin zayıf olduğu, aile içi disiplinin az olduğu, aile bireylerinin kendilerinin ifade etmede zorluklar yaşadığı görülmüştür (Eyüboğlu, Güvenir, Kavurma, & Taş, 2018). Kendine zarar verme davranışı gösteren ergenlerle yapılan bir çalışmada, katılımcıların yaklaşık üçte biri bu tür davranışların arkasındaki motivasyonu açıklayamadığını belirtirken, birçok katılımcı ise bu davranışlarının sonucunda streslerinin azaldığını belirtmiştir. İlgili araştırma bu tür davranışlarla duygusal durum, kişisel tutumlar, travmatik yaşantılar ve sosyal-duygusal değişkenler arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Rodríguez-Blanco, Carballo, & Baca-García, 2018).

Kendine zarar verme davranışı, literatürde intihar girişimlerinden ayrı olarak ele alınmaktadır. Bu iki terim arasındaki sınır bazen oldukça net olsa da bazı vakalarda (davranışın sonuçları kestirilemez-tahmin edilemez olduğu için) ayırım çok net bir şekilde yapılamamaktadır. Kendine zarar verme davranışını sınıflandıran Simeon ve Favazza (2001), kavramı 4 farklı tipe ayırmıştır: majör, stereotipik, kompulsif ve impulsif tip kendine zarar verme.

Majör tip (asıl tip) kendine zarar verme, ciddi hayati tehlike yaratan ya da kalıcı hasarlar bırakan tipi açıklamaktadır. Genel olarak psikotik rahatsızlıklarda rastlanan tiptir. Bilinen psikotik bir bozukluğu olmayan bireylerde bazen günaha neden olan davranışların cezalandırılması veya vicdan azaplarının cezalandırılması nedenleriyle de kasıtlı kendine zarar verme davranışı görülebilmektedir. Bu durum genel olarak bir vücut organının yerinden çıkarılması ya da işlevsiz kılacak şekilde yaralanması şeklinde olmaktadır. Stereotipik tip davranışta genellikle impulsif nedenlerle hafif yaralama, tekrarlayıcı yaralamalar görülmektedir. Bunlar çoğu zaman otizm benzeri hastalıkların belirtileriyle karıştırılabilmektedir (başını duvara vurma ya da sert bir cisme çarpma gibi) (Simeon & Favazza, 2001).

Depresif duygulanım ile kasıtlı kendine zarar verme de oldukça yaygın görülen bir türdür. Yapılan çalışmalarda kendine zarar veren kişilerin mizaç özelliklerinin genel olarak olumsuz nitelikte, duygusal dengelerinin değişken, depresyon ve kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur (Skegg, 2005). Depresif duygulanım ile kendine zarar verme davranışında, intihar amaçlı olan ve intihar amaçlı olmayan kendine zarar verme şeklinde bir ayırım yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Literatürde

intihar niyeti taşıyan eylemler kendine zarar verme davranışından açık bir şekilde ayrıştırılmış olsa da kimi araştırmacılar niyet değişkeninin ölçülemez nitelikte olduğunu, intihar girişimi yapan bazı vakalarda ambivalan duygulanımın olduğunu ve bu sebeple iki sınıflandırma arasındaki farkın belirgin olmadığını savunmaktadırlar (Cooper, ve diğerleri, 2005). Araştırmalara göre özellikle tekrarlayan kasıtlı kendine zarar verme davranışı risklidir, yapılan izlem çalışmalarında kendine zarar verenlerde 5 yılda %1.7, 10 yılda %2.4 ve 15 yılda %3'e kadar artan oranlarda intihar girişimi olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar depresif duygulanımın ardından gelen kendine zarar verme davranışında tekrarlayan tipin tehlikeli olduğunu söylemişlerdir. Klinik örneklerle yapılan araştırmalarda kasıtlı kendine zarar verenlerde 5 yılda %1.7, 10 yılda %2.4 ve 15 yılda %3 oranlarında intihar girişimi olduğu tespit edilmiştir (Hawton, Rodham, Evans, & Weatherall, 2002).

Kendini yaralama davranışı; gözlerin çıkarılmasından (otoenükleasyon) genital olarak kendini yaralamaya, sigara-alkol madde kullanmaktan tehlikeli (ekstrem) sporlarla uğraşmaya, kesici aletlerle kendi dokularına zarar vermekten intihar girişiminde bulunmaya uzanan çok geniş skalada değerlendirilen bir psikolojik fenomendir. Yapılan araştırmalarda Amerika Birleşik Devletleri'nde son 20 yıl içinde davranış bozukluğu sebebiyle kliniklere başvuranlarda %6,3 oranında kendini yaralama (self-harming) olduğu bulunmuştur (Başer & Başer, 2015). Bu alandaki tıp literatüründe tarihteki başlangıç vakası olarak bilinen otoenükleasyon (self-inflicted enucleation), kişinin kendi gözlerini çıkardığı bir göz yaralanması türü olarak bilinmektedir. Ağır düzeyde seyreden bir kendine zarar verme davranışıdır. Çoğu vaka psikotik hastalarda nöbet sırasında veya kullandıkları maddelerin etkisi altındayken görülmektedir (Shah, ve diğerleri, 2017). Bu yolla kendine zarar verme davranışının tarihi, Bergman'ın 'Mata incilini okuyarak günah dolu olduğunu düşündüğü gözlerini oyan 48 yaşındaki manik psikozlu kadın' vakasıyla başlamaktadır. Sonraki yıllarda daha çok kastrasyon yoluyla yaralanmalar tıp raporlarında yer almaya başlamakta, uzmanlar bunların genel olarak çocukluk çağlarından kalan kastrasyon korkusuyla tetiklenen, genital organların yok sayılması, ameliyatla alınmak istenmesi fantezileriyle yaşantılanan olgular olduğunu söylemektedirler. 1960'larda edebiyatın da etkisiyle bilek kesme yoluyla kendine zarar verme davranışları yaygınlaşmış olup, bunlara "küçük kompulsif türden yaralanmalar" denilmiştir. Ruh sağlığı uzmanları eylemin kendisinin kişiyi tatmin ettiğini, amacın ölüm olmadığını söylemektedirler. Yine bu yıllarda artan zehirlenme yoluyla intihar girişimi vakaları, araştırmacılara kendini yaralama ve kendini öldürmek isteme arasında bir ayırım yapma zorunluluğu getirmiştir (Walsh & Rosen, 1988). Walsh ve Rosen'a (1988) göre zehirlenme bir kendini yaralama davranışı olarak düşünülemez çünkü sonuçları kesin değildir, belirsizdir. Bu özelliğiyle iki kavram birbirinden kesin olarak ayrılmaktadır. Sonraki yıllarda sırasıyla kendini delme, dokuları yakma, bağımlılık yapıcı maddeler kullanma ve tehlikeli sporlarla ilgilenme vb. gibi birçok kavram kendini yaralama davranışı içerisine dahil edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, benlik saygısı, depresif duygulanım, psikosomatizasyon ve kendini yaralama davranışının bir arada incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Walsh & Rosen, 1988; Skegg, 2005). Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyi, psikosomatizasyon, depresif duygulanım ve kasıtlı kendini yaralama davranışı arasındaki olası ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın, üniversite öğrencilerinde kasıtlı kendine zarar verme davranışının benlik saygısı, depresif duygudurum ve psikosomatizasyon düzeyleriyle ilişkisini ortaya çıkarmaya yardımcı olarak üniversitelerdeki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine katkısı olabileceği düşünülmektedir.

### Araştırmanın amacı

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde araştırma ölçekleriyle ölçülen bazı psikojenik değişkenlerin (benlik saygısı, depresif duygulanım, psikosomatizasyon, kendini yaralama davranışı) kendi aralarındaki olası ilişkilerini ve birbirlerini yordama güçlerini incelemek için yapılmıştır. Araştırmada, aşağıdaki sorunlara yanıt aranmıştır.

Üniversite öğrencilerinde kendini yaralama davranışı ile benlik saygısı arasında bir ilişki var mıdır?

1. Üniversite öğrencilerinde kendini yaralama davranışı ile depresif duygulanım arasında bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinde kendini yaralama davranışı ile psikosomatizasyon arasında bir ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyi kendini yaralama davranışını yordamakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinde depresif duygulanım düzeyi kendini yaralama davranışını yordamakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinde psikosomatizasyon düzeyi kendini yaralama davranışını yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada psikoloji, eğitim araştırmaları ve sosyal disiplinlere ait araştırma alanlarında yaygın olarak kullanılan kesit tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenip değerlendirilecek değişkenler bir seferde ölçülmüştür.

### Araştırma Grubu

Araştırmaya, 18-22 yaş aralığında, üniversitede çeşitli bölümlerde okuyan, rastgele örneklem metoduyla seçilmiş ve çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra katılmaya gönüllü olan 404 öğrenci katılmıştır. Kendine Zarar Verme Değerlendirme Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri Kısa Formu ve Sosyodemografik Bilgi Formu'nu tam ve uygun olarak doldurmayan öğrencilerin verileri araştırmada değerlendirmeye alınmamıştır (43 öğrenci). Frekans analizleri yapıldıktan sonra katılımcılardan 185'inin hayatının bir döneminde (%45.79) kendine zarar verme davranışı gösterdiği, geri kalan 219 katılımcının ise (%54.21) kendine zarar verme davranışı göstermediği bulunmuştur. Araştırmaya dair korelasyon ve çoklu regresyon analizleri kendine zarar verme davranışı gösteren 185 katılımcı üzerinde yapılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Bilgi Formu: Sosyodemografik Bilgi Formu, araştırmacı tarafından ilgili literatüre bakılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Formda katılımcılara ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, anne babanın birliktelik durumu, kardeş sayısı, büyüten kişi, anne ve babanın eğitim durumları, ailede psikiyatrik hastalığın varlığı gibi bilgiler sorgulanmıştır.

Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri: Ölçek 'Davranışlar' ve 'İşlevler' adlarında iki alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde toplam 12 çeşit intihar amacı taşımayan kendine zarar verme girişimi ve bunların sıklıkları sorgulanmaktadır. Bunlar; kesme, ısırma, cilde harf/şekil kazıma, çimdikleme, saç kopartma (kökünden), tırnaklama (deriyi kanatacak kadar), kendini sert bir yere çarpma veya kendine vurma, yara iyileşmesine engel olma (ör: kabuklarını koparma), cildi sert bir yüzeye sürtme, kendine iğne batırma, tehlikeli/zararlı madde içme/yutmadır (Belger, 2017).

İşlevler bölümünde ise katılımcılara 39 soru sorulmuş olup 5 otonom-8 sosyal işlev bakımından zarar verme davranışı sorgulanmıştır. Otonom işlevler; affekt regülasyonu, özkıyımı önleme, sıkıntıyı etiketleme, kendini cezalandırma ve çözülmeyi önlemedir. Sosyal işlevler ise kişiler arası sınırlar, kişiler arası etkileşim, intikam alma, heyecan arama, akranlarla bağ kurma, dayanıklılık, özerklik ve kendine ilgilenmedir. Likert tipi bir ölçektir. 0-1-2 olacak şekilde 3 farklı değerlendirme vardır. Envanterin geçerlilik-güvenirlilik çalışması 2013 yılında kendine zarar verme eğilimi olan ergenlerle yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin güvenilirliği 0.79 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında ise toplam kendine zarar verme puanı ile depresyon ( $r=0,49$ ,  $p<0,001$ ), kendisi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olma ( $r=0,13$ ,  $p<0,001$ ), intihar düşüncesi ( $r=0,53$ ,  $p<0,001$ ), olumsuz benlik ( $r=0,46$ ,  $p<0,001$ ) alanlarında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Bildik, Somer, Başay, Başay, & Özbaran, 2013).

Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu: Ölçek Rosenberg (1979) tarafından oluşturulmuştur. 63 maddelik bir ölçme aracıdır ve 12 alt bölümü vardır. Çuhadaroğlu, (1986) ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapmıştır. Test-tekrar test güvenirliliği 0.89, geçerliliği 0.71'dir (Çuhadaroğlu, 1986). Çuhadaroğlu'nun (1986) araştırmasında ölçeğin genel geçerliliği %71 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt bölümlerine ilişkin güvenilirlik çalışmalarında ise benlik saygısı 0.75, depresif duygulanım gösterme 0.70, ve psikosomatizasyon 0.89 düzeyinde güvenilir olarak bulunmuştur. Daha sonra geçerlilik-güvenirlilik çalışması Tuğrul (1994) tarafından da yapılmış ve psikiyatrik anamnez sonuçları ve ölçek arasındaki korelasyon 0.71 olarak tespit edilmiştir. Ölçek, Dereboy ve ark. (1994) tarafından Türkçeye çevrildikten sonra yapılan çalışmada iç geçerlilik sonuçları da yüksek düzeyde çıkmıştır. Sümer ve Güngör (1999) yaptıkları araştırmada cronbach alfa düzeyinin 0.85 olduğunu bulmuşlardır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 20 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı-betimsel istatistikler (araştırma ölçeklerinde alınan puanların ortalamaları, standart sapmaları, minimum-maksimum değerleri), frekans analizleri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ve değişkenlerin varyansı açıklama gücünü anlamak için ise aşamalı çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan sosyodemografik bilgi formunda kimliği belli edecek herhangi bir bilgi sorulmamıştır. Katılımcılara aydınlatıcı onam bilgisi yazılı olarak verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Frekans analizleri yapıldıktan sonra araştırmaya katılan 404 öğrencinin 185'inin hayatının bir döneminde (%45.79) kendine zarar verme davranışı gösterdiği, geri kalan 219'unun ise (%54.21) kendine zarar verme davranışı göstermediği bulunmuştur. Araştırmaya katılanların yaş ortalaması 22,14, standart sapması 1.39'dur. Araştırmaya ilişkin analizler kendine zarar verme davranışı göstermiş olan 185 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %88.60'ı (164 kişi) anne-babasının birlikte olduğunu, %11.40'ı ise (21 öğrenci) ayrı olduğunu belirtmiştir. Yine öğrencilerin %87.57'si kendilerini ebeveynlerinin büyüttüğünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılıp kendine zarar verme yaşantısı olduğunu söyleyen öğrencilerin 93'ü erkek, 92'si kadındır. Katılımcılar "Ailenizin bireylerinde psikiyatrik bir hastalık öyküsü olan var mı?" sorusuna %92.97 oranında (172 kişi) "hayır, yok" yanıtı vermişlerdir. Araştırmaya katılanların sosyodemografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

*Sosyodemografik Özelliklere İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>Sosyodemografik Özellikler</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Yaş Grubu</b>		
20-24	185	100.00
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	93	50.27
Kadın	92	49.73
<b>Anne-Baba Birlikteliği</b>		
Birlikte	164	88.60
Ayrı	21	11.40

**Kardeş Sayısı**

1	47	25.40
2	61	32.97
3	67	36.22
4	10	5.41

**Büyüten Kişi**

Anne-Baba	162	87.57
Yakın Akraba	17	9.19
Diğer	6	3.24

**Anne Eğitim**

İlköğretim	17	9.19
Lise	91	49.19
Üniversite	73	39.46
Lisansüstü	4	2.16

**Baba Eğitim**

İlköğretim	20	10.81
Lise	23	12.43
Üniversite	136	73.51
Lisansüstü	6	3.24

**Ailede Hastalık**

Var	13	7.03
Yok	172	92.97

İkinci olarak, araştırmada kendine zarar verme davranışında bulunduğunu belirten kişilerin kendine zarar verme davranışı değerlendirme envanterinin birinci bölümünde yer alan kategorilere ve cinsiyetlerine göre dağılımı incelenmiştir. Katılımcıların kendine zarar verme davranış türlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir;

**Tablo 2.***Kendine Zarar Verme Davranış Türlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Kendine Zarar Verme Davranış Türü	Cinsiyet		Erkek	Yüzde	Toplam	Yüzde
	Kadın	Yüzde				
Kesme	40	55.56	32	44.44	72	38.92
Isırma	32	55.17	26	44.83	58	31.35
Yakma	65	68.42	30	31.58	95	51.35
Cilde Bir Şekil/Harf/Yazı Kazma	62	46.27	72	53.73	134	72.43
Çimdikleme	70	53.44	61	46.56	131	70.81
Saç Koparma	84	67.20	41	32.80	125	67.57
Tırnaklama	35	45.45	42	54.55	77	41.62
Kendini Sert Bir Yere Çarpma ya da Kendine Vurma	32	28.57	80	71.43	112	60.54
Yaranın İyileşmesine Engel Olma	26	42.62	35	57.38	61	32.97
Cildi Sert Bir Yüzeye Sürtme	22	55.00	18	45.00	40	21.62
Kendine İğne Batırma	25	55.56	20	44.44	45	24.32
Tehlikeli Zararlı Madde İçme/Yutma	15	62.50	9	37.50	24	12.97
Diğer	12	70.59	5	29.41	17	9.19

p&lt;.05

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere erkekler ölçekteki davranış çeşitlerinden cilde bir şekil/harf/yazı kazma, tırnaklama, yaranın iyileşmesine engel olma ve kendini sert bir yere çarpma/kendine vurmaya kadınlardan daha fazla sergilemektedirler. Diğer tüm kendine zarar verme davranış türlerinde kadınların sayısı erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların araştırma ölçeklerinde aldıkları puanların ortalama ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.***Ölçeklerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

	Ortalama	Standart Sapma	Örneklem	Min-Maks Değer
KZVD	40.80	22.71	185	0-78
Benlik Saygısı	11.74	4.71	185	0-40
Depresif Duygulanım	2.49	1.85	185	0-6

Psikosomatizasyon	4.23	2.83	185	0-10
-------------------	------	------	-----	------

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların kendine zarar verme ölçeğinden aldıkları skorların ortalaması 40,80, standart sapması 22.71 olarak bulunmuştur. Benlik saygısı ölçeğindeki ortalamaları 11.74, standart sapmaları 4.71'dir (Tablo3). Katılımcıların depresif duygulanım alt ölçeğinde aldığı skorların ortalaması 2.49, standart sapması ise 1.85'tir. Son olarak katılımcıların psikosomatizasyon ölçeğinde aldığı skorların ortalaması 4.23; standart sapması ise 2.83'dür.

Tablo 3'e göre katılımcıların benlik saygısı düzeyleri düşüktür, depresif duygulanım düzeyleri orta düzeydedir, psikosomatizasyon ve kendine zarar verme davranışı düzeyleri yüksektir.

Araştırma ölçeklerinde toplanan verilerin normallik dağılımı incelendiğinde normallik ve çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerinin  $-1.50$  değerleri aralığında olduğu görülmüştür. Bu durumda, verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

*Araştırma Ölçeklerinde Toplanan Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	Çarpıklık	Basıklık
Kendine Zarar Verme Davranışı	-0.07	-1.24
Benlik Saygısı	0.52	0.89
Depresif Duygudurum	0.22	-1.02
Psikosomatizasyon	0.51	-0.52

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan bağımlı ve bağımsız tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılabilir.

Üniversite öğrencilerinin kendine zarar verme davranışı, benlik saygısı, depresif duygulanım ve psikosomatizasyon ölçeklerinde aldıkları skorların arasındaki olası ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılarak incelenmiş ve sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Değişkenler Arasındaki Pozitif ve Negatif İlişkiler*

	KZVD	Benlik Saygısı	Depresif Duygulanım	Psikosomatizasyon
KZVD Toplam Puanı	1	-0.73 p<0.001	0.63 p<0.001	0.53 p<0.001
Benlik Saygısı		1	-0.58 p<0.001	0.50 p<0.001
Depresif Duygulanım			1	0.48 p<0.001
Psikosomatizasyon				1

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya dahil olan değişkenlerin birbiri arasındaki ilişkilerine bakıldığında kendine zarar verme davranışı ve benlik saygısı arasında oldukça kuvvetli negatif bir ilişki ( $r = -.73$ ) olduğu görülmektedir. Bağımlı değişken olan kendine zarar verme davranışını etkileyen diğer değişkenlere bakıldığında, kendine zarar verme-depresif duygulanım arasında ( $r = .63$ ), psikosomatizasyon ve kendine zarar verme davranışı arasında ( $r = .53$ ) güçlü pozitif korelasyon olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5'e göre üniversite öğrencilerinde kendine zarar verme davranışının benlik saygısı düzeyi ile negatif yönde, depresif duygulanım ve psikosomatizasyon ile pozitif yönde güçlü ilişkileri olduğu görülmektedir.

Araştırma ölçeklerinden benlik saygısı, depresif duygulanım ve psikosomatizasyon değişkenlerinin kendine zarar verme davranışını (bağımlı değişken) yordama gücü Çoklu Regresyon Analizi ile incelenmiş olup sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**  
*Kendine Zarar Verme Davranışı Yordayıcılarının Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Sh.	Beta	t	p	R	R Kare
<b>Birinci Aşama</b>							
Sabit	82.279	3.062		26.875	.000	0.73	.54
Benlik Saygısı	-3.532	.24	-.73	-14.593	.000		
<b>İkinci Aşama</b>							
Sabit	55.767	5.144		10.841	.000		
Benlik Saygısı	-2.411	.29	-.50	-8.440	.000	0.79	.62
Depresif Duygulanım	3.332	.72	.27	4.661	.000		
Psikosomatizasyon	1.191	.44	.15	2.699	.008		

Değişkenlerden kendine zarar verme davranışını bağımlı değişken olarak kabul edip, bağımsız değişkenlerin (benlik saygısı, depresif duygulanım ve psikomatizasyon) bağımlı değişkeni (kendine zarar verme davranışı) yordama gücü incelendiğinde, 2 farklı model kurulmuştur. Tablo 6'da aşamalı çoklu regresyon analizinin 2 aşamada tamamlandığı görülmektedir. İlk aşamada, benlik saygısı değişkeninin varyansı %53,8 açıkladığı görülmektedir. (R=.73, R2 =.54,; P<0.001). İkinci aşamada, denkleme depresif duygulanım ve psikomatizasyon değişkenleri eklendiğinde modelin varyansın %61.90'ını açıkladığı görülmektedir (R=.79, R2=.62; P<0.001). Sonuç olarak, üç bağımsız değişkenin (benlik saygısı, depresif duygudurum ve psikomatizasyon) kendine zarar verme davranışının önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Tablo 6'ya göre, üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyi tek başına kendine zarar verme davranışını oldukça güçlü bir şekilde (%53.80) açıklamaktadır. İkinci modelimizde, denkleme sırasıyla depresif duygulanım düzeyi ve psikomatizasyon eklendiğinde modelin varyansı açıklama gücü kısmen artmıştır. Depresif duygulanımın ve psikomatizasyonun kişinin kendini suçlama eğilimlerini arttırdığı için kendine zarar verme davranışına yol açabileceği düşünülmektedir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, genç erişkinlerin kendine zarar verme davranışlarında, benlik saygısı, depresif duygulanım ve psikomatizasyonun rolü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, katılımcılara öncelikle Rosenberg benlik saygısı ölçeği kısa formu ve kendine zarar verme davranışını değerlendirme envanteri dağıtılmıştır. Doldurulan ölçeklerden kendine zarar verme davranışı yapan 185 öğrencinin ölçekleri ayrılarak onların üzerinde ayrıntılı istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Frekans analizi sonucunda kendine zarar verme davranışı yapan kadın-erkek katılımcı sayısı neredeyse eşit (93-92) çıktığı için araştırmanın cinsiyet değişkeni yönünden sınırlılık taşımadığı söylenebilir.

Kendine zarar verme davranışının yaygınlığı ve envanterin geçerlik-güvenirliği ile ilgili İzmir ili genelinde ergenlerle yapılan bir araştırmada (326 erkek, 460 kız öğrenci) kendine zarar verme davranışı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t= -0.69 df=520 p>.05) (Bildik, Somer, Başay, Başay, & Özbaran, 2012). Bu araştırmada, kendine zarar verme davranış türlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kadınların dört kategori dışında (cilde bir şekil/harf/yazı kazma, tırnaklama, yaranın iyileşmesine engel olma ve kendini sert bir yere çarpma/kendine vurma) diğer tüm kategorilerde erkeklerden daha fazla kendilerine zarar verme davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda 608 öğrenciyle yapılan farklı bir araştırmada, tırnaklama (deriyi kanatacak kadar) davranış türü dışında tüm kendine zarar verme davranış türlerinde erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek sayıda bu davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Toksoy & Oktan, 2019). Bu araştırmada kadınların kendine zarar verme davranışlarının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın birinde katılımcılar lise öğrencileri iken diğerinde üniversite öğrencileridir. Bu nedenle, sonuçların farklılık gösterebileceği düşünülmüştür.

Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerde psikiyatrik belirtiler ve benlik saygısı düzeyini inceleyen bir araştırmada, ergenler arasında en sık görülen kendine zarar verme davranışlarının bedenini kesme, kazıma veya keskin sivri uçlu nesnelere cildi delme şeklinde olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada sırasıyla yara kabuklarını koparma, elini veya kafasını sert bir yere vurma, ciddi düzeyde tırnak yeme ve saç koparma diğer sık yapılan kendine zarar verme davranışları olarak tespit edilmiştir (Akdemir, Zeki, Ünal, Kara, & Çetin, 2013). Bu araştırmada ise en sık görülen kendine zarar verme davranışı türleri cilde bir şekil/harf/yazı kazma, çimdikleme, saç koparma, kendini sert bir yere çarpma ya da kendine vurma olarak ortaya çıkmıştır. İki çalışmada da bedene bir şekil kazıma frekans analizlerinde ilk sırada yer almıştır. Bu sonucun dövme yapmanın ergenler arasında kabul edilebilir bir davranış olarak görülmesinden kaynaklandığı (kültürel etki) düşünülmektedir.

Yine aynı araştırmada ergen psikiyatrisi kliniğine kendine zarar verme davranış türlerinden birini veya birkaçını yapma şikâyetiyle başvuran ergenlerle çalışılmış ve araştırmanın sonucunda bu ergenlerde bulunan düşük benlik saygısı düzeyinin kendine zarar verme davranışıyla ilişkisi zayıf bulunmuştur (Akdemir, Zeki, Ünal, Kara, & Çetin, 2013). İlgili araştırmada düşük benlik saygısının diğer psikiyatrik bulgularla daha güçlü ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada ise benlik saygısı düzeyi ile kendine zarar verme davranışı arasında çok güçlü negatif yönde ilişki bulunmuştur (r =-0.73). Buradan hareketle benlik saygısının kendine zarar verme davranışını engelleyici bir etkisi olduğu düşünülebilir. Benlik saygısı bu araştırmada

bağımlı değişkene etki eden en önemli değişkendir. Çoklu regresyon analizinde benlik saygısının bağımlı değişkeni yordama, değişkenin kendine zarar verme davranışını tek başına yüzde 53.50 oranında güçlü bir şekilde açıkladığı saptanmıştır. Bu bakımdan da yaşamın ilk yıllarında temeli atılan, güçlü bir şekilde aileye ve yetiştirme tarzına bağlı olan benlik saygısının kendine zarar verme davranışı için çok önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. İki araştırma arasındaki en önemli fark katılımcıların klinik durum açısından farklarıdır. Bu araştırma üniversite öğrencilerini kapsarken, diğer çalışma bir sağlık kurumuna kendine zarar verme davranışı şikâyetiyle başvuran ergenlerle ilgilidir. Benlik saygısı ile kendine zarar verme davranışı ilişkisinin iki araştırmada farklı çıkmasının katılımcılar arasındaki bu farktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye’de, farklı yaş gruplarından çocuk ve ergenlerle yapılan bir başka çalışmada, düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin kendine zarar verme ve intihar davranışlarının sıklık ve şiddet açısından diğer bireylere göre daha fazla olduğu saptanmıştır (Aktepe, Çalışkan, & Sönmez, 2014). Bu araştırmada da düşük benlik saygısı düzeyi ile kasıtlı kendine zarar verme davranışı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<0.05$ ;  $r=0.73$ ).

Korelasyon ve regresyon analizleri yapıldığında depresif duygulanımın kendine zarar verme davranışı ile güçlü pozitif bir ilişkisi olduğu ( $r =0.64$ ) ve varyansın %27.30’unu açıkladığı görülmektedir. Bu analiz sonuçları, istatistiksel olarak anlamlıdır ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni belirli bir ölçüde yordama gücü olduğunu göstermektedir. Kasıtlı kendine zarar verme davranışı olan 11583 hasta ile yapılan çok geniş kapsamlı bir çalışmada, intihar girişiminde bulunan kişiler arasında tekrarlayıcı kasıtlı kendine zarar verme davranışı %39 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada, intihar girişimi ile en güçlü ilişkinin kendine zarar verme davranışı olduğu bulunmuştur (Zahl & Hawton, 2004).

Bu araştırmada psikosomatizasyonun kendine zarar verme davranışıyla ilişkisi pozitif yönde ve orta düzeyde bulunmuştur. Psikosomatizasyonun kendine zarar verme davranışını yordama gücü ise sınırlı ve zayıf görülmektedir (pearson korelasyon= 0.53; varyansı açıklama gücü %14.90). Bu sonuca göre, iki değişken arasında güçlü bir yordama ilişkisi bulunmadığı ve iki değişkenin arasındaki ilişkinin modelde bulunmayan farklı bir değişkenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada, psikiyatri kliniğinde psikotik bozukluğu olmadan rehabilitasyon gören ergenlerin %50’sinde kasıtlı kendine zarar verme davranışının olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, kendine zarar vermeyle çocukluk çağı travmatik yaşantısı arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Çelik & Hocaoğlu, 2017).

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göz önüne alarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmanın çalışma grubu yaş değişkeni açısından üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Frekans analizleri sonucunda kadınlara erkeklere oranla daha fazla kendine zarar verme davranışı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, gelecekteki çalışmalarda farklı yaş aralıklarına göre kendine zarar verme davranışının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.
- Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma grubu olarak bir üniversitedeki öğrenci grubunun alınması, katılımcılarda kendine zarar verme davranışını etkileyen diğer olası değişkenlerin ölçülmemesi (kişilik bozuklukları, travmatik yaşantılar, ani olaylar... vb.) sonucunu doğurmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda araştırma grubunun çeşitlendirilmesi ve diğer değişkenlerin de denkleme katılmasının fayda olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda, benlik saygısı düzeyinin kasıtlı kendine zarar vermeyi yordayan en önemli değişkenlerden biri olduğu görülmektedir. Benlik saygısı düzeyinin aile içi ilişkilerden etkilenen bir faktör olduğu bilinmektedir. Bu sebeplerle, okullardaki ilgili servislerin ebeveynlere yönelik eğitimleri bu doğrultuda geliştirmelerinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, kendine zarar verme davranışı (intihar niyetli olan ve-veya olmayan) ile bazı psikik değişkenlerin ilişkisi bu araştırmada tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerin arasında, benlik saygısı kasıtlı kendine zarar vermeyi etkileyen en önemli değişken olarak bulunmuştur. Benlik saygısının temellerinin çocukluk çağlarında oluştuğu ve ailenin benlik oluşumundaki kilit rolü bilinmektedir. Güçlü ve sağlam bir şekilde oluşmuş bir benlik saygısı, kişi için yaşam boyu devam eden bir bağımsızlık mekanizması görevini üstlenmektedir. Bu sebeplerle, bu araştırma sonuçlarının eğitim alanında çalışan profesyonellere çocuklar ve ergenlerle çalışırken yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akdemir, D., Zeki, A., Ünal, D. Y., Kara, M., & Çetin, F. Ç. (2013). Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerde psikiyatrik belirtiler, kimlik karmaşası ve benlik saygısı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14:69-76.
- Başer, H. Y., & Başer, A. (2015). Genital Self-Mutilation: A Case Report. *Journal of Academic Emergency Medicine*, 43.
- Belger, F. (2017). Kendine Zarar Verme Davranışı Olan Ergenlerde ve Annelerinde Bağlanma Ve Oksitosin, Vazopressin Düzeyleri. *Denizli: Uzmanlık Tezi*.
- Bildik, T., Somer, O., Başay, B. K., Başay, Ö., & Özbaran, B. (2012). Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri’nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23.

- Cevher, F., & Buluş, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20-26.
- Chatman, J. (2006). Knowing Your Place: Self-Perceptions of Status in Face-to-Face Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1094-1110.
- Cooper, J., Kapur, N., Webb, R., Lawlor, M., Guthrie, E., & Mackway-Jones, K. (2005). Suicide after deliberate self-harm: a 4-year cohort. *Am J Psychiatry*, 162: 297-303.
- Çelik, F. G., & Hocoğlu, Ç. (2017). Kasıtlı Kendine Zarar Verme Davranışı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(2):209-226.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda benlik saygısı. Uzmanlık Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dereboy, İ. F., Dereboy, Ç., Coşkun, A., & Coşkun, B. (1994). Özdeğer duygusu, öz imgesi ve kimlik duygusu-II: Bir kimlik duygusu değerlendirme aracına doğru-ön çalışma. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 36-44.
- DSM-5. (2013). American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition.* Washington, DC.
- Eyüboğlu, D., Güvenir, T., Kavurma, C., & Taş, F. V. (2018). Kendine zarar verme davranışı olan ergenlerin aile işlevselliği. *Klinik Psikiyatri*, 370-379.
- Ganschow, J. (2016). *A Biblical Understanding of Self-Injury.* Glasgow: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hawton, K., Rodham, K., Evans, E., & Weatherall, R. (2002). Deliberate self harm in adolescents: self report survey in schools in England. *BMJ*, 325:1207-1211.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology (Vol:10).* New York: Holt.
- Klonsky, M. J. (2007). Self-injury: a research review for the practitioner. *Journal of Clinical Psychology*, 1045-1056.
- Küçük, A., & Çetinkaya, S. (2019). İntihar amaçlı olmayan kendine zarar verme davranışı ve intihar ilişkisi: tanı, borderline kişilik bozukluğu ve mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Cukurova Medical Journal*, 360-368.
- McKay, M. (2016). *Self-Esteem: A Proven Program of Cognitive Techniques for Assessing, Improving, and Maintaining Your Self-Esteem.* London: New Harbinger Publications; Fourth Edition, Revised edition.
- Rodríguez-Blanco, L., Carballo, J. J., & Baca-García, E. (2018). Use of Ecological Momentary Assessment (EMA) in Non-Suicidal Self-Injury (NSSI): A systematic review. *Psychiatry Research*, 212-219.
- Rosenberg, M. (1979). R. M içinde, *Conceiving the self.* Basic Books, (s. 56-68). New York.
- S.Andover, M., & E.Gibbb, B. (2010). Non-suicidal self-injury, attempted suicide, and suicidal intent among psychiatric inpatients. *Psychiatry Research*, 101-105.
- Shah, M., Sun, L., Elmann, S., VrceK, I., Mancini, R., & Joon, H. (2017). Self-inflicted enucleations: Clinical features of seven cases. *The International Journal on Orbital Disorders, Oculoplastic and*, 154-158.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 407-441.
- Simeon, D., & Favazza, A. R. (2001). *Self-injurious behaviors: Phenomenology and assessment.* American Psychiatric Publishing, Inc, 1-2.
- Skegg, K. (2005). *Self harm.* New York: 366:1471-1483.
- Spinhoven, P., Giesen-Bloo, J., van Dyck, R. K., & Arntz, A. (2007). The therapeutic alliance in schema-focused therapy and transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 104-106.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 70-108.
- Toksoy, P., & Oktan, V. (2019). Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışının Yordayıcıları Olarak Öz Duyarlık ve Stresle Başa Çıkma Tarzları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48: 1-14.
- Tuğrul, C. (1994). Gençlik dönemindeki aile sorunlarını değerlendirme ölçeği: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11 (36), 25-43.
- Walsh, B. W., & Rosen, P. M. (1988). *Self-mutilation: Theory, research, and treatment.* London: Guilford Press.
- Welch, S. (2001). A review of the literature on the epidemiology of parasuicide in the general population. *Psychiatr Serv*, 52:368-375.

- Whitlock, J., & Kerry, L. K. (2007). The Relationship Between Self-injurious Behavior and Suicide in a Young Adult Population. *Arch Pediatr Adolesc Medicine*, 634-640.
- Zahl, D., & Hawton, K. (2004). ) Repetition of deliberate self-harm and subsequent suicide risk: long-term follow-up study of 11 583 patients. *Br J Psychiatry*, 185:70-75.



Araştırma Makalesi

**Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) - Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**

**Inclusive Education Attitude Scale (IEASC) - Teacher Form: A Scale Development Study**

Research Article

Emre Laçın\*<sup>1</sup>

H. Ferişt Taşlıbeyaz<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 120-132  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Makale Bilgileri**

Geliş : 25.06.2020  
Kabul : 08.09.2020  
DOI: 10.47770/ukmead.757721

**Özet**

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma öğrencileri ile çalışan ve kaynaştırma eğitimi sürecini yürüten öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubunu Ankara'nın 8 merkez ilçesinde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 358 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması için uzman görüşüne gönderilmek üzere 25 maddelik deneysel form hazırlanmıştır. Maddeler kapsam geçerliği için uzman görüşüne gönderilmiş kapsam geçerlik oranı (KGO) 0.99'un altında değer alan maddeler çalışma kapsamı dışına çıkartılmıştır. Oluşturulan 20 maddelik deneme formu, öğretmenlere uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir. 214 öğretmene uygulanan deneme formu Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile analiz edilmiş; sınıf, okul, aile ve başarı olmak üzere dört boyutlu 12 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Analizlerde ölçeğin alt ölçeklerle olan ilişkisine bakılmış, birbirleriyle olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Alt boyutların kaynaştırma eğitimi tutumu olarak adlandırılan yapının bileşenleri olduğu görülmüştür. 144 öğretmene AFA ile elde edilen yapı uygulanmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile AFA'da ortaya koyulan yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı .74 olarak belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kaynaştırma, tutum, özel gereksimli bireyler

**Abstract**

The aim of this study is to develop a scale to determine the attitudes of the teachers in inclusive classrooms teaching to students with various needs towards inclusion education. The study group consists of 358 teachers, who have students with different needs in their classrooms from 8 central districts of Ankara. A 25-item initial form was sent to expert opinion for scale development. The substances were sent to the expert for the content validity. Items with the content validity ratio under 0.99 were deleted. The 20-item initial form was applied to 214 teachers and the obtained data were analyzed by Exploratory Factor Analysis (EFA). After that class, school, family, and success has been achieved, including a four-dimensional structure consisting of 12 items. In the analyzes, the relationship of the scale with the subscales was examined and it was observed that they had a positive and significant relationship with each other. It was found that the sub-dimensions were the components of the structure called the Inclusive Education Attitude Scale. A confirmatory factor analysis (CFA) was applied to 144 teachers. The CFA revealed that the construct revealed in the EFA was confirmed. The Cronbach's Alpha value for the scale was found to be .74.

inclusion, attitude, children with special needs **Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 120-132  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 25.06.2020  
Accepted : 08.09.2020  
DOI: 10.47770/ukmead.757721

<sup>1</sup> Ankara University, Education Science Faculty, [emrelacn09@gmail.com](mailto:emrelacn09@gmail.com)

<sup>2</sup> Ankara University, Education Science Faculty, [hasanfersattaslibeyaz@gmail.com](mailto:hasanfersattaslibeyaz@gmail.com)

## GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler, bedensel, zihinsel ve gelişimsel olarak normal gelişim gösteren akranlarından farklı ihtiyaçları olan bireylerdir. Özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi ve yaşamını bağımsız sürdürebilmesi için eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. Maddesi gereği “Herkes eğitim hakkına sahiptir...”. Ülkemizde anayasanın 42. Maddesi de “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir...” şeklinde ifade edilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimli bireylerin ilk dönemlerde yatılı bakımevleri ve yatılı okullar gibi kurumlarda eğitim aldıkları belirtilmektedir (Schulz ve Carpenter, 1995; Wood, 2002). Son yıllarda ise özel gereksinimli bireyleri ayırıştırılmadan ziyade onlara kaynaştırma eğitiminin uygulanmasından söz edilmektedir. Alan yazında birçok tanımı olan kaynaştırma eğitimi Sucuoğlu (2006), bütün öğrencilerin eğitim sistemi içinde akranlarıyla birlikte deneyimlerini paylaşma süreci ve yaşadığı çevrede nitelikli eğitim almasını sağlayan bir eğitim modelidir şeklinde ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitim desteği olmadan özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla aynı sınıfta olması demek değil, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencinin eğitim faaliyetlerinin özel eğitim desteği ile sürdürülmesidir (Kargın, 2004).

Dünyada özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri için ilk sistematik çalışmaların 16. yüzyılda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996). 19. yüzyıla gelindiğinde farklı engel türlerine yönelik özel eğitim okullarının açıldığı görülmektedir. Bu yıllarda Amerika ve Avrupa ülkelerinde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimlerin özel eğitim okullarında sürdürüldüğü görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 1995). Dünyada özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili olarak 20. yüzyılın ilk yarısında özel eğitime gereksinim duyan çocukların özel eğitim okullarında eğitim görmesi yaygındı bunun nedeni olarak bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alamayacağı görüşünün yaygın olmasıydı (Lewis ve Doorlag, 1999). Bu yüzyılın ikinci yarısında ise kaynaştırma eğitimine verilen önemin arttığı görülmüştür. Önceleri bu öğrencilerin akranlarıyla aynı okulda ancak farklı sınıflarda eğitim alacakları bir sistem oluşturulmuştur. Okullarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere açılan özel eğitim sınıfları, genel eğitim sınıflarından mümkün olduğunca uzak, okulların en istenmedik kısımlarında açıldığı, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde çocukların engelli ve engelli olmayan şeklinde ayrıştırıldığı görülmüştür. Özel eğitim sınıfları düşünülerek oluşturulan sınıf ortamı ve araç gereçlerin de istedik sonuçlarının olmadığı belirtilmiştir. Homojen bir yapı kazanan özel eğitim sınıfları, buldukları yapıdan daha başarılı olabilecek bir modelin eksikliği nedeni ile de beklentileri karşılayamamıştır (Lindsay, 2003). 1980’lerden sonra ise genel eğitim sınıflarında kaynaştırma uygulaması için gerekli yasal düzenlemelere ağırlık verilmeye başlanmıştır (Baykoç ve Şahin, 2010). Kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşmasındaki en önemli dönüm noktalarında birisi Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde 1990 yılında yürürlüğe giren Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasasında (IDEA-PL 101-476) özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıfında eğitim almaları gerektiği ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin bir parçası olduğunun ifade edilmiş olmasıdır (OECD, 1995). Özel eğitim ve kaynaştırma adına ülkemizde yaşanan gelişmelere bakıldığında 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile ilk defa özel gereksinimli bireyler için kapsamlı bir yasanın çıkarıldığı görülmektedir. Bu yasanın önemli noktalarından biri ise; özel gereksinimli öğrencilerin ilk defa “kaynaştırma” yoluyla eğitime alınmasının ifade edilmiş olmasıdır. Ayrıca, 1997 yılına gelindiğinde ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile, bu yıla kadar özel gereksinimli bireyler hakkında çıkartılmış en kapsamlı yasa, özel gereksinimli bireylerin değerlendirme sürecinden, eğitim ortamına ve öğretimin izlenmesine kadar tüm süreçler ayrıntılı biçimde yasal olarak güvence altına alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

Kaynaştırma eğitimi yalnızca çocuğun genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Genel eğitim sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli bireylerin birtakım gereksinimlerinin karşılanması ve bunun için birtakım uyarlamalar yapılması gereklidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ve kaynaştırma sınıflarıyla ilgili düşünceleri, sınıflarında bu öğrencilerin kabulünde önemli rol oynamaktadır (Cansız ve Cansız, 2015; Good ve Brophy, 2007; Sharma, Forlin, Loreman ve Earle, 2006; Subban ve Sharma, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamasına olan tutumlarını konu alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynaştırmanın istenilen şekilde uygulanmasında, öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarının, eğitimin kalitesinde ve başarısındaki en önemli değişkenlerden biri olduğu vurgulanmıştır (Chow ve Winzer, 1992; Hayes ve Gunn, 1988; Williams ve Algozine, 1977).

Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalara bakıldığında çeşitli sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Bir araştırmada, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine genel olarak olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bununla birlikte, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik sergiledikleri tutumların olumlu olduğuna ilişkin çalışmalar da vardır (Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sargın ve Sünbül, 2002; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Güleriyüz ve Özdemir, 2015; Özokçu, 2018; Kılıç, 2011; Özdemir, 2010). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin ne olumlu ne de olumsuz bir tutum sergiledikleri ortaya koyulmuştur (Ünal ve Saban, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2013).

Kargın (2004)’a göre başarılı bir kaynaştırma eğitimi gerçekleştirebilmek için tüm okul çalışanları, öğretmenin sınıf içi uyarlamaları, aile ile iş birliği ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin tutumlar kaynaştırmanın ilkeleri açısından önemli rol oynamaktadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin tutumları da olumlu etkileyeceği söylenebilir. İfade edilen bu bilgilere dayanarak olumlu tutum geliştirmeye okul, sınıf, aile ve kaynaştırma başarısı değişkenlerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların ortak özellikleri incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmen tutumlarının önemli bir etken olduğu görülmektedir (Deniz ve Çoban, 2019; Danyoli, 2019; Arslan, 2019; Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu, 2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının sadece sınıf ortamı ile sınırlı olmadığı okul, aile gibi diğer değişkenlerin de içinde olduğu bir yapı olduğu görülmektedir (Kargin ve Güldenoğlu, 2010). Kaynaştırma eğitime dahil olan öğretmenlerin; eğitimin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle olumlu tutumlara sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu, 2019). Konuyla ilgili ülkemizde yapılan (Gözün ve Yıkmiş, 2004; Orel, Zerey ve Töret, 2004) iki çalışmada da Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılan "Kaynaştırmaya ilişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Bu iki çalışma öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Başka bir tutum ölçeği çalışması ise Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar (KEDİTKÖ) ölçeğini Türkçeye uyarlamasıdır, 3 alt boyuttan oluşan ölçek Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden 100 öğretmen adayına uygulanmıştır. Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu (2013) tarafından geliştirilen tutum ölçeği çalışmasında Kars ilinde görev yapmakta olan 42 sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 5 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği geliştirmişlerdir. "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği" geliştirme çalışması yapılırken kaynaştırma eğitimi içerisinde çalışan öğretmenler seçilerek konuyla ilgili daha doğru bilgi alınacağı düşünölmüştür. Ulusal alanyazında kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin sadece tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu açıdan incelendiğinde, kaynaştırmayla ilgili tutum ölçeği geliştirme çalışmasının özellikle ulusal alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde ilk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)" geliştirme çalışmasının aşamaları ve çalışma grubunun özellikleri sunulmuştur.

### Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçme aracı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yenimahalle, Mamak, Pursaklar, Keçiören, Altındağ, Çankaya ve Eryaman ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilk ve ortaokul öğretmenlerinden gönüllü olan öğretmenlere uygulanmıştır. Kaynaştırma programının uygulandığı 16 okulda uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecine 226 kadın öğretmen ve 132 erkek öğretmen olmak üzere toplam 358 kişi gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Öğretmenlerin 161'i ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 197 öğretmen ise ortaokullarda çeşitli branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. 214 öğretmene AFA yapmak üzere formlar verilmiş; 144 öğretmene ise AFA yapıldıktan sonra elde kalan maddeler ile oluşturulmuş formlar uygulanıp DFA yapılmıştır.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgi Formu*

Branşlar	Hizmet Yılı								TOP
	1-5 Yıl		6-10 yıl		11-20 yıl		21 yıl ve üstü		
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Sınıf Öğretmeni	54	18	16	11	23	11	17	11	161
Türkçe Öğretmeni	17	13	7	6	5	4	5	6	63
Matematik Öğretmeni	11	5	9	3	3	3	2	4	40
Fen ve Teknoloji	9	8	3	3	4	5	3	-	35
Sosyal Bilgiler	7	5	6	3	5	1	4	-	31
İngilizce	7	7	5	2	2	1	2	2	28
Toplam	105	56	46	28	42	25	33	23	358

### Ölçeğin Geliştirilmesi

Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme aşamalarına ilişkin farklı öneriler görmek mümkündür (Ballesteros, 2003; Crocker ve Algina, 1986). Bu araştırma kapsamında ölçek geliştirme aşamaları şu şekilde ele alınmıştır: a) kime, neden uygulanacağı amacını belirleme, b) ölçek ile araştırılacak niteliklerin kapsamını belirleme, c) belirlenen bu özelliklere uygun madde oluşturma, d) maddelerin veri toplamaya uygun form haline getirilmesi, e) puanlamanın ve analizin nasıl yapılacağının belirlenmesi, f) formun deneme uygulamasının yapılması, g) puanlama ve analiz yapılması, h) analizden elde edilen sonuçlarla asıl ölçeğin ortaya konulması.

Bu araştırma, yukarıda sıralanan ölçek geliştirme sürecine bağlı kalarak, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin tutumlarını belirlemeyi sağlayacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yukarıda ifade edilen ölçek geliştirme sürecine göre alanyazın incelenerek kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının kaynaştırma eğitime olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek, kaynaştırma eğitimi hakkında öğretmenlerin tutumlarını yansıtacak ifadeler belirlenmiştir. Ayrıca bu ifadelerin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Kaynaştırma Eğitimi Kılavuzu (2015), Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu (2010) yayınları incelenmiştir. Elde edilen bilgiler sentezlenerek toplam 25 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Nitelikli kaynaştırma için gerekli olan öğretmenin sınıf içi, okul, aile ve öğrenciye ilişkin tutumları göz önüne alınarak (Kargın, 2004) ölçeğin dört boyuttan oluşan, sınıf, okul, aile ve başarı şeklinde geliştirilmesi planlanmıştır. Ölçeğin madde havuzu sınıf, okul, aile ve başarı olmak üzere sırasıyla 7, 6, 6, 6 olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Sınıf boyutu öğretmenin öğrencisinin sınıf içerisindeki durumuna ilişkin tutumlarını, okul boyutu öğretmenin kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminden beklentilerine ilişkin tutumlarını, aile boyutu öğretmenin kaynaştırma eğitiminde aileden beklentilerine ilişkin tutumlarını, başarı boyutu ise öğretmenin kaynaştırma eğitiminin başarısına ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Bu alt boyutlar Sınıf, Okul, Aile ve Başarı şeklinde kısaltılarak ifade edilmiştir.

Oluşturulan 25 maddelik deneysel form uzman görüşü alınmak üzere Özel Eğitim alanında üç, Ölçme Değerlendirme alanında iki ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir olmak üzere toplam 6 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde deneme ölçek formu oluşturulmuştur. Uzmanların görüşlerinin alınmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen üç seçenekli derecelendirme formundan faydalanılmıştır. Tutum ölçeği hakkında görüşleri alınmak üzere uzmanlara gönderilen bu değerlendirme formundan madde havuzundaki her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" ifadelerinden birini seçmeleri istenmiştir. Tüm uzmanlardan gelen görüşler tek bir formda birleştirilmiş ve maddelere verilen onay görüşlerinin kaç uzman tarafından verildiği belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak maddelerin kapsam geçerliği Veneziano ve Hooper (1997; akt. Yurdagül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranı ile hesaplanmıştır. İfade edilen oranlar; her bir madde için "uygun" yanıtı vermiş uzman sayısı toplamının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak hesaplanmıştır. Maddelerin kapsam geçerlik indekslerini belirlemek için; kapsam geçerlik oranları (KGO) ile uzman sayıları alınarak hesap yapılmıştır. Maddeler içerisinde KGO değeri 0.99'un altında olan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Venezia (1997) tarafından belirlenen KGO minimum değerlerine göre uzman sayısı 6 kişi olduğunda 0.99'un altında olan maddeler çalışmaya dahil edilemez. Yapılan bu hesaplamaların sonucunda madde havuzunda yer alan 5 madde 0.99'un altında olduğundan geriye 20 madde kalmıştır ve kalan bu maddelerden bir deneme formu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden; 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan ve 1-5 arasında puanlanan "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" şeklinde ifadeleri bulunan tutum ölçeğinden kendi düşüncelerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

"Kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği" öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olan tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş 4 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin sınıf boyutu; öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin sınıf içindeki durumuna ilişkin tutumları hakkında bilgi almayı amaçlamaktadır ve üç madde bulunmaktadır. Örneğin; "kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmasını istemem" gibi maddeler bulunmaktadır. Bu alt boyuttan en yüksek 15 puan alınabilirken en düşük 3 puan alınmaktadır. Yüksek puan öğretmenin kaynaştırma öğrencisine ilişkin sınıf içi tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Okul boyutunda; dört madde bulunmaktadır ve öğretmenin kaynaştırma eğitimi için okul yönetimine ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. "Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin etkisi yoktur." gibi maddeler bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20 puan en düşük 4 puandır. Okul boyutundan yüksek puan alınması öğretmenin okul yönetiminin de kaynaştırmanın bir parçası olduğuna dair tutumunun olumlu olduğunu ifade etmektedir. Aile boyutu; ailenin kaynaştırmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna ilişkin tutumları belirlemeyi amaçlamaktadır ve iki maddesi bulunmaktadır. "kaynaştırma eğitiminde velinin desteğine ihtiyaç duyarım" gibi maddeler bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 10 en düşük puan 2'dir. Aile boyutundan alınan yüksek puan öğretmen ile aile iş birliğinin ayrılmaz bir bütün olması gerektiğine ilişkin tutumların olumlu olduğunu ifade etmektedir. Başarı boyutunda üç madde bulunmaktadır ve kaynaştırma öğrencisinin başarısına ilişkin tutumları ifade etmektedir. "Kaynaştırma öğrencilerinin okulu bitirdikten sonra bir şeyler yapabileceğine inanırım" gibi maddeler bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15 en düşük puan 3'dür. Buradan alınacak yüksek puan kaynaştırma öğrencisinin başarılı olabileceğine ilişkin tutumların olumlu olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan toplam 6 madde kaynaştırma eğitime ilişkin olumsuz ifadeler içerdiği için ters puanlama yapılmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Oluşturulan deneme formu okullarda görev yapmakta olan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırmacılar tarafından elden teslim edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere, araştırma hakkında açıklayıcı bilgi sunulduktan sonra ölçeği uygun şekilde doldurmaları istenmiştir. Ölçekler öğretmenler tarafından derslerin süresini ihlal etmemek adına tenefüs saatlerinde öğretmenler odasında doldurulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 358 öğretmenden alınan yanıtlara dayanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak 214 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Faktör analizi yapılabilmesi için istatistiksel gereklilikler incelenmiş, örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubunun yeterli ve faktör analizi için ön koşulları sağladığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2001). Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi (TBA) kullanılarak 214 öğretmenin yanıtladığı ölçeklere AFA yapılmıştır. Burada temel faktörler analizi (TFA) kullanılmamasının nedeni TFA' da bazen korelasyon matrisinin yeniden üretilmesi sırasında diğer faktörleştirme

teknikleri gibi yeterli olmamasıdır (Tabachnick ve Fidel, 2001; Thompson, 2004) bu sebeple araştırmalarda sıklıkla kullanılan (Tabachnick ve Fidel, 2001) TBA tercih edilmiştir. Maddelerden faktör yük değerleri en az .32 ve altında kalan (Büyüköztürk, 2006) değerler olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizi için ise ölçeğin her bir alt boyutunun ve tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. AFA sonrası ortaya çıkan yapının doğruluğu DFA ile test edilmiştir. DFA uygulaması için AFA sonrası kalan maddeler 144 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan analizlerin sonuçlarına bir sonraki bölüm olan Bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği geliştirme çalışmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik ile ilgili yapılan analizlerin sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

### Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve maddelerin faktör yük değerlerini ortaya koyarak boyutları belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine geçilmeden önce normallik, eş varyanslılık ve homojenlik testleri yapılmış ve faktör analizi için verilerin uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin Faktör analizi yapabilmek için uygunluğunun test edildiği, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO değeri .79 ve Barlett testi sonucu da ( $\chi^2 = 571,893$ ,  $p=0.000$ ) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlardan sonra verilerin uygunluğuna karar verilmiş ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

AFA sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Dik döndürme tekniklerinden varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu 5 faktöre ilişkin ölçeğin açıkladığı varyans %68,31'dir. Bu haliyle AFA sonuçlarına göre .32 altında kalan, biniŝik olan ve hiçbir faktörde yer almayan 10 madde olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda alanyazın dikkate alınarak ölçek 4 boyutla sınırlandırılarak analiz tekrar edilmiştir. Tekrar edilen analiz sonucunda; faktör yük değeri .32 altında kalan ve biniŝik olan 8 maddenin analizden çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan maddelerden; Madde 5, 17, 18 ve 20 sırasıyla .22, .21, .24 ve .17 faktör yük değerlerine sahiptir. Madde 4, 6, 10 ve 12 sırasıyla .48-.40, .31-.32, .36-.34 ve .40-.43 yük değeri ile yüklenmiŝ ve biniŝik madde olduklarından dolayı analiz dışı bırakılmıştır. Faktör sayısı alanyazında belirtilen bileşenler ve çalışmanın amacı dahilinde 4 faktör ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıŝtır. Tablo 2'de 12 maddenin faktör yük değerleri gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Açımlayıcı Faktör Analizi'ne İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
	AFA	AFA	AFA	AFA
M1	.88			
M2	.87			
M3	.83			
M13		.71		
M14		.55		
M15		.82		
M16		.82		
M8			.84	
M11			.85	
M7				.47
M9				.81
M19				.68

Tablo-2'de açımlayıcı faktör analizine ilişkin faktör yük değerleri verilmiştir. Birinci boyut faktör yük dağılımları .83 ile .88 arasında değişen üç maddeden meydana gelmektedir. İkinci boyut faktörü ise .55 ile .82 arasında değişen dört maddeden meydana gelmektedir. Üçüncü boyut faktör yük dağılımları .84 ve .85 ile iki maddeden meydana gelmektedir. Dördüncü ve son boyut .47 ile .81 arasında değişen üç maddeden meydana gelmektedir. Tablo-2'de görüldüğü üzere tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama oranına bakıldığında %65.56'sını açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %20,20'sini açıklamakta olup öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sınıf içerisindeki tutumları ortaya koyan ifadelerden oluşmaktadır ve "Sınıf" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın %18.93'ünü açıklamakta olup, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde okuldan beklentilerine yönelik tutumlarının ifadelerini içermektedir ve "Okul" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın %13,23'ünü açıklamakta olup, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde ailelerden beklentilerini ifade eden tutumları içermektedir ve "Aile" olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktör toplam varyansın %13,20'sini açıklamakta olup, kaynaştırma eğitiminin başarısına ilişkin tutumları ifade etmektedir ve "Başarı" olarak adlandırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde iŝleyen tüm maddelerin planlanan boyutlarda olduğu görülmüştür. Sınırlanılmıŝ AFA ile elde edilen madde-boyut ilişkisi ile planlama aşamasında oluşturulan maddelerin boyutlara dağılımının tutarlı olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.***Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	t değeri *
	DFA	DFA	DFA	DFA	
M1	.83				12.08
M2	.86				12.62
M3	.80				11.38
M13		.57			7.05
M14		.36			4.21
M15		.76			9.63
M16		.86			10.99
M8			.69		5.35
M11			.74		5.48
M7				.36	3.65
M9				.55	5.58
M19				.66	6.45

\*DFA ile hesaplanan faktör yüklerinin anlamlılığını veren "t" değerleri

Tablo-3'de doğrulayıcı faktör analizine ilişkin faktör yük değerleri verilmiştir. DFA ile tahminlenen "t" değerleri de tabloda görülmektedir. "t" değerleri incelendiğinde faktör yük değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırma grubundan alınan veriler ile yapılan analizlerde ölçekte yer alan alt boyutların ilişkileri de incelenmiştir. Analiz sonucunda faktörlerin birbirleriyle olumlu ve anlamlı ilişki içinde oldukları görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.***Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

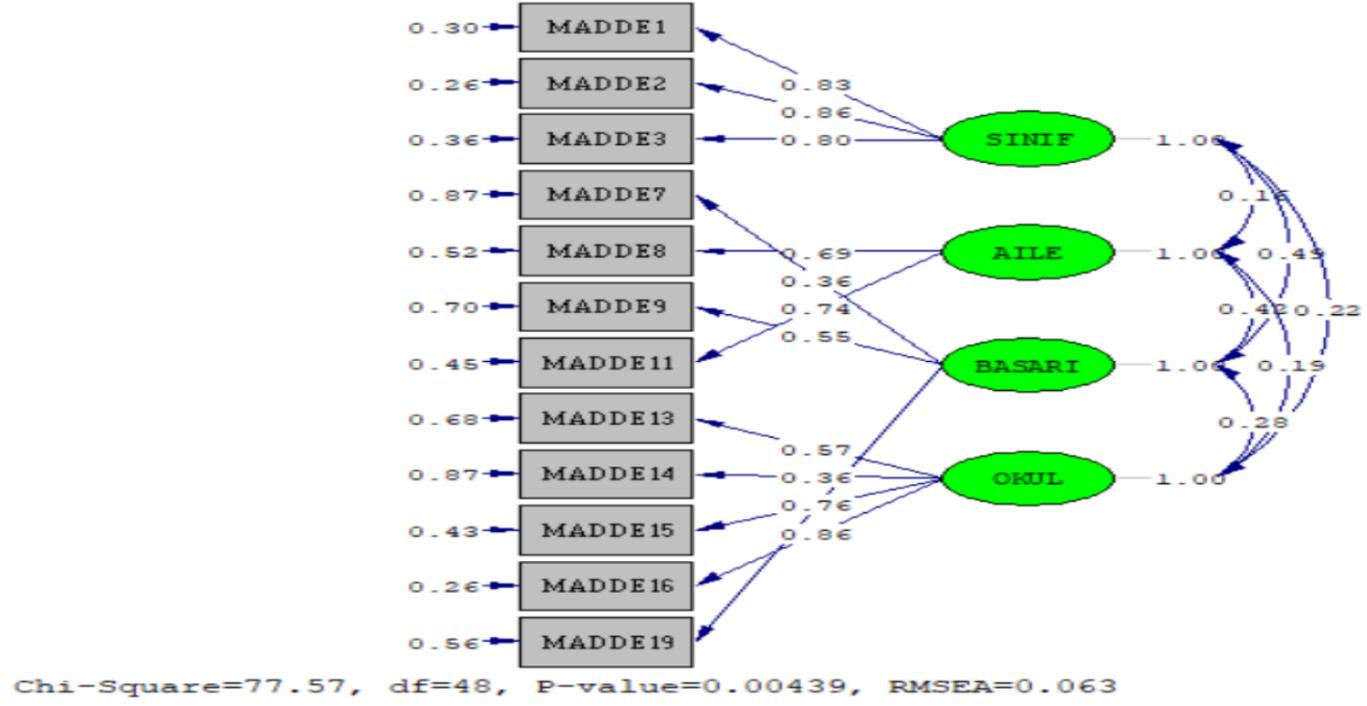
Faktörler	Sınıf	Okul	Aile	Başarı
Sınıf	1.00	.495*	.373*	.229*
Okul		1.00	.245*	.219*
Aile			1.00	.228*
Başarı				1.00

\*p&lt;0.05

DFA sonucunda da AFA'da ortaya koyulan modelin doğrulandığı görülmektedir. Bu sonuç ile alanyazın dikkate alınarak oluşturulan boyutların istatistiksel olarak doğrulandığı da kanıtlanmaktadır. Dört faktör ve 12 maddeden oluşan Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği çalışması için yapılan DFA birinci ve ikinci düzey sonuçlarının uyum indekslerine bakıldığında kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Birinci düzey DFA sonucunda Ölçeğin faktör modeli ve faktör madde ilişkisine dair standart katsayılar ve t değerleri Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur.

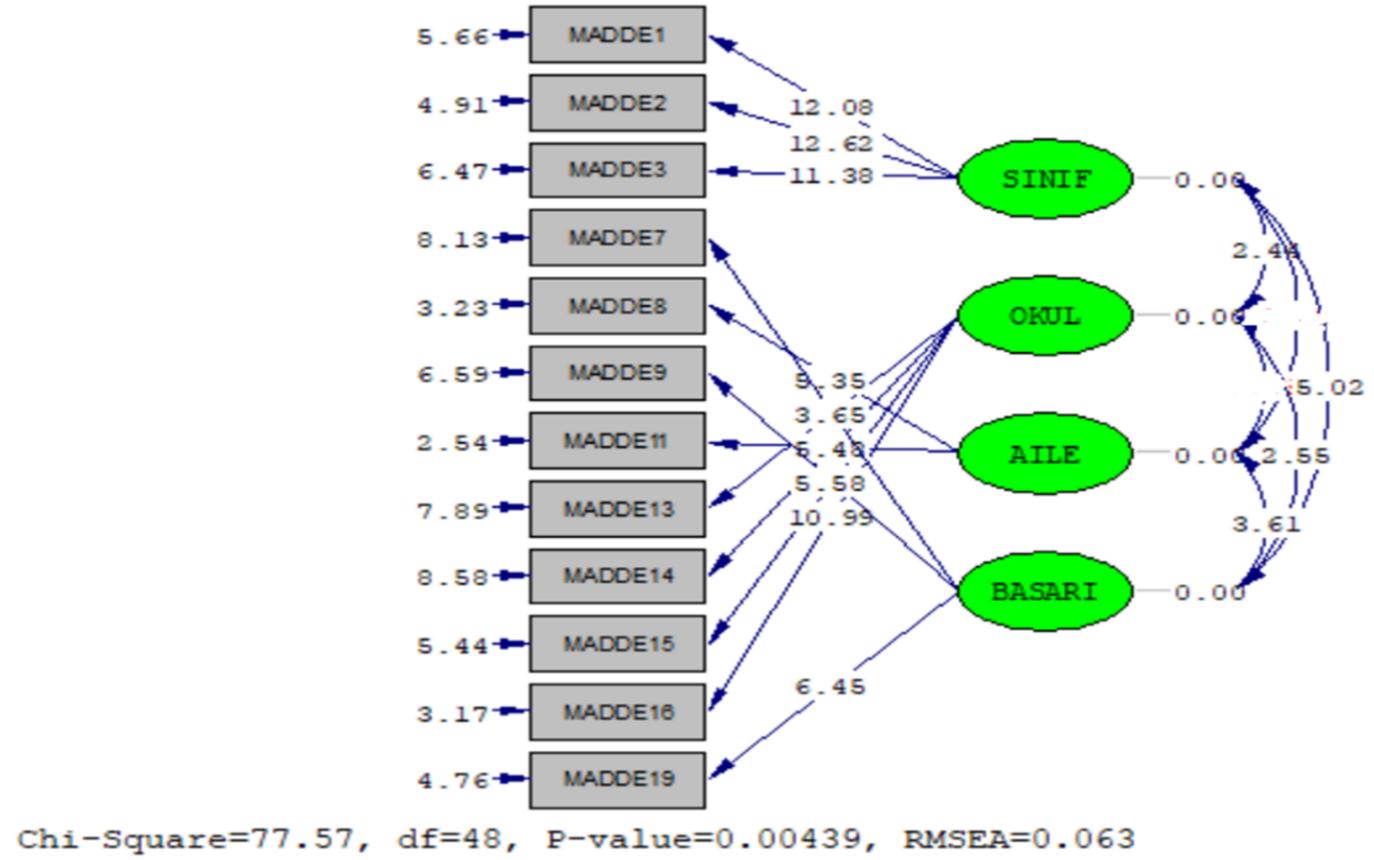
Şekil 1.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Standart Katsayılar)



Şekil 2.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (t Değerleri)



Modelde hiçbir sınırlama ya da bağlantı ekleme yapılmadan modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. 12 madde üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda RMSEA değeri 0,063 olarak bulunmuştur. Analiz sonunda [ $\chi^2$  (84, N=158) = 77,57,  $p < ,000$ , RMSEA= 0,063, S-RMR= 0,06, GFI= 0,92, AGFI= 0,88, CFI= 0,95, NNFI= 0,93, IFI= 0,95] elde edilmiştir. Değerler incelendiğinde RMSEA, GFI ve AGFI kabul edilebilir uyum gösterirken, S-RMR, IFI, CFI ve NNFI değerleri mükemmel uyum göstermiştir (Tablo 4).

**Tablo 4.**

*DFA ile Kurulan Dört Boyutlu Örtük Yapıya Ait Sonuçlar*

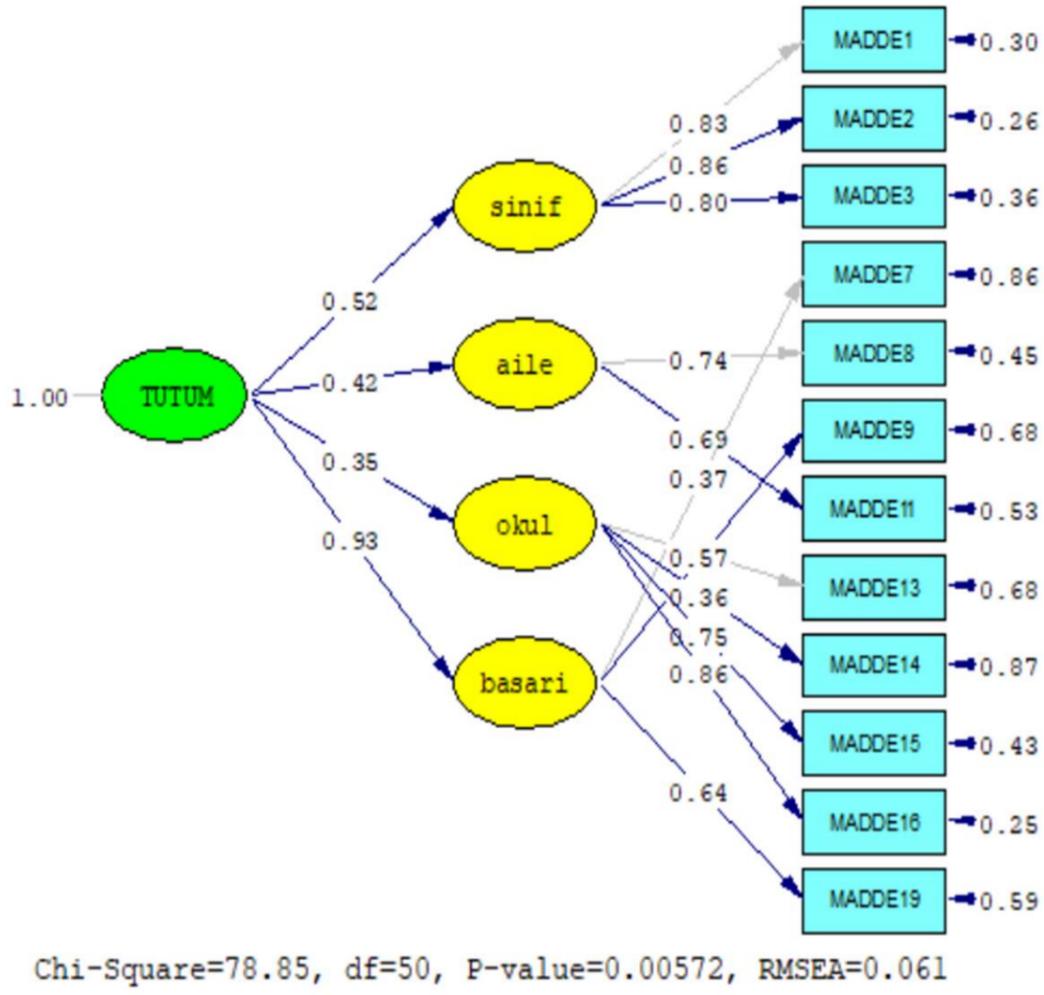
Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Modelinde Gözlenen Değer
$\chi^2/d$ (77,50/48)	$\chi^2/d < 3$	$4 < \chi^2/d < 5$	1.61
RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,08$	0.06
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0,05$	$0,05 < S-RMR < 0,1$	0.06
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1$	$0,90 < NNFI < 0,97$	0.93
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,90 < CFI < 0,95$	0.94
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 < GFI < 0,95$	0.92
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1$	$0,85 < AGFI < 0,90$	0.88
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1$	$0,90 < IFI < 0,95$	0.95

(Kelloway, 1989; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; (Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004) göre alınan ölçütlerdir.

KETÖÇ'ün birinci düzey DFA ile elde edilen Sınıf, Okul, Aile ve Başarı boyutlarının birleşerek tüm boyutların üst kavramı olan Tutum değişkenini temsil edip etmediğini göstermek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Araştırılan model için temel alınan birinci düzey faktör analizinde elde edilen gizil(latent) değişkenler arasındaki ilişkiler temel alınmıştır. Analiz ile tutum değişkeninin birinci düzey değişkenlerde açıkladığı varyanslar elde edilen veriler aracılığıyla ortaya konulmuştur. İkinci düzey DFA sonucu ölçeğin faktör modeli ve faktör-madde ilişkisine dair standardize katsayılar ve t değerleri Şekil 3 ve Şekil 4'de verilmiştir.

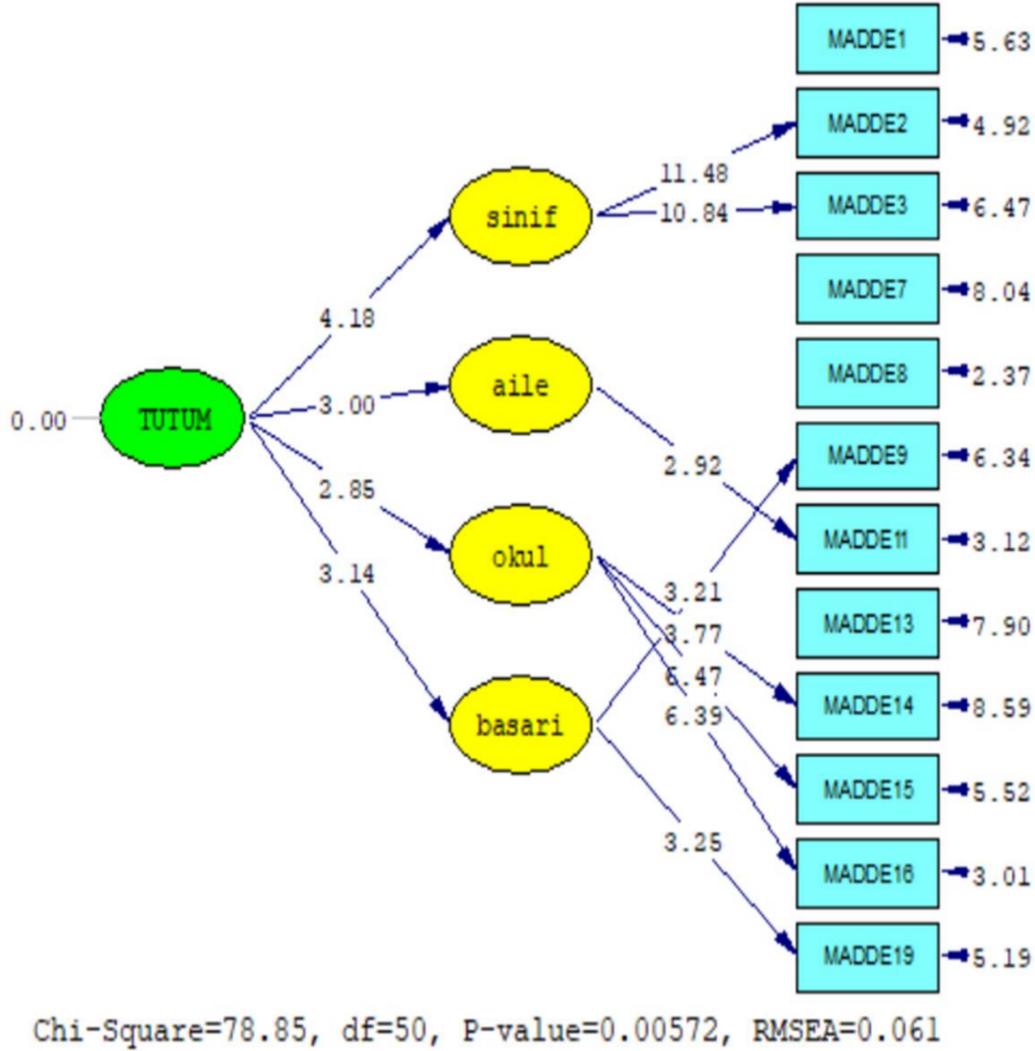
**Şekil 3.**

*Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Standart Katsayılar)*



**Ŗekil 4.**

*Kaynaştırma Eğitimi Tutum leği İkinici Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (t Değerleri)*



4 gizil ve 12 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey tutum gizil değişkeni eklenerek ikinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu uyum iyiliği değerleri [ $\chi^2 = 78.85$ ,  $p < .000$ ,  $RMSEA = 0.061$ ,  $S-RMR = 0.065$ ,  $GFI = 0.92$ ,  $AGFI = 0.88$ ,  $CFI = 0.95$ ,  $NNFI = 0.93$ ,  $IFI = 0.95$ ] olarak bulunmuştur. Bu değerler verinin kabul edilebilir uyum ve/veya mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablolar incelendiğinde sınıf, okul, aile ve başarı boyutları kaynaştırma eğitime yönelik tutum olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğunu göstermiştir. Bunların bir araya gelerek bir üst yapıyı oluşturduğu yapılan analizler sonucunda kanıtlanmıştır. Modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

#### Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliği, ölçeğin tamamı ve faktörleri için iç tutarlılık katsayısı ile kontrol edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa katsayısı; "Sınıf" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .86, "Okul" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .72, "Aile" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .76 ve Başarı alt boyutu için .74'dir. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .74 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucu sınıf faktörü dışındaki diğer faktörlerin iç tutarlık katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde; Sun ve Rueda (2012) çalışmasında bu değeri kabul edilebilir bir değer olarak belirtmişlerdir. Bu durum için alan yazın incelendiğinde soru sayısının az olduğu durumlarda bu sınırın 0.60 değer ve üstü olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir. Elde edilen bu değerlere göre, geliştirilmek istenen ölçeğin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumunu ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

#### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla; sınıf, okul, aile ve başarı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan 12 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının sonuçlarına bakarak bu ölçeğin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını belirlemede uygulanabilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapısal özelliklerine bakıldığında; alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayıları (sınıf .86, okul .72, aile .76 ve başarı boyutu için .74) alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık

katsayısının .70'nin üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Büyüköztürk, 2013). AFA ve DFA sonuçları da ölçeğin geçerliğini doğrulamaktadır.

Ölçekten elde edilen alt boyutlar incelendiğinde; sınıf, okul, aile ve başarı olarak isimlendirildiği görülmektedir. "Sınıf" boyutu; kaynaştırma öğrencilerine karşı sınıf içindeki tutumları ifade etmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi kaynaştırma eğitiminin niteliğinin büyük oranda belirleyicisi olmaktadır (Kargın, 2004). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında bulunmasına ve onları kabul etmesine yönelik tutumlarının kaynaştırma eğitiminin niteliğinin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olan tutumlarını da etkilediği alanyazında ifade edilmektedir (Chow ve Winzer, 1992; Hayes ve Gunn, 1988; Williams ve Algozine, 1977). Alanyazında da ifade edildiği üzere öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin sınıfında olmasına ilişkin tutumları, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin niteliğinden normal gelişim gösteren akranları arasındaki kabulüne kadar birçok alanda etkili olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde sınıf boyutuna ilişkin ölçekten elde edilen bilgilerin kaynaştırma eğitiminin niteliğini artırmada yol gösterici programlar ve uyarlamalar hazırlanmasında alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçeğe ilişkin ikinci alt boyut olan "okul" öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde okuldan beklentilerini ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitiminde okul dediğimizde; sadece öğretmenler ve okul yönetimi düşünülmemelidir. Okul kavramının içerisinde yönetim, öğretmenler, yardımcı personel, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları, servis kullanıyorsa şoförler gibi okulla bağı olan tüm bireyleri kapsamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Kargın, (2004) nitelikli bir kaynaştırma eğitiminin gerçekleşebilmesi için özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin tüm okul çalışanları ile iletişim halinde olması kendisini okula ait hissedebilmesi, herhangi bir sorunla karşılaştığında iş birliği halinde çözülebilmesi için kaynaştırma eğitimi politikalarının tüm okul olarak oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Okuldan beklenen tüm bu sorumlulukların yerine getirilmesi kaynaştırma eğitime ilişkin iş birliği halinde olunması, öğretmenin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumunu büyük oranda etkileyeceği düşünülmektedir. Ölçeğin "okul boyutu alanyazındaki bu bilgiler açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinde önemli bir alt boyut olarak yer alacağı düşünülmektedir. Ölçeğe ilişkin üçüncü alt boyut "aile" olarak isimlendirilmiştir. Aile; kaynaştırma eğitiminde öğretmenin aileye ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitime ilişkin çalışmalar incelendiğinde ailenin kaynaştırma eğitime dahil edilmesi, süreçte öğretmen ve okul ile iş birliği içerisinde olması kaynaştırma eğitiminin niteliği açısından çok önemlidir (Kargın ve Güldenöğlü, 2010). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenin sınıf içerisindeki etkinlikleri evde aile tarafından desteklenmeli, normal gelişim gösteren çocukların aileleri ise özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa kabulü ve akran desteği konusunda model olmalıdırlar (Kargın 2004). Alanyazında konuya ilişkin çalışmalara bakıldığında; aile kaynaştırma eğitiminin niteliği ve verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin aileye ilişkin tutumları ailenin kaynaştırma eğitime ne kadar katılabileceğini etkilemektedir. Aile sürece ne kadar dahil edilirse, süreç o denli başarıya ulaşabilmektedir (Kargın, 2004). Öğretmenin aileye ilişkin tutumu da bu nedenle çok önemlidir. Kaynaştırma eğitiminin doğrudan niteliğini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin son alt boyut olan "başarı" kaynaştırma öğrencilerinin aldığı eğitimin başarısına ilişkin olan tutumları ifade etmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde birçok öğretmenin kaynaştırma eğitiminin başarısız olduğuna vakit kaybı olduğuna ilişkin görüşleri bulunmaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bunun yanında kaynaştırma eğitiminde başarının yakalandığını, öğrencilerin hedeflere ulaştığını düşünen öğretmenlerin olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Gülyüz ve Özdemir, 2015; Özokçu, 2018; Kılıç, 2011; Özdemir, 2010; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sargın ve Sünbül, 2002;). Öğretmenler bir sınıfta eğitimi planlamak, programlamak, uygulamak ve öğrencilerin gelişimlerini izlemek zorundadır. Öğretmenin başarılı olacağına inanmadığı bir eğitimi programlaması ve uygulaması beklenemez. Ölçeğin "başarı" alt boyutu öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde başarısız olmalarının nedenlerini belirlemek açısından önemli olabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin başarılı olmadığını düşünen öğretmenlerin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının da olumsuz olduğu görülmektedir (Arslan, 2019; Deniz ve Çoban, 2019; Danyoli, 2019; Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu, 2019). Nitelikli bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin başarılı olacaklarına ilişkin tutumlarının olumlu olması gerekmektedir.

Ölçeğin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumların belirlenmesinde alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Kaynaştırmaya ilişkin tutumların belirlenmesinde yapılmış alanda birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak nitelikli bir kaynaştırma eğitiminde tanımlandığı gibi sınıf, okul, aile ve öğrenci başarısına ilişkin tutumların alt boyut olarak ele alındığı çalışma sayısı sınırlıdır. Ayrıca yapılan çalışmaların birçoğunun öğretmen adaylarıyla yapılmış olması dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının daha önce hiç görmediği ya da sınırlı sürede görmüş olduğu özel gereksinimli bireye verilen kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının gerçeği yansıtmadığı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadan elde edilen bilgilerin ve verilerin daha sağlıklı olduğunu söylemek mümkün olacaktır. Ölçeğin, öğretmenlerin tutumlarının hangi alanda daha olumsuz olduğunun belirlenmesi ve sorunların tespit edilmesi bakımından alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Bu ölçek kullanılarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları meslek deneyimlerine göre, öğretmenlerin çalıştıkları konumların sosyo-ekonomik düzeylerine göre araştırması yapılabilir. Yapılan bu araştırma sonucunda olumsuz tutumlara neden olan faktörler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenmeye çalışılabilir. Belirlenen sorunlara ilişkin öğretmenlere ve öğrencilere destek eğitimler, seminer programları hazırlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. Yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.
- Arslan, K. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Book of Proceedings (p.164).
- Ballesteros, R. F. (2003). Encyclopedia of psychological assessment . Sage Publications.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Baykoç, N. & Şahin, S. (2010). Özel eğitimin tarihi gelişimi. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A Yayıncılık, Genişletilmiş 18. Baskı.
- Cansız, M., & Cansız, N. (2015). Preservice science teachers' concerns for educating students with special needs in their future classrooms. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 2, 36-39.
- Chow, P., & Winzer, M.M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes towards mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 223-227.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. CBS: Collage Publishers Company. USA.
- Çağlar, D. (1990). Türkiye'de özel eğitimin bugünkü durumu ve sorunları. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*, 24-28.
- Danyoli, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 18(70).
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Enç, M., Özsoy, Y., & Çağlar, D. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (13), 27-44.
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C. J. (1996). The exceptional student in the regular classroom. New Jersey: Prentice Hall.
- Good, T. L., & Brophy, J. (2007). Looking in classrooms (10th ed.). New York: Harper Collins.
- Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Hacıbrahimoğlu, B., & Ustaoglu, A. (2019) Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 491-506.
- Hayes, K., & Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35, 31-39.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464
- Kılıç, A. F. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği (Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16,45-50. Leal, D., Smith, S., Shank, M., Turnbull, A., & Turnbull, R. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 33(1), 3-12.
- Milli Eđitim Bakanlığı (2000). Özel eđitim hakkında kanun hűkmünde kararname ve özel eđitim hizmetleri yűnetmeliđi Ankara: Milli Eđitim Basımevi.
- Milli Eđitim Bakanlığı (2010) Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaŝtırma Yűnetici, Őđretmen ve Aile Kılavuzu [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015), Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Kılavuzu [http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma\\_yoluyla-egitimuygulamaları-kilavuz-kitapçığı-yayımlandı/icerik/561](http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma_yoluyla-egitimuygulamaları-kilavuz-kitapçığı-yayımlandı/icerik/561)
- Nunnally, B. H., & Bernstein, J.C. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. London, UK: McGraw Hill.
- Orel, A., Zerey, Z., & Tűret, G. (2004). Sınıf Őđretmeni adaylarının kaynaŝtırmaya yűnelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Őniversitesi Eđitim Bilimleri Fakűltesi Őzel Eđitim Dergisi*, 5(01).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. OECD.
- Őzdemir, H. (2010). *Okul űncesi Őđretmenlerinin kaynaŝtırma uygulamasına iliŝkin gűrűŝlerinin incelenmesi*. (Yűksek Lisans Tezi, Trakya Őniversitesi Sosyal Bilimler Enstitűsű).
- Őzokcu, O. (2018). Sınıf Őđretmenlerinin kaynaŝtırmaya yűnelik tutumlarının incelenmesi. *İnűnű Őniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi*, 19(3), 418-433.
- Őzsoy, Y. (1990). Tűrkiye'de özel eđitim. Eđitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi.
- Őzyűrek, M. (2004). Bireyselleŝtirilmiŝ eđitim programı temelleri ve geliŝtirilmesi. *Ankara: Kűk Yayıncılık*.
- Peterson, M. J., & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey, Prentice Hall.
- Sargın, N., & Sűnbűl, A. M. (2002). Okul űncesi dűnemde kaynaŝtırma eđitimine iliŝkin Őđretmen tutumları: Konya ili űrneđi (Teacher attitudes towards early childhood inclusion: Konya example). *XI. Eđitim Bilimleri Kongresi. Yakındođu Őniversitesi, Lefkoŝa, KKTC*.
- Schulz, J. B., & Carpenter, C. D. (1995). *Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers*. Allyn and Bacon.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns, and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25, 1-19.
- Sucuoğlu, B. (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları. *Ankara: Ekinoks Yayınları*.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, ŝ., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Ed)*. Needham Heights: Allyn & Bacon
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. American Psychological Association.
- Őnal, F., & Saban, A. İ. (2014). Kaynaŝtırma uygulamasının yapıldıđı sınıflarda, Őđretmenlerin kaynaŝtırmaya yűnelik tutumları. *I. Çukurova Őniversitesi Sosyal Bilimler Enstitűsű Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Veneziano, L. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Williams, R.J., & Algozine, B.C. (1977). Differential attitudes toward mainstreaming: An investigation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 23, 207-212.

Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. Prentice Hall.

Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). Critical issues in special education. *Education*, 17 (4), 434-456.



Araştırma Makalesi

**Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Görsellerin Öğretmen Tercihlerine Göre İncelenmesi (İstanbul İli Örneği) \***

**The Examination of Visuals Used in Middle School Social Studies Textbooks According to Teacher's Preferences (Example of Istanbul Province)**

Research Article

Murat TAŞKIN\*<sup>1</sup>

Mehmet AÇIKALIN<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 133-146  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Makale Bilgileri**

Geliş : 17.05.2020

Kabul : 26.09.2020

DOI: 10.47770/ukmead.738747

**Özet**

Bu çalışmada, İstanbul ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin eğitim-öğretim açısından niteliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak için ilgili literatür taranarak ve uzmanlar yardımıyla anket geliştirilmiştir. Anket, İstanbul ilinde görev yapan 150 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların büyük bir kesimi incelenen ders kitaplarındaki görsellerin öğrenciyi düşünmeye sevk etmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların yarısı görsellerin boyutlandırılmasını yeterli bulmamıştır. Benzer şekilde katılımcıların önemli bir bölümü görsellerin güncellikten uzak olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal Bilgiler gibi görselliğin özellikle büyük öneme sahip olduğu bir ders için 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin eğitim-öğretim için gereken niteliklerden uzak olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Ders kitapları, görsel öğeler, görsel tasarım, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler eğitimi

**Abstract**

The purpose of the study was to investigate the quality of the visuals in the middle school social studies textbooks. The textbooks analyzed in the study were 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks used in Istanbul in the 2015-2016 academic year. Survey model, one of the Quantitative research models was used in the study. A survey was developed based on the relevant literature and with the help of experts for this study. The survey was applied to 150 social studies teachers working in Istanbul. According to the research results, the vast majority of the participants pointed out that the visuals in the textbooks examined did not have a quality to encourage students to think. Besides half of the participants did not find dimensions of the visuals in the textbooks satisfactory. Similarly almost half of the participants thought the visuals in the textbooks out of date. In conclusion, while visuals are important aspect of school subject such as social studies, this study showed that visuals in the textbooks (5th, 6th and 7th grades) were far from the satisfactory qualities necessary for teaching and learning.

Social studies, social studies education, textbooks, visual design, visual items **Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 133-146  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 17.05.2020

Accepted : 26.09.2020

DOI: 10.47770/ukmead.738747

\*Bu çalışma, "Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Görsellerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (2017)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi programı doktora öğrencisi, [mnksat@hotmail.com](mailto:mnksat@hotmail.com) ORCID: 0000-0001-8570-2906

<sup>2</sup> Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, [acikalin@istanbul.edu.tr](mailto:acikalin@istanbul.edu.tr) ORCID: 0000-0002-9861-5024

## GİRİŞ

Eğitim - öğretim teknolojilerindeki tüm ilerlemelere karşın ders kitaplarının eğitimde kullanılan temel kaynak olma özelliğini sürdürdüğü görülmektedir. Bu durum ders kitaplarını, eğitim - öğretim sürecinin en önemli bilgi kaynaklarından biri konumuna getirirken, aynı zamanda da eğitim sistemi içindeki en önemli öğretim materyali olarak karşımıza çıkarmaktadır (Ceyhan & Yiğit, 2004; Demirel & Kiroğlu, 2008; Kılıç, 2008).

Ders kitaplarının eğitim öğretim sürecinde temel kaynak olmasının başlıca nedeni, hem öğretmenlere hem de öğrencilere sağladığı önemli katkılardır. Ders kitapları, öğretmenlerin derste ne anlatacaklarına rehberlik eden önemli bir yardımcı kaynak olması (Cemaloğlu, 2003; Ceyhan & Yiğit, 2004), ders saatini daha etkin kullanmalarına yardım etmesi (Cemaloğlu, 2003), öğretim programına göre kazandırılması gereken kazanım, değer ve becerileri bir bütün olarak göstermesi (Kılıç, 2008; Kılıç & Seven, 2005), derste anlatılacak konuların planlanmasına ve plana uygun hareket edilmesine kaynaklık etmesi (Duman & Çakmak, 2011) ve ölçme değerlendirme çalışmalarına yardımcı olması (Cemaloğlu, 2003; Kılıç, 2008; Kılıç & Seven, 2005) gibi farklı yönlerden büyük bir öneme sahiptir. Öğrenciler açısından ele alındığında ise önceki konu ile sonraki konu arasında ilişki kurmalarına imkan tanınması (Duman & Çakmak, 2011; Kılıç, 2008; Kılıç & Seven, 2005), kendi başlarına konulara çalışmalarına ve öğrenmelerine fırsat vermesi (Cemaloğlu, 2003; Kılıç, 2008; Kılıç & Seven, 2005), okulda öğretilen konuların evde gözden geçirilerek hatırlanmasına imkan vermesi (Cemaloğlu, 2003; Duman & Çakmak, 2011; Kılıç, 2008; Kılıç & Seven, 2005) gibi önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu özelliklerinin yanında öğrencilerin kendi hızlarına göre çalışmasına olanak tanınması (Kılıç, 2008), çeşitli alanlardaki bilgiye daha kısa sürede ve derli toplu ulaşmalarını sağlaması (Cemaloğlu, 2003) ve derse gelmeden önce konuya çalışmalarına fırsatı vermesi (Duman & Çakmak, 2011) gibi farklı özellikleri, ders kitaplarının eğitim öğretim süreçlerinde önemli bir kaynak olmasına katkı sunmaktadır.

Ders kitapları eğitim ve öğretim sürecinin vazgeçilmez materyallerinden biri olduğundan içeriklerinin dikkatle hazırlanması gerekmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaokul ders kitaplarının hazırlanmasında öğrenci seviyesine uygunluk daha da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin bu seviyelerde somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olduklarından dolayı ders kitapları hazırlanırken bu durumun göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmelidir (Cemaloğlu, 2003; Ceyhan & Yiğit, 2004; Kılıç, 2008).

Ders kitaplarının hazırlanması aşamasında dikkat edilmesi gereken niteliklerden biri de, ders kitaplarında kullanılan görsellerdir. Eğitim öğretim sürecinin en erken aşamalarından en ileri aşamalarına kadar çeşitli görseller öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla ders kitaplarında kullanılmaktadır. Bu görsellerin ders kitaplarındaki niceliğinin geçmişten günümüze artarak devam ettiği görülmektedir. Bu konuda Lee (2010), yaptığı nicel araştırmada zaman içerisinde fen bilgisi ders kitaplarındaki görsel öğelerin arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca elli yıl önce ile karşılaştırıldığında incelenen ders kitaplarının her sayfasında görsel öğelerin neredeyse iki kat daha fazla olduğunu gözler önüne sermektedir. Görsellerdeki bu niceliksel artışın nitelikte de desteklenmesi görsellerden beklenen faydanın sağlanması için önemlidir. Bu yüzden ders kitaplarında yer alacak görsellerin öğrencilerin ilgisini çekme, fikirlerini geliştirme, içeriği destekleme ve açıklama gibi yönlerden başarılı olması gerekmektedir (Janko & Peskova, 2013; Schnotz, 2002; Yaşar & Seremet, 2007). Çünkü görseller iyi bir şekilde düzenlendiğinde, bilgilerin öğrenilmesinde önemli bir katkı sunmaktadır (Lee, 2010). Ayrıca ders kitaplarında yer alan görseller ezberlenmesi güç olan soyut kavramların görselleştirilerek somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Özellikle görsel kullanımına uygun olan Sosyal Bilgiler dersinde görseller, farklı ön bilgilere sahip olarak gelen öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine imkan tanımaktadır (Cruz & Thornton, 2012). Bununla beraber görsellerin konuları özetleme, kavramlarla gerçekler arasındaki ilişkiyi gösterme, sunulan bilgiyi düzenleme ve öğrencilerin dikkatini canlı kalmasını sağlama gibi faydaları vardır (Yaşar & Seremet, 2007).

Ders kitaplarında kullanılan görsellerin yukarıda bahsedilen önemli işlevleri yanında öğrenilmesi zor ve karmaşık konuları basitleştirerek öğrenciler tarafından anlaşılmasına olanak vermesi ve öğrencilerin bunları anlamasını kolaylaştırması (Janko & Knecht, 2013; Yaşar & Seremet, 2007), öğrencilere sunulan bilgilerin daha uzun süreli hatırlanmasına katkı sağlaması (Aglin, 1986; Haring & Fry, 1979; Hayes & Readence, 1983), içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırması (Levie & Lentz, 1982) sayılabilir. Bunun yanında öğrencileri düşünmeye teşvik ederek hayal dünyalarını zenginleştirilmesi (Ceyhan & Yiğit, 2004; Levie & Lentz, 1982), öğrencilerin dikkatlerini ders kitabı üzerine çekmesi (Pingel, 2003) ve öğretimsel mesajların etkili ve verimli bir şekilde iletilmesinde etkin bir işleve sahip olması (Şahin İzmirli, Kabakçı & İzmirli, 2009) gibi özelliklerin de ders kitaplarındaki görsellerde bulunması gerekmektedir.

Levin (1981) ders kitaplarında kullanılan görseller üzerine yaptığı araştırmasında, ders kitaplarında kullanılan görsellerin beş önemli işlevi olduğunu belirtmektedir. Çalışma sonucunda ortaya konulan beş önemli işlev şu şekilde sıralanmakta ve açıklanmaktadır:

1. Süsleme: Ders kitaplarında kullanılan görseller içeriği daha dikkat çekici hale getirebilirler. Böylece öğrenciler için ders kitabı eğlenceli hale gelebilir. Kullanılan görsel ilk önce içerikle ilgili olmalıdır. Bu son derece önemlidir.
2. Temsil: Ders kitabındaki görseller, öğrencilerin bir yeri, olayı veya durumu vb. görselleştirmelerine yardım eder. Bu nedenle kullanılan görseller niçin kullanılıyorsa onun özelliğini iyi yansıtmalıdır.
3. Dönüştürme: Ders kitaplarındaki görseller bir içerikteki anahtar bilgiyi öğrencilerin hatırlamasına yardım edebilir. Bu nedenle görseller, öğrencilerin içerikte verilmek istenen bilgiyi kolayca fark etmelerine yardım etmelidir.

4. Düzenleme: Ders kitaplarındaki görseller, birbiriyle uyumlu bir biçimde öğrencinin bilgiyi zihninde doğru yerleştirmesine yardım edebilir. Hazırlanan görseller buna katkı sağlayıcı nitelikte olmalıdır.

5. Yorumlama: Ders kitaplarında kullanılan görseller, iyi hazırlandığında öğrencilerin içeriği anlamalarına yardım edebilir. Ayrıca hazırlanan görseller, öğrencilerin yorum yapabilmelerine fırsat vermelidir (aktaran Mayer & Gallini, 1990, s.715).

Eğitim - öğretim ortamında yoğun olarak kullanılan ders kitaplarının öğretimsel açıdan etkililiğini arttırmak için görsel kullanımında bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Ders kitaplarında kullanılan görseller; öncelikle içerikle uyumlu (Carney & Levin, 2002; Halis, 2004; Kochhar, 2009; Pettersson, 2000; Yaşar & Seremet, 2007), içeriği destekleyen (Alpan, 2004; Becer, 2011; Carney & Levin, 2002) ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır (Alpan, 2004; Halis, 2004; İşler, 2003; Kochhar, 2009; Mayer & Gallini, 1990; Yaşar & Seremet, 2007). Bu özelliklerin yanında ders kitaplarındaki görsellerin baskı kalitesinin iyi olması (Becer, 2011; Demircioğlu, 2011) önemlidir. Ayrıca ders kitaplarındaki görsellerin karmaşık değil, açık ve anlaşılır olması (Becer, 2011; Carney & Levin, 2002; Kochhar, 2009), içeriği somutlaştırması (Ceyhan & Yiğit, 2004; Kuzu, Akbulut & Şahin, 2007), öğrencileri düşünmeye teşvik etmesi (Cruz & Thornoton, 2012; Janko & Peskova, 2013; Levie & Lentz, 1982; Schnotz, 2002; Vitulli & Santoli, 2013) beklenmektedir. Bu özelliklere sahip olan görsellerin ders kitaplarında kendinden beklenen işlevleri yerine getireceği düşünülmektedir.

Ders kitaplarındaki görsellerin hazırlanması aşamasında dikkate alınması gereken önemli noktalardan biri de görsel tasarım ilkelerine uygunluktur. Ders kitaplarının estetik açıdan güzel görünmelerinin sağlanması ve öğretimsel açıdan etkili olabilmesi için görsel tasarım ilkelerinin biçimsel ve yerleşimsel özelliklerine gereken özen gösterilmelidir. Bu kapsamda biçimle ilgili olan görsel tasarım ilkelerinden çizgi, boşluk, doku, renk; yerleşmeyle ilgili görsel tasarım ilkelerinden olan denge, orantılama - ölçeklendirme, bütünlük, devamlılık, vurgu, uyum gibi ilkeler ders kitaplarındaki görsellerin işlevlerini daha etkili yerine getirmesinde büyük etkiye sahiptir (Alpan, 2004; Becer, 2011; Ceyhan & Yiğit, 2004; İşler, 2003; Seferoğlu, 2006; Uçar, 2004).

Literatür incelendiğinde ülkemizde sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görseller üzerine yapılmış çok sayıda çalışmaya rastlanılmamıştır. Tespit ettiğimiz çalışmalardan üçü 4 ve 5. sınıf, dördü 5. sınıf, biri 6. sınıf, üçü 7. sınıf, ikisi 5, 6 ve 7 sınıflar, biri tüm ortaokul kitapları ve biri de lise 9. sınıf tarih ders kitabı ile 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları üzerine yapılmıştır. İncelenen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görseller üzerine odaklanan yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. İncelenen çalışmalardan ikisi tek sınıf düzeyinde görseller üzerine odaklanırken, diğer çalışmalar ders kitaplarını bir bütün olarak incelemektedir. Örneğin Eşgi ve Dursun (2008) yaptıkları çalışmada 4 ve 5. sınıf altı adet Sosyal Bilgiler ders kitabını incelemiş ve bu kitapların tamamının görsel tasarım ilkeleri için hazırlanan kriterlerden %50'sinden daha fazlasına sahip olmadığı sonucuna varmışlardır. Şahin (2011), Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabını incelemiş ve bazı görsellerin içeriği desteklemediği, görsellerin sayfa içinde dengeli dağıtılmadığı, görsellerin bir bölümünde renklerin uygun kullanılmadığı ve bir bölümünün ise boyutlarının çoğunlukla gerçeğe uygun olarak düzenlenmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Eğdemir (2017), 7. sınıf sosyal bilgiler kitabını görsel metin ilişkisi açısından incelediği çalışmasında; ders kitabında görsel çeşitliliğinin yetersiz olduğunu, başlıkların görsellerle uyumlu olmadığını ve bazı görsellerin karmaşık olduğunu ortaya koymuştur. Çakmak ve Kaçar (2020) ise yaptıkları çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki görselleri resim - metin ilişkisi yönünden incelemişler ve resimlerin çoğunlukla amacına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada görsellerin kısmen hafızada kalıcı bir özelliğe sahip olduklarını ve resimlerin %90'ında metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye rastlanmadığını ifade etmişlerdir. Bahsedilen bu çalışmaların çoğunluğunda incelenen ders kitapları bir bütün olarak incelenmiş olup sadece görsellerin değerlendirilmesine odaklanan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.. Bu araştırmada ise, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin görsel tasarım ilkelerine göre mevcut durumunun sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmayla sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin mevcut durumu ortaya konularak, bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek verilerin gelecek yıllarda hazırlanacak sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsel kullanımına da rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın amacı ve araştırma soruları**

Bu araştırmanın temel amacı, 2015-2016 eğitim - öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet ortaokullarında okutulan 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerin, görsel tasarım ilkelerine göre hazırlanıp hazırlanmadığını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görseller içerikle ne kadar uyumludur?
2. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görseller içeriği ne kadar somutlaştırmaktadır?
3. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görseller içeriğin ana fikrine ne kadar dikkat çekmektedir?
4. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görseller öğrenciyi düşündürücü nitelikte midir?
5. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görseller görsel tasarım ilkelerine ne kadar uygun hazırlanmıştır?
6. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görseller ders kitabının dikkat çekiciliğine ne kadar katkı sağlamaktadır?
7. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin baskısının açık, net ve temiz olmasına ne kadar dikkat edilmiştir?

8. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerdeki öğeler ne kadar gerçeğine uygundur?  
 9. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görseller ne kadar günceldir?  
 10. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin çeşitliliği ve sayısal durumu nasıldır?

## YÖNTEM

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde okutulan 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ( 5. sınıf Evren Yayıncılık, 6. sınıf Yakın Çağ Yayınları ve 7. sınıf Tuna Matbaacılık ) görseller yönünden mevcut durumunu, literatür ve uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanan anket yoluyla sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada "...bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya numerik olarak betimlenmesini sağlayan (Creswell, 2017)" nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, örneklemde elde ettiği veriyle evren hakkında çıkarımlarda bulunabilir. Bu kapsamda verilerin hızlı bir şekilde toplanması ve ekonomik olması nedeniyle anket tekniği kullanılmıştır (Creswell, 2017).

## Çalışma Grubu

**Tablo 1.**

*İlçeler Bazında Anket Uygulanan Okul ve Öğretmen Sayısı*

İlçe Adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Fatih	16	50
Bağcılar	25	97
Esenler	1	3
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>150</b>

Araştırma katılımcılarını, 2015 - 2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar, Esenler ve Fatih ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Tablo 1’de gösterildiği gibi bu üç ilçedeki 42 ortaokulda görev yapan ve halihazırda 5, 6 ve 7. sınıfta Sosyal Bilgiler dersini veren her sınıf düzeyinden 50 olmak üzere toplam 150 Sosyal Bilgiler öğretmenine araştırmacı tarafından literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan anket uygulanmıştır. Araştırma için İstanbul Üniversitesi Etik Kurulundan onay (tarih ve sayı: 08.02.2016 - 17450)ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Katılımcı öğretmenler gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu ile gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma verileri bu örneklemden hareketle yapılan anket çalışmasından elde edilmiştir. Aşağıda her sınıf düzeyinde anket çalışmasına katılan katılımcıların cinsiyet ve hizmet süreleri verilmiştir.

**Tablo 2.**

*5, 6 ve 7. Sınıf Anket Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Hizmet Süresi Dağılımı*

Cinsiyet	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	19	38	17	34	18	36	54	36
Erkek	31	62	33	66	32	64	96	64
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>
Hizmet Süreleri (Yıl)	f	%	f	%	f	%	f	%
1 - 10	34	68	26	52	32	64	92	61,3
11 - 20	9	18	20	40	10	20	39	26
21 yıl üstü	7	14	4	8	8	16	19	12,6
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Tablo 2’ye göre, araştırma katılımcılarının %36’sını kadınlar, %64’ünü erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlasını (%61,3) 1 - 10 yıl arası hizmet süresine sahip olanların oluşturduğu görülmektedir. 21 ve üstü hizmet yılına sahip olanların sayısı ise diğer gruplara göre azınlıktadır.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasında 5’li likert tipi anket kullanılmıştır. Anket geliştirilirken ilgili literatür incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında kullanılan görsellerin nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik araştırmacıların belirttiği esaslar belirlenmiştir. Anket kendi içinde anlam, biçim ve içerik ve gerçekçilik yönünden üç bölüme ayrılmıştır. Belirlenen bu bölümlerle ilgili 40 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket iki ölçme değerlendirme uzmanı, dört Sosyal Bilgiler alan uzmanı ve ayrıca iki Türkçe alan uzmanından yardım alınarak tekrar düzenlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda madde sayısı 19 olarak belirlenmiştir. Hazırlanan anket, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları

İçin beş öğretmene uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra son düzenlemeler yapılarak asıl çalışmaya geçilmiştir. İlk aşamada, hali hazırda 5, 6 ve 7. sınıf derslerine giren her sınıf düzeyinde 50 öğretmen olmak üzere uygun örneklem yoluyla seçilen toplam 150 Sosyal Bilgiler öğretmenine anket uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasının ardından verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Anket uygulaması sonucunda elde edilen verilerin analizi için betimsel istatistiksel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Öncelikle anket çalışmasından elde edilen veriler her sınıf düzeyinde tablolaştırılmış ve her maddeye verilen cevapların yüzde ve frekansları belirlenmiştir. Ardından anket sonuçları anlam, biçim ve içerik ve gerçekçilik yönünden olmak üzere üç bölüm halinde her sınıf düzeyinde ayrı ayrı olmak üzere bulgular kısmına eklenmiştir. Her anket maddesinin yüzdeleri kendi bölümü içerisinde hesaplanmıştır.

Anket maddelerinin güvenilirliğini ölçmek için SPSS 21.0 programı yardımıyla Cronbach's alpha güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmaya göre, sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin niteliğinin ölçülmesine yönelik hazırlanan soruların yüksek düzeyde güvenilirlik katsayısına sahip olduğu bulunmuştur (19 soru;  $\alpha=0.925$ ).

## BULGULAR

2015 - 2016 eğitim - öğretim yılında İstanbul ilinde kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin, araştırmacı tarafından literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan "Ders Kitaplarındaki Görselleri Değerlendirme Anketi" yardımıyla değerlendirilmesi sonuçları bu bölümde ele alınmıştır.

### İncelenen Ders Kitaplarında Görsel Çeşitleri ve Sayısal Durumları

2015 - 2016 eğitim - öğretim yılında İstanbul ilinde okutulan Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsel çeşitleri ve kullanım sıklıkları tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

*5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Görsel Çeşitleri ve Kullanım Sıklıkları*

	5.sınıf f	6.sınıf f	7.sınıf f	Toplam f
1. Fotoğraf	241	223	148	612
2. Resim	41	40	111	192
3. Harita	9	29	22	60
4. Şema	10	7	4	21
5. Tablo	8	6	16	30
6. Gazete haberi	14	-	17	31
7. İnternet haberi	-	15	4	19
8. Kavram haritası	3	-	-	3
9. Diyagram	7	-	-	7
10. Amblem	15	1	9	25
11. Afiş	4	2	1	7
12. Grafik	-	-	10	10
13. Şekil	-	8	1	9
14. Zihin haritası	2	-	-	2
15. Ölçek	-	1	-	1
16. Tarih şeridi	-	-	1	1
17. Gravür	-	-	1	1
18. Minyatür	-	-	1	1
Toplam ( f )	354	332	346	1032

Yukarıda verilen tablo 3'e bakıldığında; incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarından 5. sınıf ders kitabında 11, 6. sınıf ders kitabında 10 ve 7. sınıf ders kitabında ise 14 görsel çeşidinin kullanıldığı görülmektedir. İlgili ders kitaplarında sayfa başına düşen görsel sayılarına bakıldığında ise 5. sınıf ders kitabında 3.05, 6. sınıf ders kitabında 2.4 ve 7. sınıf ders kitabında 2.3 görsel düşmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ilgili ders kitaplarında sayfa başına görsel kullanım sıklığı en az 2.3, en fazla ise 3.05 olduğu görülmektedir. En fazla kullanım sıklığına sahip görsel çeşidi ise tüm sınıf düzeylerinde fotoğraftır. 5.sınıf ders kitabındaki görsellerin %68.07'sini, 6.sınıf ders kitabında %67.01'ini ve 7. sınıf ders kitabında ise %42.7'sini fotoğraflar oluşturmaktadır. Fotoğraftan sonra en fazla kullanım sıklığına sahip olan görsel çeşidinin ise resimlerdir. Tarih şeridi, gravür, minyatür, afiş gibi bazı görsel çeşitlerinin kullanım sıklığının ise sınırlı kaldığı görülmektedir.

### Anlam Yönünden Bulgular

Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin anlam yönünden değerlendirilmesi sonuçları bu başlık altında ele alınmıştır.

Tablo 4'teki veriler genel olarak incelendiğinde, görsellerin içerikle uyumuna ilişkin madde katılımcılar tarafından en fazla olumlu bulunan maddedir Katılımcıların 5. sınıf düzeyinde yaklaşık dörtte üçü (%76), 6 ve 7. sınıf düzeylerinde ise

beşte dördü incelenen ders kitaplarını, içerikle uyumlu olma yönünden başarılı bulmaktadır. Ders kitaplarındaki görseller, içerikle uyumlu olduğunda istenilen iletinin öğrencilere kazandırılmasına katkı sağladığı bilinmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, kararsızlar hariç katılımcıların 5. sınıf düzeyinde %18'i, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde ise %16'sı incelenen ders kitaplarını içerikle uyum yönünden yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.**

*5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin anlam yönünden değerlendirilmesi anket sonuçları*

		Tamamen Katılıyorum			Katılıyorum			Kararsızım			Katılmıyorum			Tamamen Katılmıyorum			Toplam		
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf
1. Görseller içerikle uyumludur.	f	5	6	5	33	34	35	3	2	2	8	7	7	1	1	1	50	50	50
	%	10	12	10	66	68	70	6	4	4	16	14	14	2	2	2	100	100	100
2. Görseller içeriği açıklamaktadır.	f	5	5	5	31	28	28	7	6	9	6	10	7	1	1	1	50	50	50
	%	10	10	10	62	56	56	14	12	18	12	20	14	2	2	2	100	100	100
3. Görseller içeriği desteklemektedir.	f	7	6	6	27	32	30	8	3	5	7	8	9	1	1	-	50	50	50
	%	14	12	12	54	64	60	16	6	10	14	16	18	2	2	-	100	100	100
4. Görseller içeriği somutlaştırmaktadır.	f	6	10	2	19	20	19	15	8	20	9	11	6	1	1	3	50	50	50
	%	12	20	4	38	40	38	30	16	40	18	22	12	2	2	6	100	100	100
5. Görseller içeriğin ana fikrine dikkat çekmektedir.	f	6	5	3	20	20	27	12	15	8	10	9	10	2	1	2	50	50	50
	%	12	10	6	40	40	54	24	30	16	20	18	20	4	2	4	100	100	100
6. Görseller öğrenciyi düşündürücü niteliktedir.	f	6	2	1	12	17	15	15	15	14	15	12	16	2	4	4	50	50	50
	%	12	4	2	24	34	30	30	30	28	30	24	32	4	8	8	100	100	100

Görsellerin içeriği açıklamasına ilişkin madde incelendiğinde; 5. sınıf düzeyinde katılımcıların %72'si, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde ise katılımcıların yaklaşık üçte ikisi incelenen ders kitaplarındaki görselleri, içeriği açıklamada başarılı olarak değerlendirmektedir.

Ders kitaplarında yararlanılan görsellerin, içerikte anlatılanları hiçbir yanlış anlam yüklemeyen açıklaması beklenir. Ancak katılımcıların önemli bir bölümü incelenen ders kitaplarını bu yönden yeterli bulmamaktadır. 5. sınıf düzeyinde katılımcıların %14'ü, 6.sınıf düzeyinde %22'si ve 7. sınıf düzeyinde ise %16'sı incelenen ders kitaplarındaki görsellerin içeriğin açıklanmasına yeterli katkıyı vermediğini düşünmektedir. Katılımcıların küçük bir bölümünün ise (5. sınıf %14, 6. sınıf %12 ve 7. sınıf %18) herhangi yönde bir görüş belirtmediği görülmektedir.

Ders kitaplarında görsel kullanılmasının önemli katkılarından biri de, içerikte iletilmek istenen mesajın aktarımına yardımcı olmasıdır. Tablo 4 incelendiğinde; görsellerin içeriği desteklemesine ilişkin olarak 5. sınıf düzeyinde katılımcıların %68'i, 6. sınıf düzeyinde %76'sı ve 7. sınıf düzeyinde %72'si, incelenen ders kitapları yeterli olarak değerlendirmektedir. Araştırma verileri, katılımcıların tüm sınıf düzeylerinde yakın oranlarda (5. sınıf %16, 6 ve 7. sınıf %18) ilgili ders kitaplarını bu yönden yeterli görmediklerini ortaya çıkarmaktadır. Kararsız kalanların en fazla yer aldığı sınıf düzeyinin 5. sınıf (%16) olduğu görülmektedir.

Anket çalışmasının en dikkat çekici sonuçlarından biri katılımcıların "Görseller içeriği somutlaştırmaktadır" maddesine verdikleri yanıtlardır. Katılımcıların 5. sınıf düzeyinde yarısı, 6. sınıf düzeyinde beşte üçü ve 7. sınıf düzeyinde ise sadece %42'si incelenen ders kitabında kullanılan görsellerin içeriği somutlaştırdığını düşünmektedir. 7. sınıf düzeyinde incelenen ders kitabını olumlu bulan 21 katılımcıdan sadece ikisinin 'tamamen katılıyorum' ifadesini işaretlemesi, ilgili ders kitabını olumlu bulanların da bunu güçlü bir şekilde ifade etmekte kaçındıklarını göstermektedir. Ders kitaplarında kullanılan görsellerin içeriği görselleştirerek öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğu bilinmektedir. Bu özelliğe sahip olduklarında öğrenilmesi zor konuların, daha az sürede öğrenilmesine katkı sağlayabilirler. Ancak araştırma sonuçları, katılımcıların ortalama olarak yarısının incelenen ders kitaplarındaki görsellerin içeriği somutlaştırmakta yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Burada kararsızların oranının oldukça yüksek olması dikkat çekmektedir. Özellikle katılımcıların 5. sınıf düzeyinde %30'u kararsız kalırken, 7. sınıf düzeyinde ise beşte ikisi (çalışmadaki en yüksek kararsızlık oranı) gibi ciddi bir bölümünün kararsız kaldığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların ilgili madde yönünden 6 ve 7. sınıf düzeyinde görüş bildirmekte zorlandıklarını göstermektedir.

Görsellerin içeriğin ana fikrine dikkat çekmesine yönelik anket maddesi sonuçları, katılımcıların 5. sınıf düzeyinde %52'si 6.sınıf düzeyinde yarısının ve 7. sınıf düzeyinde ise %60'ının incelenen ders kitaplarını başarılı bulduklarını göstermektedir. Eğitim - öğretim ortamında kullanılan bir ders kitabında kullanılan görsellerin içerikte asıl iletilmek istenen mesajı içermesi beklenir. İlgili görseller, içeriğin ana fikrine odaklandığında kendinden beklenen faydayı sağlayabilir. Ancak araştırmaya katılan katılımcıların 5 ve 7. sınıf düzeylerinde yaklaşık dörtte biri (%24), 6. sınıf düzeyinde ise beşte biri incelenen ders kitaplarının bu yönden yeterli olmadığı düşüncesindedir. Özellikle 5 ve 6. sınıf düzeylerinde kararsızların oranının yüksek olduğu (5. sınıf %24 ve 6. sınıf %30) görülmektedir.

Ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğrencileri düşündürücü nitelikte olması oldukça önemlidir. Ancak anket çalışmasından ortaya çıkan sonuçlar, incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarının tüm sınıf düzeylerinde katılımcılar tarafından

dikkat çekmede yeterli görülmediğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların 5. sınıf düzeyinde %36'sı, 6. sınıf düzeyinde %38'i ve 7. sınıf düzeyinde ise %32'si gibi oldukça az bir oranı incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin öğrencileri zihinsel olarak harekete geçirdiğini düşünmektedir. Bunlar içinden de 6.sınıf düzeyinde sadece iki ve 7.sınıf düzeyinden de bir kişinin tamamen katılıyorum ifadesini işaretlediği göz önüne alındığında, bu sınıf düzeylerinde ilgili maddeyi olumlu bulanların güçlü bir tavır takınmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu maddenin araştırma sonuçlarına göre, tüm sınıf düzeylerinde en yüksek oranda olumsuz bulunan madde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların 5. Sınıf düzeyinde %34'ü, 6. sınıf düzeyinde %32'si ve 7. sınıf düzeyinde ise beşte ikisi gibi dikkat çekici bir bölümü incelenen ders kitaplarındaki görselleri öğrencileri düşündürücü nitelikten yoksun olarak değerlendirmektedir. Burada kararsızların oranlarının yüksek olması da dikkat çekmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde katılımcıların önemli bir bölümü ( 5 ve 6. sınıf %30, ve 7. sınıf %28) olumlu ya da olumsuz bir fikir belirtmemektedir. Bu durum, bu katılımcıların incelenen ders kitaplarını öğrencileri düşündürmede yeterli düzeyde görmedikleri düşüncesine yol açmaktadır.

### Biçim ve İçerik Yönünden Bulgular

Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin biçim ve içerik yönünden değerlendirilmesi sonuçları bu başlık altında ele alınmıştır.

**Tablo 5.**

*5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin biçim ve içerik yönünden değerlendirilmesi anket sonuçları*

		Tamamen Katılıyorum			Katılıyorum			Kararsızım			Katılmıyorum			Tamamen katılmıyorum			Toplam		
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf
1. Görsellerde kullanılan renkler birbiriyle uyumludur.	f	9	7	9	24	27	33	8	9	5	7	7	3	2	-	-	50	50	50
	%	18	14	18	48	54	66	16	18	10	14	14	6	4	-	-	100	100	100
2. Görsel öğelerin boyutlandırılması konunun önemine göre yapılmıştır.	f	7	4	4	19	17	25	10	13	13	13	14	8	1	2	-	50	50	50
	%	14	8	8	38	34	50	20	26	26	26	28	16	2	4	-	100	100	100
3. Görsellerdeki bütün öğeler içerikle ilgilidir.	f	4	5	4	25	23	19	12	15	15	8	6	11	1	1	1	50	50	50
	%	8	10	8	50	46	38	24	30	30	16	12	22	2	2	2	100	100	100
4. Görseller kolay algılanabilir.	f	5	4	4	22	26	25	15	9	12	7	8	9	1	3	-	50	50	50
	%	10	8	8	44	52	50	30	18	24	14	16	18	2	6	-	100	100	100
5. Görseller sayfa üzerinde yerleşim yönünden dikkat çekicidir.	f	7	1	2	20	24	26	10	19	13	11	6	7	2	-	2	50	50	50
	%	14	2	4	40	48	52	20	38	26	22	12	14	4	-	4	100	100	100
6. Görsellerdeki öğeler arasında uyum vardır.	f	8	2	1	23	33	36	11	11	7	8	3	6	-	1	-	50	50	50
	%	16	4	2	46	66	72	22	22	14	16	6	12	-	2	-	100	100	100
7. Görseller sayfa üzerine dengeli dağıtılmıştır.	f	7	4	3	22	25	22	13	12	13	6	8	10	2	1	2	50	50	50
	%	14	8	6	44	50	44	26	24	26	12	16	20	4	2	4	100	100	100
8. Sayfa üzerindeki öğeler birbirini tamamlamaktadır.	f	5	5	3	21	21	23	18	13	14	5	9	8	1	2	2	50	50	50
	%	10	10	6	42	42	46	36	26	28	10	18	16	2	4	4	100	100	100
9. Görsellerin baskısı açık, net ve temizdir.	f	9	5	6	15	26	24	12	5	9	11	11	6	2	3	5	50	50	50
	%	18	10	12	30	52	48	24	10	18	22	22	12	4	6	10	100	100	100

Ders kitaplarında kullanılan renkler, hem öğrencileri güdülemesi hem de onların ilgi ve dikkatini çekmesi bakımından önemlidir. Ayrıca renklerin öğretim materyalindeki bilgi ve ayrıntılara, benzerlik ve farklılıklara dikkat çekme özelliği olduğu bilinmektedir. Bunun yanında görsel tasarım ilkelerine uygun kullanılan renklerin hedef kitle üzerinde etkili olma ve öğretim materyalinin daha iyi algılanmasını sağlama gibi özelliklere sahip olabilir. Tablo 5 incelendiğinde görsellerde kullanılan renklerin birbiriyle uyumlu olmasına ilişkin madde, katılımcıların 5 ve 6. sınıf düzeylerinde yaklaşık üçte ikisi (5. sınıf %66 ve 6. sınıf %68) ve 7. sınıf düzeyinde ise katılımcıların %84'ü gibi önemli bir bölümü tarafından başarılı bulunduğu görülmektedir. Bu verilere göre, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki görsellerde renk kullanımının diğerlerine göre daha başarılı bulunduğu anlaşılmaktadır. Ancak görsellerdeki renklerin eğitim- öğretim ortamındaki önemi düşünüldüğünde araştırma sonuçları, katılımcıların 5. sınıf düzeyinde %18'inin, 6. sınıf düzeyinde %14'ünün incelenen ders kitaplarındaki görsellerin renk uyumuna ilişkin olumlu düşünceye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. 7. sınıf düzeyinde ise 50 katılımcıdan sadece 3'ü tarafından olumsuz bulunurken, 5 katılımcının ise kararsız kaldığı görülmektedir.

Öğretim materyallerinde kullanılan görsellerden beklenen önemli bir niteliğin de boyutlandırma olduğu açıktır. Görselin hem kendi içinde hem de diğer görsellerle olan orantısı, görselin algılanmasını doğrudan etkilemektedir. Araştırma sonucuna göre, incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin boyutlandırılmasına ilişkin madde, katılımcıların 5. sınıf düzeyinde yarıdan biraz fazlası (%52), 6. sınıf düzeyinde %42'si gibi oldukça düşük bir oranı ve 7. sınıf düzeyinde ise %58'i tarafından başarılı bulunmaktadır. Buna karşın katılımcıların 5.sınıf düzeyinde %28'i, 6.sınıf düzeyinde yaklaşık üçte ikisi (%32) ve 7.sınıf düzeyinde de %16'sı incelenen ders kitaplarını bu yönden yetersiz olarak değerlendirmektedir. Araştırma verileri, kararsızların oranının da tüm sınıf düzeylerinde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların 5.sınıf düzeyinde

beşte birinin, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde 50 katılımcıdan 13'ünün kararsız kalması, incelenen ders kitaplarının yeterli görmediklerine işaret etmektedir.

İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerdeki bütün öğelerin içeriğe uygun olmasına ilişkin madde, katılımcıların 5 ve 6.sınıf düzeylerinde yaklaşık beşte üçe yakını (5. sınıf %58, 6. sınıf %56) ve 7. sınıf düzeyinde ise yarısından daha azı (%46) tarafından başarılı olarak değerlendirilmektedir. Ders kitaplarında kullanılan görsellerin seçilmesi sırasında, içeriğinde bulunan öğelerin içerikle ilgili olması beklenir. Ancak araştırma sonuçları, özellikle 7. sınıf düzeyinde neredeyse her dört katılımcıdan birinin incelenen ders kitabını olumsuz olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında tüm sınıf düzeylerinde katılımcıların önemli bir oranının (5. sınıf %24, 6 ve 7. sınıf %30) kararsız kalarak olumlu veya olumsuz bir fikir belirtmemeleri dikkat çekmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında, katılımcılar tarafından ilgili ders kitaplarında bulunan görsellerin bütün öğelerinin içerikle ilgili olmasına ilişkin net bir tavrın ortaya konulmadığı görülmektedir.

“Görseller kolay algılanabilir” maddesini, katılımcıların 5. sınıf düzeyinde %54'ü, 6. sınıf düzeyinde %60'ı ve 7. sınıf düzeyinde ise %58'i incelenen ders kitaplarını başarılı bulmaktadır. Ders kitaplarında kullanılan görsellerin, sayfa üzerinde kolay algılanması önemli görülmektedir. Görseller karmaşık ve algılanamaz olursa, öğrenmeye yardımcı olmak yerine engelleyici olabilir ve öğrencilerin görseli anlaması zorlaşabilir. Bu yönden düşünüldüğünde katılımcıların bir bölümü (5. sınıf %16, 6. sınıf %22 ve 7. sınıf %18) incelenen ders kitaplarındaki görsellerin kolay algılanabilir olmadığını düşünmektedir. Araştırmada katılımcıların önemli bir bölümü (5. sınıf %30, 6. sınıf %18 ve 7. sınıf %24) de kararsız kalmaktadır.

Görsellerin sayfa üzerinde gözün algılayma yönüne uygun olarak yerleştirilmesi ve öğrencilerin dikkatlerini dağıtmamasına özen gösterilmesi önemlidir. Araştırmanın “Görseller sayfa üzerinde yerleşim yönünden dikkat çekicidir” maddesi, katılımcıların 6. sınıf düzeyinde yarısı, 5 ve 7. sınıf düzeylerinde ise yarısından biraz fazlası (5. sınıf %54 ve 7. sınıf %56) tarafından başarılı olarak değerlendirilmektedir. Başarılı olarak değerlendirenlerin de özellikle 6. sınıf düzeyinde 50 katılımcıdan birinin, 7. sınıf düzeyinde ise 50 katılımcıdan sadece ikisinin ‘tamamen katılıyorum’ ifadesini işaretlemesi, katılımcıların incelenen ders kitaplarını bu yönden güçlü bir şekilde başarılı görmediklerini göstermektedir. Araştırma verileri, katılımcıların önemli bir bölümünün de kararsız kaldığını göstermektedir. Özellikle 6. sınıf düzeyinde katılımcıların 19 madde içinde en fazla oranda (%38) kararsız kaldıkları madde olmuştur.

Tablo 5'te “Görsellerdeki öğeler arasında uyum vardır” maddesinin, biçim ve içerik yönünden katılımcılar tarafından 6.sınıf düzeyinde en fazla (%70), 5 ve 7. sınıf düzeylerinde ise ikinci en fazla olumlu bulunan madde (5. sınıf %62 ve 7. sınıf %74) olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında kullanılan görsellerde yer alan öğelerin içerikte anlatılan konuyla ilgili olarak birbiriyle uyumlu ve birbirini tamamlaması beklenmektedir. Özellikle 6. sınıf düzeyinde 50 katılımcıdan sadece 4'ü incelenen ders kitabını bu yönden yetersiz olarak değerlendirmesi dikkat çekmektedir. Bu oran, ilgili maddenin katılımcılar tarafından 6. sınıf düzeyinde en az olumsuz bulunan madde olduğunu ortaya koymaktadır.

İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında sayfa üzerindeki görsel öğelerin birbirini tamamlamasına ilişkin olarak katılımcıların 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde yarısından fazlası (%52) tarafından başarılı bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki sayfalar üzerinde yararlanılan tüm öğelerin birbiriyle uyumlu olması durumunda istenilen mesajın iletilmesi kolaylaşmaktadır. Ancak araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar, tüm sınıf düzeylerinde kararsızlarla birlikte katılımcıların %48'si gibi yarıya yakınının bu yönden ilgili ders kitaplarını yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Burada kararsızların oranının da oldukça yüksek olması (5. sınıf %36, 6. sınıf %26 ve 7. sınıf %28) dikkat çekmektedir. İlgili madde, özellikle 5. sınıf düzeyinde tüm araştırmada boyunca katılımcıların en yüksek oranda kararsız kaldıkları madde olmuştur.

Ders kitaplarında kullanılan görsellerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan birinin baskı kalitesi olduğu kabul edilir. Baskı kalitesi öğretimsel öğelerin anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi, aynı zamanda görsellerin dikkat çekiciliğini de yakından etkileyebilir. İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarını, görsellerin baskılarının açık, net ve temiz olmasına ilişkin olarak katılımcıların 5. sınıf düzeyinde yarısına yakını (%48), 6 ve 7. sınıf düzeylerinde ortalama yaklaşık beşte üçü (6. sınıf %62 ve 7. sınıf %60) başarılı bulmaktadır. Ancak 5 ve 6. sınıf düzeylerinde dörtte birinden (5. sınıf %26 ve 6. sınıf %28) 7. sınıf düzeyinde de beşte birinden fazlasının(%22) yetersiz olarak değerlendirmesi, ilgili ders kitaplarına baskı kalitesi yönünden gereken özenin gösterilmediği düşüncesine yol açmaktadır. Bunun yanında özellikle 5 ve 7. sınıf düzeylerinde katılımcıların önemli bir oranının da kararsız kalması, katılımcıların incelenen ders kitaplarının baskısına yönelik olumlu düşünceye sahip olmadıkları şeklinde değerlendirilmektedir.

### Gerçekçilik Yönünden Bulgular

Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin gerçekçilik yönünden değerlendirilmesi sonuçları bu başlık altında ele alınmıştır.

Tablo 6'daki görsellerde yer alan öğelerin gerçeğine uygun olmasına ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların 5. sınıf düzeyinde yaklaşık dörtte üçü (%74), 6 ve 7. sınıf düzeylerinde ise beşte dördünden biraz fazlası (6. sınıf %82 ve 7. sınıf %84) incelenen ders kitaplarını başarılı olarak değerlendirmektedir. Bu verilere göre, incelenen ders kitapları arasında bu yönden 7. sınıf ders kitabının en çok olumlu bulunan kitap olmaktadır. Araştırmanın bu maddesine ilişkin olarak 5. sınıf düzeyindeki katılımcıların beşte birinin kararsız kaldığı görülmektedir. Bu oranın yüksek olması katılımcıların ilgili kitabı bu yönden değerlendirmede zorlandıklarına işaret etmektedir. İncelenen sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerde verilen bilgilerin doğru olmasına ilişkin olarak, katılımcıların 5 ve 7. sınıf düzeyinde beşte dördü ve 6. sınıf düzeyinde ise %88'i ilgili ders kitaplarını olumlu değerlendirmektedir. Eğitim – öğretim ortamında kullanılan bir ders materyalindeki bilgilerin tam olarak doğru olması beklenir. Ancak araştırma verilerine göre, 5 ve 7. sınıf düzeyinde 50 katılımcıdan ikisi, 6. sınıf düzeyinde ise 3'ü

ilgili kitaplarda kullanılan görsellerin barındırdığı bilgilerin doğru olmadığını belirtmektedir. 5 ve 7. sınıf düzeyinde katılımcıların bir bölümü (%16) de kararsız kalmaktadır.

Tablo 6'daki "Görsellerdeki bilgiler günceldir" maddesinin, katılımcılar tarafından 5 ve 6. sınıf düzeylerinde en düşük oranda, 7. sınıf düzeyinde ise en düşük orandaki iki maddeden biri olarak seçildiği görülmektedir. Ders kitaplarındaki görsellerde kullanılan bilgilerin ve öğelerin olabildiğince güncel olmasının, öğrencilerin ilgisini çekmede önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Ancak bu yönden ilgili ders kitaplarını, katılımcıların 5. sınıf düzeyinde %44'ü gibi yarısından az bir oranı, 6. sınıf düzeyinde %62'si ve 7. sınıf düzeyinde ise beşte üçü başarılı bulmaktadır. Buna karşın 5 ve 6. sınıf düzeylerinde katılımcıların beşte birinden fazlası (%22) ve 7. sınıf düzeyinde de %14'ü ilgili kitaplardaki görsellerin güncelliği yakalamada yetersiz kaldığını düşünmektedir.

**Tablo 6.**

*5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin gerçekçilik yönünden değerlendirilmesi anket sonuçları*

		Tamamen Katılıyorum			Katılıyorum			Kararsızım			Katılmıyorum			Tamamen katılmıyorum			Toplam		
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf
1. Görsellerdeki öğeler gerçeğine uygundur.	f	10	11	6	27	30	36	10	3	3	3	4	5	-	2	-	50	50	50
	%	20	22	12	54	60	72	20	6	6	6	8	10	-	4	-	100	100	100
2. Görsellerde verilen bilgiler doğrudur.	f	10	10	5	30	34	35	8	2	8	1	3	2	1	1	-	50	50	50
	%	20	20	10	60	68	70	16	4	16	2	6	4	2	2	-	100	100	100
3. Görsellerdeki bilgiler günceldir.	f	5	2	5	17	29	25	17	8	13	9	9	6	2	2	1	50	50	50
	%	10	4	10	34	58	50	34	16	26	18	18	12	4	4	2	100	100	100
4. Görsellerdeki bilgiler / öğeler doğru yerleştirilmiştir.	f	7	4	4	25	29	26	12	10	14	4	6	6	2	1	-	50	50	50
	%	14	8	8	50	58	52	24	20	28	8	12	12	4	2	-	100	100	100

Tüm sınıf düzeylerinde kararsızların oranlarının yüksek olması da dikkat çekmektedir. Özellikle 5. sınıf düzeyinde kararsızların oranı yaklaşık olarak katılımcıların üçte birinden (%34) fazla olduğu görülmektedir. Bu veriler, katılımcıların önemli bir bölümünün incelenen ders kitaplarındaki görsellerin güncelliğinin yeterli olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Gerçekçilik yönünden anketin son maddesi, incelenen ders kitaplarında kullanılan görsellerdeki bilgilerin / öğelerin doğru yerleştirilmesine ilişkindir. Anket verileri, katılımcıların 5 ve 6. sınıf düzeylerinde yaklaşık üçte ikisinin (5. sınıf %64 ve 6. sınıf %66) ve 7. sınıf düzeyinde de beşte üçünün ilgili ders kitabını başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, yüksek oranda kararsızlarla (5. sınıf %24, 6. sınıf %20 ve 7. sınıf %28) birlikte katılımcıların her sınıf düzeyinde, önemli bir bölümünün ders kitaplarda kullanılan görsellerdeki bilgilerin ve öğelerin yerleştirilmesinde eksikliklerin olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İncelenen ders kitaplarında 400 sayfada (5. sınıf 116, 6. sınıf 138 ve 7. sınıf 146) 1032 görsel (5. sınıf 354 6. sınıf 332 ve 7. sınıf 346) tespit edilmiştir. Sayfa başına düşen görsel sayısı 5. sınıf ders kitabında 3.05, 6. sınıf ders kitabında 2.4 ve 7. sınıf ders kitabında ise 2.3 olduğu görülmüştür. Bu sayılar göz önüne alındığında incelenen ders kitaplarının görsel sayısı yönünden yeterli olduğu söylenebilir. Ancak ilgili ders kitaplarına bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde toplam 18 görsel çeşidine (5. sınıf 11, 6. sınıf 10 ve 7. sınıf-14) ulaşılmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde en fazla kullanılan görselin fotoğraf olduğu tespit edilmiştir. Toplam 1032 görselin 612'sini (toplam görsellerin %59.3) fotoğraflar oluşturmaktadır. Tarih şeridi, Gravür, minyatür gibi görsel çeşitleri sadece 7. sınıf ders kitabında sadece birer defa kullanıldığı görülmüştür. Kavram haritası, zihin haritası, Diyagram gibi görsel çeşitleri de sadece 5. sınıf ders kitabında yer almıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi için önemli bir yere sahip olabilecek olan karikatüre incelenen ders kitaplarında rastlanamamıştır. Bu durumda incelenen ders kitaplarının görsel sayısı ve sayfa başına düşen görsel sayısı bakımından yeterli olduğu, ancak görsel çeşitliliği bakımından eksik kaldığı söylenebilir.

Anket çalışmasından elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görselleri "anlam", "biçim ve içerik" ve "gerçekçilik" yönünden karşılaştırdıklarında "gerçekçilik" yönünden diğerlerine göre daha yeterli değerlendirmektedir. Katılımcılar ilgili ders kitaplarındaki görselleri 5 ve 6. sınıf düzeylerinde "biçim ve içerik yönünden", 7.sınıf düzeyinde ise "anlam yönünden" diğer alanlara göre daha zayıf bulduğunu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içerikle uyumuna ilişkin anket verileri incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama %78'i (5. Sınıf %76, 6 ve 7. sınıf %80) ilgili ders kitaplarındaki görsellerin içerikle uyumlu olduğunu düşünmektedir. Ders kitaplarında kullanılan görseller içeriğe uygun seçilmesi durumunda istenilen mesajın iletilmesine yardımcı olacaktır. Bunun aksine bir durumda ise içerikte iletilmek istenen mesaj görseller yoluyla verilemeyecektir (Carney &

Levin, 2002; Halis, 2004; Kochhar, 2009; Pettersson, 2000). Ancak araştırma sonuçları, katılımcıların bir bölümünün görsellerin içerikteki mesajı yansıtmadığı, içerik görsel bütünlüğünün sağlanmadığını düşündüklerini göstermektedir. Öcal ve Yiğittir (2007), 4 ve 5. sosyal bilgiler ders kitabını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiş ve ilgili ders kitabındaki görsellerin içerikle uygun olmasını katılımcıların %63.4'ü başarılı bulmuştur. Türkel (2010) ise çalışmasında Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında içerik - görsel bütünlüğünün sağlanmadığını sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2012) de, 6.sınıf "İpek Yolunda Türkler" ünitesi üzerine yaptığı çalışmasında görsellerle metin içeriğinin tutarlılığını orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen bu çalışmaların sonuçlarıyla araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. Bu durum ilgili ders kitaplarının hazırlanması aşamasında içerik görsel uyumunun sağlanması noktasında gerekli özenin gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Ancak son yıllarda yapılan bazı araştırma sonuçları, ders kitaplarının hazırlanması sırasında görsel - içerik uyumuna daha fazla dikkat edildiğini göstermektedir. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında Alakaş (2019), 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının görselleriyle içeriğinin tutarlı olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Çakmak ve Kaçar (2020) da inceledikleri 7. sınıf ders kitabındaki tüm görsellerin içerikle uyumlu ve ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Görseller, ders kitaplarındaki anlaşılması güç olan konuları görselleştirerek basitleştirebilir ve bu konuların daha kolay öğretilmesine katkı sağlayabilir (Ceyhan & Yiğit, 2004; Cruz & Thornton, 2012; Janko & Knecht, 2013; Kochhar, 2009; Yaşar & Seremet, 2007). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriği somutlaştırmasına ilişkin anket verileri incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama %52'lik bir kesimi (5. sınıf %50, 6. sınıf %60 ve 7. sınıf %48) ilgili ders kitaplarını olumlu değerlendirmektedir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların yarısı, ilgili ders kitaplarının içeriği somutlaştırmada başarılı bulmamaktadır. Benzer bir çalışma yapan Nalçacı (2011), araştırmasında 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının fiziksel yapısı, tasarımı, dili, görsel düzeni vb. özelliklerini öğretmen görüşlerine göre incelemiş ve ilgili ders kitabındaki görsel öğeler olan grafik ve tabloların verileri somutlaştırması katılımcıların sadece %45'i tarafından başarılı bulunmuştur. Çakmak ve Kaçar (2020) ise araştırmalarında, görsellerin kısmen hafızada kalıcı özelliğe sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bu araştırma sonuçları da araştırmamızdan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Görseller öğrencileri düşünmeye teşvik ederek onların hayal dünyalarının zenginleşmesine ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler (Ceyhan & Yiğit, 2004; Cruz & Thornton, 2012; Levie & Lentz, 1982). Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların ortalama sadece %35'lik (5. sınıf %36, 6. sınıf %38 ve 7. sınıf %32) bir kesimi incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin öğrenciyi düşündürücü bir özelliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Buna karşın geriye kalan yaklaşık üçte ikilik (%64) gibi büyük çoğunluk ise ders kitaplarındaki görsellerin öğrenciyi düşündürücü özelliğe yeterince sahip olmadığını düşünmektedir. Bunun yanında araştırmanın bu maddesi ankette ortalama olarak en düşük düzeyde olumlu bulunan madde olmuştur. Bu durum incelenen ders kitaplarındaki görsellerin hazırlanmasında öğrencileri düşünmeye teşvik etmesinin dikkate alınmadığını göstermektedir. Dursun ve Eşgi (2008), araştırmasında görsel öğelerin mesaj aktarımında öğrenci için uyarıcı olması özelliğini incelediği 4 ve 5. sınıf düzeyinde altı ders kitabından beşinin uygun olmadığı, birinin ise kısmen uygun olmadığını ortaya koymuştur. Şahin (2012), yukarıda bahsedilen araştırmasında görsel öğelerin öğrenciyi düşündürmede çok az düzeyde etkili kullanıldığı ve görsel öğelerin genellikle ilgi ve dikkat çekmede, bilgiye yönlendirmede, araştırma yapmaya imkan tanıyamadı amacına hizmet etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların araştırma sonuçlarımızla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durum ise Sosyal Bilgiler ders kitaplarının hazırlanması aşamasında görsellerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerini ve hayal dünyalarını geliştirmeye gereken önemin ve özenin gösterilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir. Çakmak ve Kaçar (2020) ise yaptıkları araştırmada, 7. sınıf düzeyinde görsellerin çoğunlukla metin üzerine düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum son yıllarda görsellerin hazırlanması aşamasında bu noktaya da dikkat edildiğini göstermektedir.

Görsellerde kullanılan renkler kitaba çekicilik katması bakımından önemli bir yere sahiptir. Kitaplarda renkler önemli bilgi ve ayrıntılara, benzerlik ve farklılıklara dikkat çekme, öğrencilerin ilgisini odaklama, zıtlık oluşturma, içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırma gibi pek çok farklı amaç için kullanılabilir (Alpan, 2004; Kılıç & Seven, 2005). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin renklerinin birbiriyle uyumuna ilişkin anket verileri incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 5 ve 6. sınıf düzeylerinde yaklaşık üçte ikilik bir kesimi (5. sınıf %66 ve 6. sınıf %68) ve 7. sınıf düzeyinde %84'ü ilgili ders kitaplarını olumlu olarak değerlendirmektedir. Anket verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında 7. sınıf düzeyinde renklerin kullanımının diğer ders kitaplarına karşın belirgin bir üstünlüğü göze çarpmaktadır. Ancak katılımcıların bir bölümüne göre, 5 ve 6. sınıf düzeylerinde renkler arası uyum yeterli seviyede değildir. Dursun ve Eşgi (2008), yukarıda tanıtılan araştırmasında "Rengin amacına uygun kullanılması" maddesi bakımından altı ders kitabının da uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nalçacı (2011) çalışmasında, katılımcıların sadece %62.5'inin incelediği 5.sınıf ders kitabındaki görsellerde renk arası uyum ve bütünlüğün sağlandığını düşündükleri ortaya çıkarmıştır. Şahin'in (2012), ise araştırmasında 6. sınıf dört farklı yayınevine ait Sosyal Bilgiler ders kitabındaki "İpek yolunda Türkler" ünitesindeki görsel öğelerin renkli olmasına kısmen özen gösterildiği, ancak kullanılan renklerin çoğunlukla amacına uygun kullanılmadığı ve renklerin önemli ayrıntıları vurgulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yakın zamanda Eğdemir (2017) 7. sınıf düzeyinde, Demir ve Atasoy (2018) ise 5. sınıf düzeyinde yaptıkları çalışmalarında incelenen ders kitaplarında kullanılan renklendirmelerin yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır. Özellikle Eğdemir (2017), incelediği 7.sınıf ders kitabında kullanılan renklerin dikkat çekici olmadığı daha çok mat ya da soluk olduğunu tespit etmiştir. İncelenen bu araştırma sonuçlarıyla, 5 ve 6. sınıf ders kitaplarına yönelik araştırmamızdan elde edilen bulguların birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Buna karşın Alakaş (2019) incelediği 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan görsellerin renklerinin canlı ve net olduğunu belirtmiştir.

Ders kitaplarında kullanılan öğelerin boyutunun doğru seçilmesi kitabın etkili kullanımı ve öğretici öğelerin verimliliği açısından önemlidir (Kılıç & Seven, 2005). Görsellerin içeriği ayrıntı gerektiriyorsa, boyutları büyük ve geniş tutulmalıdır (Alpan, 2004). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsel öğelerin boyutlarının konunun önemine göre yapılmasına ilişkin anket verileri incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama %50'si görsellerin boyutlandırılmasını yeterli bulurken (5. sınıf %52, 6. sınıf %42 ve 7. sınıf %58) diğer yarısı ise yeterli bulmamaktadır. Özellikle 6. sınıf ders kitabı bu yönden katılımcıların çoğunluğu tarafından yeterli bulunmamaktadır. Dursun ve Eşgi (2008), yaptıkları çalışmada "Görsel öğelerin boyutlarının amacına uygun kullanılması" maddesi bakımından incelediği 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersine ait incelenen altı ders kitabının da uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2012) bahsedilen araştırmasında görsel öğelerin boyutlarının çoğunlukla gerçeğine uygun olarak kullanılmadığı, benzerlik ve farklılıkları vurgulayacak özelliklere dikkat edilmediği, mesajları etkili kılacak ve ön plana çıkaracak detaylara özen gösterilmediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızla uyum içerisindedir. İncelenen ders kitaplarında da katılımcıların önemli bir bölümü görsellerin boyutlarının ayarlanmasına yeterli özen gösterilmediğini düşünmektedirler.

Görsellerin tüm öğeler bir konuyla ilgili birbiriyle uyumlu olacak şekilde seçilmeli ve birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmelidir (Alpan, 2004; Becer, 2011). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerdeki bütün öğelerin içerikle ilgili olmasına ilişkin anket verileri incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama %53'ü (5. sınıf %58, 6. sınıf %56 ve 7. sınıf %46) ilgili ders kitaplarını olumlu olarak değerlendirmektedir. Araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin neredeyse yarıya yakınının görsellerdeki öğelerin kendi içindeki tasarımının yeterli olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Görsel içindeki öğeler arasında bir bütünlük sağlanmadığında görselin amacına hizmet edebilmesi olanaklı değildir. Benzer şekilde bir sonuca da Dursun ve Eşgi (2008) ulaşmıştır. Yapılan araştırmada "Tasarımda bütünlük ilkesine uyulması" maddesi için incelenen altı ders kitabının da uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ve önceki araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin tasarımında bütünlük algısının tam olarak oluşmadığını ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin sayfa üzerine dengeli dağıtılmasına ilişkin anket verileri incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama %55'i (5 ve 6. sınıf %58 ve 7. sınıf %50) ilgili ders kitaplarını olumlu olarak değerlendirmektedir. Bu sonuçlar katılımcıların yaklaşık yarısının ilgili ders kitaplarındaki görsellerin sayfa üzerinde dengeli dağıtılmadığını düşündüklerini göstermektedir. Buradan hareketle katılımcıların yarısına yakınının ilgili ders kitaplarında sayfa üzerinde görsellerin dengeli dağıtılmasına gereken önemin verilmesi noktasında başarılı olunmadığını düşündükleri söylenebilir. Dursun ve Eşgi (2008), araştırmalarında "Tasarımda denge ilkesine uyulması" maddesine ilişkin inceledikleri altı ders kitabının da buna uygun olmadığı sonucuna varmışlardır. Türkel (2010) araştırmasında 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında metinler ile görsel öğeler düzensiz verildiği için görsel metin uyumu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nalçacı (2011), ilgili araştırmasında "Sayfalarda yazılı ve görsel araçların hizalanmasına dikkat edilmiştir" şeklindeki maddesi, katılımcıların %51,3'ü tarafından başarılı bulunmuştur. Araştırma sonuçları önceki yıllarda yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer yönde olup Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsel düzen oluşturulurken denge unsuruna gereken önemin ve özenin gösterilmesi gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Ders kitaplarında baskı unsuru görsel ve yazılı öğelerin anlaşılmasını sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle baskıda meydana gelebilecek eksiklikler, ders kitabındaki görsellerin ve yazıların alıcılar tarafından algılanmasını güçleştirebilir, hatta tamamen engelleyebilir. Bu durumun önüne geçebilmek için baskının kalitesini etkileyen kullanılan mürekkep, kullanılan kağıdın kalitesi, baskı tekniği gibi unsurlar yakından etkilemektedir (Kılıç & Seven, 2005). Katılımcıların ortalama %56,6'sı (5. sınıf %48, 6. sınıf %62 ve 7. sınıf %60) görsellerin baskısının açık, net ve temiz bulurken, geriye kalan %43,4'ü gibi önemli bir bölümü de görselleri bu yönden yeterli bulmamaktadır. Özellikle 5.sınıflarda katılımcıların yarıdan fazlasının (%52) yeterli bulunmamış olması dikkat çekmektedir. Seven (2001), Yalçınkaya (2004) ve Dursun ve Eşgi (2008) yapmış oldukları araştırmalarda inceledikleri ders kitaplarının görseller yönünden baskısının yeterli düzeyde olmadıkları sonucunu araştırmamızın da desteklediği görülmektedir. Araştırmamızdan sonraki zamanda yapılan bazı çalışmalarda ise bu konuda bir ilerleme kaydedildiği ve incelenen ders kitaplarının baskılarının yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Alakaş, 2019; Çakmak ve Kaçar, 2020; Demir ve Atasoy, 2017).

Araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerdeki bilgilerin güncel olmasına ilişkin anket verileri ele alındığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama %55'i (5. sınıf %44, 6. sınıf %62 ve 7. sınıf %60) ilgili ders kitaplarını olumlu olarak değerlendirmektedir. Sonuçlara bakıldığında özellikle 5. sınıf düzeyinde katılımcıların yarısından fazlasının kullanılan görsellerin güncel olduğunu düşünmedikleri görülmektedir. Güncelliğin sağlanması öğrencilerin dikkatini öğretim materyaline çekebilir. Çünkü yakın çevre ve yakın zamana ait olan bilgi ve görüntüler öğrenciler tarafından daha ilgi çekici olabilmektedir. 6 ve 7. sınıf düzeylerinde de olumlu düşünenlerin oranının fazla olmaması Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin güncellik yönünden yeterli bulunmadığını ortaya koymaktadır. Demir ve Atasoy (2018) ise yaptıkları araştırmada inceledikleri 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki görsellerin ve verilerin genelde güncel olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuç, en azından 5. sınıf düzeyinde görsellerin güncelliğinin sağlanmasına yönelik bir çabanın olduğuna işaret etmektedir.

## ÖNERİLER

Sosyal bilgiler ders kitaplarında daha fazla görsel çeşidinin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Karikatür, Kavram haritası, zihin haritası, grafik, şekil, afiş, diyagram gibi görsel çeşitlerine de yeterince yer verilmelidir. Özellikle 6 ve 7. sınıf düzeylerinde

hiç yer verilmeyen karikatür gibi hem eğlendirici hem de eğitici özelliği yüksek olan bir görsel türünün sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılmasının oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarında kullanılacak görsellerin içerikte sunulan bilgiyi somutlaştıracak türden olmasına özen gösterilmelidir. Özellikle seçilecek görsellerin içeriği görselleştirmesi sağlanmalıdır. Bunun yanında içerikteki bilginin kalıcılığına katkı sağlayacak ve içeriği basitleştirecek görseller seçilmesine çalışılmalıdır.

Araştırma kapsamında ilgili ders kitaplarındaki en büyük eksikliğin kullanılan görsellerin öğrenciyi düşündürücü bir özelliğe sahip olmasına ilişkin olduğu görülmektedir. Görsellerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici türden seçilmesine gereken önem verilmelidir. Görseller seçilirken öncelikle öğrencilerin seviyesine uygun, anlaşılır ve net olmasına dikkat edilmelidir. Görsellerin öğrencilerin zihninde canlandırılabilir olmasına çalışılmalıdır. Öğrencilerin görselden yola çıkarak zihinlerinde içerikle ilgili birtakım çıkarımlar yapabilmesine olanak sağlayacak görsellere yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin ön bilgileri ile tutarlı görseller seçilerek bilgi karmaşasının önüne geçilmelidir.

Ders kitaplarında kullanılacak görsellerin hem sayfa üzerinde kapladıkları alanın hem de görsel içindeki öğelerin boyutları özel olarak ayarlanmalıdır. Görsellerin sayfa üzerinde yeterli alanı kaplaması sağlanmalıdır. Görsel içindeki öğelerin boyutlandırılmasına ve içerikle uyumuna dikkat edilmelidir. Görselin içinde yer alan öğelerin net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Görselin içindeki boyutlandırmalar öğrencilerin öğrenin gerçek boyutlarını fark edebilmesi için öğrencilerin günlük hayattan bildikleri bir öğe ile boyutlandırılma yapılmalıdır.

Görsellerin sayfa üzerindeki yerleşiminde kapladığı alanının yeterli olmasına, paragrafları bölmediğine dikkat edilmelidir. Paragrafların üstünde, altında veya ortasında görselin yer alması sağlanmalıdır. Sayfa üzerinde paragraflarla görseller arasında görsel bir bütünlük sağlanarak görsel karmaşıklığın önüne geçilmelidir.

Görsellerin kullanımı esnasında karşılaşılan en büyük sorunlardan biri de görselin sayfa üzerine aktarılmasında görüntü kalitesinin korunamamasıdır. Görselin hazırlandığı haliyle sayfa üzerine aktarılmadığında kaliteli bir görsel bile kendisinden bekleneni verememektedir. Bu yüzden ders kitaplarının hazırlanması esnasında baskı kalitesine gereken önem verilmelidir. Baskı kalitesinin sağlanması için kağıt kalitesi, kullanılan mürekkep ve baskı tekniği önem taşımaktadır. İyi bir baskı için I. sınıf hamur kağıt kullanılmalı ve baskı tekniğinde sayfalar üzerinde mürekkep lekesi kalmadığından emin olunmalıdır. Görsellerin renklerinin ve canlılığının sayfa üzerine tam olarak aktarılması görselin kendisinden bekleneni vermesi için önemli olduğu da unutulmamalıdır.

Görsellerin öğrenci üzerinde etkili olması için güncel olmasına dikkat edilmelidir. Bundan dolayı görsellerin seçiminde mümkün olduğu ölçüde öğrencilerin günlük hayatlarında ya da medya aracılığıyla karşılaşabilecekleri görsellerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Böylece öğrenci görsel ile günlük hayat arasında bağlantı kurabilir ve görsel kendinden beklenen katkıyı sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Aglin, G. J. (1986). *Effect of pictures on recall of written prose: How durable are picture effects?*. Paper presented at the annual convention of the association for Educational Communications and Technology, Las Vegas, NV. Ed.267755.
- Alakaş, Y. (2019). *Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Afyonkarahisar örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Alpan, G. B. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Journal of Educational Sciences Practices*, 3(6), 193-209. [http://www.ebuline.com/pdfs/6Sayi/EBU\\_6\\_4.pdf](http://www.ebuline.com/pdfs/6Sayi/EBU_6_4.pdf).
- Becer, E. (2011). *İletişim ve grafik tasarım* (8. Basım). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>.
- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. Hayta, N., Şahin, M., Cemaloğlu, N., Karabağ, G., Oğuzoğlu, D. T., & Köksal, H. (Kom.). *Konu alanı ders kitabı inceleme klavuzu: Tarih 9-12* (1.Basım) içinde (ss.1-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (3. baskı). (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cruz, B. C., & Thornton, S. J. (2012). Visualizing social studies literacy: Teaching content and skills to English language learners. *Social Studies Research and Practice*, 7 (2), 98-111. [http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/01/06465\\_no7.pdf](http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/01/06465_no7.pdf).
- Çakmak, Z. & Kaçar, T. (2020). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının resim – metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(3), 1629-1649. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43268>.

- Demir, Y. & Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının(2017) değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780. <https://doi.org/10.19171/uefad.505647>.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirel, Ö., & Kiroğlu, K. (2008). Eğitim ve ders kitapları. Demirel, Ö., & Kiroğlu, K.(Ed.). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Basımdan tıpkı basım) içinde (ss. 2-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, T., & Çakmak, M. (2011). Ders kitabının nitelikleri. Küçükahmet, L. (Ed). *Konu alanı ders kitabı inceleme klavuzu* (3. Basım ekonomik baskı) içinde (ss.17-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dursun, F., & Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-34. <http://static.dergipark.org.tr:8080/article-download/58a9/8b0a/6e50/imp-308151-0.pdf?>
- Eğedemir, M. P. (2017). *7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının görsel metin ilişkisi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Ertürk, M. & Güler, E. (2017). 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/408561>.
- Halis, İ. (2004). Öğretim ortamında kullanılan yaygın materyal türleri (sosyal fen-matematik). R. Yıldız, (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* içinde (ss. 51 - 75). Konya: Atlas Kitabevi.
- Haring, M. J., & Fry, M. A. (1979). Effect of pictures on children's comprehension of written text. *Educational Communication and Technology*, 27(1), 185-190. <https://doi.org/10.1007/BF02765450>.
- Hayes, D. A., & Headence, J. E. (1983). Transfer of learning from illustration- dependent text. *The Journal of Educational Research*, 76(4), 245-248. DOI: 10.1080/00220671.1983.10885459.
- İşler, A. Ş. (2003). Yazılı ders materyallerinde illüstrasyon kullanımının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/157/isler.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/isler.htm).
- Janko, T., & Knecht, P. (2013). Visuals in geograpy textbooks: Categorization of types and assessment of their instructional qualities. *Review of International Geographical Education Online*, 3(1), 93-110. <http://static.dergipark.org.tr:8080/article-download/imported/5000041500/5000039030.pdf?>
- Janko, T., & Peskova, K. (2013). Analysing the types of visual german language: considering the instructional functioning of photographs. *Antropologist*, 16(1-2), 363-372. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891363>.
- Kılıç, D. (2008). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Demirel, Ö., & Kiroğlu, K. (Ed.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2.Basımdan tıpkı basım) içinde (ss.37-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (5.Basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kochhar, S. K. (2009). *The teaching of social studies* (20th ed.). New Delhi: Sterling Publishers.
- Kuzu, A., Akbulut, Y., & Şahin, M. C. (2007). Application of multimedia design principles to visuals used in course-books: Education tool. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6, 8-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500048.pdf>.
- Lee, V. R. (2010). Adaptations and continuities in the use and design of visual representations in US middle school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1099-1126. <https://doi.org/10.1080/09500690903253916>.
- Levie, W, H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations : A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 195-232. <https://doi.org/10.1007/BF02765184>.
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words?. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 715-726. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.715>.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 321-335. <http://static.dergipark.org.tr:8080/article-download/imported/1020007662/1020006826.pdf?>
- Öcal, A., & Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 51-61. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/54ae1588-8b55-e711-80ef-00224d68272d>.
- Pettersson, R. (2000 April). Literacies in the New Millennium. *III. Miedzynardowa Konferencja*. Poznan: University of Adam Mickiewicz.

- Pingel, F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi UNESCO*. (Çev. Elhüseyni, N. ). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Schnotz, W. (2002). Towards on integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1), 101-120. <https://doi.org/10.1023/A:1013136727916>.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım* (3.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Seven, S. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Şahin, M. (2011). *Sosyal Bilgiler ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, M. (2012). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 129 – 154. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/c9f073b0-3b53-e711-80ef-00224d68272d>.
- Şahin İzmirli, Ö., Kabakçı, I., & İzmirli, S. (2009). Evaluation of the student workbook in terms of purpose of use of pictures. *Journal of Education of Theoretical Applied Information Technology*, 7(1), 372-376. <http://www.jatit.org/volumes/research-papers/Vol7No1/10Vol7No1.pdf>.
- Türkel, N. (2010). *İlköğretim II. kademe sosyal alan ders kitaplarında görsel boyut ve içerik tutarlılığı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Uçar, T. F. (2004). *Görsel iletişim ve grafik tasarım* (3. Basım). İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Vitulli, P., & Santoli, S. P. (2013). Visual arts and social studies: Powerful partners in promoting critical thinking skills. *Social Studies and Practice*, 8(1), 117-134. [http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS\\_06389\\_no9.pdf](http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS_06389_no9.pdf).
- Yalçınkaya, E. (2004). *İlköğretim okulu 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan haritaların nitelikleri ve kullanılabilirlik düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Kayseri örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, O., & Seremet, M. (2007). A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 157-187. DOI: 10.2167/irgee216.0.
- Ekler
- Karabıyık, E. Ü. (2015). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Tekten, Z. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: Yakın Çağ Yayınları.
- Tüysüz, S., & Yıldırım, Ş. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.



Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajlarının İncelenmesi (Konya İli Örneği)<sup>1</sup>

Analysis of Secondary School Students 'Images About Scientist (Konya City Case)

Research Article

Emre Özdemir\*2

Ayvaz Ünal<sup>3</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 147-160  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 17.08.2020  
Kabul : 27.10.2020

DOI: 10.47770/ukmead.781870

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde 8 ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıftaki 372 erkek, 400 kız toplam 772 öğrencinin bilim insanı hakkındaki imajlarını belirlemektir. Araştırma, ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik imajlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre araştırılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri konusunda yapılandırılmış anket, 2. bölümde ortaokul öğrencilerinin bilim insanı hakkındaki imajlarını belirleyebilmek amacıyla 1983'de Chambers tarafından geliştirilen DAST (Bir Bilim Adamı Çiz) testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler bilim insanını gözlüklü, düz saçlı, erkek, 20-30 yaşlarında, deney tüpü ve bilgisayar kullanırken, not almış ve not alırken, yalnız, iç mekanda çalışırken gülümseyerek çizmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokul Öğrencileri, Bilim İnsanı, İmaj

Abstract

The purpose of this study to determine the views of a total of 772 students, 372 boys and 400 girls in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of 8 secondary schools in Konya in the academic year of 2014-2015. This is a descriptive study that searches the image of scientist on the secondary school students according to the gender and grade level. The study is composed of two parts: in the 1st part; the survey was made with the students' personal information, in the 2nd part; the DAST (Draw A Scientist Test) was performed which was developed by Chambers in 1983 in order to find out the image of scientist on the secondary school students. At the end of the research, the student drew the scientist as having glasses with straight hair, male, about 20-30 years old, using test tube and computer, writing down or written-down notes, alone and has a smiling face while working indoor.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 147-160  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 17.08.2020  
Accepted : 27.10.2020

DOI: 10.47770/ukmead.781870

Secondary school students, Scientist, Image **Keywords**

<sup>1</sup> Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Ayvaz Ünal danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Konya Meram Güneydere Ortaokulu Fen Bilimleri Öğretmeni, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Uzmanı, [emremozd@gmail.com](mailto:emremozd@gmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, [annal@konya.edu.tr](mailto:annal@konya.edu.tr)

## GİRİŞ

Bilim, dünyada olan biteni gözlemlemek ve dünyaya ilişkin bilgiyi öğrenmek için kullanılacak en etkili yöntemdir. Her geçen gün teknoloji ve bilimde hızlı bir gelişme ve değişim olmaktadır. Bu hızlı değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek de ülkelerin gelişme yönündeki hedeflerinden birisidir. Gayet doğal olarak bu ayak uydurma ancak ve ancak bireylerin bilimin doğasını, gerekliliğini ve önemini anlaması ve bilimsel düşünme becerilerine sahip olması ile gerçekleştirilebilir (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Aktaş-Arnas 2007; Crowther, Norman & Lederman, 2005; Güler ve Akman, 2006). Bilim, bilmenin yoludur ve bilimsel bilginin gelişimine özgü inanç ve değerleri içerir (Crowther, Norman & Lederman, 2005). Dünyayı gözlemlemek ve dünya ile ilgili düşünce geliştirmek için kullanılacak en etkili yöntemdir (Akman, Üstün ve Güler, 2003). Doğruyu bulma, olup bitenleri açıklama arayışı sürecinde ussal olduğu kadar imgesel ve duygusal tüm yetilerimizi içeren bir etkinliktir. Kişi bu etkinliğe katılabildiği ölçüde bilimi anlama olanağı bulur (Yıldırım, 2005).

Bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek de öğrencilerin yeterli düzeyde bilimin epistemolojisine, bilme yolu olarak bilime ya da bilimsel bilginin gelişimiyle alakalı değer ve varsayımlara yani bilimin doğası algısına sahip olacakları fen öğretim ortamlarının yapılandırılması ile mümkün olacaktır (Abd-El-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Lederman, 1992; Lederman & Lederman, 2004). Fen öğretim ortamları yapılandırılırken bireylerde doğru bir bilimin doğası algısı oluşturabilmek için her derste ya da etkinlikte bütün bilimin doğası boyutlarının sunulması gerekli değildir. Bunun yerine, dersi tanımlayan birkaç bilimin doğası boyutuna odaklanmak daha iyidir (Lederman & Lederman, 2004).

Fen eğitiminin en önemli amacı, fen okuryazarı bireyler yetiştirerek, öğrencilere fen ile ilgili uygulamalar yaptırmak ve fen ile ilgili meslek edinmeleri konusunda onlara rehberlik etmektir. Bu amaç çerçevesinde, öğrencilerin bilim insanına yönelik düşüncelerinin olumlu olması gerekmektedir (Finson ve Beaver, 1995). Özellikle ilköğretim öğrencilerinin bilim insanına bakışı, onlar hakkında doğru ve olumlu bilgilere sahip olması, çocukların başarısını ve dolayısıyla gelecekteki yaşamını etkileyecektir. Bilimi ve bilimsel bilginin doğasını anlamının ilk koşullarından biri, bu uğraşın içinde olan kişilerin doğru bir şekilde anlaşılmasıdır. Ancak bilim kavramında olduğu gibi ortak bir tanımın olmaması bilim insanı kavramı içinde geçerlidir. Bilim insanlarının en uzak kaldığı alanlardan birisi de kendi kimlikleridir (Öcal, 2007). Eğitim ve öğretim sürecinde bireylere fenin doğasını, fenin günlük yaşamla ilişkisini keşfettirirken en genel amacı olan bilimi, bilim insanını da tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu süreçte de bilime ve bilim insanına yönelik olumsuz imajları olumlu yönde değiştirmek en temel amaçtır (Kavak, 2008). Bu doğrultuda öğrencilerin zihinlerinde var olan bilim insanı imajlarının belirlenmesi ve bilimin doğasına uygun şekilde geliştirilmesi oldukça önemlidir (Doğan, 2015).

Bilim insanına yönelik imajlarla ilgili ilk sistematik çalışmayı Mead ve Metraux 1957 yılında Amerika'da yapmışlardır. 1961 yılında Beardslee ve O'Dowd tarafından lise öğrencileri düzeyinde yapılmıştır. 1983 yılında Chambers öğrencilerin bilim insanı imajlarına daha iyi anlatabilmek için DAST'ı (Draw A Scientist Test) geliştirmiştir. 1983 yılından sonra öğrencilerin bilim insanı imajını belirleyebilmek için DAST kullanılarak dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan çalışmalar sonucunda erkek, önlüklü, gözlük takan, laboratuvarda çalışan, dağınık saçlı bilim insanı imajına ulaşılmıştır. 1990'lı yıllarda bireylerin bilim insanı imajlarını belirlemeye yönelik çalışmalar ise (Barman, 1999; Barman, Ostlund, Gatto & Halferty, 1997; Bowtell, 1996; Boylan, Hill & Wallace, 1992; Brown, Grimbeek, Parkinson & Swindell, 2004; Farland, 2003; Farland Smith, Finson, Boone & Yale, 2012; Jackson, 1992; Koren & Bar, 2009; Mason, Kahle & Gardner, 1991; Monhardt, 2003; Rodari, 2007; Scherz & Oren, 2006; She, 1998; Song & Kim, 1999; Song, Darling, Dixon, Koonce, McReynolds, Meier & Stafsholt, 2011) çalışmalarında bireylerin sahip oldukları bilim insanı imajlarının benzer kalıplaşmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de ise 2000'li yılların başlarından itibaren bireylerin bilim insanı imajlarını belirlemeye yönelik birçok çalışma (Ağgül-Yalçın, 2012; Akçay, 2011; Bilen, Özel ve Bal, 2012; Buldu, 2006; Camcı, 2013; Çermik, 2013; Demirbaş, 2009; Erkorkmaz, 2009; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Muşlu, Macaroğlu ve Akgül, 2006; Nuhoglu ve Afacan, 2011; Öcal, 2007; Özel, 2012; Özgelen, 2012; Toğrol, 2000; Türkmen, 2008; Uçar, 2012) yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları (Akçay, 2011; Nuhoglu ve Afacan, 2011) ilköğretim öğrencilerini (ilkokul ve ortaokul birlikte), (Buldu, 2006; Güler ve Akman, 2006) okul öncesi öğrencilerini, (Erkorkmaz, 2009; Kaya vd., 2008; Özel, 2012; Özgelen, 2012; Türkmen, 2008) ilköğretim öğrencilerini, (Muşlu ve Macaroğlu-Akgül, 2006; Öcal, 2007; Toğrol, 2000) ortaokul öğrencilerini, (Ağgül Yalçın, 2012; Bilen vd., 2012; Camcı, 2013; Çermik, 2013; Demirbaş, 2009; Uçar, 2012) üniversite öğrencilerinin bilim insanı imajlarını irdelemektedir. Belirtilen çalışmalar farklı öğretim seviyesinde uygulanmış olsalar dahi çalışmalar sonucunda öğrencilerin genel olarak bilim insanını kel, sakallı, gözlüklü, beyaz önlük giyen ve kapalı alanda yalnız çalışan bir erkek olarak tasvir ettikleri bulunmuştur (Özsoy ve Ahi, 2014). Bu araştırma ortaokul öğrencilerini (5.6.7. ve 8. sınıf) kapsamı ve katılımcı sayısının ise sınıf düzeyinin dağılımı birbirine yakın olmakla beraber toplamda oldukça fazla olması sebebiyle, ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajıyla ilgili bulguları net bir biçimde ortaya koyması bakımından literatürden farklılaşmaktadır.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Son 50 yılda bilimsel ve teknolojik açıdan dünyada hızlı bir ilerleme olmuştur. Bu ilerlemenin öznesi konumundaki bilim insanının üzerindeki önem de arttırmıştır. Bilimi, feni ve teknolojiyi insanların daha iyi anlayabilmeleri için bilim insanı hakkında doğru bir imaja sahip olmaları çok önemli bir husustur. Çocukların bilim ve bilim insanlarıyla ilgili sahip oldukları olumsuz yargılar, onların bilimsel etkinliklere karşı olan tutumlarının şekillenmesinde önemli rol oynar. Oluşan bu olumsuz tutumlar ileriki okul hayatında da etkisini göstererek, kişinin tamamen bilimden uzaklaşmasına, ilgili dersleri sevmemesine ve bu konuda başarısız olmasına neden olabilmektedir. Bu olumsuz tutumların oluşmasında, tercih edilen öğretim yöntemlerinin, fen konularının olduğundan daha zor, sıkıcı ve anlaşılması güç bir hale getirmesinin de payı olabilir (Türkmen vd., 2006).

Dolayısıyla bu durum onu gelecekteki mesleğine, kariyer gelişimini etkileyecektir. Öğrencilerin bilim insanı imajı üzerine yapılan çalışmalar onların bilim insanına yönelik algılarını, zihinsel imajlarının bilime olan tutumlarına ve gelecekteki kariyer seçimlerine önemli etkisinin olduğunu göstermektedir (Finson, 2002; Finson, Riggs ve Jesunathadas, 1999; Kahle, 1989; Odell, Hewett, Bowman ve Bone, 1993; Schibeci, 1986). Eğer bu durumu tüm öğrencilere genellediğimizi bir an için düşünürsek doğru ve sağlıklı bir bilim insanı imajı oluşturmanın ne kadar önemli olduğu ortaya çıkacaktır. Güçlü olmak, ayakta durmak isteyen ve bunu sürdürülebilir kılmak isteyen ülkeler geleceklerini şekillendirirken bugünün nesillerine iyi eğitim almış, kendini gerçekleştirmiş, çalışkan, işinde başarılı, özgüveni yüksek bireyler yetiştirmek için elinden geleni yaparlar. Bunun için bireyin eğitimin ilk yıllarından itibaren bilim insanı imajı ile ilgili sağlıklı, doğru ve olumlu bir imaja sahip olması bu doğrultuda öğrencinin okul ve derslerine yaklaşımına bir bakıma kişinin geleceğini şekillendirmede etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu nedenle çalışmanın amacı ortaokul düzeyinde eğitim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarını sınıf düzeyi ve öğrenci cinsiyeti bakımından belirleyerek ortaya çıkacak sonuçlar ışığında yapılması gerekenleri açıklamak ve vurgulamaktır. Bu çalışma literatüre kaynak teşkil etmekte ve ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajlarının belirlenmesi, yorumlanması ve geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareket ederek hazırlanacak olan ders planları, ders kitaplarının öğrencilerinin sağlıklı bir bilim insanı imajı oluşmasına ve geliştirmesinde pozitif katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulamada katılımcı sayısının fazlalığı bakımından da Konya ili örneğini temsil etmekte olup sonuçları bakımından araştırmayı mühim kılmaktadır. Diğer taraftan katılımcı sayısının fazlalığı çalışmanın sonuçlarının genellenebilirlik düzeyini arttırmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik imajlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini araştıran bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma insanların tutumlarını, inançlarını, değerlerini, alışkanlıklarını ve çeşitli konularla ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (McMillian ve Schumacher, 2004). Betimsel araştırma, araştırma konusuna ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan frekans ve yüzde gibi istatistiksel işlemleri kapsar (Büyüköztürk, 2002).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu ve Meram ilçesinde bulunan 8 ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki 772 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 5. Sınıflardan 277 öğrenci, 6. Sınıflardan 183 öğrenci, 7. sınıflardan 166 öğrenci ve 8. Sınıflardan 146 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti bakımından ise 372 öğrenci erkek, 400 öğrenci ise kızdır. Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem incelenen olay ve olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama araçları 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde öğrencilerin sınıfını, cinsiyetini belirlemeye yönelik yapılandırılmış anket uygulanmıştır.

2.bölümde ise ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajları hakkındaki imajları 1983'te Chambers tarafında oluşturan DAST (Draw A Scientist Test) "Bir Bilim İnsanı Çiz Testi" ile anlaşılmasına çalışılmıştır. DAST, öğrencilerin bilim insanları hakkında bilgi sağlamak için düzenlenmiş açık uçlu bir testtir. DAST' ta öğrenciler basit olarak bilim insanıyla ilgili fikirlerini boş bir sayfaya çizmektedirler. Chambers 1983'te bütün öğrencilerin yazılı sorulara cevap veremeyeceği düşüncesinden hareketle oluşturduğu bir çalışmadır. Chambers'in bu çalışmasını anlamlı hale getirecek, kontrol etmesiyle değerlendirilmesi bakımından bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Çalışma kontrol listesinde bulunan veya daha bulunmayan özel karakterlere göre değerlendirilmektedir.

DAST'ın bilim insanı imajını belirlemede önemli faydaları vardır. Bunlar: Öğrencileri alışla geldik soru kalıbından kurtararak rahat ve özgür bir ortam sağlaması, okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini elde edilmesine olanak sağlaması, yazılı olarak düşünceleri ifade etmede zorluk çeken öğrencilerin konu hakkında düşüncelerini elde etme bakımından, zihindeki profilin doğrudan çizimle aktarılması yani arada herhangi aracı ölçme durumunun olmaması, diğer pek çok teste göre uygulanmasının (teknik ve süre olarak), dağıtılmasının kolay olması sebebiyle kullanışlı olması, öğrencilerin hayal dünyalarının geniş olması sebebiyle bilim insanıyla ilişkili birçok sosyal, fiziksel, bilişsel parametreler hakkında sonuçları görme açısından doğrudan veri sağlaması, davranış ölçmekten daha çok davranışı saptamada daha kullanışlıdır. Bu yüzden eninde sonunda bunları test etmekten çok, hipotezlerin kurulmasında daha kullanışlıdır.

Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin uygulanması ve ölçme aracının bir soru kalıbına dayanmaması öğrencilerde rahat, özgür ve güven veren bir ortam oluşturmakta cevapları açısından gelişmiş, kalıpsal ve kaygı gütmeyen cevaplar vermek zorunda değildir. Çalışmanın çizim odaklı olması öğrencilerde istek oluşturması ve motivasyonunu arttırması yönünde olumlu etkisi olabilir. DAST'ın tekniği itibariyle hazırlanması, dağıtılması ve uygulanma süreci ve kısa sürede uygulanması hem öğretmen ve

hem de öğrenci açısından tekniğin verimli olmasını sağlamaktadır. Okumakta zorlanan, okuduğunu anlayan fakat yazı ifade etmeyen ya da cevaplar açısından verilen ifadeleri değerlendirme açısından uygulayan ve uygulanan zorluk çıkarmamakta olup aksine kolaylık sağlamaktadır. Öğrencilerin bilişsel bilgilerin ölçme durumunun olmaması öğrencinin yazılı sınav havasından sıyrılmakta ve öğrencide değer verilmesi ve onu anlamaya yönelik bir çalışma olmaması sebebiyle öğrencinin motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

DAST nitel araştırmalar için yapılandırılmış olduğundan, Chambers tarafından güvenilirlik hesabının yapılmasına gerek olmadığı yönünde görüş alınmıştır (Öcal, 2007). Ayrıca Chambers ve daha sonra bu konu ile ilgili araştırma yapan araştırmaların literatür taraması yapılması sonucunda birtakım araştırmacıların istatistik araştırmaları sonucunda DAST'ın güvenilirlik testlerinde başarılı olduğu görülmektedir. Zaten elde edilen çizimler ayrı ayrı incelenip analizi yapılmak suretiyle tüm değerlendirme ölçütleriyle puanlanması sebebiyle de DAST'ın güvenilir olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bireylerin bilim insanına yönelik geliştirmiş olduklarını niteliksel olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan projektif bir ölçme aracı olan DAST çeşitli araştırmacılar tarafından güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Schibeci ve Sorenson, 1983).

### Verilerin Toplaması ve Analizi

DAST ve anketler araştırmacı tarafından ortaokul düzeyinde eğitim veren 8 okula ayrı ayrı gidilerek öğrencilere uygulanmıştır. Okul seçimine hem il merkezinde hem de kırsal kesimde bulunan okullar belirlenmiştir. Okullarda uygulanacak sınıfların seçiminde okul idarecileri ve öğretmenlerle işbirliği yapılarak çalışmanın anlamlı ve verimli olabilmesi için okul bazında motivasyonu yüksek, bilinçli, sorumluluk sahibi öğrencilerden oluşan başarı seviyesi yüksek sınıfların olmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışma toplam 772 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve uygulama süresi 50 dakika olarak belirlenmiş ve 5 aylık süre içerisinde toplamda 35 sınıfta bulunan öğrencilere toplamda 1750 dakikada uygulanmıştır.

DAST'dan elde edilen verilerin kodlaması ise 1995 yılında Finson, Beaver ve Cramond tarafından geliştirilen DAST-C (Draw a Scientist Checklist) "Bir Bilim İnsanı Çiz Kontrol Listesi" oluşturulmuştur. Bu çalışmayla da, çizimler gözden geçirilip DAST-C'ye göre değerlendirilmiş ve sonuçlar kaydedilmiştir. (DAST-C) ile öğrencilerin çizdikleri bilim insanı çizimleri ayrı ayrı incelenmiş ve kontrol edilmiştir. Bu kontrol öğeleri dış görünüş (önlük, gözlük, sakal, bıyık vb.), araştırma sembolleri (deney tüpü, beher vb.), bilgi sembolleri (kitap, defter), teknoloji sembolleri (televizyon, bilgisayar), yalnız ya da grupta çalışma durumu, çalışma yeri (iç, dış ortam), yüz ifadeleri (gülümseme, asabiyet vb), başlık-alt yazı-simgе, alternatif imajlar (canavar, aykırı çizimler vb.), bilim insanı yaşı (görünüm olarak), bilim insanını cinsiyeti (erkek, kız) olacak şekilde 11 başlık altında belirlenmiş ve bu kriterler doğrultusunda öğrencilerin zihinlerinde var olan ve bunu çizime yansıttıkları bilim insanı çizimleri değerlendirilmiştir.

Ayrıca araştırmanın yapıldığı 35 sınıfta araştırmanın amacının, neden yapıldığını hem uygulamadan önce sözlü olarak hem de ölçme aracına yazılı olarak belirtilmiştir. Ölçme aracına öğrencilerin isimlerini yazılmamaları önemle vurgulanmıştır. Çalışma sonuçlarının okul idaresine, öğretmenlerine ve ailelerine verilmeyeceği konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Böylelikle öğrencilere rahat, özgür ve samimi bir ortam sağlanmıştır. Öğrencilerin bilimsel bir çalışmaya katılmakta olduğu dolayısıyla çizimlerinin ve cevaplarının araştırma için önemli olduğu bu konuda içten ve dürüst olmaları hem sözlü hem yazılı olarak belirtilmiştir. Öğrenci çizimlerinde ve yanıtlarında ortaya çıkan örüntüler belirlenmiş olup elde edilen verilerin yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır. Elde edilen sayısal sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin sınıf ve cinsiyetleri açısından analiz edilerek yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların ve DAST ölçeği ile elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen verilere yer verilmiştir.

### Katılımcılar ile ilgili Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleriyle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeleri*

	Erkek (f)	%	Kız (f)	%	Toplam (f)	%
5.Sınıf	124	16,06	153	19,81	<b>277</b>	35,87
6.Sınıf	116	15,03	67	8,68	<b>183</b>	23,71
7.Sınıf	58	7,52	108	13,98	<b>166</b>	21,5
8.Sınıf	74	9,59	72	9,33	<b>146</b>	18,92
<b>Toplam</b>	<b>372</b>	<b>48,2</b>	<b>400</b>	<b>51,82</b>	<b>772</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 5. sınıf erkek öğrencileri (f=124, %=16,06), 5. sınıf kız öğrencileri (f=153, %19,81) toplamda ise 5. sınıf öğrencileri (f=277, %35,87) araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir. 6. sınıf erkek öğrencileri (f=116, %=15,03), 6. sınıf kız öğrencileri (f=67, %8,68) toplamda ise 6. sınıf öğrencileri (f=183, %23,71) araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir. 7. sınıf erkek öğrencileri (f=58, %7,52), 7. sınıf kız öğrencileri (f=108, %13,98) toplamda ise 7. sınıf öğrencileri (f=166, %21,5) araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir. 8. sınıf erkek öğrencileri (f=74, %9,59), 8. sınıf kız öğrencileri (f=72, %9,33) toplamda ise 8. sınıf öğrencileri (f=146, %18,92) araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenciler (f=372, %48,2), kız öğrenciler (f=400, %51,82) araştırmaya katılmışlardır. Toplamda ise (f=772) öğrenci araştırmaya katılmıştır.

**DAST Ölçeği ile İlgili Bulgular**

Ortaokul öğrencilerin yaptıkları çizimlerin analizi sonucunda elde edilen bulgular bilim insanının dış görünüşüne, çizimlerdeki araştırma sembollerine, bilgi sembollerine, teknoloji sembollerine, bilim insanının yalnız ya da grupta çalışma şekline, çalışma mekânına, yüz ifadesine çizimlerdeki başlık-alt yazı-simge kullanımına bilim insanının yaşına, cinsiyeti kategorileri altında sırayla sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğrencilerin Çizimlerinde Bilim İnsanı Dış Görünüşüne Yönelik İmajlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Dış görünüş	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre								
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)	
Laboratuvar önlüğü	52	6,74	88	11,40	140	18,13	55	7,12	38	4,92	36	4,66	11	1,42	
Gözlük	67	8,68	140	18,13	207	26,81	46	5,96	53	6,87	69	8,94	39	5,05	
Sakal	45	5,83	31	4,02	76	9,84	16	2,07	12	1,55	19	2,46	29	3,76	
Bıyık	56	7,25	51	6,61	107	13,86	25	3,24	21	2,72	27	3,50	34	4,40	
Dağınık görünüşlü	99	12,82	84	10,88	183	23,70	46	5,96	46	5,96	54	6,99	37	4,79	
Saç	Kel	73	9,46	64	8,29	137	17,75	52	6,74	32	4,15	33	4,27	20	2,59
	Düz	220	28,50	232	30,05	452	58,55	170	22,02	87	11,27	96	12,4	99	12,82
	Kıvrıkcık	40	5,18	83	10,75	123	15,93	36	4,66	43	5,57	25	3,24	19	2,46

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin bilim insanını dış görünüşlerine yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=99, %12,82) bilim insanının en fazla dağınık görünümü çizim yapmışlardır. Erkek katılımcıların (f=67, %8,68) çizimlerinde gözlük çizdiği tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler (f=220, %28,5) bilim insanının saç stili düz saçlı olarak çizmişlerdir. Kız öğrencilerin çizimlerinde ise (f=140, %18,13) en fazla bilim insanını gözlüklü çizmişlerdir. Kız katılımcıların (f=88, %11) laboratuvar önlüğü çizimi yapmışlardır. Kız öğrenciler saç stili olarak (f= 232, %30,05) erkek öğrencilerde olduğu gibi bilim insanını en fazla düz saçlı olarak çizmişlerdir. Toplama ise erkek ve kız öğrenciler en fazla (f=207, %26,81) bilim insanını gözlüklü olarak çizerken saç stili olarak ise (f=452, %58,55) bilim insanını düz saçlı olarak çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanını dış görünüşlerine yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin (f=55, %7,12) en fazla laboratuvar önlüklü çizim yapmışlardır. Bilim insanını saç stili (f=170, %22,02) düz saçlı olarak çizmişlerdir. 6. sınıf öğrencileri bilim insanının (f=53, %6,87) gözlüklü çizmişlerdir. Saç stili olarak (f=87, %11,27) düz saçlı çizmişlerdir. 7. sınıf öğrenciler bilim insanını (f=69, %8,94) gözlüklü ve saç stili olarak (f= 36, %4,66) en fazla düz saçlı olarak çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri (f=39, %5,05) bilim insanını gözlüklü saç stili olarak (f=99, %12,82) düz saçlı olarak çizmişlerdir.

**Tablo 3.**

*Öğrencilerin Çizimlerinde Araştırma Sembollerinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Araştırma sembolleri	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)
Deney tüpü	88	11,4	103	13,3	191	24,74	80	10,4	55	7,12	33	4,27	23	2,98
Beher	37	4,79	49	6,35	86	11,14	37	4,79	27	3,5	15	1,94	7	0,91
Şişeler	51	6,61	53	6,87	104	13,47	45	5,83	28	3,63	20	2,59	11	1,42
Kimyasallar	50	6,48	80	10,4	130	16,84	57	7,38	41	5,31	20	2,59	12	1,55

Tablo 3'de öğrencilerin bilim insanını araştırma sembollerine yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=88, %11,4) deney tüpü çizimi yapmışlardır. Erkek katılımcıların (f=51, %6,61) çizimlerinde şişeler tespit edilmiştir. Kız katılımcıların da (f=103, %13,3) erkek öğrencilerde olduğu gibi deney tüpü çizimi yapmışlardır. Kız öğrenciler (f= 80, %10,4) kimyasal sıvı çizimi yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=191, %24,74) en fazla deney tüpü çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının araştırma sembollerine yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin (f=80, %10,4) en fazla deney tüpü çizimi yapmışlardır. Diğer taraftan (f=57, %7,38) kimyasal sıvı çizmişlerdir. 6. sınıf öğrencileri bilim insanının araştırma sembollerine yönelik (f=55, %7,12) en fazla deney tüpü çizmişlerdir. Ayrıca (f=41, %5,31) kimyasal sıvı çizmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri en fazla (f=33, %4,27) deney tüpü ve (f= 20, %2,59) kimyasal sıvı ve şişe çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise en fazla (f=23, %2,98) en fazla deney tüpü ve (f=12, %1,55) kimyasal sıvı çizmişlerdir.

**Tablo 4.**  
Öğrencilerin Çizimlerdeki Bilgi Sembollerinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Bilgi sembolleri	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)
Kitaplar	9	1,17	20	2,59	29	3,76	13	1,68	6	0,78	5	0,65	5	0,65
Notlar	11	1,42	31	4,02	42	5,44	18	2,33	7	0,91	12	1,55	5	0,65
Dolu kitaplık	1	0,13	3	0,39	4	0,52	0	0	3	0,39	0	0	1	0,13

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çizimlerdeki bilgi sembollerine yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=11, %1,42) notlar çizmiştir. Erkek katılımcılar (f=9, %1,17) kitaplar çizmiştir. Kız katılımcılar, (f=31, %4,02) notlar çizmiştir. Kız öğrenciler (f= 20, %2,59) kitap çizimi yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=42, %5,44) bilim insanını not almış ve not alırken çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının bilgi sembollerine yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin (f=18, %2,33) en fazla notlar çizimi yapmışlardır. Kitaplık çizimini ise hiçbiri yapmamıştır. 6. sınıf öğrencileri bilim insanının bilgi sembollerine yönelik (f=7, %0,91) not çizmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri en fazla (f=12, %1,55) notlar çizmişlerdir. Hiçbiri kitaplık çizimi yapmamıştır. 8. sınıf öğrencileri ise (f=5, %0,65) notlar yine aynı sayısal verilerle kitaplar çizmişlerdir.

**Tablo 5.**  
Öğrencilerin Çizimlerdeki Teknoloji Sembollerinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Teknoloji sembolleri	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)
TV	7	0,91	1	0,13	8	1,04	2	0,26	3	0,39	1	0,13	2	0,26
Telefon	7	0,91	4	0,52	11	1,42	7	0,91	1	0,13	1	0,13	2	0,26
<b>Bilgisayar</b>	<b>11</b>	<b>1,42</b>	<b>11</b>	<b>1,42</b>	<b>22</b>	<b>2,85</b>	<b>13</b>	<b>1,68</b>	<b>6</b>	<b>0,78</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0,39</b>
Teleskop	9	1,17	9	1,17	18	2,33	12	1,55	2	0,26	2	0,26	2	0,26

Tablo 5'de öğrencilerin çizimlerdeki teknoloji sembollerine yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların en fazla (f=11, %1,42) bilgisayar çizmiştir. Erkek katılımcılar (f=9, %1,17) teleskop çizmiştir. Kız katılımcılar, (f=11, %1,42) erkek öğrencilerde olduğu gibi bilgisayar çizmiştir. Kız öğrenciler (f=9, %1,17) erkek öğrencilerde olduğu gibi teleskop çizimi yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=22, %2,85) en fazla bilgisayar çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının teknoloji sembollerine yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin (f=13, %1,68) en fazla bilgisayar çizimi yapmışlardır. 6. sınıf öğrencileri bilim insanının bilgi sembollerine yönelik (f=6, %0,78) bilgisayar çizmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri en fazla (f=2, %0,2) teleskop çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise (f=3, %0,39) bilgisayar çizmişlerdir.

**Tablo 6.**  
Öğrencilerin Çizimlerdeki bilim insanının yalnız ya da grupla çalışmasının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Yalnız ya da Grupla	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5.Sınıf (f)	(%)	6.Sınıf (f)	(%)	7.Sınıf (f)	(%)	8.Sınıf (f)	(%)
<b>Yalnız</b>	<b>353</b>	<b>45,73</b>	<b>387</b>	<b>50,1</b>	<b>740</b>	<b>95,85</b>	<b>254</b>	<b>32,9</b>	<b>176</b>	<b>22,8</b>	<b>158</b>	<b>20,5</b>	<b>152</b>	<b>19,7</b>
Grupla	14	1,813	13	1,68	27	3,50	16	2,07	5	0,65	3	0,39	3	0,39

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin çizimlerdeki bilim insanının yalnız ya da grupla çalışmasına yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=353, %45,73) yalnız çalıştığına, (f=14, %1,81) grup çalıştığına yönelik çizim yapmıştır. Kız katılımcılar, (f=387, %50,1) yalnız çalıştığına (f=13, %1,68) grupla çalıştığına yönelik çizim yapmışlardır. Erkek ve kız öğrencilerin bilim insanını çalıştığına yönelik çizimler aynı olup oransal bakımdan da yüksektir. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=740, %95,85) en fazla bilim insanını yalnız çalışırken çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının çizimlerdeki bilim insanının yalnız ya da grupla çalışmasına yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin (f=254, %32,9) en fazla yalnız olarak çizim yapmışlardır. 6. sınıf öğrencileri (f=176, %22,8) bilim insanının yalnız çizmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri (f=158, %20,05) bilim insanını yalnız çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise diğer öğrencilerde olduğu gibi en fazla (f=152, %19,7) yalnız çizmişlerdir. Sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere tüm sınıf düzeyinde öğrencilerin bilim insanının yalnız çalıştığına yönelik çizim yapmışlardır.

**Tablo 7.***Öğrencilerin Çizimlerdeki bilim insanının çalışma mekânının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Çalışma mekânı	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5.Sınıf (f)	(%)	6.Sınıf (f)	(%)	7.Sınıf (f)	(%)	8.Sınıf (f)	(%)
<b>İç (kapalı mekân)</b>	<b>87</b>	<b>11,3</b>	<b>127</b>	<b>16,5</b>	<b>214</b>	<b>27,72</b>	<b>103</b>	<b>13,34</b>	<b>57</b>	<b>7,38</b>	<b>36</b>	<b>4,66</b>	<b>18</b>	<b>2,33</b>
Dış (açık mekân)	33	4,27	2	0,26	35	4,53	21	2,72	20	2,59	9	1,17	3	0,39

Tablo 7’de öğrencilerin çizimlerdeki bilim insanının yaptığı bilimsel çalışmaların mekânına yönelik çizimlerine yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=87, %11,3) iç ortamda (kapalı bir ortam, oda, laboratuvar vb.) çalıştığına, (f=33, %4,27) dış ortamda (bina dışında, doğada, uzayda vb.) çalıştığına yönelik çizim yapmıştır. Kız katılımcılar, (f=127, %16,5) iç ortamda çalıştığına (f=2, %0,26) dış ortamda çalıştığına yönelik çizim yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=214, %27,72) en fazla bilim insanını iç ortamda çalışırken çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının yaptığı bilimsel çalışmaların mekânına yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin (f=103, %13,34) iç ortamda, (f=21, %2,72) dış ortamda çalışırken çizim yapmışlardır. 6. sınıf öğrencileri (f=57, %7,38) ve (f=57, %2,59) bilim insanının dış ortamda çalışırken çizmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri (f=36, %4,66) bilim insanını iç ortamda (f=9, %1,17) dış ortamda çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise (f=18, %2,33) iç ortamda çizerken (f=3, %0,39) dış ortamda çizmişlerdir. Sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere tüm sınıf düzeyinde öğrencilerin bilim insanının iç ortamda çalıştığına yönelik çizimleri daha fazla yapmışlardır.

**Tablo 8.***Öğrencilerin Çizimlerdeki Bilim İnsanın Yüz İfadelerinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Yüz ifadeleri	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5.Sınıf (f)	(%)	6.Sınıf (f)	(%)	7.Sınıf (f)	(%)	8.Sınıf (f)	(%)
<b>Gülümseme</b>	<b>225</b>	<b>29,1</b>	<b>242</b>	<b>31,3</b>	<b>467</b>	<b>60,49</b>	<b>178</b>	<b>23,1</b>	<b>119</b>	<b>15,4</b>	<b>88</b>	<b>11,4</b>	<b>82</b>	<b>10,6</b>
Asabiyet	18	2,33	5	0,65	23	2,98	5	0,65	4	0,51	7	0,91	7	0,91
İfadesizlik	101	13,1	142	18,4	243	31,48	69	8,94	53	6,86	67	8,68	54	6,99

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin çizimlerdeki bilim insanının yüz ifadelerine yönelik çizimlerine yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=225, %29,11) gülümseme, (f=101, %13,1) ifadesiz olarak çizim yapmıştır. Kız katılımcılar, (f=242, %31,3) gülümseyerek çalıştığına (f=5, %0,65) bilim insanını ifadesiz olarak çizim yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=467, %60,49) bilim insanını gülümseme halindeyken çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının yüz ifadelerine yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin (f=178, %23,1) gülümseme, (f=69, 8,94) ifadesiz olarak çalışırken çizim yapmışlardır. 6. sınıf öğrencileri (f=119, %15,4) gülümseme halinde ve (f=53, %6,86) bilim insanını ifadesiz olarak çizmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri (f=88, %11,4) gülümseme ve (f=67, %8,68) ifadesiz olarak çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise (f=82, %10,6) gülümseme halinde çizerken (f=54, %6,99) ifadesiz olarak çizmişlerdir. Sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere tüm sınıf düzeyinde öğrencilerin bilim insanının gülümseme halinde daha fazla çizerken asabi olarak çizimlerinin daha az olduğu görülmüştür.

**Tablo 9.***Öğrencilerin Çizimlerdeki Başlık-Alt Yazı-Simge Kullanımının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Başlık-Alt yazı- Simge	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	f(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)
Formül-Simge	1	0,13	8	1,04	9	1,17	4	0,52	2	0,26	1	0,13	2	0,26
Konuşma ve düşünme Balonları	20	2,591	<b>39</b>	<b>5,05</b>	<b>59</b>	<b>7,64</b>	<b>26</b>	<b>3,37</b>	9	1,17	<b>11</b>	<b>1,42</b>	<b>13</b>	<b>1,68</b>
Eureka (Buldum)	<b>24</b>	<b>3,109</b>	15	1,94	39	5,05	22	2,85	<b>11</b>	<b>1,42</b>	3	0,39	6	0,78
Sayılar	1	0,13	5	0,65	6	0,78	1	0,13	3	0,39	0	0	2	0,26

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin çizimlerdeki bilim insanının başlık - alt yazı - simge kullanımının yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=24, %3,1) Eureka (Buldum), (f=20, %2,59) konuşma ve düşünme balonları çizimi yapmıştır. Kız katılımcılar, (f=39, %5,05) konuşma ve düşünme balonları, (f=15, %1,94) Eureka çizimi yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=59, %7,64) konuşma ve düşünme balonları çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının başlık - alt yazı - simge kullanımına yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin en fazla (f=26, %3,37) konuşma ve düşünme balonları çizimi, (f=22, % 2,85 ) Eureka çizimi yapmışlardır. 6. Sınıf öğrencileri en fazla (f=11, %1,42) Eureka ve (f=9, %1,17) konuşma ve düşünme balonlar çizmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri en fazla (f=11, %1,42) konuşma ve düşünme balonları çizmişlerdir. 8. Sınıf öğrencileri ise (f=13, %1,68) konuşma ve düşünme balonları çizmişlerdir.

**Tablo 10.***Öğrencilerin Çizimlerinde Alternatif İmajların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Alternatif İmajlar	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)
Canavar	1	0,13	0	0	1	0,13	1	0,13	0	0	0	0	0	0
<b>Aykırı çizimler (konuyla ilgisiz çizimler)</b>	<b>28</b>	<b>3,63</b>	<b>7</b>	<b>0,91</b>	<b>35</b>	<b>4,53</b>	<b>8</b>	<b>1,04</b>	<b>16</b>	<b>2,1</b>	<b>4</b>	<b>0,52</b>	<b>7</b>	<b>0,9</b>

Tablo 10'da öğrencilerin çizimlerinde bilim insanının alternatif imajların kullanımına yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=28, %3,63) en fazla aykırı çizimler (konuyla ilgisi olmayan karalamalar, hayvan ve robotik çizimler vb.) yapmıştır. Kız katılımcılar ise (f=7, %0,91) en fazla aykırı çizimler yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=35, %4,53) bilim insanı imajlarını aykırı çizimler yaparak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının alternatif imajlarına yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin en fazla (f=8, %1,04) aykırı çizimler, 6. sınıf öğrencileri en fazla (f=16, % 2,1) aykırı çizimler yapmışlardır. 7. sınıf öğrencileri en fazla (f=4, %0,52) aykırı çizimler çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise (f=7, %0,9) aykırı çizimler çizmişlerdir. Tüm sınıf düzeylerinde sadece 5. sınıflar da (f=1, %0,13) canavar çizimi yapılmıştır. 6., 7. ve 8. sınıflar da ise canavar çizimi görülmemiştir. Tüm sınıf düzeylerinde en fazla aykırı çizimler yapıldığı görülmüştür.

**Tablo 11.***Öğrencilerin Çizimlerinde Bilim İnsanı Yaşının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Bilim insanının yaşı	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)
<b>20-30</b>	<b>161</b>	<b>20,85</b>	<b>218</b>	<b>28,24</b>	<b>379</b>	<b>49,09</b>	<b>160</b>	<b>20,73</b>	<b>83</b>	<b>10,8</b>	<b>75</b>	<b>9,72</b>	61	7,9
40-50	138	17,88	136	17,62	274	35,49	83	10,75	66	8,55	62	8,03	<b>63</b>	<b>8,16</b>
50-60	24	3,109	38	4,922	62	8,03	15	1,943	13	1,68	20	2,59	14	1,81

Tablo 11'de öğrencilerin çizimlerinde bilim insanının yaşına yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların en fazla (f=161, %20,85) 20-30 yaş olarak çizimler yapmıştır. Erkek katılımcılar (f=138, %17,88) 40-50 yaşlarında çizmişlerdir. Kız katılımcılar ise (f=218, %28,24) 20-30 yaşlarında (f=136, %17,62) 40-50 yaşlarında çizimler yapmışlardır. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=379, %49,09) bilim insanını 20-30 yaşlarında çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının yaşlarına çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin en fazla (f=160, %20,73) 20-30 yaşlarında çizimler, 6. sınıf öğrencileri en fazla (f=83, %10,8) 20-30 yaşlarında çizimler yapmışlardır. 7. sınıf öğrencileri en fazla (f=75, %9,72) 20-30 yaşları çizmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise (f=63, %8,16) 40-50 yaşlarında çizimler yapmışlardır. 5., 6., 7. sınıflar bilim insanına 20-30 yaşlarında olarak çizmişlerdir. 8. sınıf öğrenciler ise en fazla 40-50 yaşlarında olarak çizmişlerdir.

**Tablo 12.***Öğrencilerin Çizimlerinde Bilim İnsanı Cinsiyetinin, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Bilim insanının cinsiyeti	Cinsiyet durumuna göre						Sınıf düzeyine göre							
	Erkek (f)	(%)	Kız (f)	(%)	Toplam (f)	(%)	5. Sınıf (f)	(%)	6. Sınıf (f)	(%)	7. Sınıf (f)	(%)	8. Sınıf (f)	(%)
<b>Erkek</b>	<b>319</b>	<b>41,3</b>	<b>294</b>	<b>38,1</b>	<b>613</b>	<b>79,40</b>	<b>216</b>	<b>28</b>	<b>148</b>	<b>19,2</b>	<b>138</b>	<b>17,9</b>	<b>111</b>	<b>14,4</b>
Kız	28	3,63	94	12,2	122	15,80	51	6,61	26	3,37	25	3,24	20	2,59
Yok	18	2,33	15	1,94	33	4,27	13	1,68	7	0,91	5	0,65	8	1,04

Tablo 12'ye bakıldığında öğrencilerin çizimlerinde bilim insanının cinsiyetine yönelik çizimlerinde cinsiyet durumuna göre incelendiğinde erkek katılımcıların (f=319, %41,3) en fazla erkek olarak çizimler yapmıştır. Erkek öğrenciler (f=28, %3,63) kız olarak çizmişlerdir. Kız katılımcılar ise (f=294, %38,1) en fazla bilim insanını erkek olarak çizimler yapmışlardır. Kız öğrenciler

(f=94, %12,2) kız olarak çizmişlerdir. Toplamda erkek ve kız öğrenciler (f=613, %79,4) bilim insanının cinsiyetini erkek olarak çizmişlerdir.

Öğrencilerin bilim insanının cinsiyetine yönelik çizimlerinde sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin en fazla (f=216, %28) erkek çizimle yaparken (f=51, %6,61) kız olarak çizmişlerdir. 6. sınıf öğrencileri en fazla (f=148, %19,2) erkek çizimi yaparken (f=26, %3,37) kız çizimi yapmışlardır. 7. sınıf öğrencileri en fazla (f=138, %17,9) erkek çizimler yaparken (f=25, %3,24) kız çizimi yapmışlardır. 8. sınıf öğrencileri ise (f=111, %14,4) erkek çizimler yaparken (f=20, %2,59) kız olarak çizmişlerdir. Tüm sınıf düzeylerinde katılımcılar bilim insanının cinsiyetini erkek olarak daha fazla çizdiği görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilim insanını fiziksel özellikleri bakımından erkek öğrenciler bilim insanını en fazla dağınık görünümlü çizerken kız öğrenciler gözlüklü çizmişlerdir. Toplamda ise öğrenciler bilim insanını en fazla gözlüklü çizmişlerdir. Sınıf düzeyinde ise 5. Sınıf öğrencileri en fazla laboratuvar önlüklü çizerken 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri gözlükle çizmişlerdir. Öğrenciler bilim insanının dış görünüşünün genel olarak dağınık görünümlü, laboratuvar önlüğü giyen ve gözlük kullanan olarak çizerken dış görünüş olarak kalıpsal, standart, önyargılı bir görünüme sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Saç stili bakımından ise öğrenciler bilim insanını büyük çoğunlukla düz saçlı çizmiştir. Öğrenciler, bilim insanının kel ve kıvrıkcık saç çizimini düz saçlı çizime daha az çizmiştir. Her sınıf düzeyinde de bilim insanının saç sitili en fazla düz saçlı olarak çizilmiştir. Bilim insanının düz saçlı olarak çizilmesi bakımından literatürde bulguya rastlanılmamıştır. Sonuç olarak bilim insanına yönelik dış görünüş özellikleri en çok laboratuvar önlüğü, gözlük kullanımı içermektedir. Bu sonuç daha önce farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle yapılan çalışmalara (Akçay, 2011; Buldu, 2006; Camcı, 2008; Chambers, 1983; Demirbaş, 2009; Flick, 1990; Fort & Varney, 1989; Fung, 2002; Gonsoulin, 2001; Kaya vd., 2008; Kemaneci, 2012; Mead & Metraux, 1957; Narayan, Park & Peker, 2007; Özgelen, 2012; Türkmen, 2008; Schibeci, 2006; Song & Kim, 1999; Symington & Spurling, 1990; Yontar Toğrol, 2000) paralellik göstermekle birlikte, bu çizimlerinin kaynağında bilim yapmanın zor olduğu ve bilim insanının çalışmalarını yaparken yorgun düştüğü düşüncesi olabilir (Yontar Toğrol, 2000). Bununla birlikte; (Cancı, 2013; Doğan, 2015; Güler ve Akman, 2006; Korkmaz ve Kavak, 2010; Kibar Kavak, 2008; Öcal, 2007; Özel, 2012; Özsoy ve Ahi, 2014; Ruiz-Mallen & Escalas, 2012; Ürey, Karaçöp, Göksu ve Çolak, 2017; Yontar Toğrol, 2013) tarafından yapılan çalışmalarda da bilim insanlarının genellikle gözlüklü çizildiği tespit edilmiştir. Görsel medya ve ders kitaplarında yer alan bilim insanı figürlerinin de çoğunlukla laboratuvar önlüğü giymiş, gözlüklü ve dağınık görünümlü olarak belirtilmesi, medyanın bilim insanlarının dış görünüş özelliklerine dair imajlara etkisi olduğu söylenebilir (Schibeci, 1986; Song & Kim, 1999; Yontar Toğrol, 2000).

Bilim insanının kullandığı araştırma sembolleri bakımından erkek ve kız öğrenciler en fazla deney tüpü çizmişlerdir. Sınıf düzeyinde de tüm sınıf düzeyinde öğrenciler en fazla deney tüpü çizmişlerdir. Öğrenciler hem cinsiyet açısından hem de sınıf açısından en fazla çizilen araştırma sembolünün deney tüpü olması öğrencilerin bilim insanı ile deney tüpü arasındaki ilişkiyi önemli kılmıştır. (Cancı, 2013; Doğan, 2015; Kara, 2013; Kibar Kavak, 2008; Korkmaz ve Kavak, 2010; Türkmen, 2008; Ürey vd., 2017) yaptıkları çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Bunun sebebi olarak öğrenciler bilim insanını sürekli deneyler yapan ve belli bir bilimsel alanda çalışmalar yapan kişi olarak düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Bilim insanını genellikle laboratuvarında çalışan kişi olarak çizimleri, bilim insanının en çok kullandığı malzemenin deney tüpü olması ilişkilidir. Öğrencilerin sahip olduğu bu imajların görsel ve yazılı medyada özellikle bilim insanı imajlarının laboratuvar ortamında deney tüpleri ile çalışırken resmedilmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Cancı, 2008; Özgelen, 2012; Schibeci, 1986; Song & Kim, 1999; Türkmen, 2008; Yontar Toğrol, 2000). Bununla birlikte öğrencilerin okulda bilim yaptıklarını hissettikleri yerlerin laboratuvarlar olması ve bilimin başka türlü nasıl yapıldığına yönelik örneklerin oluşturulamaması da bu imajlarda etkili olabilir.

Bilim insanının kullandığı bilgi sembolleri bakımından erkek ve kız öğrenciler en fazla bilim insanının not alırken ya da not almış şekilde çizmiştir. Sınıf düzeyinde de tüm öğrenciler bilim insanının not alırken ya da not almış şekilde çizmişlerdir. Öğrencilerin kitap ve kitaplık çizimi daha düşüktür. Öğrencileri bilim insanını kitap okurken ya da kitaptan araştırma yaparken düşünmemişler. Onları sürekli kağıt üzerinde herhangi bir işlem yaparken çizmişlerdir. Bilim insanının çalışma alanından ziyade kendisine odaklanarak bir işlem yaparken ya da onu tamamlamış olarak çizmeyi tercih etmişlerdir.

Bilim insanını kullandığı teknolojiler bakımında erkek ve kız öğrenciler en fazla bilgisayar çizmişlerdir. Sınıf düzeyinde ise 5. 6. ve 8. Sınıf öğrencileri en fazla bilgisayar çizerken 7. Sınıf öğrencileri teleskop çizmiştir. Günümüz çağının en etkili teknolojik araç gereçlerinden biri olan bilgisayar çizilirken öğrenciler kendilerine daha yakın nispeten daha sık gördükleri makineyi çizmişlerdir. 7. sınıfların en çok teleskop çizmelerinin sebebi ise 7. Sınıf fen bilimleri müfredatında bulunan "Uzay Bilmecesi" ünitesi ve konu içerisinde geçen teleskop ve çeşitleri konusunda ve bununla ilgili görsellerden konu içerisinde geçen gök bilimci bilim insanlardan etkilenmiş olabilirler. Ayrıca diğer bir konuda teknoloji sembollerinin çizimi araştırmaya katılanlarda oldukça düşüktür. Öğrencilerin bilim insanını bir teknolojik sembolle ilişkilendirme oranı genel olarak oldukça düşük bir düzeydedir. Teknoloji ürünlerine ilişkin algılarının çoğunlukla cam eşyada solüsyon şeklinde olduğu tespit edilmiştir. (Chambers, 1983; Doğan, 2015; Huber & Burton, 1995; Kara, 2013; Kibar Kavak, 2008; Korkmaz ve Kavak, 2010) tarafından da yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular bu durumu desteklemektedir.

Bilim insanını yalnız ya da grupla çalışması açısından erkek ve kız öğrenciler en fazla yalnız çalışırken çizmişlerdir. Sınıf düzeyinde de tüm sınıf düzeyinde öğrenciler bilim insanını yalnız çalışırken çizmişlerdir. Öğrenciler bilimsel bir çalışmanın grupla da olabileceği ve ekiple çalışmaların da bilimsel verileri sağlamada ve ortaya çıkarmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bilimsel çalışmalarda işbirlikçi, karşılıklı etkileşim halinde yapılan çalışmaların daha verimli ve hızlı ilerlediğini göz ardı ettikleri söylenebilir. Bu sonucun başka bir nedeni ise bilimsel çalışmaların genellikle tek bilim insanı ismi ile anılması, herhangi bir bilimsel konu hakkında bilim insanların sadece bireysel olarak düşüncelerini ve görüşlerini ifade etmesi bilim insanların yalnız çalıştığına dair imajın oluşmasına neden olabilir. Bu sonuç (Camcı, 2013; Çermik, 2013; Doğan, 2015; Yontar Toğrol, 2013) yaptıkları çalışma bulgularıyla da örtüşür niteliktedir. Ayrıca öğrenciler tarafından bilim insanlarını genelde yalnız yaşadıklarını ya da onların asosyal olduklarını düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

Bilim insanının çalışma mekanı olarak erkek ve kız öğrenciler bilim insanının en fazla iç mekanda çalışırken çizmiştir. Sınıf düzeyinde de tüm öğrenciler bilim insanının iç mekanda çalışırken çizmişlerdir. Bilim insanın açık havada, ormanda, dağlarda, arazide, denizde, uzayda, herhangi olayı, durumu gözlem yaparken çizme oranı çok düşüktür. Bu noktada öğrencilerin kalıpsal duvarlar arasında dış ortamdan bağımsız çalışma yaptığı algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa bilim insanı her ortamda çalışma yapabilir, incelemede bulunabilir. Öğrencilerde çalışma yeri olarak genel bir ön yargıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun nedeni olarak bilim insanların ders kitaplarında ve görsel yayınlarında sürekli kapalı bir ortamda çalışır halde resmedilmesi ve çeşitleri yayınlarında bir oda ve masa başında çalışıyor olarak gösterilmeleri olabilir. Ayrıca öğrenciler bilime en yakın olarak görebilecekleri fen bilimleri dersinin sınıf ve laboratuvar gibi kapalı ortamlarda sürekli yapıyor olması bu sonucu oluşturabilir. Bu daha önce yapılan çalışmalara paralellik göstermektedir (Buldu, 2006; Camcı, 2008; Chambers, 1983; Kaya vd., 2008; Mead & Metraux, 1957; Özgelen, 2012; Schibeci, 2006; Song & Kim, 1999; Türkmen, 2008; Yontar Toğrol, 2000).

Bilim insanının yüz ifadesi bakımından erkek ve kız öğrenciler en fazla gülümseyerek çizmişlerdir. Sınıf düzeyinde de tüm sınıf düzeyinde öğrenciler bilim insanının gülümseyerek çalışırken çizmişlerdir. Bilim insanını gülümseyerek çizmesi bilim insanını yaptığı işten memnun, mutlu, işini severek yaptığı algısına sahiptir. Bu da öğrencilerin büyük bir kısmı için bilim insanların işini seven ve mutlu insanlar olduğu imajına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Çizimlerdeki bu durumun bir keşifte bulunan bilim insanını o andaki sevincinin yansıması olarak düşünülebilir. Buradan hareketle de öğrencilerin bilim insanını genelde keşif yapan insan olarak gördüğü sonucuna varılabilir. Bu bulgu son dönemlerde yapılan çalışma (Akçay, 2011; Türkmen, 2008) sonuçlarına paralel olmakla birlikte yapılan araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir (Doğan, 2015; Kaya vd., 2008; Korkmaz ve Kavak, 2010; Leblebicioğlu, Metin, Yardımcı ve Çetin, 2011; Narayan vd., 2007; Öcal, 2007; Türkmen, 2008; Yontar Toğrol, 2013).

Çizimlerde kullanılan başlık-alt yazı-simge bakımından erkek öğrenciler en fazla Eureka (Buldum) kelimesini yazarken kız öğrenciler ise en fazla konuşma, düşünme balonları çizmişlerdir. Toplamda ise en fazla düşünme konuşma balonları çizilmiştir. Sınıf düzeyinde ise 5. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri en fazla konuşma ve düşünme balonları çizerken 6. Sınıf öğrencileri en fazla Eureka (Buldum) kelimesini yazmıştır. Erkek öğrencileri, Arşimet'in suyun kaldırma kuvvetini hamamda bulma hikayesinin öğrencileri etkilediği, kız öğrencilerin daha çok düşünme balonlarının çizmesi onların daha fazla soyut düşündüğünü göstermiştir. Suyun kaldırma kuvveti 8. sınıf fen bilimleri dersi konusu olmasına rağmen diğer sınıf düzeyindeki öğrencileri de etkilediği ve akıllarında kaldığı görülmüştür. Burada hareketle bilimsel olaylarla ilgili hikayeler, bilim insanların yaşamlarının eğitimciler tarafından anlatılması ve bunlara kaynaklarda yer verilmesi öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini taze ve uzun süreli hatırlamalarında etkili olabilir. Diğer bir sonuç ise ortaokul fen ve matematik öğretim programında birçok formül, sembol olmasına rağmen bunların çizilme oranı oldukça azdır.

Bilim insanına yönelik kullanılan alternatif imajlar (bilim insanı konusuyla ilgisiz çeşitli karalamalar, canavar, robotik çizimler) bakımından erkek öğrenciler en fazla aykırı çizimleri yaparken sınıf düzeyinde ise en fazla aykırı çizimlerin 6. sınıf öğrencilerinin yaptığı görülmüştür. Ancak konuyla ilgisi olmayan alternatif çizimleri araştırmaya katılan öğrencilerin (f:35, %4,66) yapmıştır. Bu durum öğrencilerin çoğunluğunun araştırmayı ciddiye aldıklarını ve yaptıkları bilim insanı çizimlerinin anlaşılır olmasını sağlayarak somut kanıtlar ortaya çıkarmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca öğrencilerin çizimleri genel olarak incelendiğinde alternatif imaj çizimlerinin oranının çok düşük olduğu görülmektedir.

Bilim insanının cinsiyeti bakımından erkek ve kız öğrenciler bilim insanını en fazla erkek çizmiştir. Sınıf düzeyinde de tüm sınıf düzeyinde öğrenciler bilim insanını en fazla erkek olarak çizmişlerdir. Gerek sınıf düzeyinde gerekse cinsiyet bakımından bilim insanının erkek olarak çizilmesinin çok yüksek oranda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bilim insanını en fazla erkek olarak çizmişlerdir. Bu noktada bilim insanının cinsiyeti bakımından öğrencilerin önyargılı olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları dikkatle incelendiğinde bilim insanını kız olarak çizen öğrenciler çoğunlukla kız öğrenciler olurken erkekler öğrencilerin bilim insanını kız olarak çizenlerin oranı kız öğrencilere göre daha azdır. Sonuç olarak katılımcıların cinsiyeti ister erkek ister kız olsun bilim insanının cinsiyetinin erkek olduğuna dair öğrencilerde genel imaj olduğu ortaya çıkmıştır. Yazılı, görsel yayınlarda, eğitim öğretim programlarında günlük yaşantımızdaki ifadelerinde bilim insanı yerine sıklıkla bilim adamı kavramını yerleşmiş olmasından kaynaklı öğrencilerde kalıpsal imaj oluşmuş olabilir. Ayrıca ders kitapları, görsel yayınlarda kadın bilim insanlarına az yer verilmesi ya da onlara yeterince vurgu yapılamaması öğrencilerde bilim insanını kavramında erkek olması yönünde etkilemiş olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bilim yapmanın çok zor olduğu ve bilim insanının bilim yaparken çok yorgun düştüğü algısı, onları hem bilimsel alanlarda kariyer yapıp hem de toplumun onlara yüklediği roller olan anne, eş, çocuk vb. olmanın bir arada götürülemez düşüncesine sürüklüyor olabilir (Camcı, 2013). 1950'li yıllardan günümüze yapılan birçok

çalışmada erkek öğrencilerin hiç kadın bilim insanı çizmediği bununla birlikte kız öğrencilerinde çok az sayıda kadın bilim insanı çizdiği gözlenmiştir (Buldu, 2006; Camcı, 2008; Chambers, 1983; Fung, 2002; Flick, 1990; Fort & Varney, 1989; Gonsoulin, 2001; Kaya vd., 2008; Mead & Metraux, 1957; Narayan vd., 2007; Özgelen, 2012; Schibeci, 2006; Song & Kim, 1999; Symington & Spurling, 1990; Türkmen, 2008; Yontar Toğrol, 2000).

Bilim insanının cinsiyeti bakımından erkek ve kız öğrenciler bilim insanının yaşını en fazla 20-30 yaş olacak şekilde çizmişlerdir. Sınıf düzeyinde ise 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri en fazla 20-30 yaşında çizerken 8. sınıf öğrencileri ise 40-50 yaş olacak şekilde çizmişlerdir. Öğrenciler bilim insanının yaşını genç görmektedir. Bilim insanı olmak için yaşça daha ileri olunması gerektiğini düşünmemektedir. Sınıf düzeyinde 8. sınıf öğrencilerin bilim insanını diğer sınıflara daha yaşlı düşünmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bunun farklılığın nedeni olarak 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında bilim insanları resimlerinin diğer sınıflara oranla fazla olmasında kaynaklı öğrencilerde imaj oluşmuş olabilir. Literatürde bilim insanı genç çizen bulgulara rastlanılmamıştır.

## ÖNERİLER

Öğrencilerde doğru ve sağlıklı bir bilim insanının imajının oluşması ve gelişmesi açısından yapılması gerekenler maddeler halinde belirtilmiştir.

- 1) Bireylerde doğru bir bilim insanı imajı oluşturabilmek için öğretim programlarında ve ders kitaplarında bilim insanlarının hayatları ve çalışmalarına yönelik ilgi uyandıran, çarpıcı durumlar belirtilmeli. Konu ile ilgili sıkıcı, uzun metinsel bilgiler yerine dikkat çekici çizimlerle konunun daha zevkli hale gelmesi sağlanmalıdır. Sadece erkek bilim insanlarının isimlerine ve resimlerine değil kadın bilim insanlarının da isimlerine ve resimlerine yer verilmelidir. Ders araç gereçlerinde, kaynaklarında bilim insanlarıyla ilgili olumsuz bir imaj yaratacak, duygu oluşturacak görsellerden kaçınılmalıdır. Bilim ve bilim insanının çalışma doğası, bilimsel araştırma yöntemlerine ders kitaplarında yer verilmeli ve sınıf içi etkinliklere yansıtılmalıdır.
- 2) Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf seviyelerini dikkate alarak, cinsiyet vurgusu yapılmadan, uygun bir dil kullanarak hem kadın hem de erkek bilim insanı olabileceği farklı dış görünümlere sahip olabileceği vurgusu yapılmalıdır. Öğretmenler ve ailelerin işbirliği yaparak evde ve okulda öğrencilere bilim insanlarının hayatlarına ve çalışmalarına yönelik seviyelerine uygun kitaplar okutturulabilir, çeşitli görseller gösterilebilir. Özellikle ilkököl ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerine alınarak bilim ve bilimin doğasına yönelik eğitimler verilebilir. Öğretmenlere her sınıf seviyesinde müfredat çerçevesinde konularla ilgili bilim insanları ve yapılabilecek bilimsel etkinliklerle ilgili eğitimler verilmelidir.
- 3) Okul olarak bilimsel araştırma merkezlerine, üniversitelere götürülerek laboratuvar dışı ortamlarda bilim insanlarını görmeleri ve somut deneyimler kazanmak amacıyla gezi, gözlem gibi etkinlikler düzenlenerek kadın bilim insanlarının da olabileceği ve bilim insanlarının farklı ortamlarda çalışabileceği gösterilebilir. Okul ve sınıf panolarında bilim insanları köşesi ve bilimsel haberler adı altında panolar düzenlenip öğrencilerin bilgilenmesi ve ilgilerinin artmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Konuyla ilgili eğitimin her alanında insanların sadece yaptıkları çalışma, icat ya da buluşlarla ilişkilendirmek yerine onların hayatlarına yer verilmeli bu şekilde aslında isteyen herkesin bilim insanı olabileceğini belirtmeli ve bilim insanlarına karşı olumlu düşünce geliştirmeleri sağlanmalı. İsteyen herkesin istediği her konuda bilimsel çalışma yapabileceği ifade edilmelidir.
- 4) Bilim insanını sadece laboratuvarlarda çalışmadıkları ve standart bir dış görünüme sahip olmadıkları göstermek amacıyla okula bilim insanları davet edilebilir ya da interaktif, sosyal medya platformları kullanarak bilim insanları ile iletişime geçilerek öğrenciler ile bilim insanları arasında doğrudan, karşılıklı bir iletişim kurulabilir, onlarla karşılıklı iletişime geçilmesi uygun olacaktır. Bilimin farklı yaşlarda ve ortamlarda yapılabileceğini öğrencilere göstermek amacıyla okullarda her sınıftan öğrencinin seviyesine uygun etkinlik ya da projelerle katılabileceği bilim şenlikleri düzenlenebilir.
- 5) Kitle iletişim araçlarında "bilim insanı" kavramı konusu verimli ve etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Belgeseller, filmler, çizgi filmler, radyo yayınları, internet ve ulusal yayınlarda kitap, gazete, dergi v e sosyal medya yayınlarında yer alan haberler, köşe yazıları, anlatımlar, hikayelerde bilim insanları ile ilgili bilgilere dikkat ve özen gösterilmeli. Okullarda, televizyon kanallarında çocukların bilim ve bilim insanını yaşamını öğrenmeye yönelik projeler oluşturulabilir.
- 6) Gerek yazılı ve görsel yayınlarda gerekse eğitim öğretim programlarında ve öğretmenlerin ifadelerinde bilim adamı kavramı yerine bilim insanı kavramı kullanılmasına özen gösterilmeli.
- 7) Bilimsel kuruluşlarla, bilim merkezleriyle iletişime geçilerek daha fazla iş birliği yapılmalı, bilim merkezi gibi bilimin topluma açıldığı yer olan kurumların sayısı arttırılmalı, bilimsel gelişmeler takip edilerek ders programlarında ve araç gereçlerinde güncellemeler yapılmalıdır. Televizyon kanallarında çocuk yayınlarında bilimsel etkinlikler, bilim insanlarına ait hikayeler, eğlenceli gösteriler içeren yayınlar düzenlenerek bilim ve bilim insanına olumlu bir imaj oluşturmaları sağlanabilir.
- 8) Ders kitapları, medya, sosyal medya, internet kaynakları, yardımcı ders kaynakları gibi öğrencilerin bilim insanına yönelik imajını etkileyen kaynakları hazırlayan kurumların ve platformlar arasında işbirliğinin ve tutarlılığın olması, bilgi kirliliğinin önlenmesi, güncel gelişmelerin takip edilmesi öğrencilerde doğru ve olumlu bir bilim insanı imajının oluşması için çok önemlidir. Bilim ve bilim insanlarına yönelik çizgi filmler özellikle ilkököl ve ortaokul kademesinde bilgilendirici çizgi filmler ve belgeseller öğrencilere izlettirilip öğrencilerin dikkati ve ilgisi arttırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Akçay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), 1-11.
- Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 Yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 11-14.
- Aktaş Arnas, Y. (2007). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arslan, H. (1992). *Epistemik Cemaat: Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi*. İstanbul: Paradigma Yayınevi, 1-3.
- Ağgöl Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 611-628.
- Barman, C. R. (1999). Students' views about scientists and school science: Engaging K-8 teachers in a national study. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 43-54.
- Barman, C.R., Ostlund, K. L., Gatto, C. C. & Halferty, M. (1997). *Fifth grade students' perceptions about scientists and how they study and use science*. AETS Conference Proceedings, 688-699.
- Bowtell, E. (1996). *Educational stereotyping: Children's perceptions of scientists: 1990's style*. Australian Primary & Junior Science Journal, 12(1).
- Boylan, C. R., Hill, D. M., Wallace, A. R. & Wheeler, A. E. (1992). Beyond stereotypes. *Science Education*, 76, 465 - 476.
- Brown, K., Grimbeek, P., Parkinson, P., ve Swindell, R. (2004). "Assessing the Scientific Literacy of Younger Students: Moving on from the Stereotypes of the Draw-A-Scientist-Test", Paper presented at Educating:weaving research into practice conference.
- Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: Apreliminary study. *Educational Research*, 48(1) , 121-132.
- Bilen, K., Özel, M. ve Bal, M. S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Bilim Adamı Alguları*. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi. 27-30 Haziran 2012. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Büyüköztürk, S. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Camcı, E. (2013). Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Adaylarının Gözlerinden Bilim İnsanları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 130-155.
- Chambers, W. D. (1983). Stereotypic images of the scientist: the draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Crowther, D.T., Norman, G. L. & Lederman, J.S. (2005). Understanding the true meaning of nature of science. *Science and Children*, 43(2), 50-52.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Zihinlerinde Canlanan Resimdeki Bilim İnsanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 139-153.
- Demirbaş, M. (2009). The relationships between the scientist perception and scientific attitudes of science teacher candidates in Turkey: A case study. *Scientific Research and Essay*, 4 (6), 565-576.
- Doğan, H. (2015). *Farklı ülkelerden 11-13 yaş aralığındaki öğrencilerin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erkorkmaz, Z. (2009). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Bilim İnsanına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Farland, D. (2003). Modified draw-a-scientist test. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Lowell.
- Farland-Smith, D., Finson, K., Boone, W. J. ve Yale, M. (2012). An Investigation of Media Influences on Elementary Students Representations of Scientists. *J Sci Teacher Educ*, November 2012.
- Flick, L. (1990). Scientist in Residence Program Improving Children's Image of Science and Scientists. *School Science and Mathematics*, 90(3), 204-214.
- Fort, D. C., & Varney, H.L. (1989). How Students See Scientists: Mostly Male, Mostly White, and Mostly Benevolent. *Science and Children*, 26 (8), 8-13.

- Fung, Y. Y. H. (2002). A Comparative Study of Primary and Secondary School Students' Images of Scientists. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 199-213.
- Finson, K. D., Beaver, J. B. & Cramond, B. L. (1995). Development and field test of a checklist for the Draw-A-Scientist Test. *School Science and Mathematics*, 95(4), 195-205.
- Finson, K. D., Riggs, I. M. & Jesunatahadas, J. (1999). The relationship of science teaching self efficacy and outcome expectancy to the Draw-A-Science-Teacher Teaching Checklist. *Paper Presented at the Annual International Conference of The Association of Educators of Teachers of Science*, Austin, TX.
- Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: what we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102(7), 335-346.
- Gonsoulin, W. B. (2001). How Do Middle School Students Depict Science And Scientist. *Mississippi State University, Curriculum and Instruction*, Doctoral Thesis, UMI Number: 3005589.
- Güler, T. ve Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-56.
- Huber, R. A. & Burton, C. M. (1995). What the students think scientist look like? *School Science and Mathematics*, 95, 371-376.
- Jackson, T. (1992). Perceptions of scientists among elementary school children. *The Australian Science Teachers Journal*, 38(1), 57-61.
- Kahle, J. B. (1989). Images of Scientists: Gender Issues in Science Classrooms. *School Science And Mathematics*. 4, 1-9.
- Kara, B. (2013). Ortaokul (5,6,7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kavak, K. G. (2008). *Öğrencilerin Bilime Ve Bilim İnsanına Yönelik Tutumlarını Ve İmajlarını Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaya, O.N., Doğan, A. ve Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.
- Kemaneci, G. (2012). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim İnsanı Hakkındaki İmajlarının Araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Koren, P. & Bar, V. (2009). Science and it's Images – Promise and Threat: From Classic Literature to Contemporary Students' Images of Science and "The Scientist". *Interchange*, 40(2), 141-163.
- Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010). Primary School Students' Images of Science and Scientists. *İlköğretim Online*, 9(3), 1055-1079.
- Leblebicioğlu, G., Metin, D., Yardımcı, E., ve Çetin, P.S. (2011). The effect of informal and formal interaction between scientists and children at a science camp on their images of scientists. *Science Education International*. 22(3), 158-174.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2004). Revising instruction to teach nature of science. Retrieved February 1, 2014, from <http://www.middleschool.mysdnc.org>.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 331- 359.
- Mason, C., Kahle, J., ve Gardner, A. (1991). "Draw-A-Scientist Test:Future Implications", *School Science and Mathematics*, 91 (5), 193-198.
- Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2004). *Research in Education*, New York: Longman.
- Mead, M. & Metraux, R. (1957). Image of the scientist among high-school students. *Science*, 126 (3270), 384- 390.
- Monhardt, R. M. (2003). The image of the scientist through the eyes of Navajo children. *Journal of American Indian Education*, 42(3), 25-39.
- Muşlu G. ve Macaroğlu Akgül, E. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilim ve Bilimsel Süreç Kavramlarına İlişkin Algıları: Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (1), 203-229.
- Narayan, R., Park, S., & Peker, D. (2007). Sculpted by culture: Students' embodied images of scientists. Proceedings of epiS-TEME 3.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches (Seventh Ed.)*. Essex: Pearson Education Limited.

- Nuhoğlu, H. ve Afacan, Ö. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin bilim insanına yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 05-07 Eylül, 2007, Tokat.
- Nuhoğlu, H. ve Afacan, Ö. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim İnsanına Yönelik Düşüncelerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 279-298.
- Odell, M. R. I., Hewett, P., Bowan, J. & Boone, W. J. (1993). Stereotypical Images of Scientist: A Cross- Age Study. Paper Presented at the 41st Annual National Meeting of the National Science Teachers Association, Kansas City, MO.
- Öcal, E. (2007). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilim İnsanı Hakkındaki İmaj Ve Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özel, M. (2012). Children's images of scientist: Does grade level make a difference?, *Educational Sciences: Theory & Practice*. Special Issue, Autumn, 3187-3198.
- Özgelen, S. T. (2012). Turkish young children's views on science and scientists. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4), 3211-3225.
- Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). Images of scientists through the eyes of the children. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 204-230.
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *JCom*, 6(3), 1-12.
- Ruiz-Mallen, I. & Escalas, M. T. (2012). Scientists Seen by Children: A Case Study in Catalonia, Spain, *Science Communication*, 34(4), 520-545.
- Scherz, Z. & Oren, M. (2006). How to Change Students' Images of Science and Technology. *Science Education*, 90(6), 965-985.
- Schibeci, R. A. (1986). Image Of Science And Scientists And Science Education. *Science Education*. 70(2), 139-149.
- Schibeci, R. (2006). Student images of scientists : What are they? Do they matter? *Teaching Science*, 52 (2), 12-16.
- Schibeci, R. A. & Sorensen, I. (1983). Elementary school children's perceptions of scientists. *School Science And Mathematics*, 83(1), 14-20.
- She, H. (1998). Gender and grade level differences in Taiwan students' stereotypes of science and scientists. *Research in Science & Technological Education*, 16(2), 125-135.
- Song, J. & Kim, K. (1999). How Korean Students See Scientists: The Images of The Scientist. *International Journal of Science Education*, 21(9), 957-977.
- Song, Y., Darling, M. F., Dixon, J. W., Koonce, S. L., McReynolds, M. L., Meier, J. C. & Stafsholt, E. M. (2011). Pre-service teachers as researchers: 3rd grade students' views of scientists. *Teaching Science*, 1(2), 1 - 13.
- Symington, D. & Spurling, H. (1990). The 'Draw a Scientist Test': interpreting the data. *Research in Science & Technological Education*, 8(1), 75-77.
- Türkmen, L. vd. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientist. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 4(1), 55-61.
- Uçar, S. (2012). How do pre-service science teachers' views on science, scientists, and science teaching change over time in a science teacher training program? *J. Sci. Educ. Technol.*, 21, 255-266.
- Ürey, M., Karaçöp, A., Göksu, V. ve Çolak, K. (2017). Fen ve sosyal bilimler kökenli öğretmen adaylarının bilim insanı algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (14), 205-226.
- Yıldırım, C. (2005). *Bilimin Öncüleri* (23. Basım). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Yontar Toğrol, A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-57.
- Yontar Toğrol, A. (2013). Turkish students' images of scientists. *Journal of Baltic Science Education*. 12(3), 289-298.



Araştırma Makalesi

**Bilişsel-Davranışçı Terapiye Dayalı Psiko-Eğitim Programının  
Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Anksiyete Düzeylerine Etkisi**

**The Effect of Cognitive Behavioral Therapy Based Psycho-Education  
Program Towards Social Anxiety Level of University Students**

Research Article

Ömer ÖZER\*<sup>1</sup>

İlhan YALÇIN<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 161-168  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Makale Bilgileri**

Geliş : 01.09.2020

Kabul : 27.10.2020

DOI: 10.47770/ukmead.788859

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, bilişsel davranışçı terapiye dayalı psiko eğitim programının, üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmada ön test ve son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubu devlet üniversitesinin psikolojik danışma ve rehberlik merkezine başvurarak, sosyal anksiyete ile başa çıkma grubuna katılan dokuz öğrenci oluşturmuştur. Tüm katılımcılara demografik bilgi formu ve Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği (LSAÖ) uygulanmıştır. Psiko eğitim programı sekiz oturum şeklinde yapılandırılmıştır. Programın hazırlanması sürecinde ilgili alanyazın taranarak grup oturumlarına ilişkin planlar hazırlanmıştır. Psikolojik danışma süreci doktora düzeyinde verilen grupla psikolojik danışma dersi kapsamında haftalık süpervizyon gözetiminde sürdürülmüştür. Grup sürecinin bitiminden üç ay sonra izleme testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanlar Freidman testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bilişsel davranışçı terapiye dayalı psiko eğitim programının, bireylerin LSAÖ sosyal anksiyete ve kaçınma puanlarının azalmasında etkili olduğu, izleme çalışmasında da katılımcıların kazanımlarının devam ettiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Bilişsel davranışçı terapi, sosyal anksiyete, psiko-eğitim

**Abstract**

The aim of this study is to investigate the effect of cognitive behavioral therapy based psycho-education on social anxiety levels of university students. Pre-test and post-test control-free experimental design was used in the study. The research group consisted of nine students who were involved in coping with social anxiety by applying to a public university's counseling center. The demographic information form and Liebowitz Social Anxiety Inventory (LSAS) were administered to all participants. The psychoeducation program is structured as eight sessions. During the preparation of the program, the related literature was scanned and plans for group sessions were prepared. The psychological counseling process was carried out under the supervision of the group under the supervision of the group. Follow-up test was carried out three months after the end of the group process. The scores obtained from the pre-test, post-test and follow-up tests were evaluated by Freidman test. According to the results of the analysis, it was observed that the psychoeducation program based on cognitive behavioral therapy was effective in decreasing LSA social anxiety and avoidance scores of the individuals, and the participants continued to gain in the follow-up study.

Cognitive behavioral therapy, psycho-education, social anxiety **Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 161-168  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 01.09.2020

Accepted : 27.10.2020

DOI: 10.47770/ukmead.788859

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, [omer\\_ozer@anadolu.edu.tr](mailto:omer_ozer@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, [yalcini@ankara.edu.tr](mailto:yalcini@ankara.edu.tr)

## GİRİŞ

Sosyal anksiyete bozukluğu, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM) -5'e göre (APA, 2013), kişinin başkalarıyla değerlendirilebilecek olduğu ya da birden çok toplumsal durumda belirgin korku ya da kaygı duyması, olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir biçimde davranmaktan korkması olarak tanımlanmaktadır. Sosyal fobi ya da sosyal kaygı olarak da isimlendirilen sosyal anksiyete bozukluğu yaşamı güçleştiren, işlevsellikte bozulmalara yol açan yaygın bir rahatsızlıktır.

Sosyal anksiyete bozukluğunu açıklama ve bozukluğun tedavisinde üzerinde en çok çalışılan yaklaşımlardan biri bilişsel davranışçı terapi yaklaşımıdır (Heimberg, 2002). Bilişsel davranışçı yaklaşım sosyal anksiyeteyi açıklamak için birbirine benzeyen, ancak bazı farklılıkları da içinde barındıran kuramsal açıklamalara sahiptir. Sosyal anksiyete ile ilgili ilk model A. T. Beck tarafından geliştirilmiş sosyal anksiyetenin bilişsel modelidir. Bu modele göre sosyal anksiyete, bireylerde incelenme/değerlendirme anksiyetesi olarak da ifade edilebilecek olan diğer insanlardan gelecek onay ve sosyal kabul tepkilere karşı aşırı duyarlılık, başarısız eylemlerde bulunmadan korkma ve buna bağlı olarak ortaya çıkan aşırı uyarılmışlık halidir. Temel kaygı kişinin bir anda herkesin ilgi alanında olması, zayıflığının ortaya çıkması ve sonucunda bir ya da daha fazla insan tarafından olumsuz şekilde yargılanmaya ilişkindir (Beck, Emery ve Greenberg, 2005). Beck'in görüşlerinden temel olarak oluşturulmuş yaygın olarak bilinen bir diğer sosyal anksiyete modeli ise Clark ve Wells (1995) tarafından ortaya atılmıştır. Beck modelinden farklı olarak modelinde sosyal anksiyetesi olanların çevreden gelen olumsuz işaretlere aşırı odaklandıkları ve bunları olumsuz yorumlamalarından ziyade asıl sorunun bireyin kendisine ve içsel işaretlere aşırı odaklanması olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer sosyal anksiyete açıklaması Rapee ve Heimberg (1997) tarafından ileri sürülmüştür. Bu modele göre diğer insanların tarafından eleştirilmekten korkmak sosyal anksiyetenin özüdür. Daha doğru bir ifade ile diğer insanlar tarafından olumlu değerlendirmeye yüklenen anlamlar anksiyetenin belirleyicisidir. Toplumsal bir durumla karşı karşıya kalan kişi, muhtemelen izleyici tarafından görülen dış görünüşünü ve davranışını zihinsel bir temsil oluşturur ve aynı zamanda dikkatli kaynaklarını bu içsel temsil ve toplumsal çevredeki algılanan tehditler üzerine yoğunlaştırır. Kişi potansiyel izleyicinin beklentisine yönelik bir zihinsel norm oluşturur ve kendisinin bu bağlamda değerlendirir.

Sosyal anksiyetenin azaltılmasına yönelik müdahaleler de alanyazında sıklıkla ele alınan bir konudur. Sosyal anksiyete müdahalelerinde ilaç tedavileri, psikoterapiler ya da kombine tedaviler söz konusu olmakla, etkililiği kanıtlanmış yaklaşımlardan birisi de bilişsel davranışçı terapi uygulamalarıdır. Wells (2002) sosyal anksiyetadaki BDT sürecinin ilk üç oturumunu vaka formülasyonu, güvenlik davranışları ve bilişsel yeniden yapılandırmaya hazırlık aşaması olarak ifade eder. Dört, beş ve altıncı oturumlar olumsuz değerlendirmeler ve negatif tahminlere yönelik davranışsal deneylere odaklanır. Aynı zamanda bu oturumlar video kayıtları ile olumsuz öz değerlendirmeler hakkında düzeltici geribildirimlerde bulunmak için kullanılabilir. Yedi, sekiz ve dokuzuncu oturumlar bilişsel ve davranışsal yeniden yapılandırmalarla devam eder. 10-12. Oturumlarda öğrenilen materyalin içselleştirilmesine çalışılır, nüksü önleme müdahaleleri gerçekleştirilir. Gerekli ise kökleşmiş düşünceler ve temel inançlar ile çalışmaya devam edilir. Ancak bu sayılar kesin rakamlar olmayıp danışanın ve problemin durumu ve özelliklerine göre değiştirilebilmektedir. Bireyle yürütülen terapilere ek olarak bilişsel davranışçı terapi temelli yapılandırılan psikoeğitim/grup terapisi uygulamalarının sosyal anksiyete düzeyini azalttığına yönelik birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır. Heimberg ve arkadaşları (1990) tarafından gerçekleştirilen bilişsel davranışçı terapi grup çalışmasında, BDT temelli grup sürecine katılan 49 katılımcı ile eğitimsel destek grubu olarak yapılandırılan 24 katılımcı karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre BDT temelli grup programına katılan bireylerin sosyal anksiyete düzeyleri destek grubuna katılan bireylerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. BDT temelli grup uygulamasının kazanımları uzun dönem izlemelerde de devam etmektedir. Grup tedavisi, plasebo ve medikal tedaviyi karşılaştıran bir diğer çalışma da (Heimberg ve arkadaşları, 1998) bilişsel davranışçı grup terapisinin plasebo gruplarından daha etkili sonuçlar verdiği ifade edilmiş, ilaç tedavisi ile BDT yönelimli grup tedavisinin kombinasyonlarının daha etkili tedavi hizmetleri sunulabilmesine katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir. Aynı çalışmanın uzun dönem değerlendirmesinde, medikal tedavi alan hastaların daha fazla relaps yaşadığı ifade edilmiştir (Liebowitz ve arkadaşları, 1999). Edelman ve Chambless, (1995) 52 sosyal fobik hasta üzerinde bilişsel davranışçı terapiye dayalı grup sürecini değerlendirdikleri çalışmalarında hem son test hem altı aylık izlemde katılımcıların sosyal anksiyetelerinde anlamlı düzeyde azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal anksiyetesi olan hastalarda BDT yönelimli grup müdahalesinin, uzun dönemli izlemlerinde de hastaların kazanımlarını devam ettirdikleri bildirilmektedir (Heimberg, Salzman, Holt, ve Blendell, 1993). Ancak bu bulguyu desteklemeyen bazı araştırma sonuçları da söz konusudur. Hayward ve arkadaşları (2000) grup müdahalesinin sonunda uygulanan son testte sosyal anksiyete belirtilerinin azaldığını, katılımcıların sosyal anksiyete semptomlarının azaldığını ancak bir yıl sonraki izlemede anlamlı fark bulunmadığını ifade etmektedir. Sadece ABD'de yapılan çalışmalarda değil farklı kültürlerde gerçekleştirilen çalışmalarda da sosyal anksiyete tedavisinde bilişsel davranışçı terapinin etkililiğini göstermektedir. Chen ve arkadaşları (2007) Japon hastalar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında bilişsel davranışçı grup terapisinin sosyal anksiyete bozukluğunda batılı hastalarda olduğu kadar etkili olduğunu ifade etmiştir. Özetle sosyal anksiyete düzeyinin azaltılmasında bilişsel davranışçı terapinin hem grup hem bireysel uygulamalarının etkili olduğu, müdahalelerin etkililiğinin uzun dönem devam ettiği, aynı anda birden çok bireye yardım olanağı sağlayan yapılandırılmış grup müdahalelerinin kullanılabilir olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de sosyal anksiyete üzerine yapılmış araştırmalar değerlendirildiğinde sosyal anksiyete ile ilgili olabilecek birçok değişkenin araştırmalara konu edinildiği gözlenmektedir. Bu kapsamda sosyal anksiyeteyi yordayan faktörler (Gümüş, 2006; Sübaşı, 2007), sosyal anksiyete düzeyinin; anne baba tutumları (Erkan, Güçray, ve Çam, 2002), sosyal destek ve problem çözme becerileri (Baltacı ve Hamarta, 2013), benlik saygısı ve kişilerarası duyarlılık (Eriş ve İkiz, 2013; Erozkın, 2011), reddedilme duyarlılıkları (Erözkan, 2007; Erözkan, 2011), problemlerle internet kullanımı (Doğan, 2016; Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014) gibi

değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalar sosyal anksiyeteyi kuramsal olarak açıklamaya odaklanmıştır (Dilbaz, 2000; Türkçapar, 1999). Bunun yanında farklı problem alanları/hastalıklar ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmalar da sosyal anksiyetenin birçok farklı problem alanı ile birlikte görüldüğü vurgulanmaktadır (Güz ve Dilbaz, 2003; Karamustafaloğlu ve Yumrukçal, 2011; Özcan ve arkadaşları, 2013; Solmaz, Sayar, ve Özer, 2000; Turan, Herken, Kaya, ve Kucur, 2000; Vırt, Akbaş, Savaş, Sertbaş, ve Kandemir, 2008; Yarpuz, Saadet, ve Şanlı, 2008). Sosyal anksiyetenin nedenleri ya da diğer problemlerle ilişkisinin değerlendirilmesine yönelik betimleyici birçok çalışma olmasına rağmen sosyal anksiyete düzeyinin azaltılmasına yönelik çalışmaların görece sınırlıdır. Aydın (2006) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinde bilişsel davranışçı terapi temelli müdahale programının etkililiğini sınamıştır. Çalışma kapsamında 44 öğrenci ile BDT temelli 13 oturumlu müdahale programı uygulanmış programın sosyal anksiyete ve bilişsel hata düzeylerinin anlamlı şekilde azalttığı ifade edilmiştir. Eren Gümüş (2002) Üniversite öğrencilerinde BDT temelli sağaltıma-iyileştirmeye, bilgilendirmeye ve etkileşime dayalı olarak hazırlan 13 oturumlu müdahale programının sosyal anksiyete düzeyini azaltmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Aynı program daha sonra Nedim-Bal ve Öner, (2014) tarafından da test edilmiş programın etkili olduğu ifade edilmiştir. Yıldırım (2006) kısa acil bireysel psikoterapi uygulamalarının, Palancı (2004) ise gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalesinin sosyal anksiyete düzeyini azaltmada etkili olduğunu bildirmiştir. Şimşek (2011) sosyal beceri eğitimi şeklinde yapılandırıldığı programın sosyal anksiyeteyi azalttığını ifade etmektedir. Sosyal anksiyete düzeyinin azaltılmasına yönelik tez çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların genel olarak lise ya da ilköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği (Aydın, 2006; Çakır, 2010; Sayan, 2005; Şimşek, 2011; Sertelin Mercan, 2007), üniversite örneğinde gerçekleştirilen çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Palancı, 2004; Eren Gümüş, 2002).

Gültekin ve Dereboy (2011) sosyal anksiyete probleminin üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesini önemli ölçüde azaltan, yaygın bir sorun alanı olduğu ve bu alanın ihmal edildiğini ifade etmektedir. Üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerinin azaltılmasına yönelik geliştirilen, programların 10-14 oturumdan oluştuğu sadece bir çalışmanın (Eren Gümüş, 2002) bilişsel davranışçı öğeler üzerine temellendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada üniversite psikolojik danışma merkezleri bünyesinde uygulanabilecek, bilişsel davranışçı terapiye dayalı, kısa süreli, güncel bir grup programı geliştirilmiş olmasının alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerinin azaltılmasına kullanılabilir, bilişsel davranışçı terapi temelli kısa süreli bir grup müdahalesi geliştirmektir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada yarı nicel araştırma desenlerinden kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, istatistiksel analizler ve süreç aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırma kapsamında uygulama yapılan çalışma grubu 2015-2016 akademik yılının güz döneminde Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'ne, sosyal anksiyete ile baş etme grubuna katılmak amacı ile başvuran 27 katılımcı arasından seçilen 12 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların grup sürecinden etkin bir şekilde faydalanması için gruba dahil olan üye sayısı oldukça önemlidir. Masson, Jacobs, Harvill ve Schimmel (2014) grubun büyüklüğünün grup sürecini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda danışmanlık grupları 5-8 kişi arasında olabilir ancak 12 kişiye kadar da bu sayı artırılabilir. Grup üyelerinden bazılarının grubu yarıda bırakma ihtimali göz önünde bulundurularak grubun 12 kişiden oluşmasına karar verilmiştir. Başvuran katılımcılar arasından Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği kaygı ve kaçınma alt boyut puanları ortalaması hesaplanmış, en yüksek 12 kişi gruba dahil edilmiştir. Katılımcıların 10'u kadın 2'si erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması Katılımcıların ikisi aynı bölümde, 10'u ise farklı bölümlerde eğitim görmektedir. Katılımcılardan üçü süreç içerisinde psikoeğitim sürecini erken bırakmıştır. Bu nedenle analizler 9 katılımcıdan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

### Veri toplama araçları

**Demografik bilgi formu:** Danışanların kişisel yaş, bölüm, daha önce psikolojik yardım alıp almama, bölüm, sınıf, cinsiyet demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş kısa formdur.

**Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği:** Liebowitz (1987) tarafından geliştirilen Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği (LSAÖ) 13 performans ve 11 sosyal etkileşim durumunu içeren 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çeşitli sosyal durumlarla ilgili olarak ortaya çıkan kaygı ve kaçınma şiddetini sorgulamaktadır. Her bir alt-ölçekten alınabilecek puanlar 0 ve 72 arasında değişebilmekte ve toplam ölçek puanı 0 ile 144 arasında olmaktadır. Ölçeğin Türkçe formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Soykan ve arkadaşları (2003) tarafından yapılmıştır. Korku ya da kaygı alt ölçeği maddeleri için Cronbach Alfa katsayısı .96, kaçınma alt ölçeği maddeleri için .95 ve bütün ölçek maddeleri için .98 olarak bulunmuştur. Çalışma kapsamında ölçeğin alt boyut puanları kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

### İşlem

Sosyal anksiyete grup çalışmasına yönelik hazırlanan afişler vasıtası ile çalışmadan haberdar olan üniversite öğrenciler Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma Merkezi'ne gelerek demografik bilgi formu ve Liebowitz Sosyal Anksiyete (LSAÖ)'den oluşan başvuru formunu doldurmuşlardır. Katılımcıların LSAÖ puanları hesaplanmış ve her bir katılımcı ile 15-20 dakika süren görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşme kapsamında katılımcılara sosyal anksiyetenin başlangıcı, şiddeti, daha önceki

yardım deneyimleri sorulmuştur. Araştırmacı tarafından başvuranların sözsüz mesajları (göz kontağı kurmama gibi) da dikkate alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 12 kişiden oluşan katılımcı listesi oluşturulmuştur. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Onam formu çalışmayı yürütecek kişi, çalışmanın içeriği, süresi, çalışmanın yapılacağı yer ile ilgili bilgilerle birlikte diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları bilgilerini içermektedir.

Araştırmacı ve süpervizörü tarafından Clark ve Wells (1995) 'in sosyal anksiyete modeline göre oluşturulmuş olan içerisinde psikoeğitim, bilişsel ve davranışsal müdahaleleri barındıran, sekiz oturumluk psikoeğitim süreci oluşturulmuştur. Başlangıç oturumlarında problemin nedenleri ve doğası hakkında bilgi veren psikoeğitim süreçleri, 3-5. Oturumlarda özellikle bilişsel süreçlerle ilgili müdahaleler, 5-7. Oturumlarda ise daha çok davranışsal öğelere yer verilmiştir. Oturum içerikleri aşağıda özetlenmiştir.

**Oturum 1:** Grup üyeleri ile tanışma ve ısınma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi. Bireylerin yaşadıkları sosyal anksiyeteye ilişkin sorunlarını kısaca paylaşmaları, grup kurallarının belirlenmesi

**Oturum 2:** Düşünce – Duygu – Davranış ilişkisini kavramak, bilişsel davranışçı terapinin temel kavramlarını açıklamak, sosyal anksiyetenin bilişsel modelini açıklanması. Ödev rasyonelinin anlatılması, otomatik düşünce kaydının öğretilmesi ve ödevlendirme

**Oturum 3:** Ödevlerin değerlendirilmesi, Otomatik düşüncelerin değerlendirilmesi. Kanıt inceleme ve bilişsel çarpıtmaları saptama gibi teknikler ile otomatik düşünceler üzerinde çalışma, ödevlendirme

**Oturum 4:** Ödev kontrolü, kaçınma yolu olan güvenlik davranışlarının farkına varılması ve kontrol edilmesi için farkındalık yaratılmasının amaçlandığı bu oturum kapsamında, güvenlik davranışı kavramının aktarılması, Güvenlik Davranışlarının problem üzerindeki etkilerini değerlendirme, ödevlendirme

**Oturum 5:** Ödev kontrolü, Kaygı yaşanan durumların kaygı düzeyine göre hiyerarşisini yapabilme ve bu durumlara uygun oturum dışı davranış deneyleri tasarlama, Kritik karar tekniğini üzerinde çalışma, Kritik Anların farkındalığını geliştirecek seans dışı uygulamalar planlama, davranış denemeleri konusunda cesaretlendirme, ödevlendirme

**Oturum 6:** Önceki oturumda ödevlendirilen davranışlar üzerinde çalışma, davranış deneyini gerçekleştirebilen danışanların değerlendirilmesi, pekiştirilmesi, davranış konusunda başarısız olan danışanları cesaretlendirme, davranış denemelerini kolaylaştırıcı stratejiler üzerinde çalışma, ödevlendirme

**Oturum 7:** Ödevlerin değerlendirilmesi, hazırlıksız bir biçimde grup içi uygulamalar gerçekleştirme, davranış denemeleri yapma, katılımcıların birbirlerine geri bildirimler vermesi, gönüllü danışanların kısa rol oynamalarının kaydedilerek yeniden izlenmesi. Bu kapsamda bu oturuma kadar tartışılan kavramların gözden geçirilmesi (izlenen kayıtlardaki güvenlik davranışları gibi)

**Oturum 8:** Daha önceki seansların genel özetinin yapılmasının ardından, grup lideri ve katılımcılar tarafından psikolojik danışma süreci ve grup üyelerinin gelişimlerinin değerlendirilmesi, süreç boyunca yararlanan ve yararlı olmayan müdahalelerin ifade edilmesi, uygulama sonrası süreç üzerine değerlendirmeler ve kapanış.

**Grup Lideri:** Psikoeğitim uygulaması, psikolojik danışma ve rehberlik alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip aynı alanda doktora düzeyinde eğitim gören birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Liderin toplam mesleki deneyimi yedi yıldır. Lider, Academy Of Cognitive Therapy (ACT) standartlarına uygun bilişsel davranışçı terapi ve International Society of Schema Therapy (ISST) standartlarına uygun şema terapi kuramsal eğitimlerini tamamlamış, her iki alanda da süpervizyon eğitimine devam etmektedir. Lider üniversite psikolojik danışma merkezinde öğretim görevlisi olarak çalışmakta bu kapsamda bireyle psikolojik yardım ve gruplarla yürütülen psikoeğitim hizmeti sunmaktadır.

**Süreç:** Geliştirilen program haftada bir oturum, her oturum 90 dakika olacak şekilde uygulanmıştır. Oturumlar video kaydına alınmıştır. Her oturum sonrası grup lideri ilgili oturumla ilgili, süpervizöründen geri bildirimler almış, geribildirimler doğrultusunda programda düzenlemeler yaparak bir sonraki oturumu gerçekleştirmiştir. Süreç sonunda katılımcılara katılım belgesi verilmiştir. Tüm süreç boyunca Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği etik kurallar kitapçığı dikkate alınarak, bu kurallara uyulmuştur.

### Verilerin analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20 versiyonu kullanılarak istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Betimleyici istatistik analizleri ile birlikte çalışma grubundaki katılımcı sayısı yeterli olmadığından ön test, son test ve izleme puanlarının karşılaştırılabilmesi için Friedman testi kullanılmasına karar verilmiştir. Anlamlı farklılaşma tespit edilmesi halinde bu değişikliğin nereden kaynaklandığının saptanması için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Çalışma kapsamında LSAÖ'nin alt boyutları olan kaçınma ve kaygı alt boyutları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Katılımcıların kaçınma puanları kullanılarak gerçekleştirilen Friedman testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.**

Katılımcıların LSAÖ Kaçınma alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarına yönelik Friedman testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	SS	Minimum	Maksimum	Sıra Ortalaması	Kaykare	sd	p
Ön test	9	56.44	9.53	49.00	78.00	2.89			
Son test	9	45.56	6.75	40.00	60.00	1.94	13.77		
İzleme	9	38.33	7.79	29.00	55.00	1.17		2	.001

Tablo 1’de sunulan Friedman Testi sonuçlarına göre; katılımcıların LSAÖ kaçınma ön, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Katılımcıların LSAÖ kaçınma alt boyutu öntest, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında farkın kaynağını bulmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış sonuçlar Tablo-2’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

LSAÖ Kaçınma Alt Boyutu öntest, sontest ve izleme ölçümleri puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p	
Son test- Ön test	Negatif Sıra	8	5.50	44.00	-2.55	.011
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	0				
İzleme Testi-Son test	Negatif Sıra	7	4.86	34.00	-2.25	.024
	Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
	Eşit	1				

Tablo -2’de sunulan Wilcoxon İşaretli Sıralar testine göre LSAÖ kaçınma alt boyutu öntest puanları ile LSAÖ kaçınma alt boyutu son test puanları ( $z=-2.55$ ,  $p < .05$ ) arasında ve LSAÖ kaçınma alt boyutu izleme puanları ile LSAÖ kaçınma alt boyutu son test puanları arasında ( $z=-2.25$ ,  $p < .05$ ) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre BDT yaklaşımına dayalı psiko eğitim programının katılımcıların kaçınma düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin zamanla artarak sürdüğü ifade edilebilir. Katılımcıların LSAÖ kaygı alt boyutundan aldığı öntest, son test ve izleme puanları, minimum ve maksimum puanlar ile ölçümler arasından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçları Tablo-3 ‘de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

Katılımcıların LSAÖ Kaygı alt boyutu ön test, sontest ve izleme testi puanlarına yönelik Friedman testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	SD	Minimum	Maksimum	Sıra Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öntest	9	62.67	7.84	55.00	77.00	2.89	12.67	2	.002
Sontest	9	52.56	7.26	44.00	65.00	1.89			
İzleme	9	42.56	8.99	29.00	56.00	1.22			

Tablo -3’de sunulan katılımcıların LSAÖ kaygı alt boyutu ön test, sontest ve izleme testi kaygı puanları dikkate alındığında katılımcıların kaygı puanlarının azaldığı görülmektedir. Katılımcıların puanlarındaki bu düşüşün anlamlı olduğu görülmektedir. Katılımcıların LSAÖ kaygı alt boyutu öntest, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında farkın kaynağını bulmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış sonuçlar Tablo-4’te gösterilmiştir.

Ölçüm		N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	P
Sontest- Öntest	Negatif Sıra	8	5.25	42.00	-2.31	.021
	Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
	Eşit	0				
İzleme Testi-Sontest	Negatif Sıra	7	5.64	39.50	-2.02	.044
	Pozitif Sıra	2	2.75	5.50		
	Eşit	0				

**Tablo 3.**

*LSAÖ Kaygı Alt Boyutu öntest, sontest ve izleme ölçümleri puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Tablo- 4'te sunulan Wilcoxon İşaretli Sıralar testine göre LSAÖ kaygı alt boyutu öntest puanları ile LSAÖ kaygı alt boyutu son test puanları ( $z=-2.31$ ,  $p <.05$ ) arasında ve LSAÖ kaygı alt boyutu izleme puanları ile LSAÖ kaygı alt boyutu son test puanları arasında ( $z=-2.02$ ,  $p <.05$ ) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre BDT yaklaşımına dayalı psikoeğitim programının katılımcıların sosyal anksiyete düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin zamanla artarak sürdüğü ifade edilebilir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada bilişsel davranışçı terapiye dayalı olarak yapılandırılan sekiz oturumluk psikoeğitim sürecinin üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde geliştirilmiş olan programın LSAÖ alt boyutları olan kaygı ve kaçınma puanları azalttığı, programın etkililiğinin üç ay sonra gerçekleştirilen izleme testinde de sürdüğü görülmüştür.

Bilişsel davranışçı terapi ve bu yaklaşıma dayalı uygulamaların sosyal anksiyete tedavisinde işlevsel bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir. Bir çok yaklaşım grupla BDT uygulamalarının sosyal anksiyeteyi azaltmada etkili olduğunu, gerek kısa gerekse uzun dönemde bu etkinin devam ettiğini ifade etmektedir (Hayward et al., 2000; Heimberg et al., 1990, 1998; Heimberg, Salzman, Holt, ve Blendell, 1993). Çalışma kapsamında geliştirilen bilişsel davranışçı terapi temelli sosyal anksiyeteyi azaltma programının sonuçları da alanyazın ile tutarlıdır.

Sosyal kaygının süregelen bir problem haline gelmesi kaçınma davranışları ile ilgilidir. Sosyal anksiyetesi olan bireyler kendilerinde anksiyete yaratacak her türlü durumdan kaçınmaya çalışır. Bu kaçınmalar bireyin anksiyetesini anlık olarak azaltsa dahi uzun dönemli olumsuz sonuçlara ve gerilemeye yol açar (Hofmann, 2007). Bu yüzden sosyal anksiyete müdahalelerinde bireyin kaçınmasını azaltmak temel amaçlardan biridir. Geliştirilen müdahale programının sonuçları değerlendirildiğinde hem son test hem de izleme sonuçları dikkate alınarak bireylerin kaçınma alt boyutu puanlarının azaldığı görülmüştür. Program ağırlıklı olarak bilişsel öğelerden oluşmaktadır. Davranışçı öğeler ise sınırlıdır. Bu rağmen hem kaygı hem de kaçınma alt boyutlarında anlamlı ilerlemeler gözlenmiştir. Bu durum BDT uygulamalarında davranış ve bilişsel alanı hedef alan herhangi bir müdahalenin her iki alanda da etki göstereceği düşüncesini desteklemektedir (Longmore ve Worrell, 2007).

Türkiye'de bilişsel davranışçı terapi yaklaşımına göre tasarlanan grup müdahale programları bulunmaktadır. Geliştirilen programın sosyal anksiyete düzeyini azaltmada etkili olduğu ifade edilen çalışmalarda farklı oturum sayılarından oluşan programlar bulunmaktadır. Eren Gümüş (2002) 13, Çakır (2010) 14, Aydın (2006) 10 oturumluk uygulama programı geliştirmiştir. Çalışma kapsamında sekiz oturumluk program kullanıldığından daha kısa süreli bir müdahale olması anlamında avantajlı olduğu ifade edilebilir. Yine programların çoğu ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar sınırlıdır. Çalışma kapsamında üniversite öğrencilerine odaklanılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Grup sürecinin sonunda alınan geri bildirimlerde katılımcıların tamamı program içeriğinde daha fazla davranışçı öğenin bulunmasının daha yararlı olacağını düşündüklerini ifade etmiştir. Bir çeşit maruz bırakma olarak değerlendirilebilecek davranış deneyleri katılımcılar tarafından yararlı bulunmuştur. Katılımcılar grup içerisinde yapılan rol oynamaların dış dünyada işlevsel olduğunu bildirmişlerdir. Feske ve Chambless (1995) bilişsel davranışçı terapilerle sadece maruz bırakma tedavilerini karşılaştırdıkları metanaliz çalışmasında daha fazla maruz bırakma seansının daha düşük son test sonuçları elde edilmesine katkıda bulunacağını ifade etmektedir. Buradan hareketle daha sonra gerçekleştirilecek programlarda daha fazla davranışçı öğeye yer verilmesinin daha olumlu çıktılar elde edilmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

### ÖNERİLER

Bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Katılımcılar klinik örneklemeden oluşturulmamıştır. Dolayısı ile söz konusu programın klinik örnekleme de test edilmesi yararlı olabilir. Diğer yandan ilk test ölçümleri alınsa dahi son test ölçümleri toplanamadığından kontrol grubu oluşturulamamıştır. Bu yüzden birliktelik ve zaman etkisi değerlendirilememiştir. Bir diğer sınırlılık ise ölçme araçları ile ilgilidir. Katılımcıların sosyal anksiyete düzeyleri öz bildirim ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Bu kapsamda katılımcıların sosyal istenirlik gibi nedenlerle objektif olamayabileceği akıldan çıkarılmamalıdır.

Geliştirilen program farklı üniversitelerde üniversite psikolojik danışma merkezlerinde çalışan uzmanlarca tekrar sınıanabilir. Program farklı yaş gurupları için yeniden düzenlenerek test edilebilir. Kontrol gruplu deneysel desenlerde yeni araştırmalar planlanarak zaman ve birliktelik etkisinden arınmış sonuçlar elde edilebilir. Sadece bilişsel davranışçı yaklaşımlar değil farklı yaklaşımlar temelinde oluşturulmuş programlarla karşılaştırılabilir.

Sosyal anksiyete üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesini düşüren önemli bir sorundur. Alanyazın değerlendirildiğinde Türkiye'deki çalışmaların görece sınırlı olduğu, sosyal anksiyetenin azaltılmasına yönelik çalışmaların ise göz ardı edildiği görülmektedir. Yapılandırılmış grupla psikolojik danışma ya da psikoeğitim programlarının alan çalışanları (psikologlar, okul psikolojik danışmanları) için önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- APA (2013) . Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. (Çev: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: HYB Yayınları.
- Aydın, A. (2006). *Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, SBE, İzmir.
- Baltacı, Ö. ve Hamarta, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı , sosyal destek ve problem yaklaşımları arasındaki incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 226–240.
- Beck, A. T., Emery, G. & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Çakır, S. (2010). Bilişsel-davranışçı Yaklaşım Dayalı Olarak Hazırlanan Sosyal Kaygı Başa Çıkma Programının Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, EBE, Bursa.
- Chen, J., Nakano, Y., Ietzugu, T., Ogawa, S., Funayama, T., Watanabe, N., ... Furukawa, T. a. (2007). Group cognitive behavior therapy for Japanese patients with social anxiety disorder: preliminary outcomes and their predictors. *BMC Psychiatry*, 7, 69–79. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-7-69>
- Clark, D. M. & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hopeve F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). New York: The Guilford Press.
- Dilbaz, N. (2000). Sosyal Anksiyete Bozukluğu : Tanı, Epidemiyoloji, Etiyoloji, Klinik ve Ayırıcı Tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Ek-2, 3–21.
- Doğan, U. (2016). Lise Öğrencilerinde Problemlili Akıllı Telefon Kullanımının Sosyal Kaygı Ve Sosyal Ağların Kullanımına Aracılık Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(22), 99–128.
- Edelman, R. E. & Chambless, D. L. (1995). Adherence during sessions and homework in cognitive-behavioral group treatment of social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 33(5), 573–577.
- Eren Gümüş, A. (2002). *Sosyal kaygıyla başa çıkma grup programın üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eriş, Y. ve İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 179–193.
- Erkan, Z., Güçray, S. ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin anne baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64–75.
- Erözkan, A. (2011). Sosyal Kaygının Kaygı Duyarlılığı, Benlik Saygısı ve Kişilerarası Duyarlılık Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(1), 338–347.
- Erözkan, A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Reddedilme Duyarlılıkları İle Sosyal Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225–240.
- Feske, U. & Chambless, D. L. (1995). Cognitive behavioral versus exposure only treatment for social phobia: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 26(4), 695–720. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80040-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80040-1)
- Gültekin, B. K. ve Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobinin Yaygınlığı ve Sosyal Fobinin Yaşam Kalitesi , Akademik Başarı ve kimlik oluşumu üzerindeki etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 150–158.
- Gümüş, A. E. (2006). Sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma*

- ve *Rehberlik Dergisi*, 26(3), 63-75.
- Güz, H. ve Dilbaz, N. (2003). Sosyal Kaygı Bozukluğu ile Panik Bozukluğu Olgularının Demografik ve Bazı Klinik Özellikler Açısından Karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 6, 32-38.
- Hayward, C., Varady, S., Albano, A. M., Thienemann, M., Henderson, L. & Schatzberg, A. F. (2000). Cognitive-Behavioral Group Therapy for Social Phobia in Female Adolescents: Results of a Pilot Study. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 39(6), 721-726. <https://doi.org/10.1097/00004583-200006000-00010>
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: current status and future directions. *Biological psychiatry*, 51(1), 101-108.
- Heimberg, R. G., Dodge, C. S., Hope, D. A., Kennedy, C. R., Zollo, L. J. & Becker, R. E. (1990). Cognitive behavioral group treatment for social phobia: Comparison with a credible placebo control. *Cognitive Therapy and Research*, 14(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/BF01173521>
- Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hope, D. A., Schneier, F. R., Holt, C. S., Welkowitz, L. A., ... Klein, D. F. (1998). Cognitive behavioral group therapy vs phenelzine therapy for social phobia: 12-week outcome. *Archives of General Psychiatry*, 55(12), 1133-1141. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.55.12.1133>
- Heimberg, R. G., Salzman, D. G., Holt, C. S. & Blendell, K. A. (1993). Cognitive-behavioral group treatment for social phobia: Effectiveness at five-year followup. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 325-339. <https://doi.org/10.1007/BF01177658>
- Hofmann, S. G. (2007). Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36(4), 193-209. <https://doi.org/10.1080/16506070701421313>
- Karamustafaloğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. *Ş.E.E.A.H. Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.
- Liebowitz, M. R., Heimberg, R. G., Schneier, F. R., Hope, D. A., Davies, S., Holt, C. S., ... Klein, D. F. (1999). Cognitive-behavioral group therapy versus phenelzine in social phobia: Long term outcome. *Depression and Anxiety*, 98(May), 89-98.
- Longmore, R. J. & Worrell, M. (2007). Do we need to challenge thoughts in cognitive behavior therapy? *Clinical Psychology Review*, 27(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.08.001>
- Masson R.L, Jacobs, E.E., Harvill, L. R. & Schimmel, J.C. (2014) Grup Danışmanlığı, Stratejiler ve Beceriler. (Çev. Nedim-Bal, P. ). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nedim-Bal, P. ve Öner, M. (2014). The effect of social anxiety management training program on secondary school students. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 335-348. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.17>
- Özcan, H., Subasi, B., Budak, B., Celik, M., Gurel, S. ve Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130507015148>
- Palancı, M. (2004) Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, SBE, Trabzon.
- Rapee, R. M. & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
- Sayan, A. (2005). Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Programının Öğrencilerin Sosyal Kaygı Ve Depresyon Düzeylerine Etkisi.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Gazi Üniversitesi, SBE, Ankara.
- Sertelin M. Ç. (2007). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi .(Yayımlanmamış doktora tezi) . İstanbul Üniversitesi, SBE, İstanbul.
- Solmaz, M., Sayar, K. ve Özer, Ö. A. (2000). Sosyal Fobi Hastalarında Aleksitimi , Umutsuzluk ve Depresyon : Kontrollü Bir Çalışma. *Klinik Psikiyatri*, 3(September 2016), 235-241.
- Sübaşı, G. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygıyı Yordayıcı Bazı Değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 4-15.
- Şimşek, H. (2011) . Sosyal Beceriler Grup Rehberliği Programının Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) .Dokuz Eylül Üniversitesi,EBE, İzmir.
- Turan, M., Herken, H., Kaya, N. ve Kucur, R. (2000). Sosyal Fobinin Diğer Psikiyatrik Hastalıklarla Birlikteliği. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 170-175.
- Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal Fobinin Psikolojik Kuramı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2, 247-253.
- Vırt, O., Akbaş, E., Savaş, H. A., Sertbaş, G. ve Kandemir, H. (2008). Gebelikte Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Sosyal Destek ile İlişkisi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 9-13.

- Yarpuz, A. Y., Saadet, E. D. ve Şanlı, H. E. (2008). Akne Vulgaris Hastalarında Sosyal Kaygı Düzeyi ve Bunun Klinik Değişkenler İle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 29-37.
- Yıldırım, T. (2006) . Sosyal kaygı düzeyi yüksek üniversite öğrencilerine uygulanan kısa-yoğun-acil psikoterapinin etkinliğinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, O. ve Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise Öğrencilerinin Problemlü İnternet Kullanımının Cinsiyet, Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 298-310.



Araştırma Makalesi

**Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki<sup>1</sup>**

**The relationship between the effectiveness of management processes and organizational justice in school management**

Research Article

Atıla Yıldırım\*<sup>2</sup>

Yaşar Açıl<sup>3</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 169-179  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Makale Bilgileri**

Geliş : 21.07.2020  
Kabul : 08.12.2020

DOI: 10.47770/ukmead.772405

**Özet**

Konya ili merkez ilçelerinde (Selçuklu, Meram, Karatay) görevli öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarda yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 26 okul ve 398 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların %53,3'ü (n=212) erkek, %46,7'si (n=186) kadın öğretmendir. Katılımcılar, %90,7 (n=361) lisans ve %9,3 (n=37) lisans üstü eğitim düzeyindedirler. Araştırmada örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre, çoğunluğunun (%30,9, n=123) 46 yaş ve yukarı; (%24,4, n=97) 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada Gül tarafından (2017) geliştirilen "Yönetim Süreçlerinin Etkililiği" ölçeği ile Colquitt (2001) tarafından geliştirilip Özmen, Arbak ve Özer (2005) tarafından İngilizceden Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın bulgularına göre, yönetim süreçlerinin etkililiğinin karar verme süreci alt boyutu örgütsel adaletin işlemsel adalet boyutundaki değişkenliğini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yönetim süreçlerinin etkililiğinin karar verme, örgütlenme, iletişim ve değerlendirme süreci alt boyutları örgütsel adaletin dağıtım adalet alt boyutunu anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yine yönetim süreçlerinin etkililiğinin karar verme, iletişim ve değerlendirme süreci örgütsel adaletin etkileşim adalet alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Araştırmada, okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okullarda yönetim süreçlerinin işleyişine öğretmenlerin katılımlarının artmasıyla, kurum içinde oluşan örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yöneticilerinin, örgütsel adalet algısını olumlu yönde oluşturabilmeleri için yönetim süreçlerinin işleyişinde karar verme, iletişim ve değerlendirmede öğretmenlerin fikirlerine yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul yönetimi, öğretmen, örgütsel adalet, yönetim süreçleri.

**Abstract**

The aim of this study is to examine the relationship between the effectiveness of management processes and organizational justice according to the opinions of teachers working in official schools located in the central districts of Konya province (Selçuklu, Meram, Karatay). The sample of the research consists of 26 schools and 398 teachers. 53.3% (n = 212) of the participants are male and 46.7% (n = 186) are female teachers. Participants are 90.7% (n = 361) undergraduate and 9.3% (n = 37) postgraduate. According to the demographic characteristics of the teachers

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 169-179

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Atıla YILDIRIM'ın danışmanlığında Yaşar AÇIL'ın Yüksek Lisans tezinden alınmıştır.

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, [ayildirim@erbakan.edu.tr](mailto:ayildirim@erbakan.edu.tr) ORCID: [0000-0003-0904-4336](https://orcid.org/0000-0003-0904-4336)

<sup>3</sup> Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, [yasaracl01@gmail.com](mailto:yasaracl01@gmail.com) ORCID: [0000-0001-8102-2604](https://orcid.org/0000-0001-8102-2604)

forming the sample in the research, the majority of the students (30.9%, n = 123) were aged 46 and over; (24.4%, n = 97) It has been determined that they have a service year of 26 years or more. In this study, “Organizational Justice Scale” developed by Colquitt (2001) and adapted from English to Turkish by Özmen, Arbak and Özer (2005) was used with the scale of “Effectiveness of Management Processes” developed by Gül (2017). This research is in relational screening model.

According to the findings of the study, the sub-dimension of decision-making process of the effectiveness of management processes significantly affects the variability of organizational justice in the operational justice dimension. Decision, organization, communication and evaluation process sub-dimensions of the effectiveness of management processes significantly affect the distribution justice sub-dimension of organizational justice. Again, the decision-making, communication and evaluation process of the effectiveness of management processes significantly affect the interaction justice sub-dimension of organizational justice. In the research, it has been determined that there is a moderate positive relationship between the effectiveness of management processes in school management and organizational justice. In this context, it can be said that with the increasing participation of teachers in the functioning of the management processes in schools, the perceptions of organizational justice formed within the institution can affect positively. Therefore, it is recommended that teachers' opinions are included in the functioning of management processes in order to create a positive perception of organizational justice for their managers.

School management, teacher, organizational justice, management processes

**Keywords**

<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 21.07.2020

Accepted : 08.12.2020

DOI: 10.47770/ukmead.772405

## GİRİŞ

İnsanlar genellikle çevresinde yaşanan olayların adil olup olmadığını değerlendirir. Günün büyük bir bölümü ise işyerinde geçer. Çalışanlar emekleri karşılığında aldıkları ücretin, ödüllerin dağıtımında ne kadar adil olduğunu sorgularlar. Bu konudaki algıları onların davranış ve tutumlarını etkilemektedir (Irak, 2004). Örgütsel adalet, çalışanların kendilerine ne kadar adil davranıldığı ile ilgili bir kavramdır. Örgüt içinde adalet algısının hakim olması çalışanların iş doyumları ve örgütün etkin ve verimli bir şekilde işleyebilmesi bakımından önemli görülmektedir (İşcan ve Sayın, 2010). Örgütler, bir sistem içinde istenilen amaca ulaşabilmek için belirli yönetim süreçlerini takip ederler. Yönetim süreçlerinin işleyişinde, adil olunmasının hem örgütün bağlılığının sağlanması hem de çalışanların performanslarının artması bakımından oldukça önem arz etmektedir (Akyol, 2013). Toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan eğitim örgütleri, öğretmeni, yöneticisi, öğrencisi ve çalışan diğer personelleri ile bir bütündür. Bütünü oluşturan bu parçaların düzenli ve uyumlu bir şekilde örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yönetim süreçlerinin adil bir şekilde işleyebilmesi ile mümkün olacaktır (Beugre, 2002). Örgüt içindeki yönetim sürecinin işleyişinde örgütsel adalet algısının var olması, çalışanların yönetici ve iş arkadaşlarıyla güven esaslı ilişkilerini geliştirmelerine de yardımcı olacaktır (Folger ve Konovsky, 1989). Bu çalışmada, okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki ve yönetim süreçlerinin örgütsel adalete etkisi incelenmesi amaçlanmıştır. İlk olarak örgütsel adalet daha sonra yönetim süreçleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada, örgütsel adalet kavramının öneminden hareketle yönetim süreçleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Adalet kavramı, Aristo, Plato ve Sokrates gibi felsefe düşünürlerinin üzerinde araştırma yaptıkları bir konu olmuştur (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, Christopher ve Yee, 2001). İlk yazılı kaynaklardan olan "Hammurabi Kanunları"nda da adalet olgusunun üzerinde durulmuş ve bireylerin emeklerinin karşılığında kaynak dağıtımının adil bir şekilde yapılması gerekliliği vurgulanmıştır (Çakmak, 2005). Son yıllarda geliştirilmiş olan bireyler arası etkileşim ve örgütsel yaklaşımlarla ilgili sorunlarla yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bir bakıma kazanımların adil dağıtılması anlamına gelen "örgütsel adalet" olgusunun geliştirildiği görülmektedir (İçerli, 2010). Adalet, insanlar arasındaki ilişkide hak ve hukuku gözetmek, davranış olarak uygulamaktır (Püsküllüoğlu, 2001). Alan yazında adalet kavramına ilişkin ilgili çalışmalara yön veren yaklaşımlar "eşitlik", "karşılıklılık" ve "rasyonellik" şeklinde adlandırılmıştır (Halbaw, 2018, s.16; Cesur, 2019). Eşitlik teorisi, kişilerin kendilerini başkalarıyla karşılaştıklarında eşitlik duygusu hissedip hissetmedikleri ile ilgilidir. İki değişkenden bahseden bu teorisin öncüsü Adams'dır (İşbaşı, 2002). Adams eşitlik kuramını "Yatırımlar" ve "kazanımlar" olarak tanımlamıştır. Yani çalışanların tecrübelerini, sosyal statülerini, çabalarını "yatırımlar"; elde ettikleri ücretleri, ödülleri ve terfileri de kazanımlar olarak değerlendirmiştir (Atalay, 2005). Crosby'nin (1976) öncülük yaptığı kuram, sosyal adalet şeklinde de anılmaktadır. Göreli yoksunluk kuramı, elde edilen kazanımların adil bir şekilde dağıtılmadığı durumlarda çalışanların tepki göstermesini teşvik eden bir kuramdır (Irak, 2004). Leventhal 'ın öncülük yaptığı Proaktif kuramı, çalışanların kazanımlarının adil verilip verilmemesine odaklanan bir kuramdır (Çöp, 2008, s.31). Örgütsel adalet; çalışanların yetki, ücret, görev ve ödül dağılımı gibi değişkenlere ilişkin yönetsel kararları değerlendirme sürecidir (İnce ve Gül, 2005). Diğer bir ifadeyle örgüt içindeki kazanımların nasıl dağıtılacağı ve bu dağıtımda alınan kararların çalışanlara nasıl ifade edildiğinin çalışanlarca algılanma şeklidir.

Örgüt içinde çalışanlar, davranışlarını algılama düzeylerine göre şekillendirdikleri için örgütte adalet olup olmadığına dair algıları örgütsel adalet kavramının önemini artırmaktadır. Örgütsel adalet, iş görenlerin kurum içindeki örgütsel uygulamaların doğruluğu hakkındaki algıların iş görenlerin üzerindeki etkilerini kapsayan bir kavramdır (İşcan, 2005). Dolayısıyla kişilerin birbiriyle ya da kurumlarıyla ilişkilerindeki adalet olgusu, huzurlu bir ortamın sağlanması adına oldukça önem taşımaktadır (Çakır, 2006). Örgüt içinde adalet algısının olumlu olduğunda çalışanlarda uyumlu pozitif davranışların görülebileceği; tersi durumda ise olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşılabilir (Beugre, 2002). Alan yazında adalet algısının çalışanların davranışlarını ve buna bağlı olarak performanslarını etkilediğini belirleyen bulgulara rastlanılmıştır (Beugre ve Baron, 2001; akt., İçerli, 2010). Örgütsel adalet olgusunun önemli olduğu görüşünden yola çıkılarak örgütlerde adaletin olumlu algılanması, araştırmacılar da çalışanlarda pozitif davranışlar görüleceği ve buna bağlı olarak da verimin artma olasılığı düşünülmektedir (Beugre, 2002).

Araştırmada örgütsel adalet, "işlemsel adalet, dağıtım adalet ve etkileşim adalet" olarak üç boyut altında incelenmiştir (Özmen, Arbak ve Özer, 2007). Kılıç, Özaraz ve Kaya (2020) tarafından "kollektif adalet" boyutu eklenmiştir.

İşlemsel adalet, örgütte çalışanların görevlerin, ödüllerin, yetkilerin kısaca her türlü çıktılarının dağıtımı ile ilgili süreçte algılanan adalettir (Colquitt vd., 2001:391). Yapılan işlemlerin adil olup olmaması işlemsel adaletin temelini oluşturur (Bedük, 2011). İşlemsel adalet, prosedürel adalet olarak da kullanılmaktadır. Örgütte çalışanlara verilen kazanımların, onlara sağlanan koşulların ve çalışmada gösterdikleri performansın belirlenmesinde kullanılan prosedürlerin adil olup olmasıdır (Emir, 2017). Leventhal, Karuza ve Fry (1980), işlemsel adalette prosedür ve politikaların adil uygulanıp uygulanmadığını tespit etmede adil olmanın altı önemli kuralından bahsetmiştir. Tutarlı olma, ön yargılı olmama, doğruluk, düzeltilebilir olma, temsilcilik ve etik değildir. Bu altı ilke üzerine kurulmuş olan işlemsel adalet, çalışanlarda adalet algısını oluşturacak böylece örgüt içinde huzurun oluşmasına katkı sağlayacaktır (Leventhal, Karuza ve Fry, 1980; akt., Altınbaş, 2008).

Dağıtım adaleti boyutu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, eşitlik teorisi karşımıza çıkmaktadır. Adams, örgütsel adaletin eşitlik teorisi ile temelini oluşturmuş ve dağıtım adaleti de tanımlamıştır. Bu teorisin ana teması, gösterilen çabanın ve gayretin sonuçlarının eşit olması gerekliliğidir (Özen, 2002). Dağıtım adalet "hakkaniyet, ihtiyaç ve eşitlik" adında üç olgunun

bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Hakkaniyet, çalışanların, gösterdikleri gayret, çaba ve hizmetleri oranında ödüllendirilmesi ile ilgilidir. İhtiyaç da, çalışanların duyduğu ihtiyaçlar önemsenir ve bu ihtiyaçlarını karşılması adına ek ücret verilebilir. Eşitlikte ise örgüt içinde çalışanların gösterdikleri hizmete karşılık eşit oranda ücret alması önemlidir (İşcan ve Naktiyok, 2004; Emir, 2017). Kazanımların dağıtımında adaletli ya da adaletsiz olarak algılanması durumu çalışanların davranışlarını, örgüte bağlılığını, işin verimini ve buna benzer tüm sonuçları olumlu veya olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda, esas olan onların dağıtım adaletindeki algılarını olumlu yönde düşünmeleri sağlanmalıdır (Özdevecioğlu, 2003).

Etkileşimsel adaletin gelişimi 1986 ve 2004 yılları arasında olmuştur (Colquit, Greenberg ve Zabata-Phelon, 2005). Etkileşimsel adalet, örgüt içinde uygulama sürecindeki bireylerin birbiriyle olan ilişkileri tüm örgütsel faaliyetleri etkileyen önemli bir faktördür. Bies'in 1987'de yaptığı çalışmada, saygı, nezaket gibi bireyler arası tavır ve davranışların örgüt içindeki biçimsel uygulamalara oranla daha çok önem arz ettiği görülmektedir (Ünlü vd., 2015). Etkileşimsel adalet, örgütsel uygulamaların sosyal tarafı ile ilgilenen bir boyuttur. Greenberg (1990, s.411) yaptığı çalışmada, yöneticilerin çalışanlar ile yönetim sürecindeki ilişkileri kapsadığını belirtmiştir. Yani örgüt içinde, karar alma ve diğer süreçlerde prosedürlerin karar alıcıların çalışanlar ile olan etkileşimine dayalı bir kavram etkileşim adaletidir. Kişiler arası tutum ve davranışların özelliği, örgüt içindeki adaleti ve adalet algısını etkileyen unsurdur (Cropanzona, Bowen ve Gilliland, 2007, s.34-48).

Kolektif Adalet; Örgüt üyelerinin, örgüt tarafından kendilerine karşı yapılan bireysel adalet uygulamalarının yanında; ait oldukları gruba veya örgütün diğer birey veya gruplarına karşı yapılan uygulamaları da referans alarak oluşturdukları bütünsel adalet algısıdır. Kuramsal olarak ortaya çıkan teorik zemine dayanak oluşturması için "benim iş yüküm adildir" yerine "herkesin iş yükü adildir" şeklindeki "kolektif adalet algılarını" içeren ifadelerin yer aldığı kolektif adalet ölçeği alan araştırması ile sınanmış ve örgütsel adalet algısının üç boyutla değil kolektif adalet boyutunun da eklenmesi ile dört boyutlu bir modelle ele alınması bilimsel olarak daha güçlü uyum değerleriyle (CFI, NFI, RMSEA vb.) desteklenmiştir (Kılıç, Özaraz ve Kaya, 2020).

Yönetim süreci, belli bir amaca ulaşabilmek için bir işi başkalarına yaptırma etkinlikleri sürecidir (Efil, 1996). Yönetim süreçleri kavramına ilk kez bilimsel olarak yaklaşan yönetim bilimci Henri Fayol'dur. Bir Fransız, maden mühendisi olan Fayol, örgütsel verimi artırmanın yollarını araştırmıştır. Fayol, yönetim süreçlerini, planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdümleme ve denetleme olarak gruplamıştır (Akçadağ, 2012). Eğitim yönetiminde en çok kullanılan yönetim süreci sınıflandırmasını ise Russel T. Gregg yapmış ve yönetim süreçlerini karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme biçiminde sınıflandırmıştır (Gül, 2011; Yılmaz, 2010).

Etkili ve adil bir yönetici, yönetim süreçlerini bilen ve etkin kullanabilen kişidir. Her okul yöneticisi, sağlıklı karar alma ve karar alma sürecine çalışanlarını dahil etme; okulun amaçları doğrultusunda iş görenleri örgütlenme; etkili bir iletişim kurma; onları etkileme ve güdüleme; okul içi ve okul dışı etkinlikleri eşgüdümleme; son olarak da alınan kararları, planları, eğitim-öğretimle ilgili etkinlikleri gözden geçirme, değerlendirme ve yerine getirme durumundadır (Karagöz, 2006).

Yönetim süreçlerinde örgütsel adalet algısı çok önemli bir yere sahiptir. Okul örgütünde örgütsel adalet algısı, pek çok sebeplerden ve değişkenlerden etkilenebilmektedir. Örgütte yönetici davranışları, çalışanlar üzerinde örgütsel adalet algısının belirlenmesinde çok önemli bir faktördür. Çünkü yöneticiler, yönetim süreçlerinden olan karar verme boyutunda çalışanların katılımını sağlayan, iş görenleri ve işleri yönlendiren, eşgüdümleyen, planları yapan kişilerdir. Yönetim süreçlerindeki her alt boyutun uygulanması çalışanları olumlu veya olumsuz yönde mutlaka etkileyecektir (Sayles, 1981).

Örgüt içinde, kararların nasıl alındığı ve bu kararlar alınırken kriterlerin neler olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Bu süreçte alınan kararların objektifliği, örgütteki adalet algısını belirleyen önemli bir faktördür (Akyol ve Akçay, 2013). Çalışanların kendileri ile ilgili planlamalarda adil kararların alınması onların örgüte bağlılıklarının artmasını ve olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayacaktır. Adalet algısı ile örgütsel davranışın birbiri ile ilintili olduğu muhtemeldir (Colquitt, vd., 2001). Yöneticilerin verdikleri kararlar, yapılan planlamalar, etkileme (yönlendirme) çalışmaları, eş güdümlenme ve değerlendirme süreçlerindeki adalet algısı, çalışanları olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Çalışanların uygulanan bu süreçlerdeki adalet algısı, örgütün sürekliliğinin sağlanmasında, çalışanların güdülenmesinde, personel memnuniyetinde ve iş veriminin artmasında etkili olan bir unsur olarak kabul edilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2010). Yönetim süreçlerinin her bir boyutu birbirine bağlı zincirin birer halkası gibidir. Halkaların arasında oluşabilecek kopukluk bütün süreçleri etkileyecektir (Akyol, 2013). Bu kopukluklara sebebiyet veren en önemli faktörlerden birisi de adalet algısıdır. Adalet algısı, örgütlerin verimliliğinin devamının sağlanması için çok önemlidir. Örgütlerini büyütme ve geliştirmek isteyen yöneticilerin, yönetim süreçlerinin uygulanmasında çalışanlarının adalet algılarına hassasiyetle yaklaşmalıdır (Cömert, Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2008).

Gül ve İnce'nin (2014) yaptıkları araştırmada, etik liderliğin iletişimsel ve karar verme alt boyutları ile örgütsel adaletin etkileşimsel alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Arslantaş ve Pekdemir (2007), yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile çalışanların örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen bulgularda, dönüşümcü liderliğin karizma- ilham verme ve zihinsel teşvik alt boyutlarının örgütsel adalet algılarına etkileri olduğu görülmüştür. Yıldırım'ın (2010) etik liderlik ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, örgütsel adaletin etkileşimsel adalet alt boyutu ile etik liderliğin alt boyutu olan iklimsel, iletişimsel ve etkileşim alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

## Araştırmanın Amacı

Alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretmenlerin adalet algısına ilişkin olduğu görülmüştür. Yönetim süreçlerinin etkililiğinin örgütsel adalet üzerine etkisinin incelendiği araştırmaların ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasında yapılmış olan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu bağlamda yönetim süreçleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin belirlenmesi, alan yazına önemli katkıda bulunması beklenmektedir. Araştırmada okul yönetiminde yönetim süreçlerinin örgütsel adalet etkisi ve öğretmenlerin görüşleri ışığında iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutları, örgütsel adaletin “işlemsel adalet”, “dağıtım adalet” ve “etkileşimsel adalet” alt boyutlarını anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?
2. Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel ve karşılaştırma modelinde durum tespiti yapmaya yönelik nicel bir araştırmadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, araştırmanın bağımlı değişkenini oluştururken okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği de araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır.

### Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Selçuklu, Karatay) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl, ortaokul ve lisede farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, toplam 26 ilkököl, ortaokul ve lise dengi okullardan tesadüfi olarak belirlenen 398 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme olan küme örnekleme yöntemi kullanılarak tesadüfi olarak kura çekme programı uygulanmıştır. Kura sonucu toplam 26 ilkököl, ortaokul ve lise dengi okullarda görev yapan öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler toplanırken Gül (2017) tarafından geliştirilen “Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği” ve Colquit (2001) tarafından geliştirilip Özmen vd. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır.

Örgütsel Adalet Ölçeği: Colquitt (2001) tarafından geliştirilmiş Özmen vd. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, “işlemsel adalet”, “dağıtım adalet” ve “etkileşimsel adalet” olmak üzere üç alt boyut toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri; 1-7 işlemsel adalet; 8-11 dağıtım adalet ve 12-7 etkileşimsel adalet şeklindedir. Ölçek, “hiçbir zaman” (1), “nadiren” (2), “ara sıra” (3), “çoğunlukla” (4) ve “her zaman” (5) olarak 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğine dayandırılmıştır. Örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutları, güvenilirlik katsayıları ve araştırma grubundaki güvenilirlik katsayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

*Örgütsel Adalet Ölçeğinin Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları*

<i>Örgütsel Adaletin Alt Boyutları</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>	<i>Araştırma Grubundaki Güvenirlik Katsayısı</i>
<i>İşlemsel Adalet</i>	<i>1-7</i>	<i>0.86</i>	<i>0.71</i>
<i>Dağıtım Adalet</i>	<i>8-11</i>	<i>0.94</i>	<i>0.82</i>
<i>Etkileşimsel Adalet</i>	<i>12-20</i>	<i>0.88</i>	<i>0.76</i>

Yönetim Süreçleri Ölçeği: Araştırmada, Gül (2017) tarafından geliştirilmiş “Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği, 35 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri, Likert tipi beşli olarak; hiç katılmıyorum (1), biraz katılmıyorum (2), katılıyorum (3), oldukça katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı toplamda, 0,982 bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubundaki güvenilirlik kat sayıları; karar verme 0,95, planlama 0,95, örgütlenme 0,95, iletişim 0,95, etkileme 0,94, eşgüdümleme 0,94 ve değerlendirme 0,94 toplam 0,95 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği “aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık ve basıklık katsayısı” hesaplanarak saptanmıştır. Örgütsel adalet ve yönetim süreçlerinin etkililiği arasındaki ilişki Pearsen Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile; yönetim süreçlerinin etkililiğinin boyutlarının örgütsel adaletin boyutlarını etkileme düzeyi ise Doğrusal Regresyon analizi ile test edilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında, elde edilen veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacı ile aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık katsayısı ve basıklık\_katsayısı değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepe Değer, Çarpıklık Katsayısı ve Basıklık Katsayısı Değerleri

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Karar	3.37	3.25	4.00	-0.066	-0.456
Planlama	3.53	3.60	2.80	-0.151	-0.175
Örgütlenme	3.54	3.60	4.00	<b>-0.188</b>	0.085
İletişim	3.72	4.00	4.00	-0.153	-0.744
Etki	3.51	3.60	3.00	-0.290	-0.155
Eşgüdüm	3.59	3.66	3.00	-0.228	-0.041
Değerlendirme	3.47	3.40	3.00	-0.205	-0.322
İşlemsel Adalet	3.57	3.71	4.14	-0.729	0.612
Dağıtım Adalet	3.85	4.00	4.00	-0.737	1.139
Etkileşimsel Adalet	3.76	3.77	3.78	-0.574	0.628

Aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da birbirine yakın olması çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları içinde 0'a yakın olması, normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 1996; McKillup, 2012; akt. Demir, Saatçioğlu, ve İmrol, 2016). Tüm bu açıklamalara göre değişkenlerin aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin normallik gösterdiği düşünülebilir. Bu bağlamda yapılan analize göre veri seti, normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır.

## BULGULAR

### Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.**

Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Alt Boyutları						
Örgütsel Adalet Alt Boyutları		Karar Verme	Planlama	Örgütlenme	İletişim	Etkileme	Eşgüdümleme	Değerlendirme
İşlemsel Adalet	r	0.69**	0.560**	0.545**	0.476**	0.550**	0.534**	0.550**
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Dağıtım Adalet	r	0.564**	0.535**	0.464**	0.506**	0.529**	0.590**	0.524**
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.00	0.000
Etkileşimsel Adalet	r	0.572**	0.538**	0.548**	0.533**	0.572**	0.554**	0.608**
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0,000

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, "Örgütsel Adalet" alt boyutları ile "Yönetim Süreçlerinin Etkililiği" alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,0).

### Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutlarının, örgütsel adaletin alt boyutu olan "işlemsel adalet" etkisine ilişkin bulgular

Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutlarının örgütsel adaletin alt boyutu olan "işlemsel adalet" alt boyutuna etkisine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

Yönetim Süreçlerinin Etkililiğinin Örgütsel Adaletin Alt Boyutu Olan İşlemsel Adalet Düzeyi Üzerindeki Etkisi

Değişken	R <sup>2</sup>	F	P	Alt Boyutlar	$\beta$	t	P
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği	0.375	33.396	0.000	Karar Süreci	0.252	3.246	0.001
				Planlama Süreci	0.062	0.668	0.505
				Örgütlenme Süreci	0.117	1.445	0.147
				İletişim Süreci	0.023	0.347	0.729
				Etkileme Süreci	0.100	1.174	0.284
				Eşgüdümleme Süreci	0.050	0.542	0.588
				Değerlendirme Süreci	0.074	0.768	0.443

Bağımlı Değişken: Örgütsel Adaletin Alt Boyutu Olan İşlemsel Adalet

p<.05

Tablo 4'te örgütsel adaletin alt boyutu olan işlemsel adalet alt boyutundaki değişkeni, %37,5'ini yönetim süreçleri etkililiği açıklamaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği, alt boyutları arasında incelendiğinde yönetim süreçleri etkililiğinin, karar verme süreci alt boyutu örgütsel adaletin işlemsel adalet alt boyutundaki değişkenliğini anlamlı düzeyde açıklamaktadır ( $p<0,05$ ).

#### Okul yönetimde yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutlarının, örgütsel adaletin alt boyutu olan "dağıtım adalet" etkisine ilişkin bulgular

Okul yönetimde yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutlarının örgütsel adaletin alt boyutu olan "dağıtım adalet" alt boyutuna etkisine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Yönetim Süreçlerinin Etkililiğinin Örgütsel Adaletin Alt Boyutu Olan Dağıtım Adalet Düzeyi Üzerindeki Etkisi*

Değişken	R <sup>2</sup>	F	P	Alt Boyutlar	$\beta$	t	P
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği	0.408	38.386	0.000	Karar Süreci	0.280	3.708	0.000
				Planlama Süreci	0.042	0.664	0.643
				Örgütlenme Süreci	-0.202	-2.572	0.010
				İletişim Süreci	0.141	2.195	0.029
				Etkileme Süreci	-0.064	-0.706	0.480
				Eşgüdümleme Süreci	0.357	3.981	0.000
				Değerlendirme Süreci	0.127	1.365	0.443

*Bağımlı Değişken: Örgütsel Adaletin Alt Boyutu Olan Dağıtım Adalet*

$p<0,05$

Tablo 5'e göre örgütsel adaletin alt boyutu olan dağıtım adalet alt boyutundaki değişkeni %40,8'ini yönetim süreçleri etkililiği açıklamaktadır. Yönetim süreçleri etkililiği alt boyutları arasında incelendiğinde sırasıyla yönetim süreçlerinin etkililiğinin karar verme süreci, örgütlenme, iletişim ve değerlendirme alt boyutları örgütsel adaletin dağıtım adalet alt boyutundaki değişkenliğini anlamlı düzeyde açıklamaktadır ( $p<0,05$ ).

#### Okul yönetimde yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutlarının, örgütsel adaletin alt boyutu olan "etkileşimsel adalet" etkisine ilişkin bulgular

Okul yönetimde yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutlarının örgütsel adaletin alt boyutu olan "etkileşimsel adalet" alt boyutuna etkisine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Yönetim Süreçlerinin Etkililiğinin Örgütsel Adaletin Alt Boyutu Olan Etkileşimsel Adalet Düzeyi Üzerindeki Etkisi*

Değişken	R <sup>2</sup>	F	P	Alt Boyutlar	$\beta$	t	P
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği	0.414	39.304	0.000	Karar Süreci	0.255	3.385	0.001
				Planlama Süreci	-0.113	-1.263	0.207
				Örgütlenme Süreci	0.092	1.174	0.241
				İletişim Süreci	0.147	2.295	0.022
				Etkileme Süreci	0.058	0.648	0.517
				Eşgüdümleme Süreci	-0.035	-0.393	0,695
				Değerlendirme Süreci	0.306	3.304	0.001

*Bağımlı Değişken: Örgütsel Adaletin Alt Boyutu Olan Etkileşimsel Adalet*

$P<0,05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi; örgütsel adaletin alt boyutu olan etkileşimsel adalet alt boyutundaki değişkeni %41,4'ünü yönetim süreçleri etkililiği açıklamaktadır. Yönetim süreçleri etkililiği alt boyutları arasında incelendiğinde sırasıyla yönetim süreçlerinin etkililiğinin karar verme süreci, iletişim süreci ve değerlendirme süreci alt boyutları örgütsel adaletin etkileşimsel adalet alt boyutundaki değişkenliğini anlamlı düzeyde açıklamaktadır ( $p<0,05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yönetim süreçlerinin etkililiği alt boyutları arasında incelendiğinde; yönetim süreçleri etkililiğinin karar verme süreci alt boyutu, örgütsel adaletin işlemsel adalet alt boyutundaki değişkenliğini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin kararlara katılım oranlarının düşük düzeyde olması, onların okul yönetimde alınan kararlara yönelik söz hakkının istenilen düzeyde olmaması akla gelebilir. Bu anlamda öğretmenlerin, karar verme sürecine dahil edilmeleri, yönetimde onların düşünce ve fikirlerine yer verilmesi uygun olacaktır. Aykanat ve Yıldırım'ın (2012) yaptığı araştırmada, etik liderliğin karar vermede etik boyutu dışındaki tüm boyutları, işlemsel (prosedürel) adalet boyutunu anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Arslantaş ve Pekdemir'in (2007), araştırmalarının bulgularına göre ise yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışı ile çalışanların örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dönüşümcü liderliğin alt boyutları örgütsel adaletin alt boyutlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Bu bulgular ile araştırmanın bulguları benzer niteliktedirler. Thibaut ve Walker'a (1975) göre işlemsel adalet, karar alma sürecinde ve uygulanmasında iş görenlere söz

hakkının tanınması ile ilgilidir. İş yerinde örgüt içinde işlemsel adaletin sağlanması için kuralların adil olması ve karar sürecinde adil olduğunun çalışanlara hissettirilmesi gereklidir (Akt. Greenberg, 1990). Aslanoğlu ve Demirtaş'ın (2019) araştırma sonucu öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile zümre kararları, öğrenci işleri ve akademik kararlar ve okul yönetimi boyutu ortalamaları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu, öğrenci işleri ve akademik kararlar boyutu öğretmenlerin örgütsel adalet algısını en yüksek düzeyde etkileyen boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Haykır'ın (2020) vakıf üniversiteleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, etik liderlik ve örgütsel adaletin vakıf üniversitelerinde akademik ve idari kadroda çalışan personelin iş tatmini üzerine pozitif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, elde edilen bulgulara göre, yönetim süreçlerinin etkililiğinin karar verme süreci, örgütlenme, iletişim ve değerlendirme alt boyutları, örgütsel adaletin dağıtım adalet boyutundaki değişkenliğini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlere görev, ücret ve terfi gibi örgütsel uygulamaların dağıtımında önerilerine başvurulmadığı ve onlarla etkin iletişimde bulunulmadığı düşünülebilir. Alan yazında ilgili konuda bu çalışmanın konusuna yakın çalışmalara ulaşılmıştır. Çıraklı, Uğurluoğlu, Şantaş ve Çelik (2014), etik liderliğin alt boyutlarının dağıtım adaleti anlamlı bir şekilde etkilediğini araştırmalarında belirlemişlerdir. Yıldırım (2010), araştırmasında, etik liderliğin iletişimsel boyutu ile örgütsel adaletin dağıtım boyutunda anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları kısmen örtüşmektedir. Çalışanlar, elde ettikleri kazanımlarını (gelir, terfi gibi) başkalarının elde ettikleri kazanımları ile karşılaştırır ve adil olduğu veya olunmadığı düşüncesine kapılabilirler. Bunun paralelinde de onların tutumları olumlu ya da olumsuz olarak değişebilir (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). İnsanların adalet algıları, sadece kazanımların karşılaştırılması ile şekillenmemektedir. Örgüt içindeki kurallar, iletişim, karar verme ve bireyler arası oluşan etkileşim de adalet algısını etkilemektedir (Barling and Michelle, 1993, akt., Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Ayrıca, örgütsel mutluluk ile örgütsel adalet arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu (Korkut, 2019), örgütsel adaletin işyeri saldırganlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Coşkun ve Balcı, 2020), Yıldırım'ın (2020) araştırmasında örgütsel adalet, örgütsel muhalefet boyutlarını anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, yönetim süreçlerinin etkililiğinin alt boyutları olan karar verme süreci, iletişim süreci ve değerlendirme süreci, örgütsel adaletin etkileşimsel adalet boyutundaki değişkenliğini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yıldırım (2010) araştırmasında, etik liderliğin iklimsel, iletişimsel ve davranışsal alt boyutları ile örgütsel adaletin etkileşim adalet alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu anlamda karar verme boyutu dışında elde edilen bulgular ile mevcut araştırmanın bulguları birbiri ile benzerlik göstermektedir. Karar veren yöneticilerin davranışları, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimi etkilemektedir (Bies ve Moag, 1986, akt., Titrek, 2009). Dolayısıyla yöneticilerin davranış ve tutumlarının adil olması, çalışanların hem birbirleri ile hem de yöneticileri ile etkileşimleri olumlu yönde seyredecektir. Örgüt içerisindeki olumlu etkileşim, çalışanların performansının ve verimin artmasına katkı sağlayacaktır (Cömert vd., 2008). Aydın ve Kepenekçi'nin (2008) yaptığı araştırmada, örgütsel adaletin etkileşim ve dağıtım adaleti boyutlarında yöneticilerin davranışlarında öğretmenlerce adaletsizlik algılandığında işteki performansların düştüğü ve yönetimde adaletsizliğin var olduğu ile ilgili dedikoduların da yaygınlaştığı belirtilmiştir. Cesur ve Erol' un (2020) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarını belirleyen tüm boyutlar (planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme) ile örgütsel adalet algıları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Güneş ve Küçüksüleymanoğlu'nun (2020) araştırması sonucu, örgütsel adalet ve alt boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Örgütsel adalet, otoriter yönetim tarzının duygusal tükenmeyi öngörmede kısmi aracı değişken iken, otoriter yönetim stilinin iş doyumunu, kişisel başarıyı ve kişiliğini yitirmeyi öngörmesinde herhangi bir aracı rolü olmadığı bulunmuştur. Alanoğlu ve Demirtaş'ın (2020) araştırmasında, örgütsel adalet, aynı zamanda kayıtsız yönetim tarzının iş tatmini ve duygusal tükenmeyi öngörmede kısmi aracı değişkeni iken, kayıtsız yönetim tarzının kişisel başarıyı tahmin etmede ve duyarsızlaşmada herhangi bir aracı rolü olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada, "Örgütsel Adalet" alt boyutları ile "Yönetim Süreçlerinin Etkililiği" alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul yönetiminde öğretmenlerin karar verme, planlama gibi uygulamalara dahil edilmeleri arttıkça onların örgütsel adalet algı düzeyleri de artacağı söylenebilir. Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından yönetim süreçlerine dahil edilmesi; görev, yetki, ders ve ücret gibi uygulamaların adil olarak dağıtılması; kazanımlarla ilgili süreçler hakkında bilgilendirilmeleri; kendilerine saygı gösterilmesi ve değer verilmesi gibi eylemler, örgütsel adalet algısının arttığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu konuya benzer ilgili araştırmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Aykanat ve Yıldırım'ın (2012) yaptıkları araştırmada, etik liderliğin karar vermede etik boyutu ile örgütsel adaletin boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Altınkurt ve Yılmaz (2010), yaptıkları araştırmada, ortaokul yöneticilerinin kurumlarını değerlere göre yönetmesi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı bir şekilde açıkladığı ve örgütsel adalet ile değerlere göre yönetim arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulguları benzer niteliktedir.

## ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda yönetim süreçlerinin alt boyutu olan karar vermenin örgütsel adaleti etkilediği saptanmıştır. Bu bağlamda okul yönetiminde yönetim süreçlerinin işleyişinde, adalet algısının olumlu yönde oluşturulabilmesine ilişkin öğretmenlerin karar alma sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir.

Araştırma Konya ilinin merkez ilçelerinde yapılmıştır. Benzer araştırmalar, farklı illerde ve Türkiye genelinde nicel ve nitel olarak yapılabilir. Okul yöneticilerine, yönetim süreçlerinin etkin uygulanması ve örgütsel adalet algısının oluşturulabilmesi ile ilgili seminerler verilmelidir.

Okul yönetimde, hangi uygulamaların yapılması ya da yapılmaması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmalıdır

### Teşekkür

Bu çalışmada; bilgisiyle, önerileriyle ve tecrübeleriyle makalenin bu hale gelmesinde emeği olan ismini bilmediğimiz hakemlere sonsuz teşekkür ederiz

### KAYNAKÇA

- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2020). Management Styles' Levels of Predicting Job Satisfaction and Burnout: Intermediary Role of Organizational Justice. *Education and Science*, 45 (204), 401-423.
- Akçadağ, T. (2012). *Yönetim süreçleri* (2. Baskı). R. Sarpkaya (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s. 169-188). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akyol B. ve Akçay C., (2013). Analysis of organizational behaviour studies in Turkey/Türkiye'deki örgütsel davranış çalışmalarının analizi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11 (1), 2015,149-170.
- Altınbaş, B. (2008). *Örgütsel bağlılıkla örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Educational Administration: Theory And Practice*, 16(4), 463-484.
- Arslandaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261-286.
- Aslanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). The effect of teachers' participation in decision making on organizational justice perceptions. *Journal of Educational Reflections*, 3(1), 1-10.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aydın, İ ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organizaitonal jutice in elementary schools in Turkey. *Journal Of Educational Administration*. 46 (4), 497-513.
- Aykanat, Z. ve Yıldırım, A. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir araştırma, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 2, Elazığ.
- Bedük, A. (2011). *Örgüt psikolojisi: yeni yaklaşımlar güncel konular*, Konya: Atlas Kitabevi.
- Beugre, C. D. (2002). Understanding Organizational Justice and Its Impact On Managing Employees: An African Perspective. *Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104.
- Cesur, A., (2019). *Okul yönetimde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kütahya.
- Cesur, A. ve Erol, E. (2020). Okul yönetimde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 15 (25), 3467-3496.
- Cihangiroğlu, N. ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Colquitt, A.J., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, Christopher O.L.H. ve Ng, K. Yee (2001). Justice at the millennium: a meta analytic review of 25 years of organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Colquitt, J., Greenberg, J., and Zapata-Phelan, C. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg and J. Colquitt. (Eds.), *Handbook of Organizational Justice*, 3-56, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, B. ve Balcı, A. (2020). Teachers' workplace aggression behaviors and their relationship with organizational justice. *MANAS Journal of Social Studies*, 9 (3), 1391-1409.

- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları [Organizational justice perceptions of high school teachers], *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 7 (13), 3-22.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice, *Academy of Management Perspectives*, 34-48.
- Çakır, Ö. (2006). Ücret adaletinin iş davranışları üzerindeki etkileri, *Kamu-İş Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası Dergisi*, Ankara.
- Çakmak, K. Ö. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çıraklı, Ü., Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F. ve Çelik, Y. (2014). Etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet üzerindeki etkisi: hastanede bir uygulama, *İşletme Bilimi Dergisi*, 2, 2
- Çöp, S. (2008). *Türkiye’de ve Polonya’da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice, *Academy of Management Perspectives*, 34-48.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi, *Curr. Res. Educ.*, 2(3), 130-148.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınevi No:8.
- Folger, R. ve Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions, *Academy Of Management Journal*, 1, 111-130.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, tomorrow, *Journal Of Management*, 16, 399-432.
- Gül, H.ve İnce, M. (2014). Etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Academic Review Of Economics &Administrative Sciences*, 7, 2.
- Gül, İ. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal Of Human Sciences*, 14(2), 1370-1387.
- Güneş, A. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 34 (2), 313-330.
- Halbaw, A. (2018). *Erbil temel okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Haykır, Ş.V. (2020). Etik liderlik ve örgütsel adaletin iş tatminine etkisi: İstanbul ili Vakıf Üniversiteleri üzerinde bir inceleme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi* 7(13), 25-43.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- İşbaşı, Ö.J. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adaletle ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- İşcan, Ö. F. (2005). Siyasal arena metaforu olarak örgütler ve örgütsel siyasetin örgütsel adalet algısına etkisi *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1, 149-171.
- İşcan, Ö. F. ve Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1, 181-201.
- İşcan, Ö. F.ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 91-99
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- Karagöz, B., K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kılıç, T., Özaraz, S. ve Kaya, A. (2020). Kolektif adalet kavramı. *International Journal of Management and Administration*, 4 (8), 337-347.

- Korkut, A. (2019) Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özen, J. (2002). Adalet kuramlarının gelişimi ve örgütsel adalet türleri', *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi*, Haziran, 5, 107-11.
- Püsküllüoğlu, A. (2001). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Özmen, Ö. N., Arbak, Y., ve Özer, P. S. (2007). An inquiry about the effect of justice value on justice perception. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 19-35.
- Sayles, L. R. (1981). *Leadership: What effective managers really do... and how they do it*. Usa: Mcgraw-Hill.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6,2.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 203-219.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 579-616.



Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Olayların Kullanım Durumu

Usage Status of Current Events in Social Studies Textbooks

Research Article

Talip Öztürk\*<sup>1</sup>

Kader Veziroğlu<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 180-193  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 11.09.2020  
Kabul : 09.12.2020

DOI: 10.47770/ukmead.793737

Özet

Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretiminde çeşitli yollar bulunmaktadır. Bu yollardan en çok tercih edileni güncel olayların sosyal bilgiler ders kitabında öğrenme alanına eklenmiş olarak öğretilmesidir. Bu araştırmada amaç, ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel olayların kullanımının incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi yöntemi kullanılan bu çalışmada doküman olarak ortaokul ders kitapları seçilmiştir. Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılmış beşinci, altıncı ve yedinci sınıf Sosyal bilgiler ders kitaplarından oluşan bir seçki, veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak bu seçki hali hazırda MEB tarafından ders kitabı olarak kabul görüp kullanıldığından tercih edilmiştir. Ders kitaplarındaki güncel olaylar belirlenerek sınıflara, öğrenme alanlarına ve konulara göre analiz amaçlı tablolar halinde belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, güncel olayların sınıf, öğrenme alanı ve konu dağılımının eşit olmadığını göstermiştir. Sınıf seviyesinin yükseldikçe güncel olay kullanımının arttığı da tespit edilmiştir. Bazı öğrenme alanlarında ise güncel olay kullanımına yer verilmemiştir. İncelenen ders kitaplarında güncel olay kaynağı olarak en çok genel ağ haberi, en az da dergi haberinin kullanıldığı görülmüştür. Ders kitaplarındaki bazı güncel haberlerin kitabın kullanılacağı süreç boyunca güncelliklerini yitirmesi söz konusu olabileceğinden, ders kitaplarında güncel olay kullanılacaksa bunların güncel olabilmesi için mevzuat değişikliğine gidilmesi ve ders kitapları güncellenerek daha sık aralıklarla basılmalı şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal bilgiler ders kitabı, güncel olaylar, doküman incelemesi.

Abstract

There are various ways in the teaching of current events in the Social Studies course. The most preferred of these ways is to teach current events in the Social Studies textbook attached to the learning strands. The aim of this study is to examine the use of current events in secondary school Social Studies textbooks. Among the qualitative research methods, the document analysis method was used, and the secondary school textbooks were chosen as the document. A selection of fifth, sixth and seventh grade Social Studies textbooks used in the 2019-2020 academic year was used as a data source in the study. As the data source, this selection was chosen as it is already accepted and used as a textbook by the Ministry of National Education. The current events in the textbooks were determined in tables for analysis purposes, according to classes, learning strands and subjects. The findings have shown that the class, learning area and subject distribution of current events are not equal. It was also found that as the grade level increases, the use of current events increases. In some learning areas, the use of current events is not included. It has been detected that in the textbooks analyzed, the most common network news and least the magazine news were used as the source of current events. Since some current news in the textbooks may be out of date during the course of the book, suggestions have been made that if current events are to be used in the textbooks, the legislation should be amended to keep them up-to-date, and the textbooks should be updated and published more frequently.

Social Studies textbook, current events, document analysis.

**Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 180-193  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 11.09.2020  
Accepted : 09.12.2020

DOI: 10.47770/ukmead.793737

<sup>1</sup> Ordu University, Education Faculty, [talipozturk@odu.edu.tr](mailto:talipozturk@odu.edu.tr)

<sup>2</sup> Ordu University, [kdrvr28@gmail.com](mailto:kdrvr28@gmail.com)

## GİRİŞ

Sosyal bilgiler eğitiminin temel amacı yaşadığı topluma uyumlu, etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirmektir. Bu amaç bağlamında insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği bir toplu öğretim dersi (MEB, 2005) olan Sosyal bilgiler bireye; geçmiş, günümüz ve gelecek arası bağ kurabilme yeteneği kazandırması beklenmektedir. Diğer yandan gelişen teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmasıyla yeni bir öğretmen profili ortaya çıkmaktadır. Teknolojiye uyum sağlayan ve bunu kullanan öğretmenler, kendilerini geliştirerek çağa ayak uydurmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin 21. yüzyılda sahip olması gereken çeşitli beceriler ortaya çıkmıştır (Yaylak, 2019: 16). Böyle bir misyonu üzerine alan Sosyal bilgiler eğitimi bu misyonu yerine getirebilmek için eleştirel düşünen, analiz yapabilen, karar verebilen, problem çözebilen ve medya okuryazarı olan bireyler yetiştirmek durumundadır. Bu açıdan bakıldığında bu ders, öğrencilerin dünyayı ve hayatı anlamalarına ve toplumda yerlerini almalarına olanak sağlar (Zayimoğlu Öztürk, 2018: 25).

Bireyi belirtilen niteliklerle donatabilmek için sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme, projeye dayalı öğrenme yaklaşımı, eleştirel medya okuryazarlığı gibi pek çok farklı yöntem kullanılmaktadır. Bu noktadan hareketle eğer sosyal bilgiler eğitimi hem geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurabilen ve hem de eleştirel medya okuryazarlığı becerisiyle donanmış bireyler yetiştirme görevini yerine getirmek istiyorsa bunu sağlamanın yollarından biri de derslerde güncel olay kullanımınıdır.

Farklı kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanan “güncel olay” kavramı, birey, toplum ve insanlık üzerine etkisi olan ve etkisi bireye göre farklılık gösteren yeni olaylar olarak tanımlanabilir (Taşkın ve Memişoğlu, 2019). Görsel veya yazınsal medya (televizyon, internet, gazete, dergi vb.) ile topluma aktarılan güncel olayların, güncel olay olarak kabul edilmesi için yeni gerçekleşmiş olması gerekmez, medyada süreklilik arz eden olaylarda güncel olay olarak nitelendirilir (Gedik, 2010). Medya aracılığıyla topluma aktarılan “güncel olayların” derslerde kullanımı ile öğrenciye yaşadığı dünyada gerçekleşen olaylar ve değişimler arasında bağ kurma fırsatı verilir. İçinde yaşadığı topluma duyarlı bireyler yetiştirmek isteyen ideal bir sosyal bilgiler eğitiminin güncel olayları da içermesi gerekmektedir (Gündoğan Bayır, 2016). Bununla birlikte güncel olayların eğitim ve öğretime dâhil edilmesi özellikle geçmiş ve günümüzle ilgilenen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin günümüz sorunlarını algılayarak reaksiyon göstermelerine olanak sağlar.

Güncel olayların sosyal bilgiler dersinde öğretimi üç farklı yaklaşımla gerçekleştirilebilir. Bunlardan ilki güncel olayların derse ek öğretimi şeklinde her ders gününde dersin ilk kısmında haber haritaları düzenleme, haber defterleri oluşturarak haberleri tartışma, bülten tahtası kullanma gibi etkinlikleri içermektedir. Güncel olayların ders kitabında tamamlayıcı veya pekiştirici öğretimi olan ikinci yaklaşım ise konu içeriğine bağlı olarak konuyu tamamlayıcı veya pekiştirici güncel olayların ders kitabına eklenmesiyle öğrenciye aktarılmasını içerir. Güncel olayların ders kitabında öğrenme alanı temelli olarak öğretimini içeren üçüncü yaklaşımda, konu güncel olay çerçevesinde şekillenir ve öğrenciye aktarımı sağlanır (Kiriş Avaroğulları, 2018).

Yukarıda ikinci yaklaşım olarak belirtilen ders kitabında kullanılan güncel olaylar, gerçek hayatın algılanması ve uyum becerisinin kazanılmasında, pekiştirici rol oynamaktadır. Ders kitapları öğretim programından hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli materyallerdir. Öğrenciler ders kitabı ve metinler aracılığı ve çevresi ile sosyal etkileşimi sonucunda çeşitli değerleri öğrenir (Mutlu ve Dinç, 2019). Bu yüzden güncel olayların sosyal bilgiler ders kitabında kullanılması büyük önem taşımaktadır (Arın ve Deveci, 2008).

Güncel olayların derste öğretilmesine ilişkin literatürün büyük bir kısmı, bu konuların sınıfta nasıl ele alınacağına ilişkin teorik önerilerden oluşmaktadır (Journell, 2010, 111). Bu konuda ülkemizde yapılan ilk çalışmalardan biri (Kadioğlu, 1996), ders kitaplarında kimyasal kavramların öğretilmesiyle ilgili olarak güncel olay benzetmelerine yeterince yer vermediği, verilen örneklerin de kalite açısından yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Güncel olayların sosyal bilgilerde yeri ve varlığı ile ilgili çalışmaların (Haas ve Laughlin, 2000; Wilson ve diğerleri, 1999) yanında, güncel olayların sosyal bilgilerde olmasının öğrenci alışkanlıkları üzerine etkilerini incelendiği çalışmalar da görülmektedir (Anderman ve Johnston, 1994). Ayrıca güncel olayların ders kitaplarında kullanılması ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüş ve önerilerden oluşturulmuş çalışmalar mevcuttur. Yapılan bu çalışmalar neticesinde güncel konulardan faydalanılarak zenginleştirilen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerde; derse ilginin ve tutumun olumlu yönde değişmesine ve derslerin daha zevkli işlenmesine katkıda bulunduğu (Bekret, 2019; Deveci ve Arın, 2008; Kaltsounis, 1987; Michaelis ve Garcia, 1996; Smith, 1963), akademik başarıyı artırdığı ve kalıcı öğrenme sağladığı (Akengin ve İbrahimoglu, 2010; Batti, 2016; Gündoğan Bayır, 2010a; Deveci ve Arın, 2008; Deveci, 2007; Ünlüer, 2008; Zemin 2013), eleştirel düşünmeyi (Gündoğan Bayır, 2010b) ve karar verme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiş (Akdaş, 2013), dahası sosyal problemlere farkındalık becerisi kazandırma açısından olumlu etkileri saptanmıştır (Dinç ve Acun, 2017; Eryılmaz, 2015; Eryılmaz ve Köse, 2017; Kabapınar ve Baysal, 2004). Taşkın ve Memişoğlu (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda, güncel olayların öğretimde kullanımının önemli olduğu belirtilmiş olduğu halde, öğrenme alanlarına göre güncel konu dağılımının eşit olmadığı belirtilmiş ve öğrencilerde güncel konulara duyarlılık oluşturmak amacıyla ders kitaplarında daha fazla güncel olay kullanımı ihtiyacı dile getirilmiştir. Araştırmaların bazılarında ise sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel olaylara yer verilmesinin faydalı bulunduğu fakat yeterli miktarda olmadığı (Akdağ vd., 2014; Gedik, 2010; Memişoğlu ve Güçin, 2017) ve konulara göre güncel olay dağılımının eşit olmadığı belirtilmiştir (Taşkın ve Memişoğlu, 2019). Akkan ve Akhan (2020), öğretmen yetiştirme sürecinde üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları değerlendirebilmek için güncel olayları değerlendiren bir ders almalarını ya da mevcut derslerinde güncel olayları sık sık değerlendirmelerinin sağlanmasını önermektedirler.

Yapılan çalışmalarda da belirtildiği üzere, güncel olay eksikliğine vurgu yapılarak güncel olay sayısının ders kitaplarında ve ders uygulamalarında arttırılması ihtiyacı ortadadır. Bu çalışma ile ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan güncel olayların sınıf, öğrenme alanı ve konu bazında kullanım durumu incelenerek alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yıllara göre sınıf ve kitap bazında güncel olaylara yer verilme durumu nasıldır?
- 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında güncel olayların kullanım durumu nedir?
- 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında güncel olayların kullanım durumu nedir?
- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında güncel olayların kullanım durumu nedir?

## YÖNTEM

Bu başlık altında aşağıda sırayla önce araştırma desenine ve sonrada veri kaynağı, verilerin toplanması ve verilerin analizi işlemlerine yer verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Nitel araştırma deseninde tasarlanmış olan bu çalışmada amaca uygun olacak şekilde doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi

Bir çalışmada hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Eğitim alanında veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanlar; ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgelerden oluşabilir. (Bogdan ve Biklen 1992).

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul ve imam hatip ortaokulu beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine ücretsiz sağlanmış olan sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Kitaplar 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılan ders kitapları arasından seçilmiştir. Özellikle bu kitapların seçilmesi ise hitap ettikleri öğrenci yaş grubu ile ilişkilendirilmiştir. Bu yaş grubu öğrencilerde sosyal çevre ile etkileşimin yani öğrencinin topluma adaptasyonunun gerçekleştiği yaş olarak düşünüldüğünden kitaplarda kullanılan güncel olayların öğrenci üzerine etkisi oldukça önem arz etmektedir.

Doküman incelenirken literatürde çok sık yer alan ölçütler kapsamında değerlendirme yapılmıştır. Bu ölçütler dokümana erişim, özgünlük kontrolü, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi ve kullanımınıdır (Demir ve Atasoy, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma da dört temel ilke çerçevesinde yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak çalışmada kullanılacak kaynak kitaplar belirlenmiş ve temin edilmiştir. Daha sonra kitapların orijinallik kontrolü yapılarak çalışmaya başlanılmıştır. Belirlenmiş olan üç ders kitabı (5., 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı) derinlemesine analiz edilerek haber niteliğindeki tüm güncel olaylar buldukları kitap, öğrenme alanı, konu ve alıntılı oldukları kaynak türüne göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma; Taşkın ve Memişoğlu (2019) tarafından yapılan sınıflandırmaya benzer şekilde haber kaynağı türüne göre gazete haberi (GH), dergi haberi (DH), genel ağ haberi (GA), Türkiye İstatistik Kurumu araştırma verileri (TUİK) ve afişler (Af) şeklinde kısaltmalarla yapılmış ve elde edilen veriler tablolara dökülmüştür. Belirlenen güncel konuların güncellik tanımına uygunluğuna ve güncelliğini koruduğuna dikkat edilerek sadece fotoğraf ile verilmiş olanlara yer verilmiştir. Haber kaynağı belli olmayan güncel olaylara çalışmada yer verilmemiştir.

Bu çalışmada, doküman analizi sonucu elde edilen verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasını sağlayan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre veriler belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Buna bağlı olarak bulgular için neden-sonuç ilişkisi kurulur ve çıktının durumuna göre olgular arasında kıyaslamalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda veriler yukarıda belirtilmiş sınıflandırmaya göre tablolarda yer alan verilerin görsellerine de yer verilerek tespitler veya pekiştirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla kaynak kitaplardan haber niteliğinde belirlenmiş güncel olaylar yazarlar tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan güncel haberlerin sayıları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)'ın belirttikleri formül kullanılmıştır. Bu hesaplamada sonuç % 86 bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda incelenen kitapların kullanım süresi, geçerlik süresi ve kitapta yer alan güncel olay sayısı ele alınmış ve inceleme sonuçları tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.***Ders Kitaplarında Güncel Olayların Kullanım Sıklığı ve Kitapların Geçerlilik Süresi*

Sınıf	Kullanım Başlangıç Yılı	Geçerlilik Süresi	Güncel Olay Sayısı
5. sınıf	2018-2019	5 yıl	30 adet
6. sınıf	2019-2020	Belirtilmemiş	45 adet
7. sınıf	2019-2020	5 yıl	52 adet

Tablo 1’de beş, altı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel olayların sınıf düzeyine göre yer alma durumu adet ölçütünde verilmiştir. Bu ölçüt üç sınıf baz alınarak kıyaslamaya tabi tutulduğunda en çok güncel olayın (f=52) yedinci sınıf, en az güncel olayın (f=30) beşinci sınıf ders kitabında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca beşinci sınıf ders kitabı 2018-2019, yedinci sınıf ders kitabı ise 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılacağı belirtilmiş fakat altıncı sınıf ders kitabı 2019-2020 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılmasına rağmen geçerlilik süresi belirtilmemiştir.

Ders kitaplarında verilen güncel olaylar öğrenme alanı ve konu dağılımlarına göre haber kaynağı türleri de belirtilerek sınıflandırılmış ve analiz sonuçları Tablo 2, tablo 3 ve tablo 4’te verilmiştir. Sınıf dağılımı göz önüne alındığında ders kitaplarında 5.sınıfta 30, 6.sınıfta 45 ve 7.sınıfta 52 güncel olay tespit edilmiştir. Öğrenme alanları ve konular dağılımı incelendiğinde üç ders kitabında da rastgele bir güncel haber dağılımı tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrenme alanlarında güncel haberlere yer verilmediği görülmektedir.

İncelenen kitaplardaki güncel olaylar, haber kaynakları açısından kategorilendirilmiş, haber kaynağı türünde yüzdeler oranları hesaplanmış ve sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.***Güncel Olayların Kaynağına Göre Kullanım Sıklığı*

Güncel Olay Kaynak	f	%
Genel Ağ Haberi (GA)	88	69,3
Afişler (Af)	19	14,9
Türkiye İstatistik Kurumu Araştırma Verileri (TUİK)	10	7,9
Gazete Haberi (GH)	9	7,1
Dergi Haberi (DH)	1	0,8
<b>Toplam</b>	<b>127</b>	<b>100</b>

Tablo 2’e göre, ders kitaplarında güncel olay kaynağı olarak en çok Genel Ağ Haberi (%69,3)’nin, en az da Dergi Haberi (%0,8)’nin kullanıldığı dikkat çekmektedir.

## 5. Sınıf Ders Kitabı Analizi

**Tablo 3.***Beşinci Sınıf Ders Kitabında Güncel Konuların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı*

Öğrenme Alanı	Konular	Haber Kaynağı	f	%
<b>1. Birey ve Toplum</b>	Haklar	GA	3	10
<b>2. Kültür ve Miras</b>	Uygurluklar	GA	1	3,3
	Kültürümüz	GA	2	6,6
<b>3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	Doğal Afetler	GH	5	16,6
<b>4. Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	Güvenilir Bilgi	TUİK	1	3,3
	Bilim İnsanları	GA	4	13,3
<b>5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	Yeni Fikirler	GH	1	3,3
	Yeni Fikirler	GA	1	3,3
<b>6. Etkin Vatandaşlık</b>	Kurumlar	Af	1	3,3
	STK	Af	6	20
	Bayrağımız	GA	2	6,6
<b>7. Küresel Bağlantılar</b>	Ekonomi	GH	2	6,6
	Turizm	GA	1	3,3
<b>Toplam</b>			<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te belirtilen 30 adet güncel haberden 14 tanesi GA, 8 tanesi GH, 7 tanesi Af ve 1 tanesi de TUİK verisi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yapılan inceleme doğrultusunda, beşinci sınıf ders kitabında yer alan 30 güncel olaydan 14’ü GA, 8’i GH, 7’si Af ve 1’i de TUİK verisi olarak belirlenmiştir.

5. sınıf ders kitabında “Birey ve toplum” öğrenme alanında hak ve sorumluluklar konusunda çocuk hakları anlatıldıktan sonra 19.06.2018 tarihli genel ağ haberine (s.28-29) ve 12 Mayıs 2016 tarihli gazete haberine (s.28) yer verilmiştir. İlk haberde mülteci olup ülkemizde bulunan ailelerin 5 yaş altı çocuklarına UNICEF’in katkılarıyla Sağlık Bakanlığı tarafından aşı

kampanyası düzenlendiğinden bahsedilmektedir. İkinci haberde ise ülkemizde mevsimlik işçi olarak çalışan aileleriyle göç etmek zorunda kalan çocuklarının okul öncesi eğitiminden bahsedilmiştir. Bu haberle öğrencinin hakların sunulması hususunda mülteci veya göçmen ayrımı yapılmaksızın herkese sunulması gerektiğinin kavranması amaçlanmıştır. Haberlerde belirtilmiş olan mültecilik ve göçmenlik durumu süreklilik arz ettiğinden haberler eski olsalar da güncelliklerini korumaktadırlar. Söz konusu güncel olaylar Görsel 1 ve Görsel 2’de verilmiştir.

### Sağlık Bakanlığı’ndan Misafir Çocuklara Aşı Kampanyası

Dünya Sağlık Örgütü ve UNICEF’in katkılarıyla T.C. Sağlık Bakanlığı, 5 yaş altı misafir (mülteci, göçmen vb.) çocuklar için bir aşı kampanyası başlattı. Aşı kampanyası kapsamında çocukların aşılama durumlarının kontrol edilmesi ve eksik olan aşılarının yapılması planlanmaktadır. Aşılar, Sağlık Bakanlığı personeli tarafından ücretsiz olarak yapılacaktır. Bazı çocuklarda aşıların tekrarlanması gerek-



tiğinden aşı sonrasında verilen aşı kartı saklanmalıdır. İhtiyaç durumunda aşı kartıyla en yakın kızılaiye sağlık merkezine gidilerek aşılarının devamı yaptırılabilir. Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan bu aşılar başta difteri, boğmaca, tetanos, çocuk felci, menenjit, kızamık, sarılık olmak üzere çocukların çeşitli hastalıklardan korunmasını sağlamaktadır.

*Genel Ağ’dan düzenlenerek alıntılanmıştır (19.06.2018).*

Görsel 1: Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-1

### Tarım İşçilerinin Çocuklarına Okul Öncesi Eğitim

Adana’da mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarına yönelik okul öncesi eğitim sınıfı kuruldu. Yüreğir Belediyesinden yapılan yazılı açıklamaya göre Doğanekent Mahallesi’nde, tarım işçilerinin çocuklarına okul öncesi eğitim vermek üzere sınıf açıldı. Her gün 25 çocuğun kaldıkları yerlerden araçla alınarak sınıfa getirildiği, öğrencilerin çeşitli etkinliklere katıldığı



belirtili. Yüreğir Belediye Başkanı’nın bu konudaki görüşlerine kulak verelim: Çocukların zihinsel ve bedensel gelişiminin sağlıklı bir şekilde tamamlanması için bu yaşta verilen eğitimler çok önemli. Sabahdan akşama kadar tarlada çalıştıkları için mevsimlik tarım işçilerinin bir kısmı çocuklarıyla yeterince ilgilenemiyorlar. Bu nedenle mevsimlik işçilerimizin çocuklarını buldukları yerlerden alıyoruz, hazırladığımız sınıflarda onlara okul öncesi eğitimi veriyoruz ve sağlık kontrollerini yapıyoruz. Onları mutlu görmek bizi de mutlu ediyor. Bu hizmetleri imkânlarımız elverdiği ölçüde devam ettireceğiz.

*12 Mayıs 2016 tarihli gazete haberinden düzenlenerek alınmıştır.*

Görsel 2: Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-2

5. sınıf ders kitabında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında doğal afetler ve yaşantımıza etkileri ile ilgili bilgiler verildikten sonra ‘17 Ağustos 2014 Habertürk Gazetesi’ haberine yer verilmiştir (s.86). Bu habere ilişkin alıntı Görsel 3’te sunulmuştur.

### 17 Ağustos 1999 Depremi

**Marmara depreminde resmî rakamlara göre 17 bin 480 kişi hayatını kaybetti.**

17 Ağustos 1999 sabahı, yerel saatle 03.02’de gerçekleşen, Kocaeli/Gölcük merkezli deprem, can ve mal kaybına yol açtı. 17 Ağustos 1999 depremi, başta Kocaeli, İstanbul ve Yalova olmak üzere geniş bir çevrede hissedildi. Yaklaşık 16 milyon insan, bu depremden değişik düzeylerde etkilendi. Bu nedenle Marmara depremi Türkiye’nin yakın tarihini derinden etkileyen en önemli olaylardan biridir.



Deprem Türkiye sanayisinin en gelişmiş olduğu yerlerde meydana gelmesi ve çok geniş bir alanı etkilemesi ülkede büyük sıkıntılara neden olmuştur. Deprem sonucunda 17.480 vatandaşımız hayatını kaybetmiş, 23.781 vatandaşımız yaralanmış, 505 vatandaşımız ise sakat kalmıştır. Deprem sonucunda 285.211 konutun hasarlı olduğu tespit edilmiştir.

*17 Ağustos 2014 tarihli gazete haberinden düzenlenerek alınmıştır.*

Görsel 3: Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-3

Bu güncel olayın kullanmasındaki amacın öğrencilerde doğal afetlerden biri olan depreme yönelik farkındalık oluşturmak ve önlem anlamının önemini kavranmasına yardımcı olmak olduğu düşünülmektedir. Ayrıca konu içeriğine bağlı olarak ülkemizin deprem kuşağında yer almasından dolayı bireylerin deprem gerçeğiyle ve duyarlılığı ile büyümesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Haber 1999 yılına ait olmasına rağmen, ele aldığı konunun deprem olması ve deprem konusunun güncelliğini kurması bu haberin güncel olay olarak değerlendirilmesini gerekli kılmıştır.

Aynı kitapta “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında bilim insanları ile ilgili bilgilendirmenin ardından ‘12.02.2018’ tarihli genel ağ haberine yer verilmiştir (s.108). Haber içeriği görsel 4’te sunulmuştur.



Görsel 4: Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-4

Bu güncel olayın kullanılmasındaki amacın ülkemizin yetiştirdiği bilim insanlarını tanıtmak yanında öğrencilere başarılı bireyler olabilme özgüveni kazandırmak olduğu da söylenebilir. Haber tarihine bakıldığında 2018 yılına ait olmasına rağmen ödüllendirilmiş olmasının etkilerinin devamlılığı olayın güncelliğini koruduğunu göstermektedir.

5. sınıf ders kitabının “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında halka hizmet veren kurumlar anlatıldıktan sonra yayımlanma tarihi belirtilmemiş genel ağdan alıntılanmış bir habere yer verilmiştir (s.158). Bu haberde kış aylarında evsizlerin İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından bakımlarının üstlenildiğinden bahsedilmektedir. Bu haber güncelliğini olay her yıl tekrarlandığından dolayı korumaktadır. Bu güncel olayın sunulma gerekçesinin, bireylerde sosyal devlet anlayışından hareketle devletin vatandaşlara karşı sorumlu olduğu bilincinin gelişmesi olduğu düşünülmektedir. İlgili görsel aşağıda sunulmuştur.



Görsel 5: Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-5

## 6. Sınıf Ders Kitabı Analizi

**Tablo 4.**

*Altıncı Sınıf Ders Kitabında Güncel Olayların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı*

Öğrenme Alanı	Konular	Haber Kaynağı	f	%
<b>1. Birey ve Toplum</b>	Dil	Af	4	8,8
	Değerlerimiz	GA	5	11,1
	STK	Af	4	8,8
<b>2. Kültür ve Miras</b>	Tarih	DH	1	2,2
	Tarih	GA	3	6,6
<b>3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	-	-	-	-
<b>4. Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	Teknoloji	GA	4	8,8
	Emeğe Saygı	GA	1	2,2
	Emeğe Saygı	Af	1	2,2

5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Topraklarımız	TÜİK	1	2,2
	Vergi	Af	2	6,6
				2,2
	Nitelikli İş Gücü	GA	1	
6. Etkin Vatandaşlık	Karar Alma Süreci	GA	2	4,4
	STK	GA	3	6,6
	Demokrasi	GA	1	2,2
	Haklarımız	GA	1	2,2
	Türk Kadını	GA	3	6,6
7. Küresel Bağlantılar	Dış Politika	GA	8	17,7
<b>Toplam</b>			<b>45</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te belirtilen 45 adet güncel haberden 32 tanesi GA, 1 tanesi DH, 11 tanesi Af ve 1 tanesi de TÜİK verisi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt problemine yönelik yapılan analiz sonucunda, altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilmiş 45 güncel olaydan 32'si GA, 1'i DH, 11'i Af ve 1'i de TÜİK verisi olarak belirlenmiştir. Ayrıca "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında güncel olay kullanımına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Altıncı sınıf ders kitabında "Birey ve Toplum" öğrenme alanında dilimiz konusu öğrenciye aktarıldıktan sonra yayımlanma tarihi belirtilmemiş genel ağ haberleri olarak afişlere yer verilmiştir (s.20). Bu haberlerde günlük hayatta konuşulan Türkçeye ve Türkçe dilinin içinde barındırdığı yabancı kelimelere dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin anadillerinde kullandıkları kelimelere dikkat etmeleri ve dillerini korumaları farkındalığı oluşturmayı hedefleyen ilgili afiş haber T.C. Cumhurbaşkanlığı internet sitesinden düzenlenerek kitaba eklenmiştir. Çok yeni bir afiş olmamasına rağmen dilin yabancı kelimelerle tahribatını içermesinden ve konunun güncel olmasından dolayı güncel olay olarak değerlendirilmiştir. İlgili afiş görsel 6'da sunulmuştur.



Görsel 6: Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-1

Altıncı sınıf ders kitabında "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında bilim ve teknoloji kavramları öğrenciye aktarıldıktan sonra 23.11.2017 ve 28.11.2017 tarihli genel ağ haberlerine yer verilmiştir (s.144, s145). İlgili haberin görselleri Görsel 7 ve 8'de sunulmuştur.



Görsel 7: Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-2



Görsel 8: Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-3

Bu haberler öğrenciye bilim ve teknolojide geline aşamalar hakkında bilgi vermektedir. Öğrencinin algısını geliştirmek amacıyla bilim ve teknolojide dünyadaki gelişmelerin ne düzeyde olduğu görselleştirilerek aktarılmıştır. Ayrıca bilim ve teknolojideki ileri gelişmelerden sayılan insansı robotlar ve yapay zekâ ile ilgili güncel olaylarla konu daha ilgi çekici hale getirilmiştir. Bu haberlerde kullanılan görseller yazar tarafından genel ağ haberlerinden seçilerek yazının ilgi çekiciliğini arttırmak ve görsel olarak öğrencide ilgi uyandırmak hedeflenmiş olabilir.

6. sınıf ders kitabında "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında ilgili konu anlatıldıktan sonra 01.11.2017 tarihli genel ağ haberine yer verilmiştir (s.221). Haber ile kadına yönelik şiddete dikkat çekilmiş olup aynı zamanda kadına yönelik şiddetle mücadelenin de kararlılıkla devam ettiği dile getirilmiştir. Bu güncel olaya yer verilmesindeki amacın kadına yönelik her türlü şiddetin bir insanlık suçu olduğu bilincinde bireyler yetiştirmek olduğu düşünülmektedir. İlgili görsel aşağıda sunulmuştur.



Görsel 9: Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-4

## 7. Sınıf Ders Kitabı Analizi

**Tablo 5.**

*Yedinci Sınıf Ders Kitabında Güncel Olayların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı*

Öğrenme Alanı	Konular	Haber Kaynağı	f	%
<b>1. Birey ve Toplum</b>	İletişim	GA	6	11,5
<b>2. Kültür ve Miras</b>	Tarih	GA	5	9,6
	Tarih	Af	1	1,9
<b>3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	Yaşam	GA	7	13,5
	İstatistik	TÜİK	8	15,4
<b>4. Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	-	-	-	-
<b>5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	Ekonomi	GA	1	1,9
	Sosyal Hayat	GA	4	7,7
<b>6. Etkin Vatandaşlık</b>	Demokrasi	GA	1	1,9
	Anayasa	GA	7	13,5
	Daha Fazla Demokrasi	GH	1	1,9
	Daha Fazla Demokrasi	GA	1	1,9
<b>7. Küresel Bağlantılar</b>	Küresel Sorunlar	GA	10	19,2
<b>Toplam</b>			<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te belirtilmiş 52 adet güncel haberden 42 tanesi GA, 1 tanesi GH, 1 tanesi Af ve 8 tanesi de TÜİK verisi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın dördüncü alt problemine yönelik yapılan analiz sonucunda, yedinci sınıf ders kitabında yer alan 52 güncel olaydan 42'si GA, 1'i GH, 8'i Af, 1'i de TÜİK verisi olarak belirlenmiş ve 4. öğrenme alanında güncel olay kullanımına yer verilmediği tespit edilmiştir.

7.sınıf ders kitabında Türk Tarihine Yolculuk başlıklı "Kültür ve Miras" öğrenme alanında ilgili konuda 01 Şubat 2016 tarihli gazete haberine yer verilmiştir (s.36). Gazete kaynaklı olan bu haberle öğrencilerin kendi geçmişine yolculuk yapması sağlanmıştır. Osmanlı Devletinin kurucusu olan Kayı Boyuna ait mezarlıkların tespiti ile ilgili olan haberle bu boyun Anadolu'daki yerleşim yerleri ile bağlantı kurulabileceği öğrenciye aktarılmak istenmiştir. Türklerin bu bölgede yaşamlarını sürdürmeleri nedeniyle haber geçmişle ilgili gibi görünse de Türklerin yerleşim yerleri ile ilgili araştırmalar devam ettiği için güncelliğini korumaktadır. İlgili örnek görsel 10'da sunulmuştur.



Görsel 10: Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-1

Ayrıca aynı öğrenme alanında (Kültür ve Miras) Tarih başlıklı konuda Osmanlı döneminde yapılmış olan bir köprünün restorasyonunun TİKA tarafından yapıldığı haberine yer verilmiştir (s.42). Kültürel değerlerimizden biri olan bu köprü Türkiye topraklarında yer almasa da restorasyonu ile öğrencilere tarih ve kültürel değerlerle olan bağları korumanın önemi vurgulanmış olabilir. TİKA'nın resmî sitesinden alıntılanarak düzenlenmiş bu habere göre restorasyon 2018 yılında gerçekleşmiş olduğundan, haberin güncelliğini koruduğu değerlendirilmektedir.

### Tarihi Köprü TİKA Eliyle Restore Edildi

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), Balkanlar'daki en büyük restorasyon projelerinden Tarihi Sokullu Mehmet Paşa Köprüsü Restorasyonu Projesi'ni başlattı. Bu proje ile Bosna Hersek'teki ortak kültürel miras koruma altına alınarak köprü'nün gelecek nesillere aktarılmasına imkân sağlandı.

Osmanlı tarihinin en önemli sadrazamlarından biri olarak kabul edilen Sokullu Mehmet Paşa adına Bosna Hersek'in doğusundaki Vişegrad (Vişegrad)

şehirinde Mimar Sinan tarafından inşa edilen Drina Köprüsü, ülkedeki en önemli Osmanlı eserleri arasında yer alıyor. Drina Nehri üzerine 1571-1577 yıllarında inşa edilen ve "Sokullu Mehmet Paşa Köprüsü" olarak da bilinen tarihi köprü, Mimar Sinan'ın Bosna Hersek'teki imzası olarak bugün de tüm ihtişamıyla dimdik ayakta duruyor. Osmanlı'nın en parlak döneminde üç padişaha sadrazamlık yapan Sokullu Mehmet Paşa tarafından Mimar Sinan'a yaptırılan bu köprü, hem teknoloji tarihi hem de dünya kültür tarihi açısından büyük önem taşıyor. O dönem Bosna vilayeti ile başkent İstanbul arasındaki anayol üzerinde inşa edilen köprü, etrafındaki köy ve şehirlerin gelişmesinde de anahtar rol üstlenmişti. Tarihi köprü, gerek mimarisi gerekse heybetiyle görüleni adeta büyülüyor. UNESCO tarafından 2007 yılında Dünya Kültür Mirası Listesi'ne de alınan köprü, aynı zamanda dünya kültür mirası içinde yer alan 6 tarihi köprüden biri olarak biliniyor. Zaman içinde zarar gören Drina Köprüsü'nün, restorasyon çalışmaları 2016'da tamamlandı.

TİKA, tarihi mirasın korunması, gelecek kuşaklara aktarılması, etnik ve dini zenginliğin olduğu bölgede birlikte yaşama kültürüne destek olmak amacıyla çalışmalar yapmaktadır. TİKA, Osmanlı'nın 550 yıl hüküm sürdüğü Balkanlar'daki ecdat yadigarı eserlerin restorasyonuna ve bunların geleceğe taşınmasına büyük önem vermektedir. Bu kapsamda, Kosova'da Prizren Askeri Rüştiye Mektebi, Makedonya'da Sultan Murat Camisi, Romanya'da Mamut Yazıcı Camisi, Karadağ'da Ulçin Ali Paşa Hamamı, Bosna Hersek'te Karagözbey Medresesi, Macaristan'da Gül Baba Türbesi, Sırbistan'da Ram Kalesi başta olmak üzere 100'e yakın ecdat yadigarı eseri TİKA ayağa kaldırıyor.

www.tika.gov.tr (Düzenlenmiştir.)



Sokullu Mehmet Paşa Köprüsü, Bosna Hersek

2.18

Görsel 11: Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-2

Yedinci sınıf ders kitabında "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında İstatistik başlıklı konuda TÜİK verilerine yer verilmiştir (s.107, s.110). TÜİK'in resmi internet sitesinden düzenlenerek ders kitabına eklenmiş verilerde nüfus artışları hakkında bilgi verilmektedir. Nüfus artışındaki süreklilikten bahsedildiğinden ve bu artışın günümüzde de devam etmesinden dolayı güncel haber kaynağı olarak değerlendirilen bu veriler, öğrencide nüfus dinamikleri hakkında bilgilendirme olarak düşünülebilir. Buna bağlı olarak öğrenci nüfus artışının sebeplerini, artışın kaynaklarını algılayarak konu hakkında bilgilendirilmiş olmaktadır. İlgili haber Görsel 12'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Yıllar	İstanbul'un Nüfusu
2010	13.255.685
2011	13.624.240
2012	13.854.740
2013	14.160.467
2014	14.377.018
2015	14.657.434
2016	14.804.116
2017	15.029.231

www.tuik.gov.tr

Tablo 3.2: Yıllara Göre Türkiye'nin Toplam Nüfusu

Yıllar	Toplam Nüfus
2000	64.729.501
2002	66.401.851
2004	68.010.215
2006	69.729.967
2008	71.517.100
2010	73.722.988
2012	75.627.384
2014	77.695.904
2016	79.814.871

www.tuik.gov.tr

Görsel 12: Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-3

7. sınıf ders kitabında "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında demokrasi ve yaşam başlıklı konuda şiddetin etkileri öğrencilere anlatıldıktan sonra 12.05.2018 tarihli gazete haberine yer verilmiştir (s.197). Haber görsel 13'te sunulmuştur.

# “Şiddet ortamı çocuğu suça sürüklüyor”



Mersin Barosu Silifke İlçe Temsilcisi Av. Gürhan Dölek, okul yönetimi ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen eğitim çalışmasında, Mersin Barosu Çocuk Hakları Merkezi Silifke Temsilcisi Av. İslam Kurthan Açıkbaş, Türk

Ceza Kanunu'nda Suç Teşkil Eden Davranışlar' ve 'Suç Sayılan Davranışların Hukuki Sonuçları' konularında yapmış olduğu sunum kapsamında öğrenciler bilgilendirilerek, suç işleme oranının düşürülmesi konusunda

Mersin Barosu ile Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü arasında imzalandığı protokol kapsamında, çocukların suç sayılan olumsuz davranışlardan kaçınmaları ve karşılaşılabilecek cezai neticelerden zarar görmelerinin önlenmesi amacıyla, Mersin Barosu Çocuk Hakları Merkezi tarafından öğrencilere yönelik düzenlenen eğitim çalışmaları Silifke Gevher Nesebi Anadolu Lisesi'nde yapıldı.

farkındalık yarattığı. Şiddet ortamında yetişen çocukların suça sürüklendiğini ifade eden Av. İslam Kurthan Açıkbaş, "Ailelerin ilgisizliği ve aile içindeki şiddet, istismar, haber içeriklerinde, film ve dizilerde şiddet unsurlarının fazlasıyla yer alması, sokakta ve okula şiddet olaylarının yaygınlaşması, çocuğu suça

sürüklemekte, suç işleme oranını arttırmaktadır. Kısacası, çocuğu suça iten etkenler arasında, ailenin, çevrenin ve eğitimin önemli rolü vardır" diye konuştu. Çocukların interaktif olarak katıldığı eğitim çalışmasının sonunda okul yönetimi ve öğrenciler, Mersin Barosu'na ve Silifke İlçe temsilcilerine teşekkür etti. (Bülten)

6.14

Gazete haberi, 12 Mayıs 2018

Görsel 13: Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Güncel Olay Örneği-4

Görsel 13'te verilen gazete haberinde, şiddet ortamının çocuklarda suça eğilim ve olumsuz davranışlar gibi olumsuz etkilerinin olduğu vurgulanmıştır. Sunulan güncel olaydaki amacın öğrenciye veya akranlarına bu tür durumlarla karşılaşmaları halinde yardım talep edebilecekleri kurumların bulunduğu farkına varmaları ve haklarını savunabilme kabiliyeti gösterebilmelerinin önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüz teknolojisi ders materyali anlamında birçok seçenek sunmaktadır. Fakat ders kitapları, eğitim sistemleri içerisinde günümüze kadar en çok ihtiyaç duyulan eğitim-öğretim materyali olmuş ve dönemin müfredat programlarına göre içeriği değişse de öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmezliğini her zaman korumuştur (Ulusoy, 2008). Özellikle öğretim programı içeriğinin sistematik ve planlı bir yapıda öğrenciye aktarılmasında ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden öğretim programlarının içeriğini öğrenciye aktarabilmek ders kitapları ile mümkündür (Gülersoy, 2013). Benzer bir konuda yapılmış araştırma sonuçları (Dinç ve Acun, 2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin güncel olay öğretiminde ders kitaplarını vazgeçilmez bir öğretim aracı olarak görmeye devam ettiklerini göstermektedir. Bu nedenle güncel olayların kullanıldığı sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özelliklerinin analiz edilmesi ile kitapların gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca gelişim ve değişimin hızla yaşandığı günümüzde, güncel olayların da aynı hızla değiştiği bilinmekte ve bu hızlı değişimin ders kitaplarına yansımaları özellikle kitapların kullanım süreleri (5 yıl) düşünüldüğünde yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle mevzuat değişikliğine gidilip ders kitaplarının kullanım sürelerinin güncel olay değişim hızında güncellenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Güncel olaylar, sosyal bilgiler konu alanının bugününü oluşturan ve geçmişle bağlantı kurulmasında köprü görevi görerek olaylara eleştirel yönden bakmayı sağlayan sosyal olaylar olarak ifade edilmiştir. sosyal bilgiler içeriğini güncel olaylarla ilişkilendirilmesi ile bu dersin sosyal yaşama dönük yönüyle öğrencilerin toplumsal olgu ve olayların somut örneklerini görmelerine, yorumlamalarına, farklı görüşlerin varlığını kabullenmelerine, hayatın hatasız olmadığını fark etmelerine dolayısıyla derste öğrendikleri ile hayat arasında ilişki kurmalarına yardımcı olmaktadır (Gürkan, 2009).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel olayların kullanımının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- Beşinci sınıf ders kitabında 30, altıncı sınıf ders kitabında 45, yedinci sınıf ders kitabında 52 güncel olay kullanıldığı görülmüştür. Veriler sınıf seviyesinin yükseldikçe güncel olay kullanımının arttığını göstermektedir. Bazı öğrenme alanlarında ise güncel olay kullanımına yer verilmediği görülmektedir.
- Beşinci sınıf ders kitabında yer alan 30 güncel olaydan 14'ü genel ağ haberi, 8'i gazete haberi, 7'si tanıtım afişi ve 1'i de Türkiye İstatistik Kurumu verisi olarak belirlenmiştir.
- Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilmiş 45 güncel olaydan 32'si genel ağ haberi, 1'i dergi haberi, 11'i tanıtım afişi ve 1'i de Türkiye İstatistik Kurumu verisi olarak belirlenmiştir. Ayrıca 3. öğrenme alanında güncel olay kullanımına yer verilmediği tespit edilmiştir.
- Yedinci sınıf ders kitabında yer alan 52 güncel olaydan 42'si genel ağ haberi, 1'i gazete haberi, 8'i tanıtım afişi, 1'i de Türkiye İstatistik Kurumu verisi olarak belirlenmiştir. 4. öğrenme alanında güncel olay kullanımına yer verilmediği görülmüştür.
- İncelenen ders kitaplarında güncel olay kaynağı olarak en çok Genel Ağ Haberi (%69,3)'nin, en az da Dergi Haberi (%0,8)'nin kullanıldığı görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde, önceki araştırmaların bulguları ile bu araştırma bulgularının benzerlik gösterdiği hususlar olduğu anlaşılmaktadır. Ders kitaplarının güncel olayları içermesi / yeterliği konusunda yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Değirmenci ve İltir (2017)'in yapmış oldukları araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut

coğrafya ders kitaplarının güncel olay öğretimi açısından yeterli olmadığını düşündüklerini göstermiştir. Yine aynı araştırmada öğretmenler, artık geçerliliği yitirmiş güncel olmayan olayların bile ders kitaplarına dâhil edildiğini belirtmişlerdir. Çelikkaya ve Yakar (2015) tarafından yapılan araştırmada, ders kitaplarındaki güncel konu ve olayların seçimine yeterince dikkat edilmediği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, güncel olayların seçiminde titiz davranılması gerektiği belirtilmektedir. Akdağ ve diğerlerine (2014) göre öğretmenler, sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel olayların yetersiz olduğunu ve bu sorunu çözmek için kitapların her yıl yenilenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Memişoğlu ve Güçin (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin güncel konuları sosyal bilgiler dersinin tamamlayıcısı olarak gördükleri, derste yeri geldikçe kullandıklarını ve ders kitaplarının güncel konular açısından yetersiz olduğu belirtilmektedir. Yapılan bir başka çalışmada (Bozkurt, 2017) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmı sosyal bilgiler ders kitaplarındaki güncel olayların oranının artırılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Güncel olayların ders kitabında kaç tane olursa yeterli olacağına ilişkin genel bir kabul yoktur. Bu çalışmada incelenen kitaplarda, 5. sınıf ders kitabında 30, 6. sınıf ders kitabında 45, 7. sınıf ders kitabında 52 adet güncel olay tespit edilmiştir. Bu sayının yıllar geçtikçe artırılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bir diğer husus ise, güncel konuların sınıf düzeyi yükseldikçe daha çok verilmesidir. Taşkın ve Memişoğlu (2019)'un bulgularına göre, sosyal bilgiler ders kitaplarında, sınıf ve öğretim yılı bazında güncel olayların sayısında yıllara göre düzenli olarak artış veya azalış meydana gelmediği belirtilmiştir. Buna karşın Demirkaya Gedik (2008) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almış olan güncel konuların miktarına bakıldığında, 4. sınıftan 6. sınıfa kadar arttığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın bulguları literatürdeki bulgular ile bu açıdan örtüşmektedir.

Güncel konuların öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmenler çözüm önerisi olarak da öğretmen ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği belirtilmektedir (Memişoğlu ve Güçin, 2017). Demirkaya Gedik (2008), sosyal bilgiler ders kitaplarının basım yılı açısından son bir-iki yıl içerisinde meydana gelmiş güncel konuların seçildiğini, öğrenme alanının konusu ile alakasından dolayı geçmişte yayınlanmış bazı haberlere de yer verildiğini rapor etmiştir. Bu çalışmada da incelenen kitaplardaki güncel olayların çok büyük oranda yeni haberler olması, kitabın güncelliği sağladığını desteklemektedir.

Araştırmalar (Demirkaya Gedik, 2010), sosyal bilgiler öğretmenlerinin güncel olayları çoğunlukla afetler, siyasi sorunlar, uluslararası sorunlar, insan hakları, vatandaşlık, bilim, teknoloji ve çevre sorunları gibi konularla ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ise, güncel olaylar hemen her öğrenme alanında kullanılarak konuların tamamına yayılmaya çalışılmıştır. Burada yapılması gereken ders konularını gerçek hayat ile bağlayabilmek ise, güncel olaylar bu görevi en başarılı bir şekilde yaptığından, hemen her konuda bir bağlantı verilmiş olması yararlı olacaktır.

Güncel olayların kaynakları ile ilgili olarak literatürdeki çalışmalar birbirinden farklı sonuçlar elde etmiştir. Sağlam, Bozkan ve Bozkan (2016)'ın yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin güncel olayları en çok internet kullanarak takip ettikleri, diğer kaynakların ise televizyon, gazete ve dergi gibi farklı araçlar olduğu ifade edilmiştir. Demirkaya Gedik (2008) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan güncel olayların haber kaynaklarından en fazla gazetelerden ve internette faydalandığı, buna karşın 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında internet haberlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Burada dikkati çeken konulardan biri de, daha önce yapılan iki araştırmadaki haber kaynakları ile son yıllarda yapılan araştırmalardaki haber kaynaklarının türlerinin farklılaşması ile ilgilidir. Örneğin, Demirkaya Gedik (2008)'in araştırmasında basılı haber kaynakları ders kitaplarında daha fazla yer almakta iken, bu araştırmada daha çok basılı olmayan kaynakların verildiği dikkati çekmektedir. Bu değişimin de oldukça normal olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin Demirkaya Gedik (2008), sosyal bilgiler ders kitaplarındaki gazete, dergi ve internet haberlerinin, kaynağından kesilerek kitaba yapıştırılmış haber kupürleri şeklinde ya da bilgisayar ekranında görünen internet sayfası görüntüsü şeklinde verildiğini belirtmektedir. Burada incelenen kitaplardaki güncel olaylarda ise, haber kupürlerinin oran olarak azaldığı dikkati çekmektedir.

Günümüz dünyasında neredeyse her alanda çok hızlı bir değişim gerçekleşmektedir. Bu hızlı değişim güncellik kavramını da ardından sürüklediğinden güncel olaylarda çok hızlı bir şekilde güncelliklerini yitirerek yerlerini yeni güncel olaylara bırakmaktadırlar. Bundan dolayı ders kitaplarının da bu değişim hızına ayak uydurması elzem bir durumdur. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel olayların yer almasıyla ilgili belki de en temel sorun, kitabın basım tarihinde güncel olan bir olayın, birkaç yıl sonra güncelliğini yitirebilmesidir. Bu da beraberinde ders kitaplarının MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen 5 yıllık geçerlik süresinin yeniden gözden geçirilerek düşürülmesi konusunu da gündeme getirmektedir. Ancak, mevzuat değişikliği gerektiren bu sürecin zaman gerektirmesi nedeniyle, uzaktan eğitim uygulamalarının önem kazandığı bu dönemde, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içeriklerinin güncel olaylarla desteklenerek geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tüm bunların yanında güncel olay kullanımı beraberinde medya okuryazarlığı becerisini de zorunlu kılmaktadır. Gerek sosyal medya gerekse yazılı ve görsel medya olsun eleştirel medya okuryazarlığı konusunda donanımlı bireyler yetiştirmek ve bunu sosyal bilgiler derslerinde güncel olayları sınıf ortamına getirerek gerçekleştirmek söz konusu beceriyle donanmış bireyleri yetiştirme hedefinde önemli görülmektedir. Güncel bir olay ya da durumun gerçek ya da sahte olup olmadığı ancak medya okuryazarı bireylerin varlığıyla anlamlı hale gelebilir. İyi medya okuryazarı olabilmek için ise bir öğrencinin güncel olaylarla sık karşılaşmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceri ve yöntemin birbirini desteklemesi hususu göz önünde bulundurulduğunda güncel olayların öğretim programları içerisindeki öneminin gittikçe arttığı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. & Subaşı, Y. (2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-65.
- Akdaş, H. B. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akengin, H. & İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 1-20.
- Akkan, M. & Akhan, N. E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları argümantasyon tekniği ile değerlendirmeleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (21), 118 - 139.
- Anderman, E. M. & Johnston, J. (1994). *Motivational influences on adolescents' current events knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research on Adolescence (San Diego, CA, Şubat 1994).
- Batti, Ö. (2016). *Güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve barış değer düzeylerinin gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Bekret D. (2019). *Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozkurt, S. (2017). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Çelikkaya, T. & Yakar, H. (2015). Sosyal bilgiler programında gazete, dergi ve internet haberlerinin kullanılması. *Turkish Studies*, 10(3), 251-270.
- Değirmenci, Y. & İltter, İ. (2017). An investigation into geography teachers' use of current events in geography classes. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1806-1817.
- Demir, Y. & Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780.
- Demirkaya Gedik, H. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 117-134.
- Demirkaya Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Deveci, H. & Arın, D. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 417-451.
- Dinç, E. & Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 29-46.
- Eryılmaz, Ö. & Köse, T. Ç. (2017). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 985-1000.
- Eryılmaz, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2 (1), 8-26.
- Gündoğan Bayır, Ö. (2010a). Current events in 4th and 5th grade primary education social studies program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 923-928.
- Gündoğan Bayır, Ö. (2010b). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Gündoğan Bayır, Ö. (2016). Nitelikli toplumlara oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolü: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (4), 493-520.

- Gürkan, B. (2009). *Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Haas, M. E. & Laughlin, M. A. (2000). Teaching current events: Its status in social studies today. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*.
- Journell, W. (2010). The influence of high-stakes testing on high school teachers' willingness to incorporate current political events into the curriculum. *The High School Journal*, 93 (3), 111-125.
- Kabapınar, Y. & Baysal, N. (2004). Reflecting life itself to social studies teaching in primary schools: design and evaluation of a teaching-learning sequence based on newspapers. *Educational Administration in Theory & Practice*, 39, 384-419.
- Kadioğlu, A. K. (1996). *Bazı kimyasal kavramların öğretilmesinde güncel olaylardan yararlanma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: The basics for citizenship*. (2nd ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kiriş Avaroğulları, A. (2018). Güncel olaylar ve kamusal sorunlar. (Çev. Ed. F. Zayimoğlu Öztürk ve S.B. Demir) *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler öğretimi içinde* (203-233). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Memişoğlu, H. & Güçin, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre güncel konuların öğretimi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(4), 1274-1295.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed). Sage Publications.
- Mutlu, H. H. & Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabı'nda yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062.
- Sağlam, H. İ., Bozkan, R. E. & Bozkan, E. (2016). The investigation of primary school teachers' opinions related to the current events, *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(3), 44-49.
- Smith, D. O. (1963). *Current events in the intermediate grades of a modern elementary school*. [MS Thesis, Kean University]. Fielding University Press.
- Taşkın, A. & Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konulara yer verilme durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27, 599-610.
- Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgilerde ders kitapları. B. Tay ve A. Öcal (Ed.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünlüer, G. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Wilson, E., Sunal, C., Haas, M. & Laughlin, M. (1999). Teachers' perspectives on incorporating current controversial issues into the curriculum. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (79th, Orlando, FL, November 19-21, 1999)*.
- Yaylak, E. (2019). *Öğretim teknolojileri bağlamında eğitimde sosyal medya araçlarının kullanımı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Neden sosyal bilgiler eğitimi? F. Zayimoğlu Öztürk ve S. B. Demir (Çev. Ed.). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler öğretimi içinde* (2-27). PegemA Yayıncılık.
- Zemin, S. (2013). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğrenci başarısına ve hatırdada tutma düzeyine etkisi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.



Araştırma Makalesi

Özel Eğitim Uygulama Okulunda Görevlendirme Yoluyla Çalışan Öğretmenlerin Çalışma İsteklerinin İncelenmesi

Examination of Working Desires of Teachers Working in Special Education Practice School as Temporary Assignment

Research Article

Hakan Sarı\*<sup>1</sup>

Tuğba Gülsöz<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020  
Cilt 2, Sayı 2  
Sayfalar: 194-201  
1

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 11.12.2020  
Kabul : 23.12.2020  
DOI: 10.47770/ukmead.839411

Özet

Özel eğitim uygulama okulları, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hizmet veren kurumlardır. Başta özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler olmak üzere bu kurumlarda hizmet ihtiyacı doğrultusunda birçok alandan mezun olan öğretmen görev yapmaktadır. Ancak özel eğitim uygulama okullarında görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma istekleri farklılaşmaktadır. Alanyazınında özel eğitim uygulama okullarında görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteklerinin incelenmesine yönelik araştırmaların sınırlı olmasına bağlı olarak bu araştırmanın alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteklerinin incelenmesidir. Araştırmanın yürütüldüğü kurumda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin mezuniyet alanlarının farklılığı bu araştırmaya olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Araştırma vaka çalışması yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Selçuklu Özel Eğitim Uygulama Okulu I. ve II. kademe görevlendirme yoluyla çalışan yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek yedi sınıf öğretmenin özel eğitim uygulama okulunda çalışma isteklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri özel eğitim uygulama okulunda genellikle kendi istekleri ile görevlendirilmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu okulda çalışmaktan mutlu olduğunu ifade ederken, bu okulda uzun yıllar çalışma isteğine olumlu yanıt veren öğretmen sayısının düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Özel eğitim uygulama okulu, kademe I, kademe II, sınıf öğretmeni, vaka çalışması yöntemi

Abstract

Special education practice schools are institutions which provide services to meet the educational needs of individuals with special needs. Teachers graduated from many different fields of education are working in these schools. Therefore, the aim of this research is to examine the working demands of teachers working through special education practice schools. The research was carried out using the case study method. The participants of the research are seven classroom teachers working through assignment in a special education practice school affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education in the city of Konya in the 2019-2020 academic year. The research data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers and analysed with the help of content analysis method and the opinions of seven classroom teachers about their wishes to work in a special education practice schools were examined. According to the findings obtained in the research, classroom teachers are usually assigned with their own wishes in special education practice school. While most of the teachers stated that they were happy to work in this school, the number of teachers who responded to the desire to work in this school for many years is not the same majority.

Special education practice school, classroom teacher, case study method, content analysis method, special education practice school stage I, and stage II.

Keywords

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2020  
Volume 2, No 2  
Pages: 194-201  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 11.12.2020  
Accepted : 23.12.2020  
DOI: 10.47770/ukmead.839411

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan University, [hakansari@gmail.com](mailto:hakansari@gmail.com)

<sup>2</sup> Selçuklu Özel Eğitim Uygulama Okulu Kademe I-II, [tugbagulsöz@gmail.com](mailto:tugbagulsöz@gmail.com)

## GİRİŞ

Eğitim her bireyin en tabii hakkıdır ve toplumlarda bireylerin eğitim haklarına yönelik yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Ülkemizde de bireylerin eğitim hakları yasal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır. Tüm bireyler gibi özel gereksinimli bireyler de Anayasanın 42. maddesi gereğince eğitim alma hakkına sahiptir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim özel eğitim olarak tanımlanmaktadır. Ataman (2009:19) ise, "Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir." şeklinde tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere özel eğitim, bireylerin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda tasarlanıp sunulan eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir.

MEB'de (2018) özel gereksinimli birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Buna göre yetersizliği olan bireyler gibi üstün performans sergileyen bireyler de özel gereksinimli birey tanımı içerisinde yer almaktadır. Özel gereksinimli birey denilince sadece yetersizliği ya da yetersizlikleri olan bireyleri düşünmemek gerekmektedir. Özel eğitim tanımı içerisinde de belirtildiği gibi bu bireylerin eğitimi, gereksinimlerine ve özelliklerine uygun olarak hazırlanmış programlar doğrultusunda, gereksinim ve özelliklerine uygun ortamlarda yürütülmektedir (Kuzgun ve Deryakulu,2017; Sarı ve Pürsün, 2016; Swanson, Solis, Ciullo ve McKenna, 2012). Özel eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilen özel eğitim hizmetleri bu bireylere eğitim sunmanın yanı sıra topluma etkileşim ve karşılıklı uyum sürecini de kapsayacak şekilde planlanmalıdır (Cavkaytar ve Diken, 2007). Özel gereksinimli bireylere özel eğitim hizmetleri genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama okulları (Manisah, Ramlee ve Zalizan, 2006) ya da özel eğitim meslek okullarında, sınıf öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri ya da özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla verilmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmeti sunan özel eğitim uygulama okullarının çocukların tüm yönlerini kapsayan özel eğitim çalışmalarının tanımı ile özel eğitim çalışmalarının ve program hedeflerinin bir temele oturtulduğu prensiplerin yer aldığı okul politikasına sahip olması gerekmektedir (Sarı,2002). Okul unsuru içerisinde özel eğitim hizmeti veren öğretmenin niteliği de öğrenciye verilen hizmeti yeterli ya da yetersiz olarak etkilemektedir. Aydın (2015) özel eğitim öğretmeninde olması gereken özelliklerin içerisinde öğrencilerle iyi ilişki kurma, kendini geliştirme ve alan bilgisine sahip olma niteliklerini belirtmektedir.

Özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacı halen giderilememiş ve alandaki ihtiyaç farklı alanlardan mezun olmuş öğretmenlerin özel eğitim sınıfları ile özel eğitim uygulama okullarında görevlendirilmesi yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır (Zabel ve Kay Zabel, 2001). Dolayısıyla bu çalışmada özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgi sunulmaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın ana amacı özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Vaka çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır. İncelenen varlık bir okul (alan içi) olabileceği gibi birden fazla okul (alanlar arası) da olabilir. Alan içinde yapılan çalışmalarda tek ya da daha fazla durum olabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; 273).

Gall, Borg ve Gall (1996) vaka çalışmalarının kullanım amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek
2. Bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek
3. Bir olayı değerlendirmek (aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 273).

Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bu model özellikle eğitim alanında çokça tercih edilmektedir (Köse, 2010).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme türü tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri derinlemesine ve tüm zenginliğiyle araştırma yapabilmek amacıyla bilgi açısından zengin durumların seçilmesini gerektirmektedir. Ölçüt örneklemede, belirli ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Bu çalışmadaki ölçüt özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışıyor olmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Selçuklu Özel Eğitim

Uygulama Okulu I.ve II. kademedeki görevlendirme yoluyla çalışan yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcılara Ait Demografik Bilgileri*

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Branş	Mezuniyet Alanı
Ö1	49	K	Sınıf Öğretmeni	İktisat
Ö2	51	K	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	39	E	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği
Ö4	48	E	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği
Ö5	57	K	Sınıf Öğretmeni	Kimya Mühendisliği
Ö6	47	K	Sınıf Öğretmeni	Fizik Öğretmenliği
Ö7	33	K	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5’inin kadın 2’sinin erkek oldukları, yaş aralığının 33-57 arasında değişkenlik gösterdiği, tüm katılımcıların branşlarının sınıf öğretmenliği olduğu ancak lisans mezuniyetlerinin farklılaştığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma amacına yönelik alt sorulara ait veriler, Özel Eğitim Uygulama Okulu’nda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formu için oluşturulan on iki sorunun her biri için üç uzmanın görüşü alınmıştır. Son hali verilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan yedi öğretmene uygulanarak, ses kaydı yoluyla araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan oluşan veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

- Bu kurumda kendi isteğinizle mi görevlendirildiniz?
- Bu okulda uzun yıllar çalışma ile ilgili düşünceniz nedir?
- Bu okulda akademik faaliyetlerinizi isteyerek mi yapmaktasınız?
- Bu okuldaki başka bir okul önerilse yine Özel Eğitim Uygulama Okulunu tercih eder misiniz?
- Özel eğitime muhtaç öğrencilerinizle çalışma sizi mutlu eder mi?
- Hafta sonu ya da akşamları kendinizi çok yorgun hisseder misiniz?
- Yöneticilerle iletişim durumunuz nasıl?
- Öğretmen arkadaşlarınızla iletişim durumunuz nasıl?
- Müfettiş korkusu yaşama durumu konusunda düşünceleriniz nedir?
- Öğrenciyi eğitememe korkusunu yaşama durumunuz nedir?
- Uyguladığınız programın kazanımlarına öğrencinin erişme durumu nedir?
- Herhangi bir kaygı durumunda yardım alabilmeniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?

### Verilerin Analizi

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtlarının çözümlemesi titizlikle yapılarak veriler yazıya dönüştürülmüş ve tek tek kodlamadan sonra değerlendirilerek görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Veriler İçerik Analiz Yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizden sonra frekans ve yüzdeliklerine göre başlıklar oluşturularak Bulgular bölümünde veriler sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşleri 5 başlık, 11 tema altında toplanmıştır. İçerik Analizi Yöntemiyle yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan başlıklar şu şekildedir:

- Çalışma İsteği,
- İletişim,
- Korkular,
- Öğrenciyi Başarıya Ulaştırma,
- Destek, olarak sıralanmıştır.

### 1- Kurumda Kendi İstekle Görevlendirilmesi

Bu kurumda kendi istekleriyle görevlendirildiğine ait soruya, görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%86) evet cevabı verirken; kalanı (%14) olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin özel eğitim uygulama okuluna görevlendirilme istekleri de sağlık durumu, ulaşım kolaylığı gibi gerekçelere dayanmaktadır.

*"Yok, ben mecbur kaldım. Çalıştığım okuldaki müdür beni buna mecbur etti (Ö1)."*

*"Görevlendirme talebim sağlık problemleri neticesinde biraz daha sınıf ortamından uzaklaşıp az, nasıl söyleyeyim sağlık nedeniyle az konuşmam gereken bir süreç yaşıyorum o yüzden bu kuruma kendi isteğimle görevlendirildim (Ö3)."*

*"Evet, kendi isteğimle görevlendirildim. Evime yakın olması, daha sakin olması, velilerin daha az olması veli sayısının düşük olması (Ö5)."*

### 2- Bu Okulda Uzun Yıllar Çalışma

Bu okulda uzun yıllar çalışma ile ilgili düşünceniz nedir? Sorusuna öğretmenlerin bir kısmı (%57) evet derken; diğer kısmı (%43) olumsuz görüş belirterek isteksizliklerine yönelik görüş ifade etmişlerdir. Evet cevabını verenler bu alanda çalışmayı sevdiğini, yardımcı olmayı istediklerini, depo durumunun devam etmesi olarak gerekçelerini dile getirmektedirler. Olumsuz görüşe sahip öğretmenler de tükenmişlik hissedebileceğini, kendi branşını çok sevdiğini, kendini yeterli hissetmesi durumunda isteyebileceğini açıklamaktadırlar.

*"Burada benim en fazla çalışacağım 2,3 veya 4 yıl, çünkü artık kendimi bundan sonra verimsiz hissetmeye başladım. Çünkü karşıdakini alamadığım için bende hani bazı şeyleri alamıyorsun çok uzun süre çalışamazdım tükenmişlik hissedirdim (Ö2)."*

*"özel eğitim öğretmeni olarak bu kurumda uzun yıllar çalışma isteğim kesinlikle olumsuz, yani şöyle olumsuz sınıf öğretmenliğini çok seviyorum (Ö3)."*

*"Uzun yıllar çalışmak istiyorum, özel eğitimi seviyorum (Ö4)."*

*"Bu okulda devam eder miyim bilmiyorum ama yani tabiki devam etmek isterim. Ama genel anlamda yine bu şekilde depo durumum devam ederse yine özel eğitim uygulama okullarında çalışmayı düşünürüm (Ö7)."*

### 3- Okulda Akademik Faaliyetleri

Görüşmeye katılan 7 öğretmenin tamamı (%100) okulda akademik faaliyetlerini isteyerek yaptıklarını dile getirmiştir.

*"İsteyerek yapıyorum, yanımdaki arkadaştan öğrenmeye çalışıyorum(Ö1)."*

*"Kesinlikle okul içerisinde yaptığım ya da yapacağımız faaliyetleri isteyerek yapıyorum(Ö3)."*

### 4- Özel Eğitim Okulunu Tercih Etme

Görüşleri alınan öğretmenlere yöneltilen "Bu okuldan başka bir okul önerilse yine Özel Eğitim Uygulama Okulunu tercih eder misiniz?" sorusuna ise yarısından fazlası (%57) doğrudan evet cevabını verirken kalan kısmı (%43) belirttikleri şartlara bağlı olarak tercih edebileceklerini vurgulamışlardır.

*"Yani okulum değiştirilecek olsa bana uygun bir okul olursa hani kendimi orada daha yeterli hissedeceğim için orada çalışmak isterim. Ama bana uymayan bir okul olursa ailevi durumumu da göz önüne alarak ulaşımı rahat bir okul olursa normal okulda çalışmak isterim. Ama olmadığı takdirde özel eğitimi de tercih ederim(Ö1)."*

*"Kesinlikle tercih ederim. Özel eğitimde tekrar çalışmak isterim bir yabancı olarak istiyorum. Neden isterim hocam, kendimi şanslı hissediyorum, yani başta önyargıyla geldim buraya yapamam edemem; şimdi alıştım istiyorum. Bu çocuklara bir şeyler öğretmek istiyorum, davranış değişikliği geliştirmek istiyorum, huzur buluyorum burada(Ö2)."*

*"Duruma bağlı, yani şartlara bağlı. İşte geliş gidiş yönünden, sakinlik yönünden, öğrencilerin durumuyla ilgili yapabilir miyim yapamaz mıyım diye o şekilde. Yani acaba yapabilir miyim bir de o var. Yapabileceğime inandığım şeyi yapmak isterim(Ö5)."*

### 5- Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerinizle Çalışmadan Mutluluk Duyma

Bir kısım (%14) öğretmenin hayır, aynı orandığı kısım (%14) öğretmenin de "mesleki tatmine ulaşabilirsem mutlu olurum." Cevabını verdiği "Özel eğitime muhtaç öğrencilerinizle çalışma sizi mutlu eder mi?" sorusuna çoğu (%71) öğretmen evet diyerek olumlu görüş bildirmiştir.

*"Hayır. Özel eğitimde buradaki özellikle alanıyla otizm ya da işte bir ağır zihinsel orta hafif düzeyde zihinsel çabalyorsun çabalyorsun veriyorsun ama yarın geliyorsun hiç almamış gibi o yüzden beni mutlu edeceğini düşünmüyorum. Bu alan kesinlikle beni mutlu etmiyor(Ö3)."*

*"Evet, bu beni mutlu eder. Sonuçta onlar özel çocuklar, farklı çocuklar onlarla çalışmak beni mutlu eder. Benim çocuklarım da kardeşlerim de öyle olabilir. Eğitim hakkı onların da hakkıdır(Ö4)."*

*"Evet, zaten söylemiştim de o hazzı aldığım için çok istiyorum. Hani inşallah emekliliğe kadar da bu şekilde olur diyorum. Hayırlısı bakalım. Mutlu olmadığınız bir işi yapamazsınız, o yüzünüze de yansır, her şeye yansır. Çok söylenirsiniz, çok mutsuz gelirsiniz. Ama sevdiğiniz zaman her şey kolay görünür, halledilir bir şekilde(Ö6)."*

#### 6- Hafta Sonu ve Akşamları Yorgun Hissetme

Hafta sonu ya da akşamları kendinizi çok yorgun hisseder misiniz? sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu (%71) evet, bir kısmı da (%29) hayır cevabını verirken; yorgunluk gerekçeleri olarak sağlık durumu, yürüyüş yapma, çok çalışma ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla çalışırken sorumlulukların daha fazla olması şeklinde ifade etmişlerdir.

*"Hocam kendimi çok yorgun hissetsem bile ben onu hiç yansıtmam. Çok hareketli bir insan olduğum için asla yorulmak diye bir şey yok bende. Yorulsam bile ben onu normal hayatıma yansıtmam, buraya da yansıtmam(Ö2)."*

*"Evet, yorgun hissediyorum. Yani normalde de yoruluyorum, çünkü gerçekten kendimi vererek çalıştığım için yoruluyorum. Her yönden yani çocuğu izliyorum, takip ediyorum hiç boş durmuyorum. O yüzden çok yoruluyorum(Ö5)."*

*"Hissediyorum, ama bunu tabi ki sadece okula bağlamak da yanlış olur. Yani gün içinde başka sorumluluklarımız da var ondan dolayı da bence biraz birleşiyor. Tabi ki buradaki sorumluluğumuz da biraz daha fazla, bir de zihin olarak da yoruluyoruz aslında. Çünkü aman çocuklarımıza bir şey olmasın aman şöyle olmasın diyerek biraz daha stresli bir ortamımız var. Ondan dolayı tabi ki ister istemez biraz daha yorgun hissediyorum(Ö7)."*

#### 7- Yöneticilerle/ Öğretmenlerle İletişim Durumu

Çalıştığı okuldaki yöneticilerle ve öğretmen arkadaşlarıyla iletişim durumları sorulan öğretmenlerin hepsi (%100) yöneticilerle de öğretmen arkadaşlarıyla da iletişim sorunu yaşamadıklarını, iletişim durumlarının iyi olduğunu dile getirmiştir.

*"Yöneticilerden memnunum yani bir zor durumda kaldığım zaman bu zamana kadar beni geri çevirmediler. İletişim konusunda sıkıntımız yok, derdimizi anlatabiliyoruz./ Öğretmen arkadaşlarımla bir sorunum yok(Ö1)."*

*"İletişim problemi yaşamadım./ her zaman iyi(Ö3)."*

#### 8- Müfettiş Korkusu Yaşama Durumu

Müfettiş korkusu yaşama konusunda düşüncelerini, öğretmenlerin tamamı (%100) böyle bir korku yaşamadıklarını açıklayarak belirtmiştir.

*"Burada yaşamıyorum ama hani normal kendi okulumda sürekli bir baskı hissettiğim için idareden orada yaşıyorum. Burada bir baskı hissetmiyorum. Ama normal çalıştığım yerde idareciler tarafından bana baskı yapıldığı için, ön yargıyla yaklaşıldığı için orada bir çekingenlik çekinme yani stres hissediyorum(Ö1)."*

*"Müfettiş korkusu olmaması gerekir eğer bir öğretmen çalışıyorsa, öğrencileriyle ilgileniyorsa, planını yapıyorsa müfettiş de bir şey yapamaz. Müfettiş korkusu olmamalı o da bir görevlidir biz de bir görevliyiz. Müfettiş kaygısı taşımıyorum(Ö4)."*

*"Sonuna kadar savunmadayım. Sonuna kadar kendimi savunurum ya da arkadaşlarımı savunurum; kanunların insanları koruduğunu bildiğim için kendim de en iyi şekilde çalıştığım için, yapabileceğimin en iyisini yaptığım için sonuna kadar da savunmaya geçerim. Sonuna kadar da müfettişten de korkmuyorum(Ö5)."*

#### 9- Öğrenciyi Eğitememe Korkusu

Öğretmenlerin çoğunluğu (%57) öğrenciyi eğitememe korkusu yaşadığını ifade ederken bir kısmı (%43) da hayır diyerek öğrenciyi eğitememe korkusu yaşamadığını ifade etmiştir. Korku yaşadığını söyleyenler bunun alana yabancı olmalarından, geri dönüt alamamalarından kaynaklandığını; korku yaşamadıklarını söyleyenler de bunun tecrübe edindikçe azalmasından, öğrencinin kapasitesiyle alakalı olmasından kaynaklandığını açıklamışlardır.

*"Onu yaşıyorum, alana yabancı olduğum, tecrübem olmadığı için yaşıyorum(Ö2)."*

*"Yok, 3.senem olduğu için öğrenciyi elimden geldiği kadar eğitiyorum, videolar izliyorum, arkadaşlara sorular soruyorum yani öğrenciyi eğitiyorum. Bir korkum yok(Ö4)."*

*"Çocuğu yapabildiğim kadar kapasitesi doğrultusunda en iyi şekilde yetiştirmeye çalışırım. Yani bunda yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışırım çocuğu devamlı takip ederim. Ama yapamayacaksa bu benim suçum değil yani. Eğitememe korkusu yok. Onların hepsini aştık yani biz(Ö5)."*

#### 10- Uygulanan Programın Kazanımlarına Öğrencinin Erişme Durumu

Uyguladığınız programın kazanımlarına öğrencinin erişme durumu nedir? sorusuna öğretmenlerin çok azı (%14) öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlar alındığı için öğrencilerin o kazanımlara eriştiğini açıkladı. Diğer büyük çoğunluk (%86) öğrencilerin kazanımlara erişme durumunun öğrenciden öğrenciye değiştiğini, tamamına erişemediklerini, evde ailenin çocuğu takip etmemesinden kaynaklandığını açıklamıştır.

"Zaten çok yavaş gidiyorum normalde ilkokula göre. Normal ilkokul değil burası, yani şuanda ben eğitim anlamında okuma yazma öğretiyorum. Yavaş gidiyoruz ama okuyorlar. İlerliyorum(Ö2)."

"Öğrenciye göre alıyorum kazanımları. Yapabileceğini düşündüğüm şekilde, ama tabii ister istemez işte hastalıkları girebiliyor ya da sizin özel durumlarınız olabiliyor. O durumda mümkün olduğunca diyelim uygulamaya çalışıyorum. Ama uygulanmadığı noktada bunu işte planlarımız oluyor muhakkak onu yazıyorum ki seneye ki öğretmene kalsın diye. Sene sonuna kadar bir şekilde kazandırmaya çalışıyoruz ama tamamıyla alabiliyorlar mı alamıyorlar(Ö6)."

### 11- Herhangi Bir Kaygı Durumunda Yardım Alabilme

Öğretmenlere yöneltilen "Herhangi bir kaygı durumunda yardım alabilmeniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna öğretmenlerin tamamı (%100) yardım, destek alma konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, idareciler, öğretmenler gibi okuldaki diğer çalışanlardan destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

"Çalıştığım arkadaştan destek sağlıyorum. Ona da beni yönlendirmesini söylüyorum sık sık, hani şöyle yapalım böyle yapalım açısından. Çalıştığım ortamdaki arkadaşlara da soruyorum siz derste nasıl faaliyetlerde bulunuyorsunuz şeklinde. Nasıl etkinlikler yapıyorsunuz diye, yani soruyorum arkadaşlara(Ö1)."

"Yardım da aldım, almaya da devam edeceğim. Destek alma konusunda problem yok, bu alan için yok(Ö3)."

"Bu konuda yani önce okulumdaki idarecilerimden bilgi almaya çalışırım, okulumdaki diğer öğretmenlerden alırım. Bunu çekinmeden de sorabilirim. Yani öyle bir kaygım, sormama gibi ya da çekingenlik gibi bir durumum olmaz çok rahat herkese sorabileceğimi düşünüyorum. Çünkü birbirimizle iletişim halinde olursak çok daha güzel şeyler başarabiliriz. Eksiklerimi bu şekilde tamamlarım yani o yönden bir korkum yok(Ö7)."

## TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Özel Eğitim Uygulama Okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin neredeyse hepsi özel eğitimi sevme, sağlık, ulaşım gibi gerekçelerden özel eğitim uygulama okulunda kendi istekleriyle görevlendirilmektedirler. Ancak özel eğitim uygulama okulunda uzun yıllar çalışma konusundaki istekliliğin yaklaşık yarı yarıya düştüğü görülmektedir. Tükenmişlik duygusunu yaşama ihtimali ve farklı branş olması uzun yıllar çalışma istekliliğini olumsuz etkilemektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin tamamı akademik faaliyetlerini isteyerek yaparken, bir başka özel eğitim uygulama okulunda görevlendirilme isteğinin yaklaşık yarı yarıya düştüğü görülmektedir. Burada da yine tükenmişlik duygusu ihtimali ve farklı alan etkenleri görülmektedir. Kişilerin hizmetteki verim ve etkililiklerinin artmasında bilgi, beceri ve tutumların etkisini düşündüğümüzde hizmetiçi faaliyetlerle öğretmenlerin özel eğitim uygulama okullarında uzun yıllar çalışma isteğinin olumlu yönde değişebileceği düşünülmektedir. Yıldırım, Ünsal ve Tolunay (2014) ile Başgül ve Uluçınar-Sağır'ın (2017) çalışmaları bu bulguları destekler yöndedir. Özel eğitime muhtaç öğrenciyle çalışmaktan mutlu olma durumunun görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğunda mevcut olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Mutluluk nedeni olarak manevi huzur, engelli çocuklara ve ailelerine yardımcı olma isteği olarak sıralanmaktadır. Alanyazınındaki bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının, zorluklara rağmen öğrencilerin ilerlediklerini görmeyen ve ailelerin sevincinin kendilerini çok mutlu ettiğini belirtmektedir (Güleç-Aslan, 2014).

Bir diğer bulguya göre öğretmenlerin hepsi okul yöneticileri ve okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim açısından olumlu görüş ifade ederek iletişim konusunda sorun yaşanmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Deveci ve Ergin (2018) yaptıkları çalışmada yönetimin desteğini alan öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde kendilerini daha yetkin hissedebildiklerini ifade etmektedir ve bu durumun bu çalışmayla paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrenciyi eğitememe korkusu ve öğrencinin uygulanan programın kazanımlarına erişme durumu hakkında öğretmenlerin görüşlerine bakılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu öğrenciyi eğitememe korkusu yaşamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çok azı öğrencinin kazanımlara eriştiğini ifade ederken büyük çoğunluğun ifadesi öğrenciden öğrenciye değiştiği şeklindedir. Öğretmenlerin bu sorulara cevap verirken özel eğitim alanım değil, öğrencinin yetersizlik durumu, ailenin ilgisizliği şeklinde açıklamalar ortaya konulmaktadır. Sazak-Pınar'ın (2014) özel eğitim okullarında sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal beceri yetersizliklerini engelli olmalarına ve ailelerin ilgisizliğine yormaları sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Yine Başgül ve Uluçınar-Sağır (2017)'in sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili metaforik algılarının incelenmesi çalışması, Yıldırım, Ünsal ve Tolunay'ın (2014) özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilme düzeyleri çalışmasının araştırmanın bu bulgularıyla paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın cevap aradığı bir diğer soru olan herhangi bir kaygı durumunda yardım alabilme konusunda öğretmenlerin tamamının olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Kısmen de olsa Deveci ve Ergin (2018)'in özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki çalışmasının yönetim desteği boyutuyla araştırmanın bu bulgusuyla paralellik gösterdiği; fakat diğer boyut olan meslektaş desteğinin öğretmen yetkinlik inancı üzerinde önemli bir faktör olarak algılanmadığı sonucu ile de uyumlu olmadığı görülmektedir.

Swanson, Solis, Ciullo ve McKenna (2012)'in özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına yönelik çalışması, Berry, Petrin, Gravelle, Farmer (2012)'in özel eğitimde öğretmenleri işe alma, koruma ve mesleki gelişim konulu çalışması, Benitez,

Morningstar, ve Frey (2009)'in özel eğitim öğretmenlerinin yeterlilikleri çalışması ile Zabel ve Zabel (2001)'in özel eğitim öğretmenleri arasında tükenmişliğin incelenmesi çalışmasının bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler yöndedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Bu çalışmada özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu çeşitli nedenlere bağlı olarak özel eğitim uygulama okulunda kendi istekleri ile görevlendirilmiştir. Öğretmenler genel olarak buldukları okulda çalışmaktan, iletişim ve destek konularında memnuniyetlerini ifade ederken özel eğitim okulunda uzun yıllar çalışma konusunda daha az isteklidirler. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin branşlarının özel eğitim olmamasından dolayı öğrenciyi eğitememe korkusu yaşadıkları görülmektedir. Sonuç olarak özel eğitim uygulama okullarında görevlendirilecek öğretmenlerin, özel eğitim hizmetleri konusunda eğitim almış öğretmenler olması gerektiği yönündedir.

### Öneriler

1. Bu çalışma I. ve II. kademesi olan bir özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda daha büyük çalışma grubuyla çalışılabilir.
2. Özel eğitim uygulama okullarında görevlendirme yoluyla çalışan ders saati karşılığı ücretli öğretmenlerin çalışma istekleri incelenebilir.
3. Özel eğitim uygulama okullarında görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma istekleri çeşitli değişkenler açısından incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, A. (2015). *Özel eğitim sınıflarında sınıf yönetimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Başgöl, M., & Uluçınar-Sağır, Ş. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 249-280.
- Benitez, D. T., Morningstar, M. E., & Frey, B. B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career Development for Exceptional Individuals. Hammill Institute on Disabilities*, 32(1), 6-16.
- Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L., & Farmer, T. W. (2012). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4) 3-11.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., & Diken, H. İ. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Deveci, M., & Ergin, D.Y. (2018). Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Asian Journal of Instruction*, 6(2) 18-39.
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3) 869-896.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2017). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Manisah, M. A., Ramlee, M., & Zalizan, M. J. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21(3), 36-44.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmi Gazete.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sazak-Pınar, E. (2014). Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 178-190.
- Swanson, E., Solis, M., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*. 35(2), 115-126. Doi:10.1177/0731948711432510
- Yıldırım, O., Ünsal, N., & Tolunay, B. (2015). Özel eğitim öğretmenlerinin hizmetinde yetiştirilme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 259-274.

Zabel, H. R., & Kay Zabel, M. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139. Doi:10.1177/088840640102400207

